

Perspektiven der empirischen Kinder- und Jugendforschung

Ausgabe 2/2017

Inhalt

Vorwort

Dörte Weltzien & Klaus Fröhlich-Gildhoff

Seite 3

Artikel

Eva Hache, Janina Limberger, Lena Schwörer & Klaus Fröhlich-Gildhoff
Untersuchung des Standes der berufsintegrierenden Ausbildungen im Feld der
Frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) in Deutschland

Seite 5

*Klaus Fröhlich-Gildhoff, Sarah Aileen Söhnen, Dorothee Gscheidle, Michaela
Schroff, Nadine Werner und Nadine Wollenweber*
Einschätzung der Bindungssicherheit in der Kita – empirische Annäherungen

Seite 30

Klaus Fröhlich-Gildhoff
Die Resilienzskalen für Kinder im Kita- (RSKita) und im Grundschulalter (RS-
GS) – Zwischenbericht zu Entwicklung und testtheoretischer Überprüfung

Seite 50

Leonie Klein
Untersuchung der Nachhaltigkeit des Projekts „Grundschule macht stark! –
Resilienzförderung in der Grundschule“ mithilfe einer Fragebogenbefragung

Seite 73

Dorothea Gebhardt
Grundschul-Workshops zur Prävention sexualisierter Gewalt – Rekonstruktion
der Perspektive von Lehrkräften

Seite 91

AutorInnenbeschreibung

Seite 115

Neuerscheinungen im FEL Verlag

Seite 117



**Verlag Forschung-
Entwicklung-Lehre**



HerausgeberInnen:
Prof. Dr. Dörte Weltzien
Prof. Dr. Klaus Fröhlich-Gildhoff

Impressum:
Perspektiven der empirischen Kinder- und Jugendforschung
Online-Zeitschrift
ISSN 2199-7802

Verlag FEL (Forschung – Entwicklung – Lehre)
an der Evangelischen Hochschule Freiburg

Verlagsleitung:
Prof. Dr. Klaus Fröhlich-Gildhoff
Bugginger Str. 38
79114 Freiburg
Telefon: (0761) 47812-42
Telefax: (0761) 47812-22
info@fel-verlag.de

FEL ist ein rechtlich unselbstständiger Verlag im Forschungs- und Innovationsverbund FIVE
e. V. an der Evangelischen Hochschule Freiburg
Inhaltlich verantwortlich sind die AutorInnen der jeweiligen Artikel.

Redaktion Heft 3(2): Prof. Dr. Klaus Fröhlich-Gildhoff, Janna Kiesé

Dörte Weltzien und Klaus Fröhlich-Gildhoff

Vorwort

Es ist uns gelungen, wieder ‚zeitgerecht‘ die mittlerweile sechste Ausgabe der „Perspektiven der empirischen Kinder- und Jugendforschung“, die zweite im Jahr 2017, zu präsentieren. Damit schaffen wir es, eine wirklich regelmäßig erscheinende Publikation zu erstellen. Die *Perspektiven* haben ja das Ziel, über den offenen online Zugang der Fachzeitschrift aktuelle Forschungsergebnisse aus den Feldern der Kindheitspädagogik, Psychologie, Sozialen Arbeit, Gesundheitswissenschaften und angrenzenden Disziplinen einem breiteren Fachpublikum zugänglich zu machen. Dabei gilt ein besonderes Anliegen der Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses.

In dieser Ausgabe werden fünf unterschiedliche Projektberichte präsentiert:

Eva Hache, Janina Limberger, Lena Schwörer und Klaus Fröhlich-Gildhoff haben den *Stand der berufsintegrierenden Ausbildungen im Feld der Frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) in Deutschland* untersucht und dazu Fachschulen, Ministerien und Kita-Trägerverbände befragt. Die Ergebnisse zeigten eine sehr große Bandbreite der berufsintegrierenden/-begleitenden Ausbildungs- und Studienform auf (in Bezug auf Berufsbezeichnungen, Ausbildungsmodelle, Bezahlung, Anrechnungen auf den Personalschlüssel, Praxisanleitungen), wobei der Wunsch nach einer stärkeren Kompatibilität auf Bundesebene deutlich wurde.

In zwei weiteren Beiträgen werden Erhebungs- bzw. Screeninginstrumente vorgestellt, die im Zentrum für Kinder- und Jugendforschung an der EH Freiburg entwickelt wurden:

Klaus Fröhlich-Gildhoff stellt die *Resilienzskalen für Kinder im Kita- (RSKita) und im Grundschulalter (RS-GS)* vor und gibt einen Zwischenbericht zu Entwicklung und testtheoretischer Überprüfung. Erste Analysen zeigen einerseits, dass sich die Grundprinzipien der Skala bewährt haben und die testtheoretische Güte für die Variante RSKita zufriedenstellend ist. Dennoch besteht auch hier wie bei der RS-GS die Notwendigkeit einer weiteren Absicherung, insbesondere zur Validierung und zum Erstellen von Normwerten.

Der Beitrag von *Klaus Fröhlich-Gildhoff, Sarah Aileen Söhnen, Dorothee Gscheidle, Michaela Schroff, Nadine Werner und Nadine Wollenweber* befasst sich mit den ersten Schritten der Entwicklung eines wissenschaftlich fundierten und praktisch handhabbaren Fragebogens zur Messung der Bindungssicherheit in Kitas. Auf Basis theoretischer Befunde und Expertenworkshops wurden erste Items für das Instrument „EiBiS“ (*Einschätzung der Bindungssicherheit im Kita-Alter*) entwickelt, im Rahmen einer Pretestung erprobt und anschließend mittels qualitativer und quantitativer Methoden untersucht. Erste Ergebnisse deuten – unter Vorbehalt einer Pretestung – darauf hin, dass eine Einschätzung der Bindungssicherheit von Kindergartenkindern durch deren BezugserzieherInnen mittels Fragebogen grundsätzlich möglich und praktikabel ist. Dennoch sind weitere Analysen und Überarbeitungen des Fragebogens notwendig.

Auch in dieser Ausgabe der *Perspektiven* werden Kondensate von Studienabschlussarbeiten präsentiert:

Leonie Klein untersuchte die *Nachhaltigkeit des Projekts „Grundschule macht stark! – Resilienzförderung in der Grundschule“* mithilfe einer Fragebogenbefragung. Dazu wurden acht Schulleitungen bzw. Resilienzbeauftragte der Projektschulen durch den Einsatz eines eigens dafür konzipierten Fragebogens zur Weiterführung resilienzförderlicher Maßnahmen befragt. Durch die quantitative Erfassung der Anzahl weitergeführter oder neu verwirklichter Aktivitäten zur Resilienzförderung an den einzelnen Schulen konnte gezeigt werden, dass alle untersuchten Schulen resilienzförderliche Elemente aus dem Projekt übernommen hatten und somit

die Nachhaltigkeit des Projekts grundsätzlich als gewährleistet betrachtet werden kann. Dieses Ergebnis wurde darüber hinaus aus qualitativer Perspektive validiert.

Der Artikel von *Dorothea Gebhardt* mit dem Titel *Grundschul-Workshops zur Prävention sexualisierter Gewalt – Rekonstruktion der Perspektive von Lehrkräften* thematisiert die Möglichkeiten schulischer Prävention bezüglich sexualisierter Gewalt gegen Kinder. Dazu wurden Lehrkräfte, die an einer entsprechenden Schulung teilgenommen hatten, mittels Interviews befragt, die dann mithilfe der Dokumentarischen Methode der Interviewinterpretation ausgewertet wurden. Die Auswertungen der Interviewsequenzen weisen darauf hin, dass die Lehrkräfte unterschiedliche Zugänge zum Präventionsprogramm haben und die Teilnahme am Programm nicht in allen untersuchten Fällen eine Relevanz für die pädagogische Handlungspraxis hat.

Gerne weisen wir auch diesmal auf die Möglichkeit hin, eigene empirische Beiträge beim Redaktionsteam einzureichen und dem Review-Verfahren anzubieten (Informationen zur Einreichung von Beiträgen unter www.fel-verlag/perspektiven.de). Alle eingereichten Beiträge durchlaufen ein Peer-Review aus drei Perspektiven: Die Beiträge werden von den HerausgeberInnen, von einem Teammitglied des ZfKJ sowie von einem/r externen WissenschaftlerIn begutachtet. Wir bedanken uns bei den GutachterInnen, die sich für die Qualitätssicherung der Beiträge dieser Ausgabe engagiert haben.

Abschließend möchten wir uns nachdrücklich bei Janna Kiesé herzlich bedanken, die auch für diese Ausgabe das Lektorat und Layout übernommen hat.

Freiburg, im November 2017

Klaus Fröhlich-Gildhoff und Dörte Weltzien

Untersuchung des Standes der berufsintegrierenden Ausbildungen im Feld der Frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) in Deutschland

Zusammenfassung

Der steigende Ausbau von Betreuungsplätzen in Kindertageseinrichtungen führt zu einem stetig wachsenden Bedarf an geeigneten pädagogischen Fachkräften. Um dem bestehenden Fachkräftemangel entgegen zu wirken, werden deutschlandweit neben der klassischen Ausbildungsform vermehrt weitere Möglichkeiten – wie bspw. die berufsintegrierende/-begleitende Ausbildungs- und Studienform – ermöglicht. Das Ziel dieser Untersuchung ist eine bundesweite Erfassung der bestehenden Rahmenfaktoren unter Berücksichtigung länderspezifischer Merkmale. Im Speziellen werden die Bereiche Rahmenbedingungen, Trägerschaft(en), Finanzierung sowie Umsetzung näher untersucht. Hierzu wurden VertreterInnen der Fachschulen/-akademien, Hochschulen und Kita-Träger mittels Fragebögen, sowie VertreterInnen der Kultusministerien sowie Trägerverbände durch Interviews befragt (N = 129). Die Ergebnisse zeigten eine sehr große Bandbreite der berufsintegrierenden/-begleitenden Ausbildungs- und Studienform auf (in Bezug auf Berufsbezeichnungen, Ausbildungsmodelle, Bezahlung, Anrechnungen auf den Personalschlüssel, Praxisanleitungen), wobei der Wunsch nach einer stärkeren Kompatibilität auf Bundesebene deutlich wurde. Die inhaltliche Orientierung folgte bundesweit jedoch vollständig angelehnt an die Rahmenvereinbarungen der „Regelausbildung“, weshalb ein Qualitätsverlust den Befragten zu Folge als unbegründet anzusehen ist.

Schlüsselworte: ErzieherInnenausbildung, berufsintegrierende/-begleitende Ausbildungs- und Studienform, Fachkräftemangel, Bundesübersicht, Ländervergleich

Abstract

The increasing development of childcare-slots in childcare-infrastructures leads into a continuous growing demand of appropriate pedagogically skilled personnel. To antagonize the persist skills shortage different forms of apprenticeships from educators beyond the typical form exist nation-wide – for example the extra-occupational form. Objective of this survey was a nation-wide collection of the existing frame conditions under consideration of the specific characteristics of the federal states. Especially the areas of frame conditions, organizing institutions, financing as well as the implementation were detailed analysed. Representatives of professional schools for educators, universities and childcare-organizing-institutions were questioned with online-surveys and representatives of ministry of culture an education as well as organizing-institution-unions were orally interviewed (N = 129). The results showed a wide ranged spectrum of extra-occupational forms of education and study (referring to occupational titles, educational types, payment, consideration to personal key, and guidance in practice), although the wish for stronger compatibility at federal level became apparent. Nation-wide, the content orientation completely follows the framework agreement of the „regular education“, wherefore, according to the interviewed people, a degradation is unfounded.

Keywords: educator-apprenticeship, extra-occupational educational and study-form, skills shortage, national summary, federal state comparison

Inhalt

1. Einführung.....	6
2. Fragestellungen und Ziel.....	7
3. Untersuchungsdesign.....	7
4. Ergebnisse	9
4.1 Fachschulen/-akademien	9
4.2 Ministerien.....	12
4.3 Kita-Träger.....	14
4.4 Zusammenführung.....	17
4.5 Hochschulen.....	23
5. Zusammenfassende Diskussion und Schlussfolgerungen	24
Literatur.....	27

1. Einführung

Der Besuch einer Kita von Klein(st)kindern lässt sich mittlerweile als Normalität der Bildungsbiographie beschreiben (Bertelsmann Stiftung, 2015). Auch wenn regionale Disparitäten bestehen, hat die ‚Platzgarantie‘ für Kinder ab dem ersten Geburtstag zu einem sehr deutlichen quantitativen Ausbau der Plätze für Kindertagesbetreuung geführt. Die steigenden Platzzahlen bedingen den erhöhten Bedarf an frühpädagogischen Fachkräften (Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2017). Nicht nur die exekutive Rechtsprechung ist für einen erhöhten Bedarf an frühpädagogischen Fachkräften verantwortlich; ebenso begünstigen der Ausbau im Ganztageseschulbereich, wie auch der demographische Wandel und die damit einhergehende Zuwanderung, einen stetig steigenden Bedarf (ebd.). Hierfür wurden im erzieherischen Bereich verschiedene Ausbildungsformen – u. a. die berufsintegrierende/-begleitende Ausbildungs- und Studienform entwickelt. Das vergütete, berufsbegleitende oder auch praxisintegrierte Ausbildungsmodell wurde neben den klassischen Voll- und Teilzeitausbildungsformen nicht nur zur Fachkräftegewinnung sondern darüber hinaus zur Personalbindung durch den i.d.R. dreijährigen Ausbildungsvertrag mit der Kindertageseinrichtung entwickelt (ebd.).

Das Zentrum für Kinder- und Jugendforschung (ZfKJ) im Forschungsverbund FIVE e.V. an der Evangelischen Hochschule Freiburg führte beauftragt von der Max-Traeger-Stiftung eine bundesweite ländervergleichende Erfassung und Analyse des aktuellen Standes der berufsintegrierenden/-begleitenden Ausbildungsform von März bis August 2017 durch.

Diese spezielle Art der Teilzeitausbildung zeichnet sich durch die Integration des praktischen Anteils der Ausbildung in ein gemeinsames Ausbildungsverhältnis zwischen SchülerInnen, dem Praxisfeld sowie der Fachschule/-akademie aus (Weinmann-Sandig, Weihmayer & Wirtner, 2016). Neben dem Unterricht wird in dieser Ausbildungsform regelhaft eine Tätigkeit in einer Kindertageseinrichtung ausgeübt (Dudek & Gebrande, 2012).¹ Die verwiesenen Studien fokussieren zum Teil eine bundesweite Perspektive, zum Teil werden Spezifika einzelner

¹ Weitere Untersuchungen zu Quereinstiegen Dudek & Gebrande, 2012; Weinmann-Sandig et al., 2016; Kratz & Stadler, 2015.

Länder erfasst; keine Studie nimmt die berufsintegrierten/-begleitenden Ausbildungsformen an Fachschulen/-akademien *und* Hochschulen in den Blick. Die vorliegende Untersuchung versucht, diese Lücke zu schließen.

In diesem Beitrag wird nur zusammenfassend über die Ergebnisse im Bundesüberblick berichtet. Differenziertere länderspezifische Daten finden sich im Abschlussbericht der Untersuchung (Fröhlich-Gildhoff et al., 2017).

2. Fragestellungen und Ziel

Bislang existieren keine umfassenden Forschungsergebnisse zur berufsintegrierenden/-begleitenden Ausbildungs- und Studienform. Ziel dieser Untersuchung ist es daher, die Rahmenfaktoren dieser speziellen Ausbildungs- und Studienform – unter der Berücksichtigung länderspezifischer Merkmale – bundesweit und auf Länderebene zu erfassen und somit die Lücke in den vorhandenen Forschungsdaten zu schließen. Dabei sollen folgende Fragestellungen beantwortet werden:

- Welche **Rahmenbedingungen** der berufsintegrierenden/-begleitenden Ausbildungs- und Studienformen liegen in den einzelnen Bundesländern vor (Gemeinsamkeiten und Unterschiede)?
- Welche **Trägerschaft(en)** (Verteilung staatlicher und freier sowie Verteilung der verschiedenen freien Träger) haben die Fachschulen/-akademien?
- Wie sieht die **Finanzierung** der berufsintegrierenden/-begleitenden Ausbildungsform aus (inkl. Berücksichtigung der Stellenanrechnung)?
- Wie läuft die berufsintegrierende/-begleitende Ausbildungsform an den **Fachschulen/-akademien** an (Einführungszeitpunkt, teilnehmende Personengruppen, „Platzzahlen“)?
- Wie sieht die **Umsetzung** der berufsintegrierenden/-begleitenden Ausbildungsform in den Praxis-Einrichtungen aus (zeitliche Organisation, Aufwand und Aufwandsvergütung für die Betreuenden an Fachschulen und in den Praxiseinrichtungen)?

3. Untersuchungsdesign

Die Beantwortung der im vorausgegangenen Kapitel aufgeführten Fragen erfolgt nach einer intensiven Literaturrecherche anhand eines multimethodalen Vorgehens mit einer Kombination aus qualitativen und quantitativen Verfahren, welches nachfolgend abgebildet ist:

Tabelle 1: Übersicht Untersuchungsdesign

Befragte Zielgruppe	Instrumente
VertreterInnen der Fachschulen/-akademien	Fragebogen
VertreterInnen der Hochschulen	Fragebogen
VertreterInnen der Kita-Träger	Fragebogen
VertreterInnen der Kultusministerien (Landesebene)	Interview und Kurzfragebogen
VertreterInnen der Trägerverbände der Fachschulen/-akademien und Kitas (Bundesebene)	Interview

Methode und Umsetzung

Im Sinne eines umfassenden Überblicks wurde eine Vollerhebung zu einem Erhebungszeitpunkt angestrebt, wobei das Gelingen unter anderem von der Kooperationsbereitschaft der zuständigen Behörden und Träger abhing.

Fragebogenuntersuchung

Die Untersuchung mittels Fragebögen mit überwiegend geschlossenen Fragen diente primär der Erfassung aktueller Daten und Informationen, ergänzt von Freitextfeldern zur Einschätzung der Stärken und Schwächen der besonderen Ausbildungsform. Die Fragebögen wurden mittels Pre-Tests erprobt und weiterentwickelt. Der Link für die Online-Fragebögen sowie Informationen zum Forschungsvorhaben und dem Datenschutz wurde den Schulleitungen der Fachschulen/-akademien und Hochschulen per E-Mail übersandt, nach ca. vier Wochen erfolgte ein Nachfassen per E-Mail. Die Auswertung der im Online-Programm Sosci Survey gesammelten Daten erfolgte mit SPSS vorwiegend anhand der Berechnung von Häufigkeitsverteilungen, Mittelwerten und Standardabweichungen.

Bei der Durchführung der Fragebogenuntersuchung stellte sich die in nahezu allen Bundesländern vorliegende Genehmigungspflicht zur Befragung von Schulen als erschwerend heraus. Neben einer erheblichen Zeitverzögerung konnten die Daten nur unvollständig erhoben werden, da die notwendige Genehmigung bei den jeweiligen Kultusministerien in drei Bundesländern (Bayern, Hessen, Saarland) nicht erteilt wurde.

Die Bildungshoheit der Länder stellte bei der Entwicklung der Erhebungsinstrumente eine Herausforderung dar. Die Verwendung des Begriffes der „berufsintegrierenden/-begleitenden“ Ausbildung als neutralen Überbegriff stieß dabei nicht bei allen Bundesländern auf Akzeptanz, weshalb einzelne Erhebungsinstrumente in Bezug auf die Bezeichnung der untersuchten Ausbildungsform länderspezifisch adaptiert wurden.

Leitfadeninterviews

Die Entscheidung für die Durchführung von leitfadengestützten Interviews wurde vor dem Hintergrund eines Interesses, das über Informationen zu Verlauf und Organisation der berufsintegrierenden/-begleitenden Ausbildung hinausgeht, getroffen. Für die VertreterInnen der Kultusministerien wurden ergänzende Kurzfragebögen entwickelt.

Die verschiedenen Zielgruppen wurden per E-Mail und telefonisch kontaktiert. Die Interviews wurden telefonisch geführt und aufgezeichnet. Die Auswertung erfolgte mittels Kategorien, die deduktiv aus den Themenblöcken der Leitfragen und induktiv auf Grundlage des Datenmaterials ergänzt wurden (Analogie zur qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring, 2015).

Stichproben

Die Gesamtstichprobe aller Befragten mittels Fragebögen und Interviews liegt bei $N = 129$. Die konkreten Zahlen der Teilstichprobengruppen sind Tabelle 2 zu entnehmen.

Tabelle 2: Anzahl der Personen je Teilstichprobengruppe

Fachschule/-akademie	Kita	Hochschule
VertreterInnen der Fachschulen/-akademien n = 65	VertreterInnen der Kita-Träger n = 46	VertreterInnen der Hochschule (Bachelor Kindheitspädagogik) n = 5
Verantwortliche der Ministerien n = 13	Verantwortliche der Kita-Trägerverbände n = 2	
Verantwortliche der Fachschul-Trägerverbände n = 1		

4. Ergebnisse

4.1 Fachschulen/-akademien

Die VertreterInnen der Fachschulen/-akademien, die an der Befragung teilgenommen haben, sind auf die 13 Bundesländer heterogen verteilt (N = 63). Die meisten Personen (N = 23) nahmen aus Baden-Württemberg teil, die Bundesländer Bremen, Mecklenburg-Vorpommern sowie Saarland sind in der Teilstichprobe nicht vertreten.

Trägerschaften

Die befragten Fachschulen/-akademien gehören zu unterschiedlichen Trägern (N = 63), wobei die größte Gruppe (N = 17) kommunale Träger und die zweitgrößte (N = 12) private Träger (Wohlfahrtsverbände und wenige gewerbliche) darstellt. Weitere Träger waren freie Träger sowie (Land-)Kreise.

Weiterhin wurde nach Trägerstrukturen der Fachschulen/-akademien gefragt (N = 63). Drei Viertel der Befragten (75,4%) gehört zu einem Träger mit insgesamt ein bis fünf Fachschulen. Befragte Personen von Trägern mit mehr als fünf Fachschulen sind in der Stichprobe weniger vertreten (15,4%).

Angebote der Fachschulen/-akademien

Das Angebot der berufsintegrierenden/-begleitenden Ausbildungsform besteht an den befragten Fachschulen/-akademien seit unterschiedlichen Zeiträumen (N = 61). Fast zwei Drittel der befragten Fachschulen/-akademien-VertreterInnen bieten seit zwei bis fünf Jahren die Ausbildung in berufsintegrierender/-begleitender Form an. Lediglich in 6,2% der teilnehmenden Fachschulen/-akademien besteht das Angebot bereits länger als zehn Jahre.

An den meisten Fachschulen/-akademien dominiert nach wie vor die klassische Ausbildungsform. Drei Viertel der Befragten gab an, dass die berufsintegrierende/-begleitende Form 0% bis maximal 50% der Gesamtheit der Auszubildenden erfasst (N = 62).

64,6% der Befragten (N = 60) gaben an, dass sich bestimmte Merkmale bei den Auszubildenden der berufsintegrierenden/-begleitenden Ausbildungsform erkennen lassen. Aus den offenen Antworten ergab sich eine Charakterisierung der Personengruppe (N = 42). Demnach waren die Aussagen zum Alter der Auszubildenden sehr heterogen, wobei die meisten Be-

fragten äußerten, dass es sich um eher ältere Personen handeln würde; weiterhin wurde die Personengruppe als überwiegend weiblich charakterisiert. Diese Aussage bestätigt den abgefragten prozentualen Anteil an weiblichen Auszubildenden in der berufsintegrierenden/-begleitenden Form, bei welcher der Mittelwert bei 73,1% liegt (meiste Antworten zwischen 85% und 90%). In Bezug auf den Abschluss wurden die Personen überwiegend mit höherem Bildungsabschluss und oftmals bereits abgeschlossener Ausbildung charakterisiert. Im Speziellen handelt es sich nach Aussagen der VertreterInnen der Fachschulen/-akademien häufig um QuereinsteigerInnen, bspw. nach einer Neuorientierung im Anschluss an eine Familienphase.

Die Fragen nach den aktuellen „Platzzahlen“ wurden von den Befragten sehr lückenhaft beantwortet und sind durch die Beantwortung mittels unterschiedlicher „Maßeinheiten“ (TeilnehmerInnen-Gesamtzahlen, Klassen-Anzahlen, Klassengrößen, Jahrgangstärken) schwer vergleichbar. 22 Personen machten Angaben dazu, wie viele Auszubildende die berufsintegrierende/-begleitende Form bisher abgeschlossen hatten. Die Spannweite liegt dabei zwischen 0 und etwa 300 Auszubildenden, der Mittelwert liegt bei 75 Personen bei einer sehr hohen Varianz ($SD = 36,7$). Zum Zeitpunkt der Befragung liefen nach Angaben der Befragten ($N = 20$) zwischen 1 und 8 Klassen im berufsintegrierenden/-begleitenden Modell; durchschnittlich waren dies 2,45 Klassen/Kurse pro befragter Institution. Zur Frage wie viele Ausbildungen pro Schuljahr begonnen werden, äußerten sich 22 Befragte. Ihre Antworten lagen häufig bei zwischen ein und zwei Klassen, wobei auch hier eine große Varianz vorlag (von „eine Klasse alle zwei Jahre“ bis „90-115 Personen pro Jahr“). Zu der Frage nach bisher abgebrochenen Ausbildungen von Seiten der Auszubildenden äußerten sich 18 Befragte. Dabei lagen die meisten Angaben bei unter 10 Teilnehmenden, bei einer Spanne von 1-8 TeilnehmerInnen pro Jahrgang.

Finanzierung

Die Finanzierung der berufsintegrierenden/-begleitenden Ausbildung erfolgt in den meisten Einrichtungen gestützt durch verschiedene KooperationspartnerInnen ($N = 62$; Mehrfachnennungen möglich). Die größte Unterstützung stellt dabei mit 64,6% der Förderanteil des jeweiligen Bundeslandes dar, die zweitgrößte (36,9%) Schulgeld oder Gebühren.

Die Gegenüberstellung des Brutto-Gehalts der Auszubildenden lässt erkennen, dass diese mit fortgeschrittenen Ausbildungsjahren tendenziell besser bezahlt werden. So beginnen die Auszubildenden an etwa 50% der befragten Fachschulen/-akademien mit einem Gehalt zwischen 751 Euro und 900 Euro. 45% der befragten Fachschulen/-akademien geben an, dass der Verdienst im letzten Ausbildungsjahr bei über 900 Euro liegt. Diese Ausbildungsvergütung wird von unterschiedlichen Stellen bezahlt, wobei in den meisten Fällen (76,9%) der Kita-Träger die Bezahlung übernimmt ($N = 60$).

Weiterhin wurden die Teilnehmenden nach der Anrechnung der Auszubildenden auf den Personalschlüssel befragt ($N = 62$). Im ersten Ausbildungsjahr werden die meisten Auszubildenden (30,8%) zu 1% bis 25% auf den Personalschlüssel angerechnet. Weiterhin gaben 20% der Befragten an, dass die Auszubildenden ihrer Fachschulen/-akademien überhaupt nicht angerechnet werden. Insgesamt 13,8% der Befragten berichteten von einer Anrechnung zu 51% bis 100%.

Umsetzung der berufsintegrierenden/-begleitenden Form

Die berufsintegrierende/-begleitende Ausbildung findet in den einzelnen Fachschulen und Praxiseinrichtungen sehr unterschiedlich statt. Neben Modellen in blockartiger Organisation (16,9%) existieren ebenso wöchentlich variierende Modelle (70,8%) sowie weitere Formen, die beide Umsetzungsmöglichkeiten vereinen (Sonstiges: 9,2%) ($N = 63$).

Die Auszubildenden werden sowohl von den Fachschulen/-akademien als auch von Seiten der Praxiseinrichtungen angeleitet bzw. begleitet. Der hierfür notwendige Aufwand für die Betreuung wird von den beiden KooperationspartnerInnen unterschiedlich hoch eingeschätzt. Aus den Daten wird ersichtlich, dass der Aufwand für die Betreuung eher gering eingeschätzt wird; über ein Drittel (38,5%) der Befragten bewertete den Aufwand an den Fachschulen/-akademien als sehr gering, mit einem Arbeitsaufwand von bis zu 1 Stunde pro Woche. Auf Seiten der Praxiseinrichtungen (N = 60) fällt der Aufwand jedoch mit zumeist bis zu drei Stunden pro Woche (MW = 2,42; SD = 1,11) höher als auf Seiten der Fachschulen/-akademien (N = 61; MW = 2,05; SD = 1,1) aus.

Der Aufwand der Betreuenden wird laut Aussagen der VertreterInnen der Fachschulen/-akademien in der Praxis in 38,5% der Fälle, in den Fachschulen/-akademien in 60% der Fälle vergütet (N = 61). Hierbei werden unterschiedliche Modelle wie Deputatsstunden, Kompensationsleistungen sowie Zulagenplanungen eingesetzt.

Zur Bilanzierung der berufsintegrierenden/-begleitenden ErzieherInnen Ausbildung wurde in offenen Antwortformaten nach den Stärken (N = 59) und Schwächen (N = 58) der Ausbildungsform gefragt. Als *Stärken* wurden von einigen Befragten (N = 5) erwähnt, dass vermehrt ältere Auszubildende diese Form wählen, die häufig eine umfangreiche Lebenserfahrung mitbringen. Zur Einstellung der Auszubildenden äußerten die Befragten, dass diese sehr motiviert (N = 14) sowie engagiert und ehrgeizig (N = 3) wären. Ein großer Vorteil in der berufsintegrierenden/-begleitenden Ausbildungsform liegt laut Aussagen der Befragten in einer intensiven Verzahnung von Theorie und Praxis (N = 37) sowie dem hohen und stetigen Anteil der Ausbildungszeit in der Praxisnähe (N = 7). Eine weitere Besonderheit stellt die Möglichkeit der finanziellen (Selbst-)Finanzierung dar (N = 6), welche diese Ausbildungsform für Personengruppen ohne den Anspruch auf BAföG besonders attraktiv machen würde. Durch das höhere Alter finden sich auch einige Personen mit einer abgeschlossenen Berufsausbildung wieder, welche ihr Erfahrungswissen mit einbringen können. Durch diese Ausbildungsform können somit andere Personenkreise und Zielgruppen für die Ausbildung zum ErzieherInnenberuf gewonnen werden (N = 4), was dem Fachkräftemangel ein Schritt weit entgegen wirken kann. Außerdem besteht die Möglichkeit der Trägerbindung bereits zu Beginn der Ausbildung.

Gleichmaßen wurden in verschiedenen Bereichen *Schwächen* bzw. Probleme der berufsintegrierenden/-begleitenden Ausbildungsform gesehen. In Bezug auf die Finanzierung wurde angemerkt, dass die Bezahlung für die Auszubildenden nicht angemessen, bzw. zu gering ist (N = 2); dies wird durch die Tatsache, dass keine geregelte Vergütung besteht, begünstigt. In Bezug auf die Praxisstellen wird kritisch angemerkt, dass durch die Gebundenheit der Auszubildenden an eine Einrichtung die Erfahrungen eingeschränkt werden (N = 2). Zudem existiert – durch Personalmangel o. Ä. – nicht für alle Auszubildenden eine kontinuierliche Praxisanleitung (N = 5). Bemängelt wurde weiterhin die (z. T. zu hohe) Anrechnung der Auszubildenden auf den Personalschlüssel, da einige Auszubildende dadurch auch als Personalersatz oder Springer (N = 4) ausgenutzt werden. Im Bereich der Fachschulen/-akademien werden insbesondere die knappere zeitliche Präsenz an der Schule durch den hohen Anteil in der Praxis kritisch angesehen (N = 3). Durch den hohen Praxisanteil tritt die theoretische Ausbildung zum Teil auch etwas in den Hintergrund und die Integration der SchülerInnen in die Schulkultur wird erschwert (N = 2). Ein Großteil der Befragten berichtete von teilweise zu hohen Belastungen der Auszubildenden durch die vielen Anforderungen in Beruf, Ausbildung und ggf. Familie (N = 24). Ebenso wird eine hohe Eigenverantwortung der Auszubildenden vorausgesetzt. Als negativ wird weiterhin angesehen, dass durch diese Ausbildungsform Personen ohne entsprechende Qualifikation mit Kindern und Jugendlichen zusammenarbeiten. Schwächen

werden zudem in mangelnden Kooperationen zwischen Schule und Praxis sowie zu wenig Kontinuität durch den Wechsel zwischen Praxis- und Unterrichtsphasen (N = 2) angesehen.

4.2 Ministerien

Die Auswertung der Interviews mit den teilnehmenden 13 LändervertreterInnen der Kultusministerien erfolgte auf der Basis inhaltsanalytischer Kategorienbildung und mündet in eine Typenbildung der berufsintegrierenden/-begleitenden Ausbildungsformen sowie der Darstellung einzelner Kategorien quer über alle Interviews hinweg. Die Interviews mit VertreterInnen von Kita- und Fachschulträgerverbänden auf Bundesebene wurden aufgrund der geringen Fallzahl mit in die kategoriale Auswertung einbezogen.

Typenbildung

Im Prozess der Typenbildung kristallisierten sich auf Grundlage des Datenmaterials sowie der Literaturrecherche drei unterschiedliche Typen heraus.

In zwei Bundesländern wird die *praxisintegrierte Form* der Ausbildung durchgeführt, die in diesem Forschungsprojekt als „*PraxI*“ bezeichnet wird. *PraxI* zeichnet sich durch die Integration von Praxisphasen in den klassischen schulischen Ausbildungsverlauf aus. Theorie und Praxis wechseln innerhalb der Woche oder in Blockform. Für eine einheitliche Vergütung der als Auszubildende angestellten TeilnehmerInnen sorgt eine Empfehlung des jeweiligen Landesministeriums, welche sich an der Ausbildungsvergütung für Verwaltungsfachangestellte orientiert. Die Nachfrage für die praxisintegrierte, vergütete Ausbildung zum/r ErzieherIn ist in den beiden Bundesländern dieses Typs höher als das bestehende Angebot.

Typ II wird als „*PraxI-ähnlich*“ bezeichnet, da die Integration der Praxisphasen in gleicher Weise erfolgt und ist in vier Bundesländern aufzufinden. Die Variation des *PraxI-ähnlichen*-Typs hebt sich durch Unterschiede innerhalb der Vergütung von der erstgenannten *PraxI*-Form ab. Obwohl teilweise ähnliche Vergütungsempfehlungen bestehen, werden diese unterschiedlich ausgeführt, sodass die Vergütung in einer Spanne von einem Ausbildungsgehalt einer/s Verwaltungsfachangestellten bis hin zu einer nicht vergüteten Tätigkeit variiert. Die Bedarfsdeckung variiert an dieser Stelle ebenfalls stärker beim Typ *PraxI*, da der Bedarf teilweise gedeckt werden kann, jedoch in manchen Bundesländern die Nachfrage größer ist, als Ausbildungsplätze zur Verfügung stehen.

Der dritte Typ der „*Teilzeitausbildungen*“ wird in sieben verschiedenen Bundesländern angeboten. Der Begriff der *Teilzeitausbildung* wird dabei nicht zwangsläufig synonym für eine verlängerte Vollzeitausbildung verwendet, sondern beschreibt die Anstellung von Personen in einem Beschäftigungsverhältnis bei gleichzeitigem Besuch der Fachschule/-akademie zum Erwerb der Qualifikation staatlich anerkannter ErzieherInnen. Die Nachfrage kann bei diesem Typ der berufsintegrierenden/-begleitenden Ausbildung überwiegend gedeckt werden.

Bei allen drei Typen wird von einem zur Vollzeitausbildung identischen Curriculum in der berufsintegrierenden/-begleitenden Form berichtet.

Kategoriale Auswertung

Allgemeiner Verlauf

Bundesweit existieren die berufsintegrierenden/-begleitenden Ausbildungsformen teilweise erst seit wenigen Jahren und wurden vor allem in Reaktion auf den Fachkräftemangel eingeführt; in anderen Bundesländern liegen sie bereits seit ca. 30 Jahren vor. Bezüglich der Anzahl der Auszubildenden gab die überwiegende Mehrheit (11 von 13) der LändervertreterInnen an, dass ein stetiger Anstieg der Auszubildendenzahlen im Bereich der berufsintegrieren-

den/-begleitenden ErzieherInnenausbildung zu verzeichnen sei. Schwierigkeiten werden von drei LändervertreterInnen in den hohen Anforderungen an die Auszubildenden gesehen, die Integration der Praxisphasen werde als anspruchsvoller wahrgenommen und erfordere viel Disziplin. Ebenso sei die Vereinbarkeit von Familie und Beruf schwieriger und führe zu erhöhten Belastungen. In zwei Ländern wurde von Schwierigkeiten, genügend FachschullehrerInnen zu finden, berichtet. Hinsichtlich der Abbruchraten machen lediglich sechs LändervertreterInnen eine Angabe: sie beschreiben eine geringe, bzw. gegenüber der Vollzeitausbildung nicht erhöhte Abbruchquote.

Organisation

Bezüglich der Vernetzung und Kooperation zwischen den beteiligten Akteuren – Ministerium, Fachschulen/-akademien und Praxiseinrichtungen – berichten die befragten LändervertreterInnen von einer guten Vernetzung und engen Kontakten. Unterschiede bestehen jedoch in der Intensität der Kontakte.

Verbindliche Ausführungsbestimmungen bestehen in allen befragten Bundesländern durch das Vorliegen von schriftlichen Vorgaben auf verschiedenen Ebenen. Grundsätzlich kristallisieren sich die Rahmenvereinbarung der Kultusministerkonferenz (KMK), Fachschulverordnungen sowie zusätzliche Ausführungshinweise (z. B. Empfehlungen oder Handreichungen) des jeweiligen Kultusministeriums, welche sich speziell auf die Ausgestaltung der berufsintegrierenden/-begleitenden Ausbildungsform beziehen, als maßgeblich bestimmend heraus.

Gestaltung der Ausbildung

Die teilnehmende Personengruppe wird im Vergleich zur Vollzeitausbildung oftmals als heterogener beschrieben, was sich z. B. in einem höheren Lebensalter sowie dem Vorliegen von beruflicher und schulischer Vorbildung und einem erhöhten Männeranteil äußert.

Die Vereinbarkeit mit der Familie wird aufgrund des hohen Zeitaufwandes überwiegend kritisch gesehen, von einer familienfreundlichen Ausbildungsform wird nur vereinzelt berichtet. Flexible Modullegung und Verlängerung ist nach Aussagen der LändervertreterInnen in fünf Bundesländern möglich, in sechs dagegen nicht.

Die Rahmenbedingungen für die Praxisanleitung sind sehr unterschiedlich. So geben sieben von 13 LändervertreterInnen an, dass verbindliche Regelungen bezüglich der Praxisanleitung vorherrschen, welche teilweise eine Freistellung oder Vergütung festlegen. In den anderen Bundesländern dagegen liegen keine Regelungen vor oder die Anleitung wird ohne eine Form der Entlohnung zusätzlich zur Tätigkeit ausgeführt. Aus der Literatur ist bekannt, dass nur zwei Bundesländer eine Qualifikation für Praxismentoring vorsehen (Prinz, Teuschner & Wünsche, 2014).

In nahezu allen teilnehmenden Bundesländern (Aussagen in 12 von 13 Interviews) sind die Fachschulen/-akademien bei der zeitlichen Ausgestaltung der Theorie- und Praxiszeiten innerhalb der Ausbildung sehr frei. Möglich sind Blockformen, der Wechsel von Beschulungs- und Praxistagen innerhalb der Woche, sowie Samstagsbeschulung, Abendunterricht und Mischformen.

Bilanz

Die teilnehmenden LändervertreterInnen äußern sich überwiegend zufrieden in Bezug auf die berufsintegrierende/-begleitende Ausbildungsform. Die sieben LändervertreterInnen, die weitergehende Aussagen gemacht haben, drücken alle Zufriedenheit aus, teilweise wird auch von einer positiven Rückmeldung von Seiten der Auszubildenden, Träger und Fachschulen/-akademien berichtet. Positiv hervorgehoben werden bspw. die Kompetenz der Teilnehmen-

den, die Anzahl der Auszubildenden, die große Altersspanne der Auszubildenden, die Zusammenarbeit und die Organisationsfreiheit sowie die hohe Flexibilität.

Wünsche für einen optimalen zukünftigen Verlauf der berufsintegrierenden/-begleitenden Ausbildung lagen in zwölf von 13 teilnehmenden Bundesländern auf verschiedenen Ebenen vor. Im Bereich der finanziellen Mittel wurde bspw. der Wunsch nach einer tariflichen Verankerung der Ausbildungsvergütung und nach einer deutschlandweit einheitlichen Vergütung geäußert. In Bezug auf die Vernetzung der unterschiedlichen Akteure wurde eine Intensivierung der Kontakte für eine gute Verknüpfung von Theorie und Praxis gewünscht. Die Bereitschaft, vergütete Ausbildungsverträge anzubieten, wird auf Ebene der Einrichtungsträger als wünschenswert erachtet. Als Ressource für einen optimaleren Verlauf auf Ebene der Fachschulen/-akademien wird die Zertifizierung von Lehrkräften mittels Zertifizierungsstudiengängen benannt.

4.3 Kita-Träger

Die befragten VertreterInnen der Kita-Träger kamen aus 12 Bundesländern; die meisten (N = 17) aus Bayern.

Trägerschaften

Die befragten Kita-Träger gehören zu unterschiedlichen Trägern, wobei sich die Verteilung zu den einzelnen Trägerschaften – wie zum Beispiel kommunale, katholische, evangelische, private – relativ ausgewogen darstellt (N = 40). Weitere TeilnehmerInnen der Befragung waren VertreterInnen von Eltern-Kind-Initiativen, von gemeinnützigen GmbHs, von privat gemeinnützigen Trägern sowie einer Stiftung.

Ebenso wurde nach der Zugehörigkeit von Kitas zum Träger gefragt (N = 40). Etwa ein Drittel der Befragten (37%) vertrat einen Träger mit insgesamt mehr als 15 Kitas. 34,8% gaben an, zu einem Träger mit einer bis fünf Einrichtungen zu gehören.

Zahlen und Fakten der Kita-Träger

Das Angebot der berufsintegrierenden/-begleitenden Ausbildungsform besteht an den befragten Einrichtungen der Kita-Träger seit unterschiedlichen Zeiträumen (N = 37). Etwa ein Drittel der Befragten unterstützt erst seit zwei bis fünf Jahren die Ausbildung in berufsintegrierender/-begleitender Form; lediglich 15,2% der befragten Träger seit mehr als 10 Jahren. Die Mehrheit der Befragten (58,7%) gab weiterhin an, dass in den letzten zwei Jahren die berufsintegrierende/-begleitende Form von ihrem Träger neu angeboten wurde (N = 39).

An dem größten Teil der Kitas dominiert nach wie vor die Kooperation zur klassischen Ausbildungsform (Anerkennungsjahr) (N = 37). 63% der Befragten gab an, dass die berufsintegrierende/-begleitende Form 0% bis maximal 25% der Gesamtheit der Auszubildenden erfasst.

37% der Befragten gab an, dass sich Merkmale einer bestimmten Personengruppe bei den Auszubildenden der berufsintegrierenden/-begleitenden Ausbildungsform festmachen lassen. Aus den offenen Antworten ergab sich folgende Charakterisierung (N = 17): In Bezug auf das Alter wurde geäußert, dass sich eher ältere Menschen, bzw. verschiedene Generationen sowie Personen ab etwa 25 Jahren in dieser Ausbildungsform befinden. Weiterhin wurde geäußert, dass sich – relativ gesehen – mehr männliche Auszubildende für diese Form der Ausbildung entscheiden. Dennoch überwiegen, laut den Befragten, auch in dieser Form die weiblichen Teilnehmenden (N = 35). Der Bildungsabschluss ist den Angaben zu Folge häufiger das Abitur, zumal dieses in einigen Bundesländern als Zugangsvoraussetzung gilt. Weiterhin stellt die Ausbildung für einige den zweiten Bildungsweg dar, da sie bereits Vorerfahrungen im (nicht-

)pädagogischen Bereich gesammelt haben. Neben Eltern, bspw. nach einer Familienphase, ist die Ausbildung für alleinerziehende Mütter und QuereinsteigerInnen interessant.

Die Fragen nach den aktuellen Platzzahlen wurden von den Befragten leider nur lückenhaft beantwortet und sind durch die Beantwortung mittels unterschiedlicher Maßeinheiten schwer vergleichbar.

Finanzierung

Die Finanzierung der berufsintegrierenden/-begleitenden Ausbildung erfolgt in den meisten Einrichtungen gestützt durch verschiedene KooperationspartnerInnen (N = 36). Die größte Unterstützung stellt dabei mit 41,3% der Förderanteil durch die Kommunen – über die Finanzierung der Kita-Plätze – dar.

Die Gegenüberstellung des Brutto-Gehalts der Auszubildenden lässt erkennen, dass diese mit fortgeschrittenen Ausbildungsjahren tendenziell etwas besser bezahlt werden (N erstes Jahr = 33; N letztes Jahr = 34). Im letzten Ausbildungsjahr verdienen lediglich 4,3% der Auszubildenden unter 600 Euro und 50% über 900 Euro. Diese Ausbildungsvergütung wird von unterschiedlichen Stellen bezahlt (N = 36), wobei in den meisten Fällen (65,2%) der Kita-Träger die Bezahlung übernimmt; in 30,4% der Fällen besteht eine Förderung durch die Kommune sowie in 17,4% der Fällen durch das Land.

Weiterhin wurden die Teilnehmenden nach der Anrechnung der Auszubildenden auf den Personalschlüssel befragt (N = 36). Den meisten Aussagen (26,1%) zufolge werden die Auszubildenden gar nicht auf den Personalschlüssel angerechnet. Andererseits gaben 17,4% der Befragten an, dass die Auszubildenden zu 100% angerechnet werden.

Umsetzung der berufsintegrierenden/-begleitenden Form

Die berufsintegrierende/-begleitende Ausbildung findet in den einzelnen Praxiseinrichtungen unterschiedlich statt. Neben Modellen in blockweiser Organisation (26,1%) existieren ebenso wöchentlich variierende Modelle (58,7%) sowie weitere Formen (Sonstiges: 15,2%) (N = 37).

Die Auszubildenden werden sowohl von den Fachschulen/-akademien als auch von Seiten der Praxiseinrichtungen begleitet. Der hierfür notwendige Aufwand für die Betreuung wird von den beiden Akteuren unterschiedlich hoch eingeschätzt. Nach Aussagen der Träger fällt der Aufwand auf Seiten der Praxiseinrichtungen (N = 37) mit zumeist drei Stunden pro Woche (MW = 3,05; SD = 0,97) höher als auf Seiten der Fachschulen/-akademien aus (N = 36; MW = 2,03; SD = 1,13). Über ein Drittel (32,6%) der Befragten bewertete den Aufwand an den Fachschulen/-akademien als sehr gering, mit einem Arbeitsaufwand von bis zu 1 Stunde pro Woche; 39,1% gab 3 Stunden als Aufwand an den Praxiseinrichtungen an.

Der Aufwand der Betreuenden wird laut Aussagen der VertreterInnen der Kita-Träger in der Praxis in 23,9% der Fälle (N = 37), in den Fachschulen/-akademien in 15,2% der Fälle vergütet (N = 33). Dies geschieht meist durch zusätzliche Arbeitsstunden sowie Freistellungen für die MentorInnentätigkeit.

Zur freien Bilanzierung der berufsintegrierenden/-begleitenden ErzieherInnenausbildung wurde nach den Stärken und Schwächen der Ausbildungsform gefragt (N = 32). Als *Stärken* wurden erwähnt, dass Menschen mit unterschiedlicher Berufsbiografie sowie auch im fortgeschrittenen Alter mit Lebenserfahrung an dieser Ausbildungsform teilnehmen. Die Auszubildenden sind oftmals besonders motiviert und entscheiden sich bewusst für die berufsintegrierende/-begleitende Ausbildungsform. Ein großer Vorteil in der berufsintegrierenden/-begleitenden Ausbildungsform liegt laut Aussagen der Befragten in der intensiven Verknüpfung von Theorie und Praxis (N = 6) sowie dem hohen und stetigen Anteil der Ausbildungs-

zeit in der Praxis (N = 9). Eine weitere Besonderheit stellt die Ausbildungsvergütung (N = 6) dar, welche für eine gewisse finanzielle Sicherheit sorgt. Berufliche Vorerfahrungen durch andere Vorbildungen erweitern das Spektrum in den Einrichtungen. Neben neu gewonnenen InteressentInnen, kann ebenso selbst ausgebildetes Fachpersonal an die Einrichtungen gebunden werden (N = 4). Ein weiterer Vorteil wird in der überschaubaren Ausbildungszeit (N = 3) und der Möglichkeit für neue Impulse und (Selbst-)Reflexionen gesehen (N = 2).

Weiterhin wurden in verschiedenen Bereichen *Schwächen* bzw. Probleme der berufsintegrierenden/-begleitenden Ausbildungsform gesehen. In Bezug auf die Finanzierung wurde angemerkt, dass es zu Engpässen kommt und sich kleine Träger die Unterstützung dieses Ausbildungsmodells nicht leisten können. In Bezug auf die Praxisstellen wird kritisch bemerkt, dass der oftmals sehr hohe Aufwand für die Anleitungen nicht ausgeglichen wird (N = 5). Weiterhin sind die Auszubildenden durch die Schulzeiten zu wenig in der Praxis und sind somit für die Einrichtungen schwer einzuplanen. Bemängelt wurde außerdem die (zu hohe) Anrechnung der Auszubildenden auf den Personalschlüssel, zum Teil bereits ab dem ersten Ausbildungsjahr. Im Bereich der Fachschulen/-akademien wird insbesondere die geringere Vermittlung von Fachwissen sowie zu geringe Betreuung durch die Schule kritisch angesehen. Weitere Schwächen werden in der Doppelbelastung durch das Arbeiten und Lernen angesehen, welche zu Stress bei den Auszubildenden führen kann und diese zum Teil sehr herausfordert. Kritisch gesehen werden zudem mangelnde Kooperationen zwischen Schule und Praxis sowie eine fehlende Trägervielfalt in der Ausbildung. Des Weiteren besteht die Befürchtung, dass die Qualität der Ausbildung leidet.

4.4 Zusammenführung

Im Folgenden werden die Ergebnisse komprimiert in einer Übersicht auf Bundesebene dargestellt:

BUNDESÜBERSICHT²		
Rahmen- bedingungen	Anzahl der Fachschulen	gesamt 607 (5-112 FS/FA pro Bundesland)
	Davon berufsintegrierend/-begleitend	gesamt 293 (1-59 FS/FA mit berufsintegrierender/-begleitender Form pro Bundesland)
	Trägerschaften der Fachschulen/-akademien	staatlich: 308 nicht staatlich: 299 (gGmbH ³ [78x], katholisch [54x], GmbH [49x], Diakonie [29x], e.V. [22x], evangelisch [19x], ohne Angabe [12x], Caritas [11x], Stiftung [9x], AWO [5x], DRK [3x], Johanniterorden [1x], eingetragener Kaufmann e.K. [1x])
	Trägerschaften der Fachschulen/-akademien mit berufsintegrierendem/-begleitenden Angebot	staatlich: 157 nicht staatlich: 136 (gGmbH [32x], katholisch [23x], GmbH [23x], Diakonie [17x], evangelisch [12x], e.V. [12x], AWO [5x], Caritas [5x], Stiftung [4x], ohne Angabe [2x], Johanniterorden [1x], privat [1x], eingetragener Kaufmann [1x])
	Form der berufsintegrierenden/-begleitenden Ausbildung	<u>Modell 1: PraxI:</u> - Integration von Praxisphasen im Rahmen des Ausbildungsverhältnisses (in variablen Modellen Block/Wochenweise) - Wird vergütet (nach Rahmenrichtlinien) <u>Modell 2: PraxI-ähnlich</u> - Integration von Praxisphasen im Rahmen des Ausbildungsverhältnisses (in variablen Modellen Block/Wochenweise) - Wird teilweise vergütet (es existieren Rahmenrichtlinien, Einhaltung nicht verpflichtend)

² Die Bundesübersicht fasst die Ergebnisse unter Berücksichtigung der länderspezifischen Besonderheiten zusammen.

³ Bei den aufgeführten GmbHs bzw. gGmbHs der Zusammenführung wurde nicht klar, ob diese auch einem Wohlfahrtsverband zugehörig sind.

		<u>Modell 3: Teilzeit</u> • Integration von Praxisphasen im Rahmen des Arbeitsvertrages • Wird vergütet im Rahmen des Arbeitsverhältnisses
	Dauer der berufsintegrierenden/-begleitenden Ausbildung	Zwischen 2 und 4 Jahren (in 11 Bundesländern regulär 3 Jahre, in 5 Bundesländern regulär 4 Jahre (Angaben variieren teilweise nach Zugangsvoraussetzungen)
	Zugangsvoraussetzungen	<u>Hauptschul-/Gesamtschulabschluss:</u> + Ausbildung KinderpflegerIn bzw. + 3-jährige Ausbildung + 3 Jahre außerschulische Erfahrung in Tätigkeitsbereich <u>Mittlere Reife:</u> + Praktikum [1x] + sozialpädagogisches Einführungsjahr [1x] + Ausbildung zur/m sozialpädagogischen AssistentIn [2x] + 2-jährige einschlägige Berufsausbildung [5x] + einschlägige berufliche Vorbildung [5x] + fachfremde Ausbildung + (wahlweise) 6-wöchiges einschlägiges Praktikum [3x] + 4 Jahre fachfremde Arbeitserfahrung [2x] + 2-3jährige einschlägige Berufserfahrung [5x] + 7 Jahre erzieherische/pflegerische Tätigkeit in Vollzeit [1x] <u>Höherer Schulabschluss:</u> Fachhochschulreife Sozialpädagogisches Berufskolleg [1x] Fachhochschulreife unspezifisch [1x] Fachoberschule oder vergleichbarer Abschluss [2x]

		Fachhochschulreife/allg. Hochschulreife + 6-8-wöchiges Praktikum [2x] Fachhochschulreife/allg. Hochschulreife + 1-jähriges Praktikum [4x]
	Analogien zur Vollzeit-/“Regel“-Ausbildung	Curriculum und Lehrpläne sind mit den Lehrplänen der regulären Ausbildung vollständig identisch.
	Finanzierung	Finanzierung der Fachschulen/-akademien Förderung durch Schulgeld/Gebühren [24x]; Förderung durch das Land [40x]; Förderung durch die Kommune [8x]; Förderung durch den Träger [22x]; Förderung durch die Arbeitsagentur [13x] <u>Sonstiges:</u> Förderung durch den Anstellungsträger [1x]; Förderung durch Bildungsgutscheine [1x]; Schulgeldersatz durch Land [1x]; Kreis als Land (staatl. Schule) [2x]
	Finanzierung der Auszubildenden	Vergütungsmodelle: • Vergütung ist abhängig von Anrechnung auf Fachkräfte-Schlüssel • Vergütung über Anstellungsträger nach Tarifvertrag Praktikum • Empfehlung nach TV-L E5 • Empfehlung nach Ausbildungsvergütung des öffentlichen Dienstes • Vergüteter Ausbildungsvertrag (Empfehlung Orientierung des Verdienstes Verwaltungsfachangestellte) • In einigen Fällen erfolgt keine tarifliche Vergütung und hängt von Träger ab! <u>Vergütung erstes Ausbildungsjahr:</u> Unter 600 Euro ca. 10%; 600-750 Euro ca. 15 %; 751-900 Euro ca. 50 %; Über 900 Euro ca. 25% <u>Vergütung letztes Ausbildungsjahr:</u> Unter 600 Euro ca. 8%; 600-750 Euro ca. 12%; 751-900 Euro ca. 35%; Über 900 Euro ca.45%

		<u>Bezahlung der Vergütung:</u> erfolgt durch Kita-Träger ca. 70%; erfolgt durch das Land ca. 5%; erfolgt durch die Kommune ca. 8%; erfolgt durch die Arbeitsagentur ca. 12%; erfolgt durch fachfremde Stellen ca. 5%
	Stellenanrechnung der Auszubildenden	0-25% ca. 50%; 26-50% ca. 25%; über 50% ca. 25% davon 100%: ca. 10%
Zahlen und Fakten der Fachschulen/-akademien	Einführungszeitpunkt der berufsintegrierenden/-begleitenden Ausbildungsform	Zwischen 1987 und dem Schuljahr 2016/2017; In drei Bundesländern existiert die berufsintegrierende/-begleitende Ausbildung schon seit ca. 26-30 Jahren (ca. 1987, 1990, 1993). In drei Bundesländern wurde diese Form zwischen 2004 und 2011 (2004, 2007, 2011) eingeführt, in weiteren drei Ländern in Form eines Schulversuches zwischen 2012 und 2016. In sieben Bundesländern sind keine Angaben möglich.
	Vertretene Personengruppen	Beschreibung einer heterogenen Personengruppe, die oftmals als lebensälter, in der Familienphase, aus einem anderen Berufsfeld stammend oder bereits vorgebildet beschrieben wird. In drei Bundesländern wird Personal beschrieben, das bereits ohne pädagogischen Abschluss oder als Hilfskraft in der Kita tätig ist. In vier Bundesländern wird ein erhöhter Männeranteil beschrieben. In drei Bundesländern sind keine Angaben möglich.
	Anzahl der aktuell laufenden Ausbildungen (bA)	Zwischen 200 und 3658; In vier Bundesländern liegt die Anzahl unter 1000 (200, 383, 415, 848), in drei Bundesländern zwischen 1000 und 2000 (1226, 1236, 1776) und in zwei Bundesländern bei ca. 3500 (3485 und 3658). Aus einem Bundesland liegt nur eine Anzahl bezüglich der staatlichen Fachschulen/-akademien vor, welche 183 beträgt. In sechs Bundesländern sind keine Angaben möglich.
	Abbruchrate	In sechs Bundesländern wird von einer gegenüber der Regelausbildung nicht erhöhten Abbruchrate berichtet. In zwei Bundesländern werden konkrete Angaben gemacht (1-15 pro Jahr; 10 TeilnehmerInnen, 1-2 pro Jahrgang (FS/FA), 3 Personen in den letzten 3 Jahren (Kita-Träger)). In acht Bundesländern sind keine Angaben möglich.

Umsetzung	Organisation der berufsintegrierenden/begleitenden Ausbildung	In der überwiegenden Mehrheit der Bundesländer (13) ist die Aufteilung von Theorie- und Praxisphasen den Fachschulen/-akademien überlassen und kann von Tagesbeschulungen und -praktika über Abendunterricht und Blockphasen flexibel gestaltet werden. In zwei Bundesländern (mit nur einer Fachschule/-akademie mit berufsintegrierendem/-begleitenden Angebot) konnten feste Vorgaben gefunden werden (Abendunterricht an drei Tagen pro Woche; Wechsel zwischen Tagesbeschulung und Blockphasen). In einem Bundesland liegen nur Angaben bezüglich der inhaltlichen Flexibilität und Angaben der Fachschulen/-akademien (FS/FA) und Kita-Träger vor, welche einen wöchentlichen Wechsel von Theorie und Praxis und ein weiteres nicht näher bezeichnetes Modell nennen.
	Aufwand für die Betreuenden in den Praxiseinrichtungen	Die Angaben der Fachschulen/-akademien und der Kita-Träger decken insgesamt eine große Spannbreite ab und unterscheiden sich teilweise innerhalb eines Bundeslandes. In drei Bundesländern schätzen sowohl Fachschulen/-akademien als auch Kita-Träger den Aufwand im Bereich sehr gering oder gering bis mittel ein. In einem Bundesland liegen von beiden Quellen Einschätzungen vor, welche das Spektrum von mittel bis hoch oder sehr hoch abdecken. In fünf Bundesländer liegen unterschiedliche Einschätzungstendenzen der verschiedenen Quellen vor. In zwei Bundesländern liegen nur Einschätzungen der Fachschulen/-akademien vor (einmal: gering bis sehr hoch, einmal gering bis mittel). In drei Bundesländern sind keine Angaben möglich.
	Aufwand für die Betreuenden in den Fachschulen/-akademien	Insgesamt wird der eingeschätzte Aufwand in neun Bundesländern sowohl von Fachschulen/-akademien als auch von Kita-Trägern als eher niedrig eingeschätzt, was sich in Nennungen im Bereich sehr gering bis mittel zeigt. In einem Bundesland liegt die Einschätzung beider Quellen bei gering bis hoch, in zwei Bundesländern unterscheiden sich die Einschätzungen und in einem Bundesland liegt nur die Einschätzung der Fachschulen vor (sehr gering bis gering). In drei Bundesländern sind keine Angaben möglich.
	Vergütung u. Freistellung für die Betreuenden in den Praxiseinrichtungen	In fünf Bundesländern liegen keine verbindlichen Vorgaben vor, VertreterInnen von Fachschulen/-akademien und Kitas nennen in diesen Ländern folgende Modelle: -Kita: 2h pro Woche durch Kommune

		-FS/FA: Refinanzierung zugewiesener Sollstunden -FS/FA: Praxisbetreuungsstunden laut Stundentafel, Kita-Träger: 1 Stunde pro Woche -FS/FA/Kita-Träger: keine Vergütung -FS/FA: Aufwand wird vergütet durch Deputatsanrechnung, TVöD, normale Arbeitszeit In sechs Bundesländern liegen folgende verbindliche Vorgaben vor: -Festlegung eines Stundenmaßes für die Anleitung durch das zuständige Ministerium -Vergütung von zwei Wochenstunden für die Anleitung -Kontingent an Betreuungsstunden für die gesamte Ausbildungsdauer -Anrechnung von 0,5 Stunden auf die Praxisanleitung, keine zusätzliche Vergütung -Keine Verfügungsstunden in der Praxis für Anleitungen In drei Bundesländern können keine Angabe zur Verbindlichkeit gemacht werden, Fachschulen/-akademien und Kita-Träger machen folgende Nennungen: -FS/FA: Arbeitsvertrag -FS/FA: Stundenanrechnung; Kita-Träger: keine Vergütung -FS/FA und Kita-Träger: keine Vergütung In zwei Bundesländern sind keine Aussagen möglich.
	Vergütung u. Freistellung für die Betreuenden in den Fachschulen/-akademien	In fünf Bundesländern wird die Angabe gemacht, dass verbindliche Vorgaben in Form der Anrechnung von Stunden, bzw. einer Vergütung vorliegen (1x 0,5h; 2x 0,33h/Schülerin/Woche; 1x keine Erläuterung; 1x Vergütung des Betreuungsaufwandes) In sechs Bundesländern kann keine Aussage über die Verbindlichkeit von Vorgaben getroffen werden, es liegen jedoch folgende Nennungen von Fachschulen/-akademien und Kita-Trägern vor: -FS/FA: Abminderungsstunden, bei Festanstellung gehört es zum Stundenkontingent, sonst Honorar, Entlastungsstunden, Klassenleitung und Praxisbesuche werden berücksichtigt; Kita-Träger: 1 Stunde für Anleitung

4.5 Hochschulen

Im Rahmen der Befragung antworteten bundesweit fünf Hochschulen, die berufsintegrierende/-begleitende Studienmöglichkeiten anbieten. Die VertreterInnen der Hochschulen kommen aus den Bundesländern Baden-Württemberg (N = 1), Berlin (N = 1), Nordrhein-Westfalen (N = 1) sowie Sachsen (N = 2).

Angaben zur Nutzung der berufsintegrierenden/-begleitenden Ausbildungsform

Das Angebot der berufsintegrierenden/-begleitenden Studienform besteht an den befragten Hochschulen seit unterschiedlichen Zeiträumen. Die meisten Befragten (N = 3) gaben an, bereits seit über 10 Jahren sowie seit sechs bis zehn Jahren (N = 2) die berufsintegrierende/-begleitende Studienform anzubieten. An den meisten Hochschulen dominiert das Vollzeitstudium. Die Befragten (N = 4) machten unterschiedliche Angaben zum prozentualen Anteil der Studierenden mit berufsintegrierender/-begleitender Form im Verhältnis zum Regelstudium: In je einer Hochschule wählen bis zu 25% bzw. zwischen 75% und 100% der Studierenden die berufsintegrierende/-begleitende Form, zwei Hochschulen gaben einen entsprechenden Anteil von 26-50% an.

Zwei befragte HochschulvertreterInnen gaben an, dass sich Merkmale einer bestimmten Personengruppen bei den Auszubildenden der berufsintegrierenden/-begleitenden Ausbildungsform festmachen lassen, zwei weitere verneinten diese Frage. Als Charakterisierung der Personen wurden einerseits ErzieherInnen angegeben, andererseits bereits berufstätige PädagogInnen und andere Fachkräfte mit pädagogischer Berufserfahrung. Weiterhin wurde der Anteil der weiblichen Studierenden auf 75% (N = 1) bzw. 90% (N = 3) eingeschätzt.

Die Fragen nach den aktuellen „Platzzahlen“ wurden von den Befragten lückenhaft beantwortet.

Finanzierung

Die Finanzierung der berufsintegrierenden/-begleitenden Studienform erfolgt an den meisten Hochschulen (N = 4) gestützt durch das jeweilige Land; zwei weitere Angaben waren die Finanzierung durch Studiengebühren sowie durch die Kirche.

Die Studierenden einer Hochschule erhalten keine Vergütung für ihre Tätigkeit in der Praxis. An den anderen vier Hochschulen existiert eine Vergütung, die jedoch individuell unterschiedlich ausfällt.

In einer weiteren Frage wurden die Teilnehmenden nach der Anrechnung der Studierenden auf den Personalschlüssel befragt (N = 4). In zwei Fällen erfolgt eine Anrechnung zu 0%, in weiteren zwei Fällen zu 100%.

Umsetzung der berufsintegrierenden/-begleitenden Form

Das berufsintegrierende/-begleitende Studium findet an den Hochschulen und Praxiseinrichtungen individuell unterschiedlich statt: Neben Modellen in blockartiger Organisation (N = 3) existieren ebenso wöchentlich variierende Modelle (N = 2).

Die Studierenden werden sowohl von den Hochschulen als auch von Seiten der Praxiseinrichtungen begleitet. Der hierfür notwendige Aufwand für die Betreuung wird von den Befragten (N = 5) unterschiedlich hoch eingeschätzt (Hochschulen: MW = 3,2; SD = 2,3; Praxiseinrichtungen: MW = 3; SD = 1,9).

Der Aufwand der Betreuenden wird laut Aussagen der VertreterInnen der Hochschulen in der Praxis nicht vergütet (N = 3) oder sie können keine Aussage dazu treffen (N = 2). Nach An-

gaben der betreuenden Hochschullehrenden wird der Aufwand bei drei der Befragten nicht vergütet, bei zwei weiteren gehören diese Aufgaben zu Tätigkeiten in der Arbeitszeit bzw. werden über die Lehre vergütet.

Zur freien Bilanzierung der berufsintegrierenden/-begleitenden Studienform wurde nach den Stärken (N = 4) und Schwächen (N = 4) dieser speziellen Form gefragt. *Stärken* sind demnach die gelungene Verzahnung der Lernorte Hochschule und dem Praxisfeld von Beginn an, was einen gleichzeitigen Austausch von Theorie und Praxis ermöglicht. Hierdurch soll der sogenannte „Praxisschock“ nach Abschluss des Studiums umgangen werden.

Schwächen wurden den Befragten zu Folge in der hohen (Mehrfach-)Belastung der Studierenden durch Personalmangel an den Praxisstellen oder das dicht gestaltete Studium gesehen. Dabei ist von einem hohen Zeitaufwand die Rede und das wissenschaftlich geleitete Interesse kommt zu kurz. Ein weiteres Problem liegt in der Praxisanleitung, die teilweise qualitative Einschränkungen mit sich bringt.

5. Zusammenfassende Diskussion und Schlussfolgerungen

Die steigenden Zahlen an zu betreuenden Kindern führen zu einem deutlich höheren Bedarf an qualifizierten Fachkräften in Kindertageseinrichtungen (und Tagespflege). Bundesweit entstanden verschiedene Modelle, um Menschen mit anderen Ausgangsqualifikationen in Kindertageseinrichtungen zu integrieren und/oder Möglichkeiten für eine berufs-/praxisintegrierende bzw. -begleitende Ausbildung zu realisieren. Diese Modelle – und die damit verbundenen Rahmenbedingungen – scheinen bundesweit stark zu variieren; trotz einiger vorliegender Einzelstudien fehlt ein Gesamtüberblick über diese Entwicklung. So entstehen auf Länder- wie auf Bundesebene *Fragen*, wie:

- Wie viele berufsintegrierende/-begleitende Ausbildungen (bA) wurden bisher abgeschlossen, wie viele laufen, wie viele werden begonnen? („Platzzahlen“)?
- Welche Trägerschaft(en) haben die Ausbildungsstätten, im Besonderen die Fachschulen/-akademien?
- Wie ist die Finanzierung der Ausbildungsstätten für die berufsintegrierende/-begleitende Ausbildung?
- Wie sieht die Finanzierung der Auszubildenden aus?
- Welche (Stellen-)Anrechnungen gibt es für die Auszubildenden?
- Wie ist der Aufwand für die Betreuung der Auszubildenden in der Praxis? Wird dieser „vergütet“? Nach welchen Modellen?

Empirisch wurde zur Untersuchung dieser Fragestellungen eine Kombination aus quantitativen und qualitativen Forschungsmethoden gewählt:

Es wurde versucht, eine große Zahl von Fachschulen/-akademien mittels online- bzw. paper/pencil Befragung zu erreichen – hier antworteten 65 VertreterInnen von Fachschulen, die 13 Bundesländern entstammen.

Ebenso wurden repräsentativ ausgewählte Kita-Träger mittels Fragebögen (online und paper/pencil) nach ihren Erfahrungen mit den berufsintegrierenden/-begleitenden Ausbildungen befragt – es antworteten 46 TrägervertreterInnen.

Aus jedem Bundesland sollte ein/e VertreterIn aus dem zuständigen Länderministerium zur Thematik mittels Telefoninterview befragt werden – hier konnten 13 von 16 möglichen Personen interviewt werden.

Ergänzend wurden Einzelpersonen von bundesweiten Kita-Träger- und Fachschul-/Akademie-Verbänden mittel Telefoninterview befragt. Eine – sicherlich sinnvolle – Befragung von PraxisvertreterInnen direkt konnte aufgrund begrenzter Ressourcen nicht erfolgen.

Zur Analyse der Situation an den Hochschulen (Ausbildung zur BA KindheitspädagogIn) wurden gleichfalls alle Hochschulen schriftlich angefragt; hier antworteten fünf der bekannten acht Hochschulen, die berufsintegrierende/-begleitende Ausbildungen anbieten.

Der Rücklauf ist – abgesehen vom Erreichen der MinisteriumsvertreterInnen – als mäßig zu betrachten. Trotz eines sehr hohen Aufwandes in Form des Nachfassens und dem Einholen nötiger Genehmigungen – hier gab es nahezu in jedem Bundesland unterschiedliche Regularien – ist es leider nicht gelungen eine große Anzahl von InstitutionsvertreterInnen zur Mitarbeit zu gewinnen. Dennoch konnte ein guter Überblick über die Situationen in den Bundesländern und in Deutschland insgesamt gewonnen werden, da fehlende Angaben zumindest teilweise durch Internetrecherche ergänzt werden konnten.

Zusammenfassung der Ergebnisse

Wie aufgrund des Bildungs-Föderalismus nicht anders zu erwarten ist, zeigen die Ergebnisse eine sehr große Bandbreite der berufsbegleitenden/-integrierenden bzw. praxisintegrierenden Ausbildungsformen zur staatlich anerkannten ErzieherIn und gleichfalls zur BA KindheitspädagogIn. Dies beginnt bei den Berufsbezeichnungen, setzt sich fort über die Ausbildungsmodelle (Block vs. wechselnde Wochentage in Schule bzw. Praxis), die Bezahlung der Berufstätigkeit, deren Anrechnung auf Vollzeitäquivalente bis hin zur Begleitung/Anleitung in den Praxisphasen und deren Rahmenbedingungen – diese Vielfalt wurde in den Interviews mehrfach beklagt und es wurde der Wunsch nach stärkerer Kompatibilität auf Bundesebene deutlich.

Trotz dieser Vielfalt lassen sich unter Vernachlässigung länderspezifischer Besonderheiten – diese sind in den Länderprofilen der Studie (Fröhlich-Gildhoff et al., 2017) aufgeführt – einige übergreifende Tendenzen erkennen:

- Zwei Drittel der befragten Fachschulen/-akademien bieten die berufsbegleitenden/-integrierenden Ausbildungen erst seit 2-5 Jahren an, die übrigen länger oder kürzer.
- Es zeigt sich eine Tendenz, dass mit dem steigenden Bedarf nach pädagogischen Fachkräften und dem damit bedingten Anstieg der berufsintegrierenden/-begleitenden Ausbildungen sich bestehende Fachschulen/-akademien vergrößert haben und neue Ausbildungsstätten, teilweise in frei-gewerblicher Trägerschaft gegründet haben – hier gibt es allerdings große länderspezifische Unterschiede.
- Die TeilnehmerInnen an dieser Ausbildungsform werden – gegenüber denen der „Regelausbildung“ – als tendenziell älter eingeschätzt. Sie haben öfter einen höheren Schulabschluss und schon eine abgeschlossene Berufsausbildung, auch aus einem nicht-pädagogischen Bereich. Die Quote der Männer ist leicht erhöht.
- Hinsichtlich der Klassen-/Gruppenanzahl und -stärke herrscht größtmögliche Varianz: So gibt es Fachschulen/-akademien, die ausschließlich berufsintegrierende/-begleitende Ausbildungen bieten und solche, die nur einen Kurs mit wenigen TeilnehmerInnen haben.
- Die Anzahl der Abbrüche unterscheidet sich nicht von der in der „Regelausbildung“.
- Die Finanzierung der schulischen Ausbildung liegt überwiegend beim Land – allerdings wurden in der Stichprobe 18,5% der Ausbildungen auch von der Arbeitsagentur finanziert. Der Anteil der Schulen in „freier“ Trägerschaft, die berufsintegrierende/-

begleitende Ausbildungen anbieten ist insgesamt gegenüber der sonstigen Relation staatliche/nicht-staatliche Fachschulen/-akademien leicht verringert, wobei auch hier diese Relationen bundesweit sehr variieren.

- In den allermeisten Fällen erhalten die Auszubildenden eine Vergütung, für die es teilweise klare Regelungen auf Landesebene gibt. In der Mehrzahl der Fälle steigt diese Vergütung von 750€ im ersten auf 900€ im letzten Ausbildungsjahr. Die Finanzierung dieser Vergütung erfolgt in ca. 77% der Fälle über die Kita-Träger.
- Die Personen, die sich in berufsintegrierender/-begleitender Ausbildung befinden, werden in sehr unterschiedlicher Weise auf die Stellenschlüssel in den Kitas angerechnet; die Spanne reicht von 0-100% wobei der Anteil derjenigen mit einer Anrechnung > 50% bei ca. einem Drittel liegt.
- Die Umsetzung der Ausbildung ist gleichfalls sehr heterogen; es gibt Block-Modelle, „Tagesmodelle“, etc. Teilweise gibt es Vorgaben auf Länderebene, zumeist obliegt es jedoch den Fachschulen/-akademien, hier eine Regelung vorzugeben.
- Die Inhalte der Ausbildung entsprechen hingegen – so die übereinstimmenden Aussagen – vollständig denen der „Regelausbildung“ in Vollzeit; es gäbe keinen Qualitätsverlust.
- Für die Betreuung der PraktikantInnen durch die Fachschulen/-akademien und die Anleitung in den Praxisstellen gibt es einige passgenaue Konzepte und vielfach klare Regelungen (Anrechnung von Deputatsstunden etc.). Allerdings sind auch diese Regelungen von Bundesland zu Bundesland unterschiedlich und noch differenter bzgl. der Kitas.
- Die Nachfrage nach den berufsintegrierenden/-begleitenden Ausbildungen ist in den letzten Jahren kontinuierlich gestiegen, gleichwohl kann diese Nachfrage weitestgehend – auch durch die gestiegene Zahl von Fachschulen/-akademien bzw. Angebots-erweiterungen der bestehenden (s. o.) – gedeckt werden.
- Die Zufriedenheit mit dieser Ausbildungsform ist bei den befragten Fachschulen/-akademien, Kita-TrägervertreterInnen und Ministeriumsverantwortlichen hoch. Es wird besonders betont, dass neue InteressentInnengruppen erreicht werden und bei den TeilnehmerInnen eine hohe Motivation vorherrscht.
- Als Schwierigkeiten werden gesehen: Eine besondere Belastung durch die herzustellende Vereinbarkeit von schulischer Ausbildung und Berufstätigkeit, z. T. noch mit dem Familienleben. Die Bezahlung differiert sehr, dies kann für Unzufriedenheit sorgen. Eine besondere Herausforderung stellt die Integration der SchülerInnen in die Kita-Teams dar – hier bedarf es zumindest teilweise besonderer Anstrengungen von Anleitung und Einrichtungsleitung.⁴

Insgesamt spiegeln und vertiefen die Ergebnisse dieser Studie die Resultate vorheriger Untersuchungen. Es wird deutlich, dass trotz aller Unterschiedlichkeit das Modell der berufsintegrierenden/-begleitenden Ausbildungen zur ErzieherIn gut nachgefragt wird, dass ältere und z. T. anderweitig berufserfahrene Personen erreicht werden und – so die Momentaufnahme – dass diese Form der Ausbildung prinzipiell so angemessen zu organisieren ist, dass ein Abschluss mit staatlicher Anerkennung erreicht wird.

Zugleich werden einige Probleme deutlich: Schon die Begriffe für die berufsintegrierende/-begleitende Ausbildungsform differieren, ebenso Umsetzungsformen, Bezahlungsmodalitäten

⁴ Die Ergebnisse auf Hochschulebene weichen prinzipiell von denen auf Fachschul/-akademieebene nicht ab.

etc. Hier wären bundeseinheitlichere Rahmenabsprachen sinnvoll. Ebenso gibt es Hinweise, dass sich die ‚Einsozialisierung‘ der Auszubildenden in den Praxisphasen nicht selbstläufig vollzieht – hier bedarf es sorgfältiger Steuerung, wie sich dies auch in anderen Untersuchungen zur Entwicklung multiprofessionellen Teams (Weltzien et al., 2016) und in Studien zu einem systematisierten und strukturell verankerten Praxismentoring (Prinz, Teuschner & Wünsche, 2014) zeigt.

Auch wenn es aufgrund der eingeschränkten Erreichbarkeit eines Teils der angestrebten Stichprobe sicherlich Limitierungen in der Interpretation gibt, lassen sich aus der Untersuchung dennoch einige zentrale *Empfehlungen* ableiten:

Trotz vorliegendem Bildungsförderalismus wäre es sinnvoll, auch für die Form der berufsintegrierenden/-begleitenden ErzieherInnenausbildung „engere“ bundeseinheitliche Vorgaben festzulegen. Dies betrifft im Besonderen Standards zur zeitlichen Gestaltung, zur Finanzierung und Vergütung, zur Anrechnung auf den Stellenschlüssel und zur Sicherung qualitativ hochwertiger Praxisbetreuung seitens Institution wie Fachschule/-akademie.

Momentan scheint es Konsens zu sein, dass die Inhalte und Qualitätsstandards der „Vollzeit-Regelausbildung“ – für die es ja bundeseinheitliche Rahmenvereinbarungen gibt (KMK, 2017) – auch für die berufsintegrierenden/-begleitenden Ausbildungen gelten. Bei einer Fortdauer des jetzigen starken Fachkräftebedarfs kann es passieren, dass diese Standards hinterfragt oder ‚unterlaufen‘ werden. Die damit verbundenen Qualitätseinbußen müssen verhindert werden.

Die Nachfrage nach und Einrichtung von berufsintegrierenden/-begleitenden Ausbildungen hat zu einer wachsenden Zahl von Fachschulen/-akademien bzw. entsprechenden Kursen geführt. Es muss sichergestellt werden, dass dafür auch ausreichende – und ausreichend qualifizierte – Lehrkräfte zur Verfügung stehen. Die Thematik dieses Quereinstiegs wurde auch in der vorliegenden Studie angesprochen; auch hier kann es zu einem Qualitätsproblem kommen, das durch gute Nachqualifizierungen vermieden werden sollte.

Für die Einbindung der PraktikantInnen in bestehende Kita-Teams sollten Zeitkontingente und personelle Ressourcen zur Verfügung stehen. Der Wechsel zwischen Schule und Praxis, aber auch der dreijährige Ausbildungszeitraum erfordert von den Beteiligten Toleranz und Kooperation – es ist nicht davon auszugehen, dass dies immer ‚selbstläufig‘ erfolgt. Hierfür müssen die Leitungskräfte wie Praxismentoren der Kitas sensibel und qualifiziert sein.

Bei der vorliegenden Untersuchung handelt es sich um eine Momentaufnahme, die zudem durch z. T. begrenzten Rücklauf limitiert war. Es erscheint daher sinnvoll, ein kontinuierliches Monitoring über die Entwicklung in diesem deutlich gewachsenen Ausbildungsfeld zu realisieren, um frühzeitig Trends analysieren und ‚beantworten‘ zu können. Ergänzend sollten die Praxisinstitutionen direkt in die Untersuchung aufgenommen werden.

Literatur

Autorengruppe Fachkräftebarometer (2017). *Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2017*. München: Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte.

Bertelsmann Stiftung (2015). *Trends der FBBE in Deutschland – zentrale Ergebnisse des Länderreports 2015*. Zugriff am 10.8.2017 unter https://www.laendermonitor.de/typo3conf/ext/jp_downloads/mpi1/download.php?datei=fileadmin/contents/downloads/2015/trends_2015.pdf&ftype=pdf

Dudek, J. & Gebrande, J. (2012). *Quereinstiege in den Erzieherinnenberuf. Strategien zur Gewinnung zusätzlicher Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen. Eine Studie der Weiter-*

- bildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)*. Zugriff am 12.04.2017 unter http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/Studie19_Dudek_Gebrande.pdf
- Fröhlich-Gildhoff, K., Hache, E., Limberger, J. & Schwörer, L. (2017). *Projektbericht zur Untersuchung des Standes der berufsintegrierenden Ausbildungen im Feld der Frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) in Deutschland*. Freiburg: Zentrum für Kinder- und Jugendforschung an der Evangelischen Hochschule Freiburg.
- Kratz, J. & Stadler, K. (2015). *Teilzeitmodelle in der Ausbildung zur Erzieherin und zum Erzieher. Eine Befragung von Lehrkräften, Mentorinnen und Mentoren sowie Studierenden zum Verhältnis der Lernorte Schule und Praxis. Eine Studie der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)*. Zugriff am 26.06.2017 unter http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/St_24_Kratz_Stadler_web.pdf
- KMK (Kultusministerkonferenz)(2017). Rahmenvereinbarung über Fachschulen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.11.2002 i.d.F. vom 19.05.2017 (BESCHLUSS-SAMMLUNG DER KMK, BESCHLUSS-NR. 430). http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2002/2002_11_07-RV-Fachschulen.pdf [Zugriff: 13.11.2017].
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 13., überarbeitete Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Prinz, T., Teuscher, L., Wünsche, M. (2014). Mentoring in Kindertageseinrichtungen – Gesetzliche Grundlagen, institutionelle Rahmenbedingungen, fachliche Anforderungen. In Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.), *Mentorinnen und Mentoren am Lernort Praxis. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung*. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 8. München: Deutsches Jugendinstitut/WiFF.
- Weinmann-Sandig, N., Weihmayer, L.S. & Wirner, L. (2016). *Quereinstiege in Kindertagesbetreuung und Altenpflege. Ein Bundesländervergleich*. Zugriff am 12.04.2017 unter http://www.chance-quereinstieg.de/uploads/media/p_study_hbs_335.pdf
- Weltzien, D., Fröhlich-Gildhoff, K., Strohmeyer, J., Reutter, A. & Tinius, C. (2016). *Multiprofessionelle Teams in Kindertageseinrichtungen. Evaluation der Arbeitsprozesse und Arbeitszufriedenheit von multiprofessionell besetzten Teams in Baden-Württemberg*. Weinheim: BeltzJuventa.

Recherche-Quellen:

- <http://www.bildungsserver.de>
- <http://www.chance-quereinstieg.de/>
- <http://www.erzieherin-online.de>
- <http://www.erzieherin-ausbildung.de>
- <http://www.hamburg.de/berufsbegleitend-erzieher/>
- <http://www.hamburg.de/bsb/>
- <http://www.kita.de>
- <https://www.km.bayern.de/eltern/schularten/fachakademie.html>
- http://www.km-bw.de/Lde/Startseite/Schule/Fachschule+fuer+Sozialpaedagogik+_praxisintegriert+_3BKSPIT_

<https://www.bildung.bremen.de/start-1459>

<http://www.km-bw.de/Lde/Startseite/Schule/Info+Ausbildung+Erzieher>

<https://kultusministerium.hessen.de/>

<https://www.mk.niedersachsen.de/startseite/>

<http://www.schleswig-holstein.de>

<https://www.schulministerium.nrw.de/>

<http://www.pbwbremen.de/index.php/erzieher-in/berufsbegleitende-ausbildung-erzieher>

<http://typo3.lpm.uni-sb.de/sbbzsb/menu-links/berufsbegleitende-ausbildung-zur-erzieherinzum-erzieher/>

<https://www.berlin.de/sen/jugend/fachkraefte/erzieherberuf/>

<http://www.erzieher-brandenburg.de/>

<https://bildung.sachsen-anhalt.de/schulen/weitere-schulinfos/schulformen/berufsbildende-schulen/erzieherausbildung/>

<https://www.smk.sachsen.de/>

<http://www.mecklenburg-vorpommern.de/startseite/>

<http://www.thueringen.de/th2/tmbjs/bildung/schulwesen/>

https://www.saarland.de/ministerium_bildung_kultur.htm

<https://bm.rlp.de/de/startseite/>

Klaus Fröhlich-Gildhoff, Sarah Aileen Söhnen, Dorothee Gscheidle, Michaela Schroff, Nadine Werner und Nadine Wollenweber

Einschätzung der Bindungssicherheit in der Kita – empirische Annäherungen

Zusammenfassung

Der vorliegende Artikel beschäftigt sich mit den ersten Schritten der Entwicklung eines wissenschaftlich fundierten und praktisch handhabbaren Fragebogens zur Messung der Bindungssicherheit in Kitas. Auf Basis theoretischer Befunde und Expertenworkshops wurden erste Items entwickelt, im Rahmen einer Pretestung erprobt und anschließend mittels qualitativer und quantitativer Methoden sowohl inhaltsanalytisch und statistisch anhand von Item- und Skalenanalysen als auch faktoranalytisch untersucht. Die Analytestichprobe bestand hierbei aus 190 Fragebögen, welche von pädagogischen Fachkräften aus zehn Kitas in Freiburg im Breisgau und Umgebung für deren Bezugskinder im Alter von ein bis sieben Jahren ausgefüllt wurden. Anschließend wurde der Fragebogenentwurf in einer weiteren Expertenrunde überarbeitet und einer multivariaten Modellprüfung unterzogen. Erste Ergebnisse deuten – unter Vorbehalt einer Pretestung – darauf hin, dass eine Einschätzung der Bindungssicherheit von Kindergartenkindern durch deren BezugserzieherInnen mittels Fragebogen grundsätzlich möglich und praktikabel ist. Dennoch sind weitere Analysen und Überarbeitungen des Fragebogens notwendig. Perspektivisch soll dieser in eine erneute Pretest-Runde münden und im weiteren Verlauf, nach wiederholter Überprüfung, einer breiten Stichprobe zur Normierung und Validierung unterzogen werden.

Schlüsselworte: Bindung, Bindungsdiagnostik, Fragebogenentwicklung, Validierung, Frühpädagogik

Abstract

This article deals with the first steps developing a scientific solid and practically manageable questionnaire to observe and measure children's attachment in early childhood institutions (kindergarten). On theoretical findings and expert workshops, the first items were developed, tested within the scope of a pretesting procedure and afterwards examined by qualitative and quantitative research methods, contents-analytically as well as statistically, on the basis of item and scale analyses.

The sample included 190 observation questionnaires which were filled out by early childhood teachers from ten day care centers in Freiburg im Breisgau and surroundings for their relation-children, at the age of one till seven years. Afterwards the questionnaire-draught was re-worked in another expert's round and was submitted to a multivariate model check. The first results show that it is possible to observe and measure the attachment security of kindergarten children. Nevertheless further analyses of the questionnaire are still necessary. In perspective this should flow into a renewed pretest round and afterwards, after repeated examination, a wider sample to the standardisation and validation.

Keywords: attachment, attachment diagnostics, questionnaire development, validation, early educational theory

Inhalt

1. Einführung.....	31
2. Theoretischer Hintergrund	32
3. Ziele der Untersuchung	35
4. Untersuchungsdesign.....	35
5. Ergebnisse	38
5.1 Analysen der Gruppengespräche und der ‚offenen‘ Anmerkungen im Fragebogen direkt	38
5.2 Statistische Analysen	39
6. Diskussion und Ausblick	45
Literatur.....	46

1. Einführung

„Bindung“ wird als besonders wichtige Begegnungs- und Interaktionskategorie zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern in der Kita beschrieben (z. B. Ahnert, 2007; Wadepohl et al., 2017). Es ist allerdings unklar, auf welcher Grundlage pädagogische Fachkräfte den Bindungsstatus von Kindern einschätzen und wie sie dann ihr Bindungs-Begegnungsangebot „passgenau“ gestalten.

Daher ist es hilfreich (und nötig), ein Instrument zur Verfügung zu haben, mithilfe dessen sich die Bindungssicherheit – oder/und das jeweilige Bindungsmuster – eines Kindes möglichst valide einschätzen lässt. Die vorliegenden Verfahren zur Erfassung des Bindungsstatus von (Klein)Kindern (z. B. „Fremde-Situations-Test“, Ainsworth und Wittig, 1969; AQS, Waters, 2008; GEV-B, Gloger-Tippelt, 2004; Gloger-Tippelt & König, 2006) sind sehr aufwändig, erfordern eine umfangreiche Schulung der AnwenderInnen und sind damit für die breite Nutzung im Rahmen von Kindertageseinrichtungen nicht geeignet. Ein Fragebogenverfahren von Zwyer (2006) hat sich als testtheoretisch ungenügend herausgestellt.

In einem Workshop von WissenschaftlerInnen und PraktikerInnen (Kita-Leitungen, WeiterbildnerInnen) im Februar 2017 an der EH Freiburg erfolgte in der Zusammenführung theoretischer und erfahrungspraktischer Perspektiven eine erste Annäherung an das Thema. Dabei wurde deutlich, dass es hilfreich wäre, ein Screening-Instrument zu entwickeln, das

- die Einschätzung des Ausmaßes an Bindungssicherheit eines Kindes erlaubt
- von pädagogischen Fachkräften ohne vertiefte Fachkenntnisse, ggf. nach einer „Einweisung“ genutzt werden kann
- praktikabel ist und bestehende Beobachtungsinstrumente ergänzt
- als Reflexionshilfe dient, damit darauf aufbauend gezielte und passgenaue Beziehungsangebote gestaltet werden können und
- den wissenschaftlichen Gütekriterien von Testinstrumenten (Objektivität, Reliabilität, Validität) entspricht und Informationen über die Dimensionalität (Skalenstruktur) und über entsprechende Indikatoren bereitstellt.

Ausgehend von diesen Vorüberlegungen wurde im Rahmen eines Lehrforschungsprojekts unter Leitung von Prof. Dr. Klaus Fröhlich-Gildhoff im Masterstudiengang „Bildung und Erziehung im Kindesalter“ an der EH Freiburg ein erstes Screeninginstrument mit 39 Items konzipiert und in einem Pre-Test in 190 Beobachtungen in zehn Kindertageseinrichtungen erprobt; parallel wurden die beteiligten pädagogischen Fachkräfte mittels Fragebogen und drei Gruppengesprächen zur Handhabbarkeit, Verständlichkeit und möglichen Tauglichkeit eines solchen Instruments befragt. Grundsätzlich zeigte sich bei den beteiligten Fachkräften eine sehr Resonanz, allerdings wurde auch öfters der Wunsch nach Fortbildungen zum Thema geäußert.

In diesem Beitrag werden die theoretischen Hintergründe sowie das empirische Vorgehen und die Ergebnisse dargestellt. Perspektivisch soll das nach den Pre-Tests überarbeitete Instrument an einer breiten Stichprobe normiert werden.

2. Theoretischer Hintergrund

Zur Bedeutung der Art der Bindungsrepräsentationen und des damit zusammenhängenden Verhaltens für eine (gesunde) seelische Entwicklung gibt es mittlerweile hinreichende Belege (z. B. Grossmann & Grossmann, 2006; Strauß & Schauenburg, 2017). Umgekehrt birgt das Erleben unregelmäßigen, unsicheren oder gar desorganisierten Bindungsverhaltens der Bezugspersonen ein erhöhtes Risiko für Bindungsstörungen und psychische Erkrankungen (Überblicke z. B. Brisch, 2012, 2017).

Die Entstehung von Bindungsrepräsentationen wurde lange Zeit vorrangig aus die Interaktionen des Kindes mit seinen unmittelbaren Bezugspersonen, vor allem den Eltern, zu erklären versucht. Mittlerweile gibt es allerdings Hinweise, dass eine feinfühligke, responsive, am Bindungsstatus des Kindes ‚ansetzende‘ Interaktionsgestaltung der pädagogischen Fachkräfte als Bezugspersonen kompensatorisch wirken und eine Änderung des Bindungssystems initiieren kann: Glüer (2012) konnte empirisch belegen, „dass eine sichere Bindungsbeziehung des Kindes die Art und Weise beeinflusst, wie (und ob) es Interaktionen mit Fachkräften als Ressource für Lerngelegenheiten nutzt und wie diese auf Beteiligungsbereitschaft und Bildungsbeteiligung wirken“ (Weltzien et al., 2017, S. 19).

Ahnert (2007) hat des Weiteren in Anlehnung an Booth et al. (2003) über die Feinfühligkeit hinaus weitere wichtige Merkmale beschrieben, die Bestandteil einer entwicklungsförderlichen Interaktion sind und zugleich den Aspekt der Explorations- und Neugierentwicklung unterstützen:

- „Zuwendung“ in Form von Aufmerksamkeit/Präsenz und emotionaler Wärme,
- „Sicherheit“ bedeutet Zuverlässigkeit, das Zur-Verfügung-Stehen in Belastungssituationen; das Kind muss die Bezugsperson als „Quelle des Schutzes“ (Glüer, 2017, S. 99) erleben können,
- „Stressreduktion“ umfasst zunächst die Co-Regulation bei besonders belastenden Erregungszuständen, aber auch die Unterstützung des Aufbaus von Selbstregulationsstrategien,
- „Explorationsunterstützung“ bedeutet, das Kind in seiner Neugier und seinem Welterkundungsverhalten zu unterstützen, ihm schrittweise Autonomie zu ermöglichen ohne die Sicherheit der Beziehung infrage zu stellen,
- „Assistenz“ bezieht sich auf die konkrete Unterstützung bei der Bewältigung von Herausforderungen, das Geben von stützendem Feedback etc.

Die Prinzipien bindungsbezogener Interaktion lassen sich aufgrund bisheriger Befunde somit wie folgt zusammenfassen:

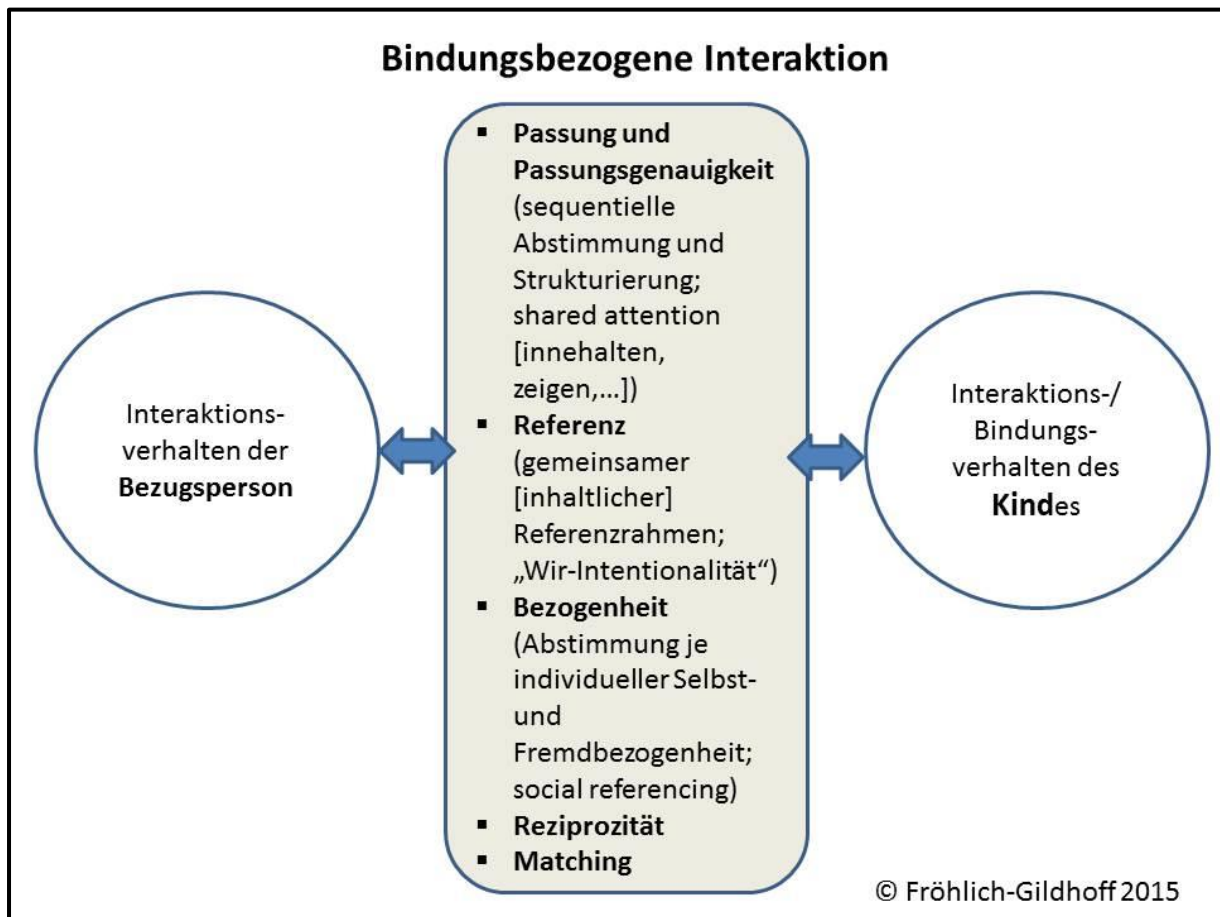


Abbildung 1: Prinzipien bindungsbezogener Interaktion

Vor dem Hintergrund dieser empirisch gut abgesicherten Erkenntnisse und weiteren Studien, die zeigen, dass neue, positive Beziehungserfahrungen vorherige Risiken „abpuffern“ und kompensatorisch wirken können (z. B. Glüer, 2017; s.a. Luthar, 2006), ergibt sich die Notwendigkeit, dass pädagogische Fachkräfte ihre Beziehungsgestaltung am Bindungsverhalten und dem dahinter stehenden „inneren Arbeitsmodell“ eines Kindes orientieren und entsprechende „passgenaue“ Antworten zur Weiterentwicklung geben.

Dazu ist es allerdings nötig, dass pädagogische Fachkräfte (in Kindertageseinrichtungen) den Bindungsstatus des Kindes sicher einschätzen können.

Es gibt zur Einschätzung des Bindungsstatus bzw. des Bindungsverhaltens von (Klein)Kindern eine Reihe von Verfahren (Überblicke bei Kirchmann & Strauß, 2008; Kirchmann et al., 2017; Zweyer, 2006; Stokowy & Sahar, 2012; Glüer, 2017; Brisch, 2009) wie

- Fremde-Situations-Test (Ainsworth et al., 1978), der auch in der Kita durchgeführt werden kann (Cassidy & Marvin, 1992), jedoch aufwändig ist,
- DAI: Disturbances of Attachment Interview (Smyke u. Zeanah, 1999; dt: Kliewer-Neumann et al., 2015): Dieses Interview besteht aus zwölf Hauptfragen, die das Vorhandensein und die Ausprägung verschiedener Symptome der Bindungsstörungen abklären und von den Hauptbezugspersonen eines Kindes beantwortet werden.

- Preschool Assessment of Attachment (Crittenden, 1994; ähnlich: Main & Cassidy, 1988): Hier wird das kindliche Verhalten gezielt in Trennungs- und Wiedervereinigungssituationen beobachtet und dann anhand vorgegebener Kategorien bewertet.
- Attachment-Q-Sort (Waters & Deane, 1985; dt: Ahnert, 2003, Fassung für ErzieherInnen: AQS-E): Hier wird das bindungsbezogene Verhalten der Kinder beobachtet und anhand vorgegebener Kategorien sortiert und in eine Rangreihe gebracht.
- Geschichten-Ergänzungsverfahren im Puppenspiel, z. B. GEV-B (Gloger-Tippelt & König, 2006; Gloger-Tippelt, 2004): Hierbei werden Kinder direkt befragt. Es werden ihnen fünf bindungsrelevante Geschichten mit vorgegebenem Material (Puppen und weitere Gegenstände) appliziert, die Kinder müssen diese Geschichten dann „weiterspielen“; die Art des Spiels wird dokumentiert und systematisch kategorial ausgewertet.

Die verschiedenen Verfahren beruhen auf unterschiedlichen theoretischen Konstrukten – z. B. hinsichtlich der Frage, welche Bedeutung die generelle Emotionsregulation eines Kindes bei der Einschätzung des Verhaltens hat. Konzeptionelle Unterschiede bestehen auch in der (Grund)Annahme, ob „Bindung“ eine generalisierte oder personenspezifische Grundfähigkeit ist.

Unterschiede bestehen gleichfalls darin, wer befragt wird (Bezugspersonen vs. Kind selbst). Zudem ist die Validität der Verfahren zumindest insofern kritisch zu betrachten, als es nur vereinzelt höhere Korrelationen zwischen den Instrumenten gibt; möglicherweise wird Unterschiedliches gemessen (Zweyer, 2006; Glüer, 2017).

Die Verfahren sind relativ aufwändig durchzuführen und daher für den Alltag einer Kindertageseinrichtung unter bestehenden Rahmenbedingungen/Betreuungsrelationen nicht geeignet. Zudem erfordert die Durchführung eine z. T. umfangreiche Qualifizierung der TestleiterInnen, die gleichfalls in den bestehenden Strukturen der Kindertageseinrichtungen nicht zu realisieren ist.

Diese Problematik wurde von Zweyer (2006) erkannt, die im Rahmen ihrer Dissertation versuchte, ein Screeningverfahren zur „Bindungseinschätzung durch Erzieher/innen beim Eintritt in den Kindergarten“ zu entwickeln und testtheoretisch abzusichern. Die Autorin verfolgte eine sorgfältige Itemauswahl, die sich an den klassischen vier Bindungsverhaltenstypen (sicher; unsicher-ambivalent, unsicher-vermeidend, desorganisiert) orientierte; eine Validierung der Items erfolgte durch ExpertInnenratings. Insgesamt umfasst der Fragebogen 70 bipolare („trifft zu“, „trifft nicht zu“) Items zu Verhaltensweisen der Kinder in den Bring- und Abhol-situationen (z. B. „Das Kind begann schnell, sich selbst zu beschäftigen“; „Das Kind zeigte Freude daran, wieder mit der Mutter zusammen zu sein“). Der Fragebogen wurde an einer Stichprobe von 118 Kindern, (55 w, 63 m; MW Alter 3;7 J.) durchgeführt; eine Validierung der Daten erfolgte über Clusteranalysen und weitere Einschätzungsverfahren (Beobachtung von Trennung/Wiedersehen; Fremde-Situations-Test; Geschichtenerzählverfahren; Selbstkonzept; kognitive Fähigkeiten; ErzieherInnenrating zur Eingewöhnung). Mit dem Fragebogen konnte eine dreifache Klassifikation des Bindungsverhaltens (sicher; ambivalent; vermeidend) erfolgen, allerdings nicht die Identifikation der Gruppe der desorganisiert gebundenen Kinder; hier gab es eine sehr starke Überschneidung zum ambivalent-unsicheren Bindungsmuster. Es fanden sich keine bedeutsamen Zusammenhänge zwischen dem Screeningbogen und anderen Verfahren zur Einschätzung des Bindungsstatus. Ebenso konnten keine Zusammenhänge zwischen dem per Screeningbogen festgestellten Bindungstypus und dem Bindungsverhalten 1,5 Jahre später festgestellt werden.

Dieses ernüchternde Ergebnis führte dazu, dass zumindest in Deutschland zehn Jahre lang keine weiteren Versuche unternommen wurden, ein gleichermaßen praktikables wie empi-

risch fundiertes Instrument zur Einschätzung der Bindungssicherheit von Kindern im Kindergartenalter zu entwickeln.

3. Ziele der Untersuchung

Aus der beschriebenen Notwendigkeit, die Bindungsbedürfnisse eines Kindes im Rahmen der Kita passgenau zu beantworten und möglichen Anzeichen von Bindungsstörungen präventiv begegnen zu können, bedarf es nach wie vor eines Instruments, welches es ermöglicht, das Ausmaß der Bindungssicherheit bzw. die Bindungsmuster eines Kindes einzuschätzen. Dabei muss eine *Balance* gefunden werden zwischen

- a) der theoretischen Fundierung – hier sollen wesentliche Aspekte des Bindungskonstrukts (Verhalten des Kindes in [Mikro]Trennungssituationen, Präferenz von Bezugspersonen innerhalb und außerhalb der Kita, Emotionsausdruck und -regulation, Explorationsverhalten und -freude) berücksichtigt werden;
- b) der Praktikabilität: Das Instrument muss im Kita-Alltag von ausgebildeten pädagogischen Fachkräften nach einer Einführung einsetzbar und auszuwerten sein, ohne dass eine umfangreiche Schulung erfolgen muss;
- c) der Nutzbarkeit für die pädagogische (Weiter)Arbeit: Es müssen sich aus den Einschätzungsergebnissen Möglichkeiten zur Reflexion und zu einer passgenauen Interaktions- und Beziehungsgestaltung ableiten lassen;
- d) der wissenschaftlichen Fundierung, im Besonderen der Sicherstellung der Test-Gütekriterien (Objektivität, Reliabilität, Validität, Skalenstruktur, Itemkennwerte, Normwerte).

Das wesentliche Ziel der Untersuchung besteht darin, ein solches Instrument zu entwickeln, zu erproben und nach wissenschaftlichen Kriterien abzusichern.

4. Untersuchungsdesign

Das empirische Vorgehen entspricht grundsätzlich den Prinzipien psychologischer Testkonstruktionen nach den Prinzipien der klassischen Testtheorie (z. B. Bühner, 2011). Dazu wurde zunächst theoretisch ein Itempool gebildet, in ExpertInnen-Workshops validiert und in einer ersten Pre-Testphase erprobt und messtheoretisch überprüft. Parallel wurden die Praktikabilität und potentielle Nützlichkeit über qualitative Verfahren (offene Fragenformate und Gruppeninterviews in Kita-Teams) erfasst.

Das ursprüngliche Verfahren

Die Grundstruktur der Ursprungsvariante des „Einschätzungsbogens zur Erfassung der Bindungssicherheit in der Kita“ (EiBiS-4-2017) wurde anhand der Analyse vorliegender Verfahren und der relevanten Publikationen zur Bindungstheorie und -forschung – im Speziellen im Rahmen von Kindertageseinrichtungen bzw. dem Verhältnis von Eltern-Kind-Bindung und Fachkraft-Kind-Bindung (z. B. Ahnert, 2007, Glüer, 2017) – entwickelt. Eine besondere Orientierung boten dabei die „Bindungskomponenten“ des AQS-E (Ahnert, 2003), die Aspekte der Regulation von Stresssituationen analog dem GEV-B (Gloger-Tippelt & König, 2006) sowie empirische Erkenntnisse und Verfahren zur Erfassung der Emotionsregulation.

Im ersten Workshop mit ExpertInnen aus Wissenschaft und Praxis (v. a. Kita-Leitungen) im Februar 2017 wurden sechs grundsätzliche Verhaltenskategorien herausgearbeitet und diesen dann potentiell beobachtbare Verhaltensweisen in Form von Items zugeordnet:

Tabelle 1: Struktur der ersten Fassung EiBiS-4-2017

Kategorie	Item-Anzahl	Beispielitem ⁵
A. Bedürfnis nach Sicherheit	7	Das Kind lässt sich schnell (in ca. 10 Min.) beruhigen und trösten, wenn es Angst zeigt.
B. Interesse an Exploration und Annahme von Unterstützung bei Exploration	10	Das Kind holt sich angemessenen Explorationsunterstützung (z. B. durch Blickkontakt, Ansprache der Fachkraft etc.).
C. Umgang mit Krisen und Stresssituationen	6	In Trennungssituationen (z. B. wenn Bezugsperson die Kita verlässt) zeigt das Kind Anzeichen von Unruhe bzw. Trauer.
D. Interesse an personenbezogener Kommunikation	6	Das Kind kann altersangemessen Kontakt aufnehmen, halten und beenden.
E. Freude an Körperkontakt/körperlicher Nähe	4	Das Kind kann den Wunsch nach körperlicher Nähe zum Ausdruck bringen.
F. Emotionsregulation	6	Das Kind lässt sich angemessen schnell beruhigen, wenn es traurig, aufgeregt etc. ist („Annehmen“ der Co-Regulation).

Die Beobachtungen des Verhaltens eines jeweiligen Kindes sollten von der den Bogen ausfüllenden Fachkraft nach vier gestuften Kriterien eingeschätzt werden:

- sehr selten/nie
- selten
- oft/regelmäßig
- sehr oft/häufig

Zusätzlich konnten die befragten Fachkräfte auf dem Bogen noch Anmerkungen zur Situationsbezogenheit des Verhaltens machen – manche Verhaltensweisen treten nur in spezifischen Situationen auf – und sie konnten zu jedem einzelnen Item sowie zum Fragebogen insgesamt „freie“ Anmerkungen abgeben.

Das Vorgehen während der ersten Entwicklungs- und Pre-Testphase

In der ersten Entwicklungsphase sollten folgende *Fragestellungen* bearbeitet werden:

1. Welche Erfahrungen machen PraktikerInnen mit dem Instrument?
2. Wie werden die Fragen verstanden? Gibt es Unklares, Unverständliches?
3. Wie sind Dimensionalität und verschiedene Testgütekriterien zu bewerten?
 - Itemschwierigkeit,
 - Itemtrennschärfe,
 - Skalenzusammensetzung,
 - interne Konsistenz der Skalen,
4. Wie ist die BeurteilerInnenübereinstimmung (Interraterreliabilität)?

⁵ Diese Items wurden für die Version EiBiS-7-2017 inzwischen überarbeitet/präzisiert. Neue Itemformulierung: siehe Tabelle 4.

Hierzu wurden folgende Schritte gegangen:

1. Es wurde eine erste Fassung des Fragebogens mit insgesamt 39 Items entwickelt (s. o.), die nochmals von den TeilnehmerInnen des ersten Workshops (Feb 2017) kommentiert wurden; danach wurde die Endfassung EiBiS-4-2017 erstellt.
2. Dieser Fragebogen wurde an zehn verschiedene Kindertageseinrichtungen (Unterschiede in Größe, Struktur, Konzept) aus Freiburg und dem weiteren Umfeld verteilt mit der Bitte, die Bögen von einer möglichst großen Zahl von Fachkräften ausfüllen zu lassen. Ebenso wurde gebeten, einzelne Kinder von mehreren (mindestens zwei) Fachkräften einschätzen zu lassen.
3. Im Zeitraum Mai-Juni 2017 gingen 190 nutzbar ausgefüllte Fragebögen an das Forschungsteam zurück.
4. Bei drei Kitas fanden zusätzlich Rückmelderrunden im Team statt (Gruppengespräche), die dokumentiert wurden.
5. Es erfolgte dann die Auswertung mit quantitativen (statistische Analyse) und qualitativen (inhaltsanalytische Auswertung der „freien“ Anmerkungen zum Fragebogen allgemein und zu den jeweiligen Items und der Team-Rückmelderrunden) Methoden

Das Erhebungs- und Auswertungsdesign hatte folgende Struktur:

Fragestellung	Untersuchung	Auswertung
1. Praktikabilität	„Gruppengespräche“ mit Teams; Rückmeldung auf dem Fragebogen	Inhaltsanalytisch (Mayring; zielgerichtet, keine Rekonstruktion)
2. Präzision der Fragen	Rückmeldungen zu jeder Frage und am Ende des Fragebogens	Inhaltsanalytisch (Mayring; zielgerichtet, keine Rekonstruktion)
3. Skalenstruktur (Dimensionalität) und Testgütekriterien	Statistische Analyse der Fragebögen	Explorative $\square$ Faktorenanalyse, dann Cronbachs Alpha, Itemeinzelanalysen
4. Übereinstimmung	Vergleich mehrerer Rater (EinschätzerInnen)	Intraklassen-Korrelationskoeffizient (ICC)

Abbildung 2: Zusammenfassung Untersuchungsdesign

6. In einem zweiten Workshop mit WissenschaftlerInnen und PraktikerInnen (Juli 2017, gleiche Besetzung wie im ersten Workshop) wurden die Ergebnisse diskutiert und – entsprechend der Rückmeldungen aus der ersten Erprobungsphase sowie den statistischen Analysen – die einzelnen Items verändert und eine modifizierte Skalenstruktur erarbeitet.

Stichprobenbeschreibung

Insgesamt liegen 190 Einschätzungen über Kinder vor; 39 Kinder wurden von mehreren Fachkräften eingeschätzt. Die Stichprobe der beobachteten Kinder in der ersten Pre-Testphase stellt sich folgendermaßen dar:

Tabelle 2: Stichprobe der Kinder im Pre-Test (unterschiedliche Zahlen wegen z. T. fehlender Angaben)

	N	MW	SD.	Min-Max
Alter	179	46,5 Monate	17,0 Monate	12-85
Zeit in Kita	146	15,7 Monate	13,6 Monate	1-50
Migrationshintergrund	151	Anteil: 53,6%		

Insgesamt findet sich in der Stichprobe ein breites Spektrum von Kindern wieder; der Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund ist gegenüber dem allgemeinen Durchschnitt (35%⁶) erhöht.

5. Ergebnisse

5.1 Analysen der Gruppengespräche und der ‚offenen‘ Anmerkungen im Fragebogen direkt

Die Gruppengespräche, die nach dem Bearbeiten des Fragebogens in drei Teams geführt wurden sowie die ‚offenen‘ Anmerkungen im Fragebogen wurden inhaltsanalytisch ausgewertet und zu sechs Kategorien (Generelle Bewertung, Praktikabilität, Inhaltliche Anmerkungen, Anregungen, Nutzen für die pädagogische Arbeit und sonstige Hinweise) zusammengefasst.

1. Allgemeine Anmerkungen zum Bogen

Der Bogen wurde *generell positiv* bewertet. Nach den Aussagen der Befragten beinhalte er insgesamt verständliche Fragestellungen, verfüge über eine gute Länge und eigne sich als Ergänzung bestehender Beobachtungsbögen, weil er Aspekte berücksichtige, die in gängigen Verfahren keine bzw. zu wenig Beachtung finden (z. B. Körperkontakt, Emotionsregulation). Weiterhin wurde positiv bewertet, dass er gut nach der Eingewöhnungsphase eingesetzt werden könne, um Veränderungen feststellen zu können. Die Offenheit, für welches Alter und mit welchem Zweck der Bogen ausgefüllt werden soll, wurde als schwierig empfunden.

Negativ wurde angemerkt, dass eine Straffung der Fragen hinsichtlich ihres Umfangs sinnvoll wäre und eine hohe Konzentration sowie teilweise viel Zeit zur Bearbeitung des Bogens notwendig seien. Einige Fachkräfte, v. a. mit einer Ausbildung zum/r KinderpflegerIn, äußerten, der Bogen sei ohne weitere ausführliche Erläuterungen „zu schwierig“.

2. Praktikabilität

Im Bereich der Praktikabilität wurde die Strukturierung und Übersichtlichkeit des Bogens positiv hervorgehoben; insgesamt wurde keine Kritik an der Handhabbarkeit und Praktikabilität geäußert.

⁶ <https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Soziales/KinderJugendhilfe/TageseinrichtungenKinder/tagespflege5225402167004.pdf>

3. Inhaltliche Anmerkungen

Zu vielen Items wurden Einzelhinweise gegeben. So wurde von einigen Befragten eine weitere Stufe im Kategoriensystem gewünscht (5 Stufen). Ebenso wurden bei einigen Items präzisere Begrifflichkeiten gewünscht (z. B. wer ist mit „Bezugsperson“ gemeint? „Angst“ als diffuser Begriff, „angemessen“ ist ebenfalls unklar). Es wurde angeregt, ergänzend ein größeres Freitextfeld für Besonderheiten des Kindes einzufügen, um bspw. „Schwankungen“ im Verhalten, auch gegenüber verschiedenen Personen dokumentieren zu können.

4. Anregungen

Mehrfach wurde der Wunsch nach einem begleitenden Manual oder Handbuch deutlich, in dem Begriffe erklärt und präzisiert werden sowie der Einsatz des Bogens festgeschrieben wird (Wann ist der Bogen anzuwenden? Wie kann er ausgewertet werden? Welche Anhaltspunkte ergäben sich für die Fachkraft für die Zusammenarbeit mit Eltern und die Gestaltung ihrer pädagogischen Arbeit?).

5. Nutzen für die pädagogische Arbeit

Der mögliche Nutzen für die pädagogische Arbeit wurde sowohl in den Teamgesprächen als auch in den offenen Antworten im Fragebogen mehrfach hervorgehoben. So könne anhand des Bogens die Eingewöhnungsphase systematisch reflektiert werden. Die mehrfache Einschätzung desselben Kindes durch unterschiedliche Fachkräfte könne zudem zu einem gewinnbringenden Perspektivwechsel verhelfen.

Als weiterer bedeutsamer Punkt wurde die *Einbettung und Weiterarbeit* mit dem Bogen angesehen, der Bogen könne mit dem konkreten Ziel der Optimierung der Interaktionsgestaltung eingesetzt werden. Ebenso können die systematisierten Beobachtungen in der Zusammenarbeit mit den Eltern genutzt werden.

Mehrfach wurde der Wunsch nach Vergleichs- oder Normwerten geäußert (die in dieser Pre-Test-Phase noch nicht zur Verfügung standen).

6. Sonstige Anmerkungen

Bei der Auswertung der sonstigen Anmerkungen wurde mehrfach thematisiert, dass der Bogen am besten für die eigenen BezugsKinder auszufüllen wäre. Die Einschätzung durch eine andere Person würde sich weniger als sinnvoll erweisen. Es wurde zusätzlich beschrieben, dass der Bogen „sich noch nicht ganz rund anfühlt“ und für jüngere Kinder (U3) schwieriger auszufüllen sei.

5.2 Statistische Analysen

Die 190 Einschätzungen mittels EIBIS-4-2017 wurden mehreren statistischen Analysen unterzogen: Zunächst (a) wurden die einzelnen Items deskriptiv untersucht und es wurden Itemschwierigkeiten berechnet. Dann (b) wurde mittels explorativer Faktorenanalyse statistisch analysiert, welche Items sich zu Skalen zusammenfassen lassen. So wurde in Kombination inhaltlicher mit statistischen Kriterien eine Skalenstruktur (EiBiS-Version 04-2017) gebildet, die anschließend (c) mittels Skalenanalysen (Interne Konsistenz; Itemtrennschärfe) auf ihre Reliabilität geprüft wurde (auf eine Darstellung dieser Zwischenergebnisse wird im weiteren Verlauf verzichtet). (d) Ein erneuter Expertenworkshop sowie die Ergebnisse der qualitativen Analysen führten zu einer weiteren Revision der Skalenstruktur (EiBiS-Version 07-2017). Zusätzlich (e) wurde die Interrater-Reliabilität anhand der Mehrfacheinschätzungen (mindestens zwei Fachkräfte hatten dasselbe Kind beurteilt) ermittelt:

(a) Itemkennwerte

Die *Itemschwierigkeit* wird auch als Lösungs- und Zustimmungsrate bezeichnet. Sogenannte schwierige Items werden nur von wenigen Testpersonen bejaht/richtig gelöst, bei leichten Items kommen relativ viele Personen zu richtigen Ergebnissen bzw. bejahen viele Personen das Item. Umso höher die Lösungs-bzw. Zustimmungsrate, desto leichter ist das Item (Schwierigkeitsindex; Döring & Bortz, 2016). Die Itemschwierigkeit sollte nach Döring & Bortz (2016) mit einer möglichst breiten Streuung in einem Bereich zwischen 20% und 80% liegen. Extrem schwierige bzw. extrem leichte Items sollten überdacht und weiteren Analysen unterzogen werden. Wie Tabelle 3 zeigt, erfüllen 35 der 39 ursprünglichen Items diese Anforderung.

Tabelle 3: Itemschwierigkeiten der EiBiS-4-2017-Fassung⁷ (fettgedruckte Darstellung: Werte außerhalb der Grenzwerte)

Deskriptive Statistik Itemschwierigkeiten Ursprungsfassung EiBiS-4-2017			
	N	MW	Itemschwierigkeit
A1_Trost	186	3,508	83,6
A2_Freude	188	3,465	82,17
A3_Klammern	188	2,199	39,98
A4_Präferenz	187	2,709	56,95
A5_ohne_Distanz	186	2,159	38,62
A6_klare_Zuwend	188	3,332	77,75
A7_Alleinsein	185	1,914	30,45
B8_Balance	189	3,368	78,92
B9_Rückversicherung	188	2,886	62,85
B10_Frag_nach_Neuem	182	2,618	53,94
B11_Explorationsunterstützung	183	2,866	62,2
B12_schwer_einlassen	187	1,89	29,68
B13_Freude_Spiel	188	3,471	82,36
B14_hohe_Involviertheit	188	3,186	72,87
B15_Wirkmächtigkeit	187	3,246	74,87
B16_Herausforderungen	187	3,024	67,47
B17_strukturiertes_Spiel	187	2,824	60,78
C18_Trennung_Unruhe_Trauer	189	1,743	24,78
C19_Trennung_unbeteiligt	187	1,684	22,82
C20_ruhig_Mikrotrennung	186	3,263	75,45
C21_Irritation_Übergänge	189	1,796	26,54

⁷ Skalierung: 1 = sehr selten/nie, 2 = selten, 3 = oft/regelmäßig, 4 = sehr oft/häufig

C22_Trennungen_Panik	187	1,492	16,4
C23_Belastung_Rückzug	181	2,069	35,64
D24_aktive_Zuwendung	188	3,205	73,49
D25_angemessener_Kontakt	188	2,984	66,13
D26_Interesse_an_anderen	189	3,172	72,4
D27_Aufforderung_Mitspielen	188	2,995	66,49
D28_deutliche_Anteilnahme	187	2,869	62,3
D29_Hineinversetzen	165	2,618	53,94
E30_körperliche_Nähe_suchen	189	2,82	60,67
E31_Wunsch_Nähe_ausdrücken	186	3,024	67,47
E32_Nähe_zulassen	179	3,047	68,25
E33_Abgrenzung_Nähe	184	3,215	73,82
F34_Co_Regulation	187	3,225	74,15
F35_Selbstberuhigung	184	2,799	59,96
F36_angenehme_Gefühle	183	3,246	74,86
F37_unangenehme_Gefühle	183	2,967	65,57
F38_Anspannung_zeigen	186	2,03	34,32
F39_Hilfe_suchen	189	2,749	58,29

Somit liegt ein Großteil der Items im geforderten Bereich. Die Items mit der Nummer A1_Trost, A2_Freude, B13_Freude_Spiel sind relativ einfach (geringe Itemschwierigkeit) und liegen damit über dem Richtwert von 80%. Das Item C22_Trennungen_Panik, liegt mit einem Wert von 16,40 unter dem Richtwert und hat somit eine extrem hohe Schwierigkeit⁸.

b) Analyse der Skalenstruktur

Die inverse Korrelationsmatrix, der Bartlett-Test, der Kaiser-Mayer-Olkin-Wert als auch die Kommunalitäten, deuteten auf eine Eignung der Datenstruktur zur Berechnung einer explorativen Faktorenanalyse hin. Auch die Stichprobengröße, Variablenanzahl und das Skalenniveau erfüllten jegliche Testvoraussetzungen (Bühner, 2011; Field, 2009). Die Anzahl der Faktoren wurden anhand des Eigenwertes, des Screen-Plots und der Höhe der Faktorladungen interpretiert.

Unter Berücksichtigung dieser Kriterien und unter Berücksichtigung der inhaltlichen Interpretierbarkeit zeigte sich eine sechsfaktorielle Struktur (Söhnen, 2017).

c) (Neue) Skalenbildung und Skalenkennwerte

Basierend auf diesen Ergebnissen wurde im Anschluss unter Hinzuziehung der Diskussionen des zweiten ExpertInnenworkshops (s. o.) sowie unter Berücksichtigung der theoretischen Erkenntnisse und der Polung der Items, eine neue Skalenstruktur gebildet.

⁸ Das Item C22_Trennungen_Panik wurde zu selten als zutreffend eingeschätzt

Die Items wurden nach den Rückmeldungen aus dem Pre-Test und den statistischen Analysen teilweise umformuliert und präzisiert; zwei Items (A7: „Wenn das Kind allein ist, kann es dies schlecht aushalten“ und D29: „Das Kind versucht altersangemessen, sich in Gefühle und innerpsychische Zustände von anderen hineinzusetzen.“) wurde gestrichen, aus einem Item wurden zwei Items (aus A3 wurde A3 Neu und A4 Neu) und ein neues Item wurde hinzugefügt. Der Test hat in der neuen Fassung (EiBiS-7-2017) jetzt folgende Struktur:

Tabelle 4: EiBiS-7-2017, Skalenstruktur, Interne Konsistenz und Trennschärfe der Neufassung

Item	Interne Konsistenz (Chronbach's Alpha)	Trennschärfe
Skala 1 Explorationsfähigkeit: Spielfreude und -involviertheit	$\alpha = .839$	
(1) Das Kind lässt sich nur schwer auf neue Spiele, Anregungen etc. ein.		.566
(2) Das Kind zeigt Freude an Spielaktivitäten und/oder Kooperation mit anderen.		.577
(3) Das Kind kann sich gut in Spiele vertiefen.		.755
(4) Das Kind zeigt Zeichen des Erlebens eigener Wirkmächtigkeit (ist stolz auf eigene Produkte, zeigt, was es geschaffen hat).		.571
(5) Das Kind sucht sich Herausforderungen, die seinem Fähigkeits- und Entwicklungsstand angemessen sind.		.727
(6) Das Spiel des Kindes ist entwicklungsangemessen zumeist strukturiert („Handlungsfaden“, „Ziel“).		.616
(7) Das Kind wendet sich selbsttätig von der Bezugsperson weg und anderen interessanten Dingen/Personen zu (Balance zwischen Bindung und Exploration/Erkundung).		.363
Skala 2 Verhalten bei Krisen/Übergängen/Trennungen	$\alpha = .734$	
(8) Das Kind zeigt Irritation/Unruhe/Schreckhaftigkeit in alltäglichen Übergangssituationen.		.558
(9) Das Kind „klammert“ sich an die Personen, die es in die Kita bringt.		.423
(10) Bei Übergängen in der Kita wirkt das Kind unbeteiligt/„verstummt“.		.323
(11) Das Kind zeigt bei (anstehenden) Trennungssituationen deutlichen Ausdruck von Angst/Panik/Bedrohung (z. B. Angst, dass Bindungsperson „verloren“ geht).		.664
(12) In Trennungssituationen (z. B. wenn die Bringperson die Kita verlässt) zeigt das Kind Anzeichen von starker Unruhe, Traurigkeit und/oder Verunsicherung.		.570
(13) Das Kind zeigt einen ‚ruhigen‘ Umgang mit kurzen Trennungen von der Bezugs-Fachkraft (BezugspädagogIn verlässt den Raum → Blick/Aufmerksamkeits-Reaktion, aber ohne Unruhe).		.356

Skala 3 Offenheit für Soziale Unterstützung	$\alpha = .759$	
(14) In belastenden Situationen wie Konflikten, Streit, hohen Anforderungen zieht sich das Kind deutlich zurück und holt sich keine Unterstützung		.345
(15) Das Kind holt sich Explorationsunterstützung, bindet andere dazu ein (z. B. durch Blickkontakt, Ansprache der Fachkraft etc.).		.553
(16) Das Kind sucht (verbal/nonverbal) aktiv nach Anregungen, neuen Spielen etc.		.478
(17) Das Kind interessiert sich für Gespräche, Handlungen etc. anderer (deutliches Beobachten, „Hinbewegung“).		.519
(18) Das Kind fordert andere (Kinder und Erwachsene) zum Mitspielen, Vorlesen etc. auf.		.638
(19) Das Kind zeigt Anteilnahme an anderen (z. B. besorgt schauen, wenn jemand weint).		.619
(20) Das Kind wendet sich aktiv und aufgeschlossen anderen, ihm bekannten Menschen zu (Blickkontakt, Ansprechen, Zugehen).		.385
(21) Das Kind sucht aktiv von sich aus Hilfe, wenn es besonders aufgeregt, ängstlich, wütend o. ä. ist.		.505
Skala 4 Präferenz für Bezugsperson	$\alpha = .492$	
(22) Das Kind freut sich deutlich wahrnehmbar, aber nicht übertrieben, wenn es seine Hauptbezugsperson (z. B. die Mutter) wieder sieht.		.317
(23) Das Kind „klammert“ sich an pädagogische Fachkräfte in der Kita bei Übergangssituationen/Veränderungen.		.025
(24) Das Kind zeigt eine klare Zuwendung zur Bezugsperson (kein permanentes Schwanken zwischen Nähesuchen und Ablehnung in Form von Ignorieren/Wegstoßen/Rückzug) in der Kita.		.479
(25) Das Kind kann altersangemessen Kontakt aufnehmen, halten und beenden.		.418
(26) Das Kind zeigt eine klare Präferenz gegenüber Hauptbezugspersonen in der Kita.		.254
(27) Das Kind wendet sich ohne Distanz fremden erwachsenen Personen zu.		.109
(28) Das Kind zeigt Zeichen der Rückversicherung (durch Umwenden, kurze Aufnahme von Blickkontakt etc.).		.192
Skala 5 Emotionsregulation	$\alpha = .799$	
(29) Das Kind lässt sich schnell (in ca. 5-10 Min.) beruhigen und trösten.		.587
(30) Das Kind lässt sich situationsangemessen beruhigen, wenn es traurig, aufgeregt etc. ist („Annehmen“ der Co-Regulation).		.636

(31)Das Kind kann sich altersangemessen selbst beruhigen/seine Erregungen „herunterfahren“.		.616
(32)Das Kind kann angenehme (Freude) und unangenehme Gefühlszustände (Ärger, Trauer) entwicklungsangemessen in ihrer Vielfalt ausdrücken.		.568
(33)Das Kind kann angenehme (Freude) und unangenehme Gefühlszustände (Ärger, Trauer) entwicklungsangemessen in unterschiedlicher Stärke/Intensität ausdrücken.		.532
(34)Das Kind zeigt situationsübergreifend deutliche Zeichen der Anspannung.		.431
(35)Das Kind ist in vielen Situationen sehr leicht irritierbar und reagiert deutlich schreckhaft/verängstigt.		
Skala 6 Freude am Körperkontakt/Nähe	$\alpha = .736$	
(36)Das Kind sucht entwicklungsangemessen körperliche Nähe/Körperkontakt von/mit Bezugspersonen.		.627
(37)Das Kind kann den Wunsch nach körperlicher Nähe zum Ausdruck bringen.		.766
(38)Das Kind kann die körperliche Nähe von anderen, ihm bekannten Personen zulassen.		.568
(39)Das Kind drückt situationsangemessen (eindeutig, aber nicht aggressiv) aus, wenn ihm körperliche Nähe zu viel wird.		.208

Wie Tabelle 4 zeigt, haben die Cronbach's-Alpha-Werte ein zufriedenstellendes bis gutes Maß (s. z. B. Bortz & Döring, 2006). Dies gilt nicht für Skala 4: Die meisten Items dieser Skala wurden von den BearbeiterInnen des Pre-Tests als sprachlich verbesserungswürdig beschrieben. Daher wurden hier viele Präzisierungen vorgenommen – es muss sich in der zweiten Erprobungsphase (s. u.) zeigen, ob die Skala dadurch an Reliabilität gewinnt.

Die *Trennschärfe* der Items ist ein Maß dafür, wie gut ein Item zwischen einzelnen Personen (hohe vs. niedrige Merkmalausprägung) trennt bzw. wie präzise das gesamte Skalen- bzw. Testergebnis aufgrund der Beantwortung eines einzelnen Items vorhersagbar ist. Sie wird berechnet aus der Korrelation der Einzelitems mit der jeweiligen Skala. Als akzeptable Untergrenze wird nach Döring & Bortz (2016) bzw. Fisseni (2004) $r = .30$ angegeben. Wie Tabelle 4 zeigt, erfüllen 34 Items diese Anforderung, fünf liegen darunter, für das neu hinzugefügte Item konnte noch keine Trennschärfe berechnet werden. Auch hier fällt Skala 4 negativ auf und sollte im Rahmen der nächsten Erhebung genauer betrachtet werden.

d) Interraterreliabilität

Bei insgesamt 36 Kindern wurde eine Einschätzung durch mindestens zwei Fachkräfte vorgenommen. Für jedes dieser Kinder wurde von Söhnen (2017) ein Interklassenkoeffizient berechnet. Diese Methode zur Reliabilitätseinschätzung ist nach allgemeiner Meinung (bspw. Wirtz & Caspar, 1994, Bortz, 1984; Greve & Wentura, 1991; Asendorpf & Wallbott, 1979) das geeignetste und gebräuchlichste Maß zur Bestimmung der Beobachterübereinstimmung.

Sowohl für die beiden Fälle mit fünf Ratern als auch für die 34 Fälle mit nur zwei Ratern wurde ein ICC (Absolute Agreement) berechnet, da die Alternative für zwei Rater (Pearson Korrelationskoeffizient) nach Döring & Bortz (2016) die Interraterreliabilität überschätzt und daher eher ungeeignet ist.

Bei der Analyse der 34 Fälle, die jeweils von zwei Fachkräften beurteilt wurden, zeigte sich eine Spanne der Übereinstimmungen von ICC-Min: .002 bis Max: .850 bei einem Mittelwert von 0,47; bei den zwei Fällen, die jeweils von fünf Fachkräften beurteilt wurden, lag der Mittelwert der Übereinstimmungen bei 0,38.

Nach Wirtz & Caspar (2002) wird ein ICC-Wert von mindestens .70 als Indiz für eine gute Inter-Reliabilität angesehen. Im Rahmen der Testkonstruktion, wird eine strengere Grenze von .80 als gut beschrieben (Bortz & Döring, 2006). Im Detail beschreiben Koo & Li (2016) Werte unter .50 als gering, zwischen .50 und .75 als moderat und zwischen .75 und .90 als gut, sowie über .90 als exzellent. Nach diesen Kriterien weisen die vorliegenden Ergebnisse eine geringe absolute Übereinstimmung auf. Betrachtet man analog hierzu den Korrelationskoeffizienten nach Pearson, so scheinen jedoch zumindest Zusammenhänge zwischen den Ratern zu bestehen ($r = .748$). Dieser Koeffizient ist jedoch mit Vorsicht zu interpretieren (siehe oben; Verweis auf Döring & Bortz, 2016).

Die Werte, die im Übrigen ohne gezielte RaterInnen-Schulung erreicht wurden, verweisen darauf, dass die Items präzisiert werden müssen; dies geschah im zweiten ExpertInnen-Workshop. Zudem bedarf es zusätzlicher Erklärungen und Beispiele und möglicherweise einer ausführlicheren Einführung der EinschätzerInnen.

6. Diskussion und Ausblick

Ziel des vorgestellten Projekts ist es, ein gleichermaßen wissenschaftlich abgesichertes wie praktikables Instrument zur Einschätzung der Bindungssicherheit in der Kita (EiBiS) zu entwickeln. Nach ausführlicher Literaturrecherche, Sichtung vorhandener Instrumente und der Einbeziehung von ExpertInnen aus Wissenschaft und Praxis wurde eine erste Fassung des EiBiS entwickelt und anhand von 190 Einschätzungen im ‚Realbetrieb‘ erprobt. Die qualitativen Rückmeldungen zu dieser Erprobung und die statistischen Analysen der Pre-Test-Fassung erlauben ein *vorsichtig-positives Fazit*:

- Es ist möglich, ein solches Instrument in Kindertageseinrichtungen einzusetzen; die befragten Fachkräfte, die mit dem Instrument gearbeitet haben, erleben es als Bereicherung des vorhandenen Spektrums an Beobachtungsverfahren und als Möglichkeit einer neuen Perspektive auf das Kind. Gewünscht wurden weitergehende Erläuterungen, aber auch Präzisierungen der Items in Form eines Handbuchs.
- Es wurden erste Potentiale zum Nutzen deutlich: Neben der Systematisierung der Beobachtungsmöglichkeiten in einem spezifischen Bereich, nämlich der bindungsbezogenen Interaktion und damit zusammenhängender Ausdrucksformen des Kindes, bieten sich Möglichkeiten der Reflexion im Team, gerade dann, wenn Einschätzungen voneinander abweichen. Zugleich wurde der Wunsch nach Vergleichs- bzw. Normwerten deutlich. Dies kann ein vorsichtiger Hinweis sein, dass sich bestehende Vorbehalte in der Praxis gegenüber einer Standardisierung von Beobachtung und dem Nutzen von Referenzdaten (Fröhlich-Gildhoff & Strohmer, 2011) verringert haben.
- Die statistischen Analysen der Pre-Test-Fassung zeigen, dass das Konzept des Instruments und die meisten Items bereits zum jetzigen Zeitpunkt zufriedenstellende Werte aufweisen. Gleichwohl muss(te) die zunächst explorativ statistisch analysierte und theoretisch abgeleitete Skalenstruktur anhand theoretischer Überlegungen und inhaltlicher Formulierungen verändert werden. Eine Skala (Präferenz für Bezugsperson) scheint noch sehr heterogen; dies kann mit zu ggf. unpräzisen Formulierungen der Items (wie auch eine Analyse der fehlenden Werte zeigte) in der ersten Fassung zu-

sammenhängen. In weiteren Erprobungen mit der optimierten, revidierten Variante muss überprüft werden, ob sich die Testkennwerte verbessern lassen.

- Das Projekt ist eingebettet in die Lehre im Masterstudiengang „Bildung und Erziehung im Kindesalter“ und wurde in der ersten Phase durch Eigenmittel des „Zentrums für Kinder- und Jugendforschung an der EH Freiburg“ sowie die ehrenamtliche Begleitung von ExpertInnen aus Wissenschaft und Praxis (Workshop-Teilnahme) unterstützt. Die beteiligten Studierenden haben mit großem Interesse und Engagement in allen Prozessschritten sehr motiviert mitgearbeitet. Es zeigt sich, dass im Studienzusammenhang auch anspruchsvolle Praxisforschungsprojekte zu realisieren sind und deutlich zum Kompetenzerwerb der Studierenden beitragen.

Eine *grundsätzliche Fragestellung* deutet sich an: Die bisherigen Verfahren zur Beurteilung der Bindungssicherheit orientieren sich in erster Linie am ‚klassischen‘ Modell der vier Bindungstypen – es soll(te) dabei versucht werden, eine Zuordnung des beobachtbaren kindlichen Verhaltens zu einem der Typen herzustellen. Bei der Entwicklung des Instrument EiBiS wurde – auch aufgrund der Diskussionen in den ExpertInnen-Workshops – darauf verzichtet, eine Konzipierung vorzunehmen, die explizit an den Bindungstypen ausgerichtet ist und primär eine entsprechende Kategorisierung zum Ziel hat. Vielmehr geht es darum, das Ausmaß an Bindungssicherheit auf einer Dimension von „mehr“ und „weniger“ möglichst präzise zu erfassen, aber auch die mit dem Konstrukt der Bindung verbundenen Variablen, insbesondere Explorationsfreude und -intensität sowie Emotionsregulation in kritischen Situationen, in den Fragebogen einzubeziehen. Wünschenswert wäre es darüber hinaus, Zusammenhänge zu den Bindungstypen, insbesondere zur Identifikation des unsicher-vermeidenden Bindungsverhaltens, herstellen zu können. Darauf muss im weiteren Entwicklungsprozess des EiBiS und der Validierung besonders geachtet werden.

Perspektivisch wird die neue Fassung des Instruments (EiBiS-7-2017) erneut in der Praxis erprobt. Dazu sollen im Herbst 2017 wiederum 100-150 Einschätzungen in verschiedenen Kindertageseinrichtungen im Sinne einer zweiten Pre-Test-Phase erfolgen; es erfolgen dann neue statistische Analysen der Testgütekriterien; die Dimensionalität kann anhand der neuen Stichprobe mittels konfirmatorischer Faktorenanalyse überprüft werden. Ebenso werden gleichfalls erste Schritte zur Validierung des Instruments vorgenommen: Es soll eine begrenzte Anzahl von Kindern mit anderen Verfahren zur Erfassung des Bindungstyps eingeschätzt bzw. untersucht werden (AQS-E, Ahnert, 2003; GEV-B, Gloger-Tippelt & König, 2006), so dass anschließend Vergleiche mit den EiBiS-Daten vorgenommen werden können.

Nach den Analysen dieser zweiten Pre-Testung und der Reflexion in einem weiteren ExpertInnen-Workshop wird eine Endfassung erstellt, die dann in einer repräsentativen Stichprobe ($n > 1000$) eingesetzt wird. Ein wesentliches Ziel ist dabei die Bildung von Normwerten; zugleich wird nochmals die Validität geprüft.

Parallel zu diesem Prozess wird ein Handbuch zum Verfahren mit seiner theoretischen Basis und mit ausführlichen Erläuterungen zu den Skalen und Items erstellt. Zudem wird ein Kurzcurriculum zur Einführung von Fachkräfte-Teams in das Verfahren und zur Auffrischung der Kompetenzen im Bereich des breiten Themas „Bindung“ entwickelt, in der Praxis erprobt und systematisch evaluiert.

Literatur

- Ahnert, L. (2007). Von der Mutter-Kind-Beziehung zur Erzieherin-Kind-Beziehung? In F. Becker-Stoll, B. Becker-Gebhard & M. R. Textor (Hrsg.), *Die Erzieherin-Kind-Beziehung. Zentrum von Bildung und Erziehung* (S. 31-41). Berlin: Cornelsen.

- Ahnert, L. (2003). *Attachment Behavior Q-set for Care Providers*. Deutsche Übersetzung. Wien: Universität Wien.
- Ainsworth, M. D., Blehar, M. C., Waters, E. & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the Strange Situation*. Hillsdale: Erlbaum.
- Ainsworth, M. D. & Wittig, B. A. (1969). Attachment and the exploratory behavior of one-year-old in a stranger situation. In B. M. Foss (Eds.), *Determination of Infant Behavior* (S. 113-136). London: Methuen.
- Asendorpf, J. & Wallbott, H. G. (1979). Masse der Beobachterübereinstimmung. Ein systematischer Vergleich. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 10(3), 243-252.
- Booth, C. J., Kelly, J. F & Zuckerman, T. G. (2003). Toddlers' attachment security to child care providers: The safe and secure scale. *Early Education & Development*, 14, 83-100.
- Bortz, J. (1984). *Lehrbuch der empirischen Forschung*. Heidelberg: Springer
- Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human-und Sozialwissenschaftler*. Heidelberg: Springer.
- Brisch, K.-H. (Hrsg.)(2017). *Bindung und Psychosomatik*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Brisch, K.-H. (Hrsg.)(2012). *Bindung und frühe Störungen der Entwicklung*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Brisch, K. H. (2009). Diagnostik von Bindungsstörungen. In Irblich, D. & Renner, G. (Hrsg.), *Diagnostik in der Klinischen Kinderpsychologie. Die ersten sieben Lebensjahre* (S. 301-310). Göttingen: Hogrefe.
- Bühner, M. (2011). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion* (3. Auflage). München: Pearson.
- Cassidy, J. & Marvin, R. S. (1992). *Attachment organization in preschool children: Coding guidelines* (5th edition). Unpublished manuscript, MacArthur Working Group on Attachment, Seattle, WA.
- Crittenden, P. M. (1994). *Preschool Assessment of Attachment (2nd edition)*. Unpublished manuscript. Miami, Florida: Family Relations Institute.
- Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5. Auflage). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Field, A. P. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. London: Sage.
- Fisseni, H.-J. (2004). *Lehrbuch der Psychologischen Diagnostik: Mit Hinweisen zur Intervention* (3. Auflage). Göttingen: Hogrefe.
- Fröhlich-Gildhoff, K. & Strohmer, J. (2011). Untersuchungen zum Stand von Beobachtung, Dokumentation und Diagnostik in Kindertageseinrichtungen. In: K. Fröhlich-Gildhoff, I. Nentwig-Gesemann & H. R. Leu. (Hrsg.). *Forschung in der Frühpädagogik IV. Schwerpunkt: Beobachten, Verstehen, Interpretieren, Diagnostizieren* (S. 37-68). Freiburg: FEL.
- Gloger-Tippelt, G. (2004). Methoden zur Erhebung von Bindungssicherheit in der frühen und mittleren Kindheit. In L. Ahnert (Hrsg.), *Ursprünge der Frühentwicklung von Bindungsbeziehungen: Ein Lehrbuch* (S. 82-109). München: Reinhardt.
- Gloger-Tippelt, G. & König, L. (2006). Geschichtenergänzungsverfahren zur Bindung (GEV-B) für 5- bis 8-jährige Kinder. Manual zur Durchführung und Auswertung. Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf.

- Glüer, M. (2012). *Beziehungsqualität und kindliche Kooperations- und Bildungsbereitschaft. Eine Studie in Kindergarten und Grundschule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Glüer, M. (2017). *Bindungs- und Beziehungsqualität in der Kita. Grundlagen und Praxis*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Greve, W. & Wentura, D. (1991). *Wissenschaftliche Beobachtung in der Psychologie. Eine Einführung*. München: Quintessenz-Verlag.
- Grossmann, K. & Grossmann, K. E. (2006). Bindungen. Das Gefüge psychischer Sicherheit (3. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Koo, T. K., Li, M.Y. (2016). A guideline of selecting and reporting intraclass correlation coefficients for reliability research. *Journal of Chiropractic Medicine*. 15(2), 155-163.
- Kirchmann, H., Singh, S. & Strauß, B. (2017). Methoden zur Erfassung von Bindungsmerkmalen. In B. Strauß & H. Schauenburg, H. (Hrsg.), *Bindung in Psychologie und Medizin. Grundlagen, Klinik und Forschung – ein Handbuch* (S. 101-121). Stuttgart: Kohlhammer.
- Kirchmann, H. & Strauß, B. (2008). Methoden zur Erhebung von Bindungsmerkmalen. *Klin. Diagnostik und Evaluation* (1), 293-327.
- Kliwer-Neumann, J., Bovenschen, I., Lang, K., Spangler, G., Nowacki, K & Roland, I.C. (2015). Interviewtechnik zur Erfassung von Bindungsstörungssymptomen. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*: 64, (10), S. 759-773
- Luthar, S. (2006). Resilience in development: A synthesis of research across five decades. In D. Cicchetti & D. J. Cohen (Eds.), *Developmental Psychopathology: Risk, disorder, and adaption* (pp. 739–795). New York: Wiley.
- Main, M. & Cassidy, J. (1988). Categories of response to reunion with the parent at age 6: Predictable from infant attachment classifications and stable over a 1-month period. *Developmental Psychology*. 24, 1-12.
- Smyke, A. T., & Zeanah, C. H. (1999). Disturbances of attachment interview. . Unpublished manuscript. Cited In Zeanah, C.H., Smyke, A.T., Koga, S.F. & Carlson, E. (2005). Attachment in Institutionalized and Community Children in Romania. *Child Development*, 76, (5), 1015 – 1028.
- Söhnen, S. (2017). *Weitergehende statistische Analysen des EIBiS-Pretests. Arbeitspapier*. Freiburg: Zentrum für Kinder- und Jugendforschung an der Evangelischen Hochschule Freiburg.
- Strauß, B. & Schauenburg, H. (Hrsg.)(2017). *Bindung in Psychologie und Medizin. Grundlagen, Klinik und Forschung – ein Handbuch*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Stokowy, M. & Sahar, N. (Hrsg.)(2012). *Bindung und Gefahr. Das Dynamische Reifungsmodell der Bindung und Anpassung*. Gießen: Psychosozial-Verlag
- Wadepohl, H.; Mackowiak, K.; Fröhlich-Gildhoff, K. & Weltzien, D. (Hrsg.) (2017). *Interaktionsgestaltung in Familie und Kindertagesbetreuung*. Wiesbaden: Springer.
- Waters, E. & Deane, K. E. (1985). Defining and assessing individual differences in attachment relationships: Q-methology and the organization of behavior in infancy and early childhood. In I. Bretherton & E. Waters (Eds.), *Growing points of attachment theory and research. Monographs of the Society for Research in Child Development*, Serial No. 209, Vol. 50, Nos. 1-2, 39-40.

- Waters, E. (2008). *Assessing secure base behavior and attachment security using the Q-sort method*. http://www.psychology.sunysb.edu/attachment/measures/content/aqs_method.pdf
- Weltzien, D., Fröhlich-Gildhoff, K., Wadepohl, H. & Mackowiak, K. (2017). Interaktionsgestaltung im familiären und frühpädagogischen Kontext. Einleitung. In H. Wadepohl, K. Mackowiak, K. Fröhlich-Gildhoff & D. Weltzien (Hrsg.), *Interaktionsgestaltung in Familie und Kindertagesbetreuung* (S. 1-26). Wiesbaden: Springer.
- Wirtz, M. & Caspar, F. (1994). *Ratings. Bestimmung und Verbesserung der Übereinstimmung und der Reliabilität*. Bern: Universität, Psychologisches Institut.
- Wirtz, M. & Caspar, F. (2002). *Beurteilerübereinstimmung und Beurteilerreliabilität. Methoden zur Bestimmung und Verbesserung der Zuverlässigkeit von Einschätzungen mittels Kategoriensystemen und Ratingskalen*. Göttingen: Hogrefe.
- Zweyer, K. (2006). *Bindungseinschätzung durch Erzieher/innen beim Eintritt in den Kindergarten. Möglichkeiten und Grenzen eines Screeningfragebogens*. München: Martin Meidenbauer Verlag.

Die Resilienzskalen für Kinder im Kita- (RSKita) und im Grundschulalter (RS-GS) – Zwischenbericht zu Entwicklung und testtheoretischer Überprüfung

Zusammenfassung

Im vorliegenden Beitrag wird die Entwicklung und testtheoretische Überprüfung der Resilienzskalen für Kinder im Kita-Alter (3-6 Jahre) und im Grundschulalter vorgestellt. Die Skalen wurden in verschiedenen Forschungsprojekten am Zentrum für Kinder- und Jugendforschung an der Ev. Hochschule Freiburg eingesetzt. Erste Analysen zeigen einerseits, dass sich die Grundprinzipien der Skala bewährt haben und die testtheoretische Güte für die Variante RSKita zufriedenstellend ist. Dennoch besteht auch hier wie bei der RS-GS die Notwendigkeit einer weiteren Absicherung, insbesondere zur Validierung und zum Erstellen von Normwerten.

Schlüsselworte: Resilienz, Diagnostik im Kindesalter, Sozial-emotionale Entwicklung

Abstract

The article shows the development and statistical analysis of the resilience scales for children in the age of three up to six years (version RSKita) and seven up to ten years (version RS-GS). The scales are used in several research projects at the Centre of Research in Childhood and Adolescence, Freiburg, Germany. First results show that the scales are generally useful and practicable; the statistical quality criteria are all in all achieved esp. in the version for younger children. Nevertheless a further validation is necessary and it is important to create statistical norms.

Keywords: resilience, diagnostics in childhood, social-emotional development

Inhalt

1. Einleitung	51
2. Bezugspunkte	51
3. Die Resilienzskala für Kinder im Kita-Alter (RSKita)	53
4. Resilienzskala für Kinder im Grundschulalter (RS-GS).....	58
5. Perspektiven.....	61
Literatur.....	61
Anhang.....	65

⁹ unter Mitarbeit von Jutta Kerscher-Becker, Katja Göhrich, Jannis Jacobs, Irina Henning & Bianca von Hüls

1. Einleitung

Die „Resilienzskalen für Kinder“ – in der Version für Kinder im Kita-Alter (RSKita) und für Kinder im Grundschulalter (RS-GS) sollen eine Lücke im Bereich standardisierter und normierter diagnostischer Verfahren für Kinder und Jugendliche in zweifacher Weise schließen:

1. Es existiert zwar ein breiter Kanon von Instrumenten zur Leistungs- und Persönlichkeitsdiagnostik – allerdings hat keines dieser Verfahren explizit das Ziel, die Ressourcen von Kindern zu erfassen. Der SDQ (Goodman, 2001) verfügt lediglich über eine kurze Skala zur Erfassung prosozialen Verhaltens; der PERiK (Mayr & Ulich, 2016) ist deutlich ressourcenorientiert ausgerichtet, verfügt jedoch (noch) nicht über differenzierte Normen. Als neueres „Breitbandverfahren“ existiert der KOMPik (<http://www.kompik.de/kompik.html>, Mayr, 2012), der allerdings sehr viele Entwicklungsbereiche abfragt.
2. Die meisten vorliegenden Verfahren für (kleine) Kinder basieren auf dem Prinzip der Fremdeinschätzung: Eltern und/oder pädagogische Fachkräfte geben ein Urteil über das Verhalten des Kindes ab. Dabei ist bekannt, dass Fremd- und Selbsteinschätzung nur in geringerem Maße miteinander korrelieren. Mit dem Selbstkonzeptfragebogen für Kinder, SKF (Engel et al., 2010; Engel, 2015) wurde erstmals versucht, über ein standardisiertes Instrument (Fragebogen) Selbsteinschätzungen von Kindern über ihr Selbstkonzept zu erfassen wobei erste ermutigende Erfahrungen gemacht worden sind. Der SKF erfasst allerdings noch nicht gezielt die „Resilienzfähigkeit“ von Kindern – diesem Ziel dienen die analog aufgebauten RSKita und RS-GS.
3. Spezifische Verfahren zur Erfassung der Resilienz gibt es bisher nur auf der Erwachsenenenebene (Wagnild & Young, 1993; dt. Version: Schumacher et al., 2005).

Eine erste Fassung der Resilienzskala für Kinder (im Grundschulalter) wurde erstmals zur besseren Erfassung der Wirksamkeit des Präventionsprogramms „Grundschule macht stark! – Resilienzförderung in Grundschulen“ (Fröhlich-Gildhoff et al., 2014) entwickelt, erprobt und hinsichtlich der Testkennwerte und -gütekriterien untersucht. Im Rahmen von zwei Master-Arbeiten an der Evangelischen Hochschule Freiburg (Henning, 2014; Jacobs, 2014) wurde diese erste Skala weiter – für Kinder im Kita- und im Grundschulalter – erprobt und testtheoretisch untersucht.

Im Folgenden werden die theoretischen Bezugspunkte umrissen und der Prozess der Entwicklung der Skala sowie der empirischen Überprüfung zum Stand April 2017 vorgestellt.

2. Bezugspunkte

Theoretische Bezugspunkte für die Entwicklung der Resilienzskalen sind zum einen das Konzept der Resilienzfaktoren, wie es von Fröhlich-Gildhoff und Rönna-Böse anhand der Analyse vorliegender Studien und Metanalysen zu Schutzfaktoren für eine gesunde seelische Entwicklung formuliert wurde (Fröhlich-Gildhoff & Rönna-Böse, 2011, 2012; Rönna-Böse, 2013; Rönna-Böse & Fröhlich-Gildhoff, 2015) und zum anderen die seit längerem (ursprünglich: Wagnild & Young, 1993; Kurzform: Smith et al, 2008; deutsche Version: Schumacher et al., 2005) erprobte Resilienzskala für Erwachsene.

Rönna-Böse und Fröhlich-Gildhoff extrahierten aus den Studien zu Resilienz- und Schutzfaktoren sechs zentrale Faktoren auf personaler Ebene, die Grundlage für eine gesunde seelische Entwicklung sind:

- adäquate Selbst- und Fremdwahrnehmung

- gute Selbstregulationsfähigkeiten
- adäquates Selbstwirksamkeitserleben und positive Selbstwirksamkeitserwartungen
- Soziale Kompetenzen
- Problemlösefähigkeiten
- aktives Bewältigungsverhalten (Stressbewältigung) (Rönnau-Böse & Fröhlich-Gildhoff, 2012, 2015; Rönnau-Böse, 2013).

Diese sechs Faktoren operationalisieren den Resilienzbegriff und waren (und sind) handlungsleitend für die Entwicklung von erfolgreich umgesetzten Förderprogrammen in Kindertageseinrichtungen (Rönnau et al., 2008; Fröhlich-Gildhoff et al., 2011; Fröhlich-Gildhoff, Dörner & Rönnau-Böse, 2012, Rönnau-Böse, 2013) und Grundschulen (Fröhlich-Gildhoff, Becker & Fischer, 2012; Fröhlich-Gildhoff et al., 2014).

Bei der Konzeption ihrer Resilienzskala haben Schumacher et al. (2005) zu Recht darauf hingewiesen, dass sich „Resilienz“ nur schwerlich direkt erfassen lässt, weil sich die „seelische Widerstandskraft“ als „Bewältigungskapital“ (Fingerle, 2011) letztlich nur in belastenden bzw. krisenhaften Situationen zeigt. So geht Masten (2001) von einer Kompetenz aus, die sich darin zeigt, dass in der Krisensituation angemessene Ressourcen mobilisiert werden und die daraus resultierenden Fähigkeiten in Folgesituationen nutzbar gemacht werden können.

In den meisten Studien wurde Resilienz nicht direkt, sondern über verschiedene Indikatoren erfasst, die sowohl die Person selbst (personale Faktoren) als auch ihre soziale Umwelt betreffen und es kam zur Beschreibung von Schutzfaktoren (s. o.; Überblick bei Bengel et al., 2009). „Für die *direkte* Erfassung der Resilienz als Persönlichkeitsmerkmal liegen bisher nur wenige Erhebungsinstrumente vor. Zu den am weitesten verbreiteten Verfahren im angloamerikanischen Sprachraum gehört die *Resilience Scale* von Wagnild und Young (1993)“ (Schumacher et al., 2005, S. 19). Diese Skala (Fragebogen) „umfasst 25 Items (RS-25) die sich auf zwei faktorenanalytisch konstruierte Skalen verteilen: In der Skala „*Persönliche Kompetenz*“ (RS-Komp; 17 Items) werden Merkmale wie Selbstvertrauen, Unabhängigkeit, Beherrschung, Beweglichkeit und Ausdauer zusammengefasst. Mit der Skala „*Akzeptanz des Selbst und des Lebens*“ (RS-Akz; 8 Items) werden Merkmale wie Anpassungsfähigkeit, Toleranz, flexible Sicht auf sich selbst und den eigenen Lebensweg erfasst (ebd., S. 22). Schumacher et al. übersetzten diese Skala¹⁰ und erprobten sie an einer Stichprobe von 2031 Erwachsenen. Dabei ließ sich die 2-Faktoren-Lösung nicht replizieren und es wurde eine *Kurzskala RS-11* entwickelt, die mit der langen Version zu $r = .95$ korrelierte. Die Itemkennwerte (Trennschärfekoeffizienten der Items liegen zwischen $ris = .50$ und $ris = .75$) und die interne Konsistenz (Cronbach's Alpha von .91) sind als gut einzustufen (ebd.).

Diese Grundlage ermutigte Fröhlich-Gildhoff, Kerscher-Becker & Göhrich (2013), die Skala zunächst für Kinder im Grundschulalter zu adaptieren. Dazu wurden die 11 Items in eine kindgerechte Sprache „übersetzt“ und einigen Kindern zum Test der Verständlichkeit vorgelegt. In diesem Pre-Test erfolgte die Eliminierung eines weiteren Items, so dass die Ursprungsversion 10 Fragen umfasste. Diese waren als Aussagen formuliert, die auf einer vierstufigen Likert-Skala („stimmt gar nicht“ bis „stimmt genau“) eingeschätzt wurden.

Diese Skala wurde ebenso wie die Version für Kinder im Kitaalter (4-6 Jahre) in verschiedenen Projekten des ZfKJ eingesetzt und dann von Henning (2014) und Jacobs (2014) weiter testtheoretisch überprüft.

¹⁰ Siebenstufiges Antwortformat von „ich stimme zu“ bis „ich stimme nicht zu“; Beispielitem: „Ich mag mich“

3. Die Resilienzskala für Kinder im Kita-Alter (RSKita)¹¹

Konstruktion

Grundlage für die Konstruktion der RSKita waren zum einen die Erfahrungen im Entwicklungsprozess der ursprünglichen „Resilienzskala für Grundschulkinder“ (Fröhlich-Gildhoff, Kerscher-Becker & Görich, 2013). Diese Skala wurde in der Evaluation des Präventionsprogramms „Grundschule macht stark! – Resilienzförderung in Grundschulen“ (Fröhlich-Gildhoff et al., 2014) eingesetzt und umfasste zunächst 11 Fragen, (s. o.). Trotz zufriedenstellender Reliabilitätswerte zeigte sich, dass diese Version das Konstrukt der Resilienz und die aus der Empirie extrahierbaren sechs Resilienzfaktoren (Rönnau-Böse, 2013) nur unzureichend abbildeten.

Da zu drei von insgesamt sechs übergeordneten Faktoren („Selbstwahrnehmung“, „Selbststeuerung“ und „Problemlösekompetenz“) kaum messbare Items zur Verfügung standen, wurde die Skala so erweitert, dass jeder der sechs Faktoren mindestens vier Items beinhaltet. Zudem wurde der Test „Positive Entwicklung und Resilienz im Kindergartenalltag“ (PERiK) (Mayr & Ulich, 2016) mit der neuen Version abgeglichen und auf weitere Items untersucht, um sie ggf. in die neue Skala aufzunehmen.

Die Gesamtkonstruktion orientierte sich an dem bewährten „Selbstkonzeptfragebogen für Kinder“ (SKF) in der Version für Kinder im Kita-Alter von Engel (2015).

Infolge weiterer Untersuchungen und theoretischer Überlegungen entstand eine Resilienzskala für Kinder im Alter von drei bis sechs Jahren mit 28 Items, die dann testtheoretisch überprüft wurde.

Bei der Entwicklung der RSKita wurden die 28 Items in Fragen umformuliert. So wurde z. B. aus dem Item „Ich lache oft“ die Frage „Lachst du oft?“ Ergänzt wurde diese Frage mit einer „Wie-Frage“, in diesem Fall „Wie oft?“ Die Resilienzskala wird in Form eines strukturierten Einzelinterviews mit Kindern unter Zuhilfenahme unterschiedlich großer Holzklötze durchgeführt (s. u. Durchführungshinweise); die Bearbeitung dauert zwischen 15 und 20 Minuten.

Die Items lassen sich den sechs Resilienzfaktoren folgendermaßen zuordnen:

1. Selbst- und Fremdwahrnehmung:

- Lachst Du oft? (Item 1)
- Findest Du dich toll? (Item 2)
- Bist Du oft traurig? (Item 3)
- Weißt Du manchmal gar nicht, wie Du dich fühlst? (Ob Du traurig, ängstlich, wütend oder fröhlich bist) (Item 4)

2. Selbststeuerung:

- Wenn Du aufgeregt bist, kannst Du dich beruhigen? (Item 9)
- Wenn Du dir etwas wünschst und es nicht sofort bekommst, kannst Du warten? (Item 10)
- Wenn Du traurig bist, weißt Du, was Du tun musst, damit es dir besser geht? (Item 11)
- Wenn Du wütend bist, kannst Du trotzdem mit anderen sprechen? (Item 12)

¹¹Dieser Teil basiert auf der Arbeit von Henning (2014), wurde allerdings gekürzt und für diese Beschreibung fokussiert.

3. Selbstwirksamkeit(-serwartung):

- Wenn Du dich richtig anstrengst, klappt dann das, was Du willst? (Item 5)
- Kannst Du viele Dinge? (Item 6)
- Kannst Du dich richtig freuen, wenn Du etwas geschafft hast? (Item 7)
- Wenn Dir etwas gelingt, denkst Du, es hat geklappt, weil Du es gut kannst? (Item 8)

4. Soziale Kompetenzen:

- Wenn es Dir nicht gut geht, sagst Du es jemandem? (Item 13)
- Macht es Dir etwas aus, wenn Du eine andere Meinung hast als andere? (Item 14)
- Bist Du gerne mit anderen Kindern zusammen? (Item 15)
- Finden andere Kinder Deine Spielideen gut? (Item 16)
- Wenn Du mitspielen willst, sagst Du es anderen Kindern? (Item 17)
- Erzählst Du anderen gerne, was Du so erlebt hast? (Item 19)
- Wenn dich jemand angreift, kannst Du dich gut verteidigen? (Item 20)

5. Umgang mit Stress/adaptive Bewältigungsfähigkeit:

- Lernst Du gerne neue Dinge? (Item 21)
- Kannst Du dich auch für Sachen anstrengen, die Du nicht so gerne machst? (Item 23)
- Versuchst Du auch ganz schwierige Aufgaben zu lösen? (Item 24)
- Freust Du dich auf neue Aufgaben? (Item 27)

6. Problemlösen:

- Wenn Du jemandem weh tust/etwas kaputt machst, willst Du das wieder gut machen? (Item 18)
- Wenn Du etwas schwierig findest, denkst Du erst einmal nach? (Item 22)
- Wenn Du ein Problem hast, weißt Du, wer Dir helfen kann? (Item 25)
- Wenn etwas schwierig wird, hast Du Ideen, wie Du das trotzdem schaffen kannst? (Item 26)
- Wenn Du dir etwas fest vornimmst, machst Du das dann auch? (Item 28)

Die Skala RSKita ist im Anhang A1 dargestellt.

Durchführungshinweise

Mit Kindern ab 3 bis 6 Jahren wird die Befragung als Einzelinterview durchgeführt. Die Kinder können jeweils vierstufige Antwortmöglichkeiten (ganz wenig, ein bisschen, ziemlich und viel) mit Hilfe unterschiedlich hoher Holzklötze darstellen.

Zu Beginn der Befragung werden Holzklötzchen auf den Tisch gelegt und den Kindern die Möglichkeit geboten, sie nach ihrer Größe zu ordnen oder daraus eine Treppe zu bauen. In einem weiteren Schritt wird bei jedem Kind mittels spielerischer Testfragen ausprobiert, ob es sicher die Kleiner-Größer-Relation erfassen kann. Jüngere Kinder (bis 5,0 Jahre) sollen sich zu einer Testfrage (z. B. „Isst du gerne etwas Süßes?“) zuerst grundsätzlich zustimmend oder

ablehnend äußern. Danach werden die beiden größten oder kleinsten Holzklötzchen dargeboten, mit denen Kinder ihre Antwort weitergehend differenzieren sollten: „Wie gerne (isst du Süßes)?“ – auf diese Weise ergibt sich das vierstufige Antwortformat.

Mädchen und Jungen ab 5,0 Jahren werden von Anfang an (wenn sie die Kleiner-Größer-Relation beherrschen) vier Holzklötzchen in abgestufter Größe als Antwortmöglichkeiten vorgegeben.

Die Befragung erfolgt zweistufig: Zunächst wird dem Kind die entsprechende Frage gestellt: „Lachst Du oft?“ [das Kind antwortet mit ja oder nein – dies ist ein Hinweis, sich auf den unteren oder oberen Teil der Antwortmöglichkeiten zu orientieren]. Dann erfolgt im zweiten Schritt eine weitere Differenzierung entsprechend der o.a. Abstufungen [ganz wenig – ein bisschen oder: ziemlich/oft – ganz oft/ganz viel]. Die Einstufung wird dann noch einmal anhand der gestuft großen Holzklötze symbolisiert und mit dem Kind überprüft.

Eine ausführliche Testanweisung findet sich im Anhang A2.

Testtheoretische Überprüfung

Die Resilienzskala für Kindergartenkinder wurde zum ersten Mal im Juni/Juli 2013 mit 30 Kindern im Alter von 3,0 bis 6,9 Jahren aus verschiedenen Kindertageseinrichtungen getestet und auf ihre Güte überprüft. Um die insgesamt positiven Ergebnisse der Pretest-Phase weiter prüfen zu können, wurde am Zentrum für Kinder- und Jugendforschung (ZfKJ) die Entscheidung getroffen, die Skala in unveränderter Form bei weiteren Erhebungen einzusetzen. So wurde sie von November 2013 bis Februar 2014 in verschiedenen Projekten des ZfKJ mit insgesamt 214 Kindern erprobt. Aufgrund einer hohen Item-Nonresponse-Rate wurden 16 Bögen aus der Analyse ausgeschlossen. In diesen Fragebögen wurden nur 3-5 von 28 Items von den Kindern beantwortet. Die Analyse erfolgte mit 198 Fragebögen. Von den 198 befragten Kindern waren 99 Mädchen und 99 Jungen.

Die Kinder waren zum Zeitpunkt der Erhebung zwischen 3,0 und 6,9 Jahren alt, der Mittelwert liegt bei 4,34 Jahren mit Standardabweichung von 0,896.

Die Daten wurden in Form eines strukturierten Einzelinterviews mit Mädchen und in 6 Kindertageseinrichtungen von geschulten studentischen Hilfskräften erhoben. Die Teilnahme an der Erhebung war für die Kinder freiwillig und im Vorfeld mit ihnen besprochen. Auch die Eltern wurden über den Verlauf der Projekte informiert und gaben schriftlich das Einverständnis für die Befragung ab.

Die Itemschwierigkeiten lagen bei 24 der 28 Items in einem zufriedenstellenden Bereich ($< 0,80$) (s. Tabelle 1; die drei Items, die den Grenzwert überschreiten sind mit * gekennzeichnet), die interne Konsistenz als Maß der Reliabilität wurde über die Berechnung von Cronbach's Alpha ermittelt; auch diese ergab einen zufriedenstellenden Wert von $\alpha = .777$.

Es wurde weiterhin überprüft, ob die theoretisch vorgenommene Zuordnung zu den verschiedenen Resilienzfaktoren auch die Bildung von Subskalen erlaubt. Dazu wurden konfirmatorische Faktorenanalysen durchgeführt. Letztlich zeigte sich, dass eine Ein-Faktoren-Lösung rechnerisch das beste Modell darstellt (Henning, 2014). Dies ist auch theoretisch begründbar, da die sechs Resilienzfaktoren inhaltlich nicht völlig unabhängig voneinander sind. Dies bedeutet, dass von *einer* einheitlichen Skala auszugehen ist und letztlich nur Gesamtwerte ermittelt werden können.

Tabelle 1: Itemschwierigkeiten

Nr.	Item	N	Fehlende Werte	Item-Schwierigkeit	Resilienzfaktoren-Zuordnung
1	Lachst Du oft? (Wie oft?)	197	1	0,83*	Selbst- und Fremdwahrnehmung
2	Findest Du dich toll? (Wie toll?)	185	13	0,83*	Selbst- und Fremdwahrnehmung
3R	Bist Du oft traurig? (Wie oft?)	196	2	0,68	Selbst- und Fremdwahrnehmung
4R	Weißt Du manchmal gar nicht, wie Du dich fühlst? (Ob Du traurig, ängstlich, wütend oder fröhlich bist) (Wie weißt Du das?)	156	42	0,46	Selbst- und Fremdwahrnehmung
5	Wenn Du dich richtig anstrengst, klappt dann das, was Du willst? (Wie oft klappt das dann?)	178	20	0,71	Selbstwirksamkeit
6	Kannst Du viele Dinge? (Wie viele?)	190	8	0,77	Selbstwirksamkeit
7	Kannst Du dich richtig freuen, wenn Du etwas geschafft hast? (Wie stark?)	188	10	0,82*	Selbstwirksamkeit
8	Wenn Dir etwas gelingt, denkst Du, es hat geklappt weil Du es gut kannst? (Wie oft denkst Du das?)	176	22	0,70	Selbstwirksamkeit
9	Wenn Du aufgeregt bist, kannst Du dich beruhigen? (Wie viel?)	188	10	0,70	Selbststeuerung
10	Wenn Du Dir etwas wünschst und es nicht sofort bekommst, kannst Du warten? (Wie oft?)	194	4	0,71	Selbststeuerung
11	Wenn Du traurig bist, weißt Du, was Du tun musst, damit es Dir besser geht? (Wie weißt Du?)	185	13	0,61	Selbststeuerung
12	Wenn Du wütend bist, kannst Du trotzdem mit anderen sprechen? (Wie kannst Du?)	185	13	0,68	Selbststeuerung
13	Wenn es Dir nicht gut geht, sagst Du es jemandem? (Wie oft?)	190	8	0,64	Problemlösen
14R	Macht es Dir etwas aus, wenn Du eine andere Meinung hast, als andere? (Wie viel?)	178	20	0,46	Soziale Kompetenzen
15	Bist Du gerne mit anderen Kindern zusammen? (Wie gerne?)	182	16	0,78	Soziale Kompetenzen
16	Finden andere Kinder Deine Spielideen gut? (Wie gut?)	187	11	0,60	Soziale Kompetenzen
17	Wenn Du mitspielen willst, sagst Du es anderen Kindern? (Wie oft?)	183	15	0,78	Soziale Kompetenzen
18	Wenn Du jemandem weh tust/etwas kaputt machst, willst Du das wieder gut machen? (Wie oft?)	177	21	0,65	Problemlösen
19	Erzählst Du anderen gerne, was Du so erlebt hast? (Wie gerne?)	178	20	0,70	Soziale Kompetenzen
20	Wenn dich jemand angreift, weißt Du, was Du machen kannst (Wie gut weißt Du das?)	170	28	0,66	Soziale Kompetenzen
21	Lernst Du gerne neue Dinge? (Wie gerne?)	180	18	0,73	Umgang mit Stress

22	Wenn Du etwas schwierig findest, denkst Du erst einmal nach? (Wie oft?)	174	24	0,65	Problemlösen
23	Kannst Du dich auch für Sachen anstrengen, die Du nicht so gerne machst? (Wie gut?)	177	21	0,59	Umgang mit Stress
24	Versuchst Du auch ganz schwierige Aufgaben zu lösen? (Wie oft?)	178	20	0,65	Umgang mit Stress
25	Wenn Du ein Problem hast, weißt Du, wer Dir helfen kann? (Wie weißt Du?)	169	29	0,63	Problemlösen
26	Wenn etwas schwierig wird, hast Du Ideen, wie Du das trotzdem schaffen kannst? (Wie oft?)	175	23	0,70	Problemlösen
27	Freust Du dich auf neue Aufgaben? (Wie freust Du dich?)	175	23	0,73	Umgang mit Stress
28	Wenn Du dir etwas fest vornimmst, machst Du das dann auch? (Wie oft dann?)	169	29	0,64	Problemlösen

Auswertung

Die Aussagen der Kinder werden pro Item in Zahlenwerte übertragen:

ganz wenig	=	1
ein bisschen	=	2
ziemlich	=	3
viel	=	4

Die Einzelwerte werden dann zusammengezählt und es ergibt sich so ein Gesamtwert für die RSKita pro Kind (im Sinne eines Gesamt-Rohwerts)

Zur Zeit (6/2017) liegen noch keine dezidierten Normwerte¹² für die Skala vor; diese werden nach dem Einsatz in weiteren Projekten vorhanden sein. Aufgrund der vorliegenden Daten lassen sich Werte für Quartile angeben.

In der ersten Überprüfung ergab sich eine leicht rechts-schiefgipflige Verteilung mit einem Gesamt-Mittelwert (der Rohwerte) von 84,5 (bei einem rechnerischen Minimalwert von $28 \cdot 1 = 28$ und einem Maximalwert von $28 \cdot 4 = 112$).

Folgende Quartils(roh)werte ergaben sich aus der ersten Überprüfung:

Quartil	Prozentrang	Rohwerte
1.	1-25	28-70
2.	26-50	71-84,5
3.	51-75	85-100
4.	76-100	101-112

¹²Normwerte können dazu dienen, den erzielten Wert eines Kindes mit seiner Alterspopulation zu vergleichen und einen Rangplatz in dieser zu bestimmen

Die Skala kann gruppenbezogen für Prä-Post-Vergleiche anhand der Rohwerte genutzt werden; gleiches gilt auch für Vergleiche zwischen Gruppen.

4. Resilienzskala für Kinder im Grundschulalter (RS-GS)¹³

Die Grundlagen für die Konstruktion der RS-GS entsprechen denen der RSKita, wie sie in Kap. 3 beschrieben wurden. Dies sind demnach zum einen die Erfahrungen im Entwicklungsprozess der „Resilienzskala für Grundschulkinder“ (Fröhlich-Gildhoff, Kerscher-Becker & Görich, 2013). Trotz zufriedenstellender Reliabilitätswerte zeigte sich, dass diese Version das Konstrukt der Resilienz und die empirisch gewonnenen sechs Resilienzfaktoren (Rönnau-Böse, 2013) nur unzureichend abbildeten. Die Skala wurde dann entsprechend der Version RSKita so erweitert, dass jeder der sechs Faktoren mindestens vier Items beinhaltet.

Die Gesamtkonstruktion orientierte sich an dem bewährten „Selbstkonzeptfragebogen für Kinder“ (SKF) in der Version für Grundschulkinder von Engel (2015).

Infolge weiterer Untersuchungen und theoretischer Überlegungen entstand eine Resilienzskala mit 28 Items, die dann testtheoretisch überprüft wurde.

Bei der Entwicklung der RS-GS wurden die 28 Items als direkte Aussagesätze („Ich lache oft“) formuliert, da davon ausgegangen wurde, dass die Kinder im Grundschulalter sich besser mit den direkten Aussagen identifizieren können. In den Pre-tests wurde diese Annahme verifiziert.

Die Skala RS-GS ist im Anhang B1 dargestellt.

Durchführungshinweise

Bei der Anwendung der Resilienzskala-GS werden bei den Erst- und Zweitklässlern vier Kartenstapel mit Symbolen zur Veranschaulichung der Antwortkategorien (stimmt gar nicht, stimmt kaum, stimmt ziemlich, stimmt genau) eingesetzt, die jeweils für eine Kategorie stehen (kleiner und großer Kreis in Rot und Grün; s. Anhang B1). Die Antwortmöglichkeiten für die 3. und 4. Klassen werden mit farbigen Kreisen dargestellt und haben ebenfalls das vierstufige Format; analog dem Vorgehen beim SKF (Engel, 2015). Bei Erst- und Zweitklässlern wird die Befragung anhand des Bogens in „Zweier-Interviews“ durchgeführt (ein/e TestleiterIn liest die Fragen vor, zwei Kinder bearbeiten den Bogen parallel); bei Dritt- und Viertklässlern kann der Fragebogen mit der gesamten Klasse bearbeitet werden.

Zu Beginn der Befragung werden die verschiedenfarbigen und unterschiedlich großen Kreise vorgestellt: (im Dyadeninterview werden sie auf den Tisch gelegt und den Kindern wird die Möglichkeit geboten, sie nach ihrer Größe und Farbe zu ordnen): stimmt gar nicht = großer roter Kreis, stimmt kaum = kleiner roter Kreis, stimmt ziemlich = kleiner grüner Kreis, stimmt genau = großer grüner Kreis.

In einem weiteren Schritt wird mittels spielerischer Testfragen ausprobiert, ob die Kinder sicher die Kleiner-Größer-Relation und die Farbabstufungen erfassen können. Dazu sollten sich die Kinder zu einer Testfrage (z. B. „Ich esse gerne etwas Süßes?“) zuerst grundsätzlich zustimmend (grün) oder ablehnend (rot) äußern. Danach erfolgt die weitere Differenzierung der Antwort anhand der Größe der Kreise – auf diese Weise ergibt sich das vierstufige Antwortformat.

¹³In diesem Abschnitt werden die Ergebnisse der Untersuchungen von Jacobs (2014) und Henning (2014) referiert.

Testtheoretische Überprüfung

Die Resilienzskala für Kinder im Grundschulalter wurde in verschiedenen Projekten des Zentrums für Kinder- und Jugendforschung (ZfKJ) eingesetzt.

Die Überprüfung der testtheoretischen Gütekriterien (Jacobs, 2014) erfolgte an einer Stichprobe von 207 Grundschulkindern. Das durchschnittliche Alter der Kinder betrug 8,22 Jahre ($SD = 1,23$). Insgesamt 46 SchülerInnen (22,2%) besuchten die erste Jahrgangsstufe, 54 (26,1%) die zweite Klasse, 60 (29%) gingen in die Klasse drei und 47 (22,7%) in die vierte Grundschulklasse.

Die Stichprobe setzte sich aus 102 (49,3%) Jungen und 105 (50,7%) Mädchen zusammen.

Itemschwierigkeiten: Nach Bortz und Döring (2006) werden Itemschwierigkeiten zwischen Werten von 0,2 bis 0,8 bevorzugt, bzw. Werte, die möglichst nah um den Mittelwert streuen. (S. 219) Allerdings ist es unter Berücksichtigung der entwicklungspsychologischen Hintergründe und den zu erwartenden hohen Zustimmungstendenzen der Kinder sinnvoll Werte zwischen $\geq 0,1$ und $\leq 0,9$ anzustreben. Fast ein Drittel, nämlich acht Items (28,57%) nehmen Werte an, die außerhalb des angestrebten Wertebereichs liegen. Dabei unterschreitet keine Variable den Schwellenwert von 0,1, sondern übersteigt ausnahmslos den Grenzwert von 0,9; nur bei 10 der 28 Items lagen die Schwierigkeiten in einem zufriedenstellenden Bereich ($< 0,80$) (s. Tabelle 2; die Items außerhalb der Grenzwert sind mit * gekennzeichnet) und es ergibt sich eine stark rechtssteile Verteilung.

Tabelle 2: Itemschwierigkeiten

Nr.	N	Fehlende Werte	Item-Schwierigkeit	Resilienzfaktoren-Zuordnung
1	207	0	0,93*	Selbst- und Fremdwahrnehmung
2	200	7	0,87*	Selbst- und Fremdwahrnehmung
3R	199	8	0,76	Selbst- und Fremdwahrnehmung
4R	200	7	0,65	Selbst- und Fremdwahrnehmung
5	206	1	0,87*	Selbstwirksamkeit
6	200	7	0,93*	Selbstwirksamkeit
7	205	2	0,96*	Selbstwirksamkeit
8	198	9	0,92*	Selbstwirksamkeit
9	203	4	0,66	Selbststeuerung
10	204	3	0,75	Selbststeuerung
11	198	9	0,70	Selbststeuerung
12	202	5	0,67	Selbststeuerung
13	205	2	0,71	Problemlösen
14R	197	10	0,44	Soziale Kompetenzen
15	206	1	0,94*	Soziale Kompetenzen
16	199	8	0,84*	Soziale Kompetenzen
17	206	1	0,92*	Soziale Kompetenzen
18	204	3	0,93*	Problemlösen
19	206	1	0,88*	Soziale Kompetenzen

20	200	7	0,83*	Soziale Kompetenzen
21	205	2	0,89*	Umgang mit Stress
22	204	3	0,85*	Problemlösen
23	200	7	0,80	Umgang mit Stress
24	205	2	0,93*	Umgang mit Stress
25	204	3	0,87*	Problemlösen
26	201	6	0,82*	Problemlösen
27	202	5	0,76	Umgang mit Stress
28	204	3	0,89*	Problemlösen

Die *interne Konsistenz* als Maß der Reliabilität wurde über die Berechnung von Cronbachs Alpha ermittelt; diese ergab einen zufriedenstellenden Wert von $\alpha = .816$.

Es wurde weiterhin überprüft, ob die theoretisch vorgenommene Zuordnung zu den verschiedenen Resilienzfaktoren auch die Bildung von Subskalen erlaubt. Dazu wurden konfirmatorische Faktorenanalysen durchgeführt. Letztlich zeigte sich, dass auch hier eine Ein-Faktoren-Lösung rechnerisch das beste Modell darstellt (Jacobs, 2014). Dies ist auch theoretisch begründbar, da die sechs Resilienzfaktoren inhaltlich nicht völlig unabhängig voneinander sind. Dies bedeutet, dass von *einer* einheitlichen Skala auszugehen ist und letztlich nur Gesamtwerte ermittelt werden können.

Auswertung

Die Aussagen der Kinder werden pro Item in Zahlenwerte übertragen:

ganz wenig	=	1
ein bisschen	=	2
ziemlich	=	3
viel	=	4

Die Einzelwerte werden dann zusammengezählt und es ergibt sich so ein Gesamtwert für die RS-GS pro Kind (im Sinne eines Gesamt-Rohwerts).

Zur Zeit (6/2017) liegen noch keine dezidierten Normwerte für die Skala vor; diese werden nach dem Einsatz in weiteren Projekten vorhanden sein. Aufgrund der vorliegenden Daten lassen Werte für Quartile angeben.

In der ersten Überprüfung ergab sich eine rechtsseitige Verteilung mit einem Gesamt-Mittelwert (der Rohwerte) von 89,6 (bei einem rechnerischen Minimalwert von $28 \cdot 1 = 28$ und einem Maximalwert von $28 \cdot 4 = 112$).

Folgende Quartils(roh)werte ergaben sich aus der ersten Überprüfung:

Quartil	Prozentrang	Rohwerte
1.	1-25	28-78
2.	26-50	71-90
3.	51-75	91-105
4.	76-100	106-112

Die Skala kann gruppenbezogen für Prä-Post-Vergleiche anhand der Rohwerte genutzt werden; gleiches gilt auch für Vergleiche zwischen Gruppen.

5. Perspektiven

Die praktische und testtheoretische Erprobung der beiden analog aufgebauten Resilienzskalen zur direkten Befragung von Kindern im Kita- (RSKita) und im Grundschulalter (RS-GS) erbrachte erste zufriedenstellende Erkenntnisse. Zugleich muss festgestellt werden, dass die Testkennwerte, im Besonderen die Itemschwierigkeiten für die RS-GS verbesserungswürdig sind. Zudem ist zu berücksichtigen, dass die bisherigen Untersuchungsstichproben noch relativ klein sind.

Zukünftige, weiterführende Untersuchungen sollen daher folgende Schwerpunkte setzen:

- In der weiteren Anwendung sollten die Testkennwerte an größeren Stichproben ‚abgesichert‘ werden.
- Mittels qualitativer Untersuchungen sollte die Anwendungsgenauigkeit – auch bzgl. der Kultursensitivität – überprüft werden.
- Zur Prüfung der Objektivität muss die AnwenderInnen-/BeobachterInnenübereinstimmung geprüft werden.
- Die Re-Test-Reliabilität muss überprüft werden.
- Zur Überprüfung der Validität sind die Ergebnisse mit anderen Verfahren (z. B. dem PERiK; Mayr & Ulich, 2016) zu spiegeln. Ebenso wäre ein Vergleich mit der Fremdeinschätzung der Resilienz durch Eltern oder pädagogische Fachkräfte denkbar, wenngleich sich in vergleichbaren Studien hier wenige Übereinstimmungen finden ließen (z. B. Engel, 2015).
- Nicht zuletzt sollten mittels größerer Stichproben Normwerte erstellt werden.

Literatur

- Bengel, J., Meinders-Lücking, F. & Rottmann, N. (2009). Schutzfaktoren bei Kindern und Jugendlichen. Stand der Forschung zu psychosozialen Schutzfaktoren für Gesundheit. Köln: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA). (Forschung und Praxis der Gesundheitsförderung, Bd. 35).
- Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. Heidelberg: Springer.
- Engel, E. (2015). *Selbstkonzeptfragebogen für Kinder (SKF)*. Freiburg: FEL.
- Engel, E.-M., Rönnau-Böse, M., Beuter, S., Wünsche, M. & Fröhlich-Gildhoff, K. (2010). Selbstkonzeptfragebogen für Kinder im Vorschulalter (SKF) – Konzept, Entwicklung und praktische Erfahrungen. In K. Fröhlich-Gildhoff, I. Nentwig-Gesemann & P. Strehmel (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik III. Schwerpunkt Sprachentwicklung und Sprachförderung* (S. 305–328). Freiburg: FEL.
- Fingerle, M. (2011). Resilienz deuten – Schlussfolgerungen für die Prävention. In M. Zander (Hrsg.), *Handbuch Resilienzförderung* (S. 208–218). Wiesbaden: VS.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Kerscher-Becker, J., Rieder, S., Hüls, B. von & Hamberger, M. (2014). *Grundschule macht stark! Resilienzförderung in der Grundschule – Prinzipien, Methoden und Evaluationsergebnisse*. Freiburg: FEL Verlag.

- Fröhlich-Gildhoff, K., Kerscher-Becker, J. & Göhrich, K. (2013). *Resilienzskala für Kinder (RSK). Arbeitspapier*. Freiburg: Znetrum für Kinder- und Jugendforschung an der Evangelischen Hochschule Freiburg.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Becker, J. & Fischer, S. (2012). *Prävention und Resilienz in Grundschulen (PRiGS). Ein Kursprogramm*. München: Reinhardt.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Dörner, T., Rönnau-Böse, M. (2012). *PRiK – Prävention und Resilienzförderung in Kindertagesstätten. Ein Trainingsprogramm* (2. vollst. überarb. Auflage). München: Reinhardt.
- Fröhlich-Gildhoff, K. & Rönnau-Böse, M. (2011). *Resilienz* (2. Aufl.). München: Reinhardt/UTB.
- Fröhlich-Gildhoff, K. & Rönnau-Böse, M. (2012). Prevention of exclusion: the promotion of resilience in early childhood institutions in disadvantaged areas. *Journal of Public Health: Volume 20, Issue 2* (2012), Page 131-139.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Beuter, S., Fischer, S., Lindenberg, J. & Rönnau-Böse, M. (2011). *Förderung der seelischen Gesundheit in Kitas für Kinder und Familien mit sozialen Benachteiligungen*. Freiburg: FEL.
- Goodman R (2001). Psychometric properties of the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ). *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 40, 1337-1345.
- Henning, I. (2014). *Resilienzskala für Kindergartenkinder. Entwicklungsprozess und bisherige Ergebnisse*. Masterthesis an der EH Freiburg. Freiburg: Evangelische Hochschule.
- Jacobs, J. (2014). *Die Resilienzskala für Grundschulkinder*. Masterthesis an der EH Freiburg. Freiburg: Evangelische Hochschule.
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic. Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56 (3), 227–238.
- Mayr, T. & Ulich, M. (2016). *PERiK Positive Entwicklung und Resilienz im Kindergartenalltag*, 2. Aufl. Freiburg: Herder.
- Mayr, T. (2012). KOMPIK – Kompetenzen und Interessen von Kindern in Kindertageseinrichtungen. Ein neues Verfahren für Kindertageseinrichtungen. *Frühe Bildung*, 1(3), S. 163–167
- Rönnau-Böse, M. & Fröhlich-Gildhoff, K. (2015). *Resilienz und Resilienzförderung über die Lebensspanne*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Rönnau-Böse, M. (2013). *Resilienzförderung in Kindertageseinrichtungen*. Freiburg im Breisgau: FEL-Verlag Forschung-Entwicklung-Lehre.
- Rönnau-Böse, M. & Fröhlich-Gildhoff, K. (2012). Das Konzept der Resilienz und Resilienzförderung. In K. Fröhlich-Gildhoff, J. Becker & S. Fischer (Hrsg.). *Gestärkt von Anfang an. Resilienzförderung in der Kita* (S. 9-29). Weinheim: Beltz.
- Rönnau, M., Kraus-Gruner, G. & Engel, E. M. (2008). Resilienzförderung in der Kindertagesstätte. In: Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I. & Haderlein, R. (Hrsg.): *Forschung in der Frühpädagogik*. Freiburg im Breisgau: FEL, Verlag Forschung, Entwicklung, Lehre (Bd. I), S. 117–138.
- Schumacher, J., Leppert, K., Gunzelmann, T., Strauß, B., Brähler, E. (2005): Die Resilienzskala – Ein Fragebogen zur Erfassung der psychischen Widerstandsfähigkeit als Perso-

nenmerkmal. Zeitschrift für Klinische Psychologie, Psychiatrie und Psychotherapie, 53, 16–39

Smith, B.W., Dalen, J., Wiggins, K., Tooley, E., Christopher, P. & Bernard, J. (2008). The Brief Resilience Scale: Assessing the Ability to Bounce Back. *International Journal of Behavioral Medicine*, 15: 194–200.

Wagnild, G. M. & Young, H. M. (1993). Development and psychometric evaluation of the Resilience Scale. *Journal of Nursing Measurement*, 1, 165–178.

Anhang

Anhang A1: Resilienzskala für Kindergartenkinder mit 28 Items (RSKita)

Resilienzskala für Kinder (RSKita)



Kita: _____ Testleiter: _____ Datum: _____

Geschlecht: ☐ Junge ☐ Mädchen

Kind verfügt über die sprachlichen Fähigkeiten die Fragen zu verstehen:

☐ Ja ☐ Nein ☐ Nicht sicher

In welchem Land sind die Eltern des Kindes geboren?

Mutter:

Vater:

☐ In Deutschland

☐ In Deutschland

☐ In einem anderen Land,

☐ In einem anderen Land,

und zwar _____

und zwar _____

Kind hat komplett abgeschaltet und war nicht zu motivieren: ☐ Ja ☐ Nein ☐ Nicht sicher

Für die Zusammenführung der Fragebögen, die zu Beginn und zu Ende des Projekts ausgefüllt werden, benötigen wir eine Identifikationsnummer (ID).

*Bitte tragen Sie die **Anfangsbuchstaben des Vor- und Nachnamens** sowie das **Geburtsdatum** des Kindes ein.*

(Bsp.: Anna Müller, geb. 26.03.2009 ⇒ AM26032009)

Die ID wird nur für die interne Datenverarbeitung im ZfKJ verwendet und nicht an Dritte weitergegeben.

ID-Nr.: | _ | _ | _ | _ | _ | _ | _ | _ | _ |

	ganz wenig	ein biss- chen	ziem- lich	viel	keine Antwort
1 Lachst Du oft? (Wie oft?).....	☐	☐	☐	☒	?
2 Findest Du dich toll? (Wie toll?).....	☐	☐	☐	☒	?
3 Weiß Du manchmal gar nicht, wie es Dir geht? (Ob Du traurig, ängstlich, wütend oder fröhlich bist) (Wie weißt Du das?).....	☐	☐	☐	☒	?
4 Wenn Du dich richtig anstrengst, klappt dann das, was Du willst? (Wie oft klappt das dann?).....	☐	☐	☐	☒	?
5 Kannst du viele Dinge? (Wie viele?).....	☐	☐	☐	☒	?
6 Kannst Du dich richtig freuen, wenn Du etwas geschafft hast? (Wie stark?).....	☐	☐	☐	☒	?
7 Wenn Dir etwas gelingt, denkst Du, es hat geklappt, weil Du es gut kannst? (Wie oft denkst Du das?).....	☐	☐	☐	☒	?
8 Wenn Du aufgeregt bist, kannst Du dich beruhigen? (Wie sehr?).....	☐	☐	☐	☒	?
9 Wenn Du Dir etwas wünschst und es nicht sofort bekommst, kannst Du warten? (Wie oft?).....	☐	☐	☐	☒	?
10 Bist Du oft traurig? (Wie oft?).....	☐	☐	☐	☒	?
11 Wenn Du traurig bist, weißt Du, was Du tun musst, damit es Dir besser geht? (Wie weißt Du?).....	☐	☐	☐	☒	?
12 Wenn Du wütend bist, kannst Du trotzdem mit anderen sprechen? (Wie kannst Du das?).....	☐	☐	☐	☒	?
13 Wenn es Dir nicht gut geht, sagst Du es jemandem? (Wie oft?).....	☐	☐	☐	☒	?
14 Macht es Dir (et)was aus, wenn Du eine andere Meinung hast als andere? (Wie viel?).....	☐	☐	☐	☒	?
	ganz	ein biss-	ziem-	viel	keine

	wenig	chen	lich		Antwort
15 Bist Du gerne mit anderen Kindern zusammen? (Wie gerne?).....	☐	☐	☐	☐	?
16 Finden andere Kinder Deine Spielideen gut? (Wie gut?).....	☐	☐	☐	☐	?
17 Wenn Du mitspielen willst, sagst Du es anderen Kindern? (Wie oft?).....	☐	☐	☐	☐	?
18 Wenn Du jemandem weh tust/etwas kaputt machst, willst Du das wieder gut machen? (Wie oft?).....	☐	☐	☐	☐	?
19 Erzählst Du anderen gerne, was Du so erlebt hast? (Wie gerne?).....	☐	☐	☐	☐	?
20 Wenn dich jemand angreift, weißt Du, was Du machen kannst? (Wie gut weißt Du das?).....	☐	☐	☐	☐	?
21 Lernst Du gerne neue Dinge? (Wie gerne?).....	☐	☐	☐	☐	?
22 Wenn Du etwas schwierig findest, denkst Du erst einmal nach? (Wie oft?).....	☐	☐	☐	☐	?
23 Kannst Du dich auch für Sachen anstrengen, die Du nicht so gerne machst? (Wie gut?).....	☐	☐	☐	☐	?
24 Versuchst Du auch ganz schwierige Aufgaben zu lösen? (Wie oft?).....	☐	☐	☐	☐	?
25 Wenn Du ein Problem hast, weißt Du, wer Dir helfen kann? (Wie weißt Du?)	☐	☐	☐	☐	?
26 Wenn etwas schwierig wird, hast Du Ideen, wie Du das trotzdem schaffen kannst? (Wie oft?).....	☐	☐	☐	☐	?
27 Freust Du dich auf neue Aufgaben? (Wie freust Du dich?).....	☐	☐	☐	☐	?
28 Wenn Du dir etwas fest vornimmst, machst Du das dann auch? (Wie oft dann?).....	☐	☐	☐	☐	?

ANHANG A2

TESTANWEISUNG – RESILIENZSKALA RSKita

1. Einführung des Tests:

Schau mal, ich hab dir verschiedene Bauklötze mitgebracht.

[Bauklötze liegen unsortiert auf dem Tisch]

Kannst du die schon nach ihrer Größe ordnen? [wenn das Kind nicht weiß, was es tun soll:] Oder eine Treppe bauen? [evtl. helfen und loben].

Das hast du toll gemacht! [Bauklötze stehen jetzt geordnet vor dem Kind].

*Ich habe dir ein Spiel mit verschiedenen Fragen mitgebracht. Ich möchte gerne wissen, was **du** zu den Fragen denkst. Es sind ganz einfache Fragen. Du kannst nichts falsch machen.*

Ich lese dir die Fragen gleich vor und du darfst sie beantworten. Und zwar machen wir das mit den Bauklötzen.

Wie du siehst, haben wir hier einen ganz großen Bauklotz [draufzeigen], der bedeutet „Ja.“

Dann hab ich hier einen ganz kleinen Bauklotz [draufzeigen], der bedeutet „Nein“.

Dann gibt es noch so einen mittelgroßen Bauklotz [draufzeigen], der bedeutet „ein bisschen ja“.

Und dann gibt es noch einen mittelkleinen Bauklotz [draufzeigen], der bedeutet „ein bisschen nein.“

2. Übungsfragen

Komm, wir probieren das jetzt mal aus. Ich stelle dir eine Frage, und du zeigst mir die Antwort, die am besten zu dir passt: ‚Isst du gerne was Süßes?‘

Fall 1:

Manche Kinder zeigen sofort auf einen der vier Bauklötze ohne sich verbal auf die Frage zu äußern. Die gezeigte Antwort muss von der/dem TestleiterIn kurz verbalisiert wiederholt werden, damit das Kind Möglichkeit hat, seine Antwort ggf. richtig zu stellen und die TestleiterInnen eine Möglichkeit haben festzustellen, ob das Kind das System verstanden hat.]

Fall 2:

Andere Kinder antworten verbal nur mit ja oder nein. In diesem Fall muss konkreter anhand der im Fragebogen angegebenen Nach-Frage nachgehakt werden; z. B.:

„Wie gerne (isst du Süßes)?“ [abwarten, evtl. nochmals die Bedeutung der Bauklötze verbalisieren *„ganz arg gerne“* (auf den großen Bauklotz zeigen), *„ein bisschen gerne“* (zweitgrößter Bauklotz), *„fast gar nicht gerne“* (drittgrößter Bauklotz) oder *„gar nicht gerne“* (kleinster Bauklotz); prüfen, ob das Kind die Funktion der Bauklötze verstanden hat und loben].

Weitere Übungsfrage, die gestellt werden muss:

„Gefällt es dir, wenn andere Kinder dich ärgern?“ [wie oben verfahren].

Wichtig: Niemals suggestiv fragen! (z. B. „Du magst doch gerne Süßes, oder?!”)

Wenn das Kind die Funktion der Klötze noch nicht verstanden hat – nochmals erklären, bis das Kind verstanden hat, was gemeint ist. Wenn die zwei o. g. Übungsfragen noch nicht so sicher beantwortet werden konnten, dann sollten noch zwei/drei möglichst neutrale Übungsfragen (z. B. *„Magst du gerne Tiere?“*, *„Gehst du gerne früh ins Bett?“*) angebracht werden, bis das Kind den Umgang mit den Bauklötzen sicher beherrscht.

Bei den Übungsfragen darf bzw. soll auf das Kind und seine Antworten eingegangen werden (z. B. *Welche Süßigkeiten magst du denn am liebsten?*), damit das Kind in Gegenwart der TestleiterIn schnell ein Gefühl von Sicherheit entwickeln kann.

3. Zur allgemeinen Durchführung:

Manche Kinder antworten auch während des „richtigen“ Tests lieber direkt verbal mit ja oder nein. In diesem Fall muss dem Kind die Nach-Frage gestellt werden (bitte genau an die Itemvorgabe auf dem Fragebogen halten!), z. B. bei *„Hast du oft Bauchweh?“* [Antwort abwarten] *„Wie oft?“*.

Wählt das Kind dann noch immer keinen Klotz aus, kann es noch dadurch unterstützt werden, indem die Testleiterin nacheinander auf die Klötze zeigt und dabei sagt: *„So, so, so oder so?“*.

4. Ermüdungserscheinungen:

Wenn das Kind während der Befragung Ermüdungserscheinungen zeigt (oft vom Kind aus angezeigt, indem es nicht mehr überlegt oder auf ein ganz anderes Thema zu sprechen kommt), ist es sinnvoll, mit dem Kind eine kurze Unterhaltung zu suchen, die nichts mit dem Test zu tun hat. So fühlt sich das Kind ernst genommen und ist wieder eher motiviert, noch ein paar Fragen zu beantworten. Solche kurzen Unterhaltungen dürfen allerdings nicht zwischen Frage der Testleiterin und Antwort des Kindes durchgeführt werden.

Wenn das Kind fragt, ob es nicht einfach mit den Bauklötzen spielen kann, sagt die Testleiterin: *„Zuerst möchte ich gerne mein Spiel mit dir spielen. Danach können wir dann zusammen noch einen Turm [o.ä.] bauen.“*

5. Wertung:

Greift das Kind ohne zu zögern zu einem Klotz, muss diese Antwort eingetragen werden. Antwortet das Kind nur ja oder nein, muss gemäß der Itemvorgabe (=Nachfrage) gefragt werden, in welchem Ausprägungsgrad die Frage auf das Kind zutrifft. Bitte genau an die Itemvorgaben halten!

Antwortet das Kind mit ja, zeigt aber auf nein, muss nochmals nachgefragt werden. Bei klarer verbaler Antwort wird die verbale Antwort gewählt. Bei Unsicherheit, was das Kind nun wirklich geantwortet hat, muss „keine Antwort“ angekreuzt werden.

		Stimmt gar nicht	stimmt kaum	Stimmt ziemlich	Stimmt genau	keine Antwort
RS1	Ich lache oft.					?
RS2	Ich finde mich toll.					?
RS3	Ich bin oft länger traurig.					?
RS4	Manchmal weiß ich gar nicht wie es mir geht.(Ob ich traurig, ängstlich, wütend oder fröhlich bin)					?
RS5	Wenn ich mich richtig anstrengende, dann klappt das was ich will.					?
RS6	Ich kann sehr viele Dinge.					?
RS7	Ich kann mich richtig freuen, wenn ich etwas geschafft habe.					?
RS8	Wenn mir etwas gelingt, dann deshalb, weil ich es gut kann.					?
RS9	Wenn ich aufgeregt bin, kann ich mich beruhigen.					?
RS10	Wenn ich mir etwas wünsche und es nicht sofort bekomme, kann ich warten.					?
RS11	Wenn ich traurig bin, weiß ich was ich tun muss, damit es mir besser geht.					?
RS12	Wenn ich wütend bin kann ich trotzdem mit anderen sprechen.					?
RS13	Wenn es mir nicht gut geht, sage ich das jemandem.					?
RS14	Mir macht es etwas aus, wenn ich eine andere Meinung habe als andere.					?
RS15	Ich bin gerne mit anderen Kindern zusammen.					?
RS16	Andere Kinder finden meine Spielideen gut.					?
RS17	Ich sage anderen Kindern, wenn ich mitspielen will.					?

		Stimmt gar nicht	stimmt kaum	Stimmt ziemlich	Stimmt genau	keine Antwort
RS18	Wenn ich jemandem weh tue/etwas kaputt mache, will ich das wieder gut machen.					?
RS19	Ich erzähle gern anderen, was ich so erlebt hab.					?
RS20	Wenn mich jemand angreift, weiß ich, was ich machen kann.					?
RS21	Ich lerne gerne neue Dinge.					?
RS22	Wenn ich etwas schwierig finde, denke ich erst einmal nach.					?
RS23	Ich kann mich auch für Sachen anstrengen, die ich nicht so gerne mache.					?
RS24	Ich versuche auch ganz schwierige Aufgaben zu lösen.					?
RS25	Wenn ich ein Problem habe, weiß ich wer mir helfen kann.					?
RS26	Wenn etwas schwierig wird, habe ich oft Ideen wie man es trotzdem schaffen kann.					?
RS27	Ich freue mich auf neue Aufgaben.					?
RS28	Wenn ich mir etwas fest vornehme, mache ich es auch.					?

Leonie Klein

Untersuchung der Nachhaltigkeit des Projekts „Grundschule macht stark! – Resilienzförderung in der Grundschule“ mithilfe einer Fragebogenbefragung

Zusammenfassung

Zur Untersuchung der Nachhaltigkeit des Projekts „Grundschule macht stark! – Resilienzförderung in der Grundschule“ des Zentrum für Kinder und Jugendforschung (ZfKJ) an der Evangelischen Hochschule Freiburg, das an zehn Grundschulen durchgeführt wurde, wurden acht Schulleitungen bzw. Resilienzbeauftragte der Schulen durch den Einsatz eines eigens dafür konzipierten Fragebogens zur Weiterführung resilienzförderlicher Maßnahmen befragt.

Durch die quantitative Erfassung der Anzahl weitergeführter oder neu verwirklichter Aktivitäten zur Resilienzförderung an den einzelnen Schulen konnte gezeigt werden, dass alle untersuchten Schulen resilienzförderliche Elemente aus dem Projekt übernommen hatten und somit die Nachhaltigkeit des Projekts grundsätzlich als gewährleistet betrachtet werden kann. Dieses Ergebnis wurde darüber hinaus aus qualitativer Perspektive validiert. Außerdem ermöglichte der Vergleich resilienzförderlicher Aktivitäten vom Erfassungsstand zu t1 (Ende der Projektlaufzeit) und t2 (Fragebogenerhebung der vorliegenden Untersuchung) eine Einordnung der Entwicklung. Es zeigte sich, dass besonders das Engagement der Resilienzbeauftragten, die Einarbeitung neuer Lehrpersonen, die Operationalisierung von Leitlinien sowie die Bereitstellung ausreichender Ressourcen wichtige Voraussetzungen für die Weiterführung von resilienzförderlichen Maßnahmen sein können. Die Untersuchungsergebnisse können zur Optimierung weiterer, ähnlicher Projekte dienen.

Schlüsselworte: Resilienz, Resilienzförderung, Nachhaltigkeit, Grundschulen

Abstract

For the research of the sustainability of the project “Grundschule macht stark! – Resilienzförderung in der Grundschule“ (promotion of resilience in primary schools) of the centre for child and youth research (ZfKJ) at the protestant university of applied sciences Freiburg which was carried out at ten primary schools, eight school heads or agents for resilience advancement were surveyed by a specified questionnaire regarding the maintenance of activities that enhance resilience.

Because of the quantitative acquisition of the number of maintained or newly realized activities that enhance resilience at the particular schools, it could be shown, that all researched schools adopted elements from the project and showed an influence of resilience promotion. Therefore the principle sustainability of the project can be seen as provided. Moreover the comparison of the quantitative results of the first survey from t1 (at the end of the project) and the second one at t2 (the questionnaire of this research) made a description of the development possible.

It was discovered that the dedication especially of the agents for resilience advancement, the training of new teachers, the operationalization of guidelines or the provision of sufficient resources can be a relevant condition of the maintenance of resilience promoting measures.

The results of this research can enable the optimization of similar project's implementation processes.

Keywords: resilience, a resilience promotion, sustainability, primary school

Inhalt

1. Hintergrund der Untersuchung	74
2. Zielsetzung und Fragestellungen.....	75
3. Untersuchungsdesign.....	75
3.1 Methoden der Datenerhebung	75
3.2 Aufbau des Fragebogens	76
3.3 Gütekriterien	77
3.4 Auswertungsmethoden.....	77
4. Forschungsergebnisse	78
4.1 Darstellung und Diskussion	78
4.2 Zusammenfassung.....	87
5. Diskussion und Ausblick	88
Literatur.....	89

1. Hintergrund der Untersuchung¹⁴

Das Zentrum für Kinder- und Jugendforschung an der Evangelischen Hochschule in Freiburg ZfKJ ist im Bereich der Resilienzforschung tätig. Mit dem Begriff Resilienz wird in der Psychologie und Pädagogik die seelische Widerstandskraft des Menschen bzw. die Fähigkeit zur konstruktiven Bewältigung von Krisen, Belastungen und Herausforderungen bezeichnet (z. B. Wustmann, 2004). Menschen besitzen oder entwickeln diese Kompetenz; sie wird durch positive Bewältigungserfahrungen im Leben des Einzelnen gestärkt (Fröhlich-Gildhoff et al., 2014, S. 16ff; Schmidthermes, 2009, S. 11). Um die verschiedenen Faktoren zu stärken, die diese Bewältigungskapazitäten beinhalten, wurden Förderungsprogramme entwickelt. Das Forschungsprojekt „Grundschule macht stark – Resilienzförderung in der Grundschule“ wurde als Kooperation des ZfKJ mit der Abteilung Prävention des Kultusministeriums Baden-Württemberg, dem Landesinstitut für Schulentwicklung Baden-Württemberg und den Martin-Bonhoeffer-Häusern in Tübingen durchgeführt. Ein wichtiger Bestandteil des Projekts sind Qualifizierungen des Schulteams sowie vorbereitete, von Lehrern durchgeführte Resilienzhstunden in den Grundschulklassen nach dem Manual „PRiGS“ (Prävention und Resilienzförderung in Grundschulen; Fröhlich-Gildhoff, Becker & Fischer, 2012). Die Durchführung des Programms und dessen Evaluation fand im Zeitraum von September 2011 bis Juli bzw. September 2014 an je fünf Grundschulen in den Großräumen Freiburg und Tübingen statt (Fröhlich-Gildhoff et al., 2014, S. 9. 64). Das Programm wurde im Rahmen des Projektes eingesetzt und wissenschaftlich begleitet. Im Projekt wurde der Anspruch formuliert, nachhaltige Verankerung und somit Langzeitwirkungen zu zeigen. Grundsätzlich beschlossen alle Schulen Teile des Programms weiterführen zu wollen (Fröhlich-Gildhoff et al., 2014, S. 178ff, 250ff). Im Rahmen der vorliegenden Forschungsarbeit wurde die Nachhaltigkeit des Programms mit einem zeitlichen Abstand von ca. zwei Jahren nach Beendigung der Laufzeit untersucht. Die Befragung mithilfe eines Fragebogens fand in den Wochen nach Schuljahresbeginn im Herbst 2016 statt.

¹⁴Die beschriebene Untersuchung wurde im Rahmen der Masterarbeit von Leonie Klein, (Bildungswissenschaften M.A.) durchgeführt. Alle Daten sind dieser Arbeit entnommen.

2. Zielsetzung und Fragestellungen

Durch die Untersuchung wurde untersucht, ob und inwieweit eine Weiterführung und nachhaltige Verankerung von Resilienzförderung, angestoßen durch das durchgeführte Projekt des ZfKJ, in den zehn teilnehmenden Schulen festgestellt werden kann. Dabei wurde zum einen nach dem Weiterbestehen der Elemente gefragt, die beim letzten Programmbaustein, in dem es um die Sicherung der Nachhaltigkeit ging, festgelegt wurden; da das bereits in der Konzeption des Projekts gesteckte Ziel die Prämisse der sich entwickelnden Schule einschließt, wurden zum anderen weiterführende, neue oder sich entwickelnde Elemente einbezogen.

Das Ziel dieser Untersuchung besteht also darin, durch die Einschätzung der Schulleitungen bzw. Resilienzbeauftragten eine fundierte Bewertung des Erfolgs des Resilienzförderungsprogramms in Bezug auf seine Nachhaltigkeit zu ermöglichen. Dazu sollten Erkenntnisse zu den Auswirkungen des Projekts auf die – nach zwei Jahren noch aktuelle – Durchführung von Maßnahmen zur Resilienzförderung gewonnen, diese Maßnahmen erfasst und deren Umsetzung bewertet werden.

Durch die Fragebogenuntersuchung sollte ermittelt werden, welche Aktivitäten und Strukturen immer noch vorhanden sind, ob es Anpassungen gab und wie gut diese Strukturen funktionieren.

3. Untersuchungsdesign

3.1 Methoden der Datenerhebung

Als Erhebungsinstrument zur Akquirierung von Daten bzgl. der Nachhaltigkeit des Projekts wurde ein halbstandardisierter Fragebogen verwendet. Die Form des Fragebogens als Erhebungsinstrument wurde für diese Untersuchung gewählt, da er den Befragten die nötige Zeit einräumt, um über die Fragen zu reflektieren, u. U. zu recherchieren und sich in Ruhe mit den Inhalten auseinander zu setzen. Außerdem können auf diese Weise viele Daten erhoben werden; dies sollte die Qualität der Beantwortung der Forschungsfrage erhöhen.

Die Fragebögen wurden von den Resilienzbeauftragten bzw. Schulleitungen von acht der zehn Schulen ausgefüllt, die an dem Projekt „Grundschule macht stark!“ teilgenommen hatten. Die im Folgenden verwendeten Bezeichnungen für die Grundschulen GS A bis GS J wurden aus dem ersten Forschungsbericht zum Projekt (Fröhlich-Gildhoff et al., 2014) der besseren Übersichtlichkeit und Vergleichbarkeit halber übernommen.

Für die Resilienzförderung durch das Programm „Grundschule macht stark!“ wurden Ziele im letzten Programmbaustein „Nachhaltigkeit“ festgelegt. Die definierten Nachhaltigkeitskriterien waren u. a. in Form von Methoden operationalisiert. Durch die Umsetzung dieser Methoden sollte die nachhaltige Wirkung des Programms gewährleistet werden. Es wurde durch den Fragebogen erfragt, ob diese resilienzförderlichen Elemente an den Schulen umgesetzt werden.

Die Umsetzung von resilienzförderlichen Methoden kann als Ausdruck von Wertschätzung für Resilienzförderung allgemein gewertet werden. Wird keine Fortführung an den Schulen festgestellt, kann dies auf eine ablehnende Haltung der Beteiligten bzgl. Resilienzförderung schließen lassen (Christen, 2013).

Über die am Ende des Projekts festgelegten Schritte zur Nachhaltigkeit hinaus, wurden individuelle neue Elemente ebenfalls abgefragt und ggf. gewertet. Denn an vielen Schulen wurden bereits zu Projektende auf die einzelnen Schulen abgestimmte Weiterentwicklungen eingeführt; dies entspricht einem Vorgehen, das nicht primär an Manual- oder programmtreue

orientiert ist, sondern an den je konkreten Bedarfen der Schulen (Fröhlich-Gildhoff et al., 2014, S. 129f, 261f).

Die Datenauswertung erfolgte für die geschlossenen Antwortformate im Fragebogen durch ein quantifizierendes Vorgehen. Die offenen Formate wurden inhaltsanalytisch qualitativ ausgewertet.

3.2 Aufbau des Fragebogens

Die Fragen dieses Fragebogens sind an der Art der Fragen in den Checklisten und Fragebögen des Projekts „Grundschule macht stark!“ orientiert. Es wurden alle relevanten geforderten oder vorgeschlagenen Elemente zur Sicherung der Nachhaltigkeit von Resilienzförderung aus dem Forschungsbericht für die Befragung verwendet. Darüber hinaus finden sich dort Fragen aus der Resilienzcheckliste des Landesinstituts für Schulentwicklung Baden-Württemberg, sowie der weiteren, im Ursprungsprojekt eingesetzten Instrumente (Checkliste für LehrerInnen zur Umsetzung von Resilienz im Unterrichtsalltag, Bogen zur Abschlussbefragung von LehrerInnen zum Projekt, Leitfäden zu den Interviews mit den Schulleitungen und den Interviews zur Abschlussfortbildung (Fröhlich-Gildhoff et al., 2014)). Die Fragen beinhalten zudem Anhaltspunkte über die „Grundprinzipien einer resilienzfördernden Schule“ aus dem Arbeitspapier der Baden-Württemberg-Stiftung zum Projekt „Grundschule macht stark!“ (Fröhlich-Gildhoff & Rieder, 2015, S. 18). Es wurde weiterhin nach den Elementen gefragt, die in der Implementationsforschung als nachhaltigkeitsrelevant identifiziert worden sind, wie bspw. die Verankerung der Neuerungen im Leitbild oder ob die Schulleitung hinter den Fördermaßnahmen steht (Hasselhorn, Köller, Maaz & Zimmer, 2014, S. 142ff). Außerdem wird nach Elementen der vier Nachhaltigkeitsdimensionen nach Schröder gefragt (Schröder, 2005, S. 100f).

Diese sind:

- Die projekt-orientierte Dimension (Dimension 1). Sie beinhaltet, dass Akteure die Neuerungen zum eigenen Nutzen weiter fortführen.
- Die output-orientierte Nachhaltigkeit (Dimension 2) bezeichnet das Vorhandensein einer Struktur zur Gewährleistung von Nutzen für andere.
- Die system-orientierte Nachhaltigkeit (Dimension 3) ist die Dimension der Leistungssteigerung des Systems durch Diffusionsprozesse.
- Die Kapazität, flexibel auf Veränderungen zu reagieren, wird mit der innovations-orientierten Nachhaltigkeit (Dimension 4) beschrieben.

Mithilfe dieser Dimensionen wird eine differenzierte Bewertung der Nachhaltigkeit von Programmen möglich (Schröder, 2005, S. 100f).

Außerdem bedarf es des Einbezugs dieser verschiedenen Dimensionen, um die Nachhaltigkeit der Programmwirkung für eine gesamte Organisation bewirken zu können. Sie sollten bei der Erarbeitung eines Programms bereits beachtet werden.

Da das Programm selber auf einem Mehrebenenansatz basiert, werden diese unterschiedlichen Ebenen – Kinder, Eltern, LehrerInnen, Institution, weitere Netzwerke – in der Befragung aufgegriffen (Fröhlich-Gildhoff et al., 2014, S. 41). Die Fragen sind in Blöcke zu verschiedenen Implementationselementen auf folgenden unterschiedlichen Ebenen eingeteilt: die Resilienzbeauftragten, die Schulorganisation, die LehrerInnen, die pädagogischen Leitlinien, die Eltern und die Institutionen (Kooperationen, Fördermaßnahmen).

Es handelt sich um einen teilstandardisierten Fragebogen. Bei einigen Fragen ist die Antwort nicht vorgegeben (offenes Format).

Mithilfe unterschiedlicher Antwortskalen wird nicht nur das tatsächliche Fortbestehen einer Maßnahme erfragt, sondern es kann außerdem die Intensität, mit der eine Maßnahme umgesetzt wird, angegeben werden. So kann eine Maßnahme bspw. nur theoretisch ermöglicht werden wenn z. B. Materialien bereitstehen, die aber von niemandem genutzt werden. Oder, wenn die Resilienzbeauftragten im Fragebogen angeben, dass Resilienz seit dem Projekt "Grundschule macht stark!" nach wie vor ein wichtiges Thema an der Schule ist, sich in den folgenden Frageblöcken jedoch herausstellt, dass wenig darüber gesprochen und wenig Austausch stattfindet oder die Angebote schlecht besucht sind. Die reine Aufnahme von Methoden ohne die Beachtung ihres tatsächlichen Einflusses sollte über den Einbezug der Qualität der Nutzung der Angebote hinaus noch durch die Überprüfung der Übereinstimmung von Antworten von aufeinander bezogener Fragen vermieden werden.

3.3 Gütekriterien

Die Gütekriterien der beiden Fragebögen orientierten sich bei der qualitativen Analyse der Daten an den sechs Gütekriterien nach Mayring (2002). Von besonderer Bedeutung für die Reliabilität der Ergebnisse war, wie bereits oben angedeutet wurde, dass die Auswertung aufgrund einer Verbindung von empirischer Analyse der Daten und deren qualitativer Interpretation erfolgte. Dies entspricht bspw. der Forderung Mayrings nach dem Gütekriterium der Triangulation (Mayring, 2002). Da lediglich acht Resilienzbeauftragte bzw. Schulleitungen an der Untersuchung teilnahmen, wurden deren Aussagen interpretativ analysiert und bewertet. Die geringe Anzahl der Befragten ermöglichte eine quantitative wie qualitative Auswertung, die zu einer begründeten und differenzierten Darstellung der schulischen Situation beitrug. Mittels quantitativer Messung ließen sich darüber hinaus durch den Vergleich der Daten zu t1 (Projektende) mit denen zu t2 (aktuelle Erhebung) Aussagen über Entwicklungstendenzen der Schulen generieren (Lamnek, 2010, S. 131f). Eine qualitative Analyse der erhobenen Daten ermöglichte es, tiefer liegende Motivationen und Logiken in die quantitative Bewertung miteinzubeziehen.

Zur Validität und Reliabilität der Daten trug ebenfalls bei, dass in dieser Untersuchung Inhalte aufgegriffen wurden, die das ZfKJ bereits in eigenen Studien angewendet und geprüft und dort als valide bewertet hat.

Außerdem wurde eine innere Validitätsprüfung des Fragebogens vorgenommen. Diese wird im folgenden Kapitel genauer erläutert. Die Antworten wurden bei der Auswertung aufeinander bezogen und ihre Übereinstimmung ermittelt. Diese Vorgehensweise erhöht den Grad der Validität der Ergebnisse. Es wurde ermittelt, inwieweit sich generelle Aussagen zu Atmosphäre und Engagement tatsächlich in praktisch umgesetzten und im System verankerten Elementen niederschlugen. Durch die Übereinstimmung der von den Befragten gemachten Aussagen zu konkreten Maßnahmen mit ihren Angaben zur allgemeinen Situation wurden diese Aussagen auf ihren Realitätsbezug überprüft.

3.4 Auswertungsmethoden

Die Auswertung der Daten erfolgte über eine quantitative sowie die qualitative Analyse. Die geringe Anzahl an teilnehmenden Personen ermöglichte es, die Ergebnisse unmittelbar zu vergleichen und zu interpretieren. Durch die deskriptive Auswertung konnten darüber hinaus Tendenzen und Mehrheiten festgestellt werden (Lamnek, 2010, S. 131f).

Zunächst wurde durch die quantitative Analyse der erhobenen Daten der Grad der Resilienzförderung an der einzelnen Schule ermittelt. Die verschiedenen Prozentanteile wurden deskriptiv analysiert und miteinander verglichen. Für eine Optimierung des Programms war die differenzierte Betrachtung der prozentualen Anteile umgesetzter Methoden auf verschiedenen

Ebenen aufschlussreich, um gezielte Anpassungen vornehmen zu können. Mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (strukturiertes Vorgehen, Einteilung in Kategorien) konnte anschließend die Interpretation der offenen Fragebogenantworten strukturiert vorgenommen werden (Mayring, 2003).

Um eine Einschätzung der je einzelnen Schule auf Grundlage der gemachten Angaben zu den vorhandenen Maßnahmen vornehmen zu können, wurden für den Fragenblock zu den Maßnahmen zur Resilienzförderung an den Schulen die Antwortwerte jeder Ebene zusammengezählt und die Summen in ein Ranking gebracht. Dieses wurde mit dem Ranking des Umsetzungsindex verglichen, welcher zum Projektende erstellt worden war. Er gibt Auskunft über den Erfolg der Programmdurchführung (Fröhlich-Gildhoff et al., 2014, S. 270). Auf diese Weise konnte eine Weiterentwicklung oder Fortführung der Tendenzen der einzelnen Schulen erkennbar gemacht werden. Dabei wurde ein Vergleich zwischen den Rangplätzen im Umsetzungsindex zum Projektende mit der Reihenfolge der Schulen in dieser Katamneseuntersuchung – operationalisiert über die Anzahl umgesetzter Programmelemente¹⁵ – gezogen. Es wurde untersucht, ob es einen Zusammenhang zwischen Umsetzungsindex und der Nachhaltigkeit des Programmes gibt.

Bei der Interpretation der Daten wurde zudem eine innere Validitätsprüfung des Fragebogens vorgenommen. Antworten, die sich gegenseitig verifizierten, wurden miteinander in Verbindung gebracht und ihre Übereinstimmung ermittelt. Dazu wurden die jeweiligen allgemeineren Fragen bspw. zur Einschätzung des Engagements im Bereich der Resilienzförderung anhand einzelner konkreten Fragen zu Umsetzungsmaßnahmen überprüft.

Außerdem wurden die Daten durch die Bezugnahme der Schulen aufeinander miteinander verglichen und in ein Ranking gebracht. Es wurde gezeigt, wie viel Prozent von den geplanten Maßnahmen in den Schulen umgesetzt wurden. Der ideale Wert war hierbei der Prozentanteil, welcher der Anzahl der Maßnahmen entsprach, die die Schule als Schritt zur Nachhaltigkeit umsetzen wollte. Der reale Wert entsprach dem Anteil, der tatsächlich umgesetzt wurde.

Die Werte der Rankings wurden an der Relation zu den Werten der anderen beteiligten Schulen bewertet, da auf diese Weise realistische Werte als Maßstab verwendet werden konnten. Externe Maßstäbe würden den Eigenheiten und Ansprüchen des durchgeführten Programms mit hoher Wahrscheinlichkeit nicht gerecht werden. Denn das Programm und die Konstellation der Maßnahmen waren individuell an die Situation der Schulen angepasst. Prozentwerte wurden demnach nicht ab einer bestimmten Höhe als eindeutiger Hinweis für Nachhaltigkeit des Programms gewertet, sondern im Zusammenspiel weiterer Faktoren und in der Relation zu den Werten der anderen Schulen durch die qualitative Analyse beurteilt.

4. Forschungsergebnisse

4.1 Darstellung und Diskussion

Umgesetzte Maßnahmen

Die einzelnen Antwortdaten wurden zunächst einzeln für jede Schule ermittelt und anschließend für die Gesamtgruppe zusammengefasst. Dabei zeigte sich, dass an den teilnehmenden Schulen im Durchschnitt 55% aller Maßnahmen, nach denen im Fragebogen gefragt wurde,

¹⁵ Eine Rangfolge bestand aus der Anzahl der umgesetzten Schritte zur Nachhaltigkeit. Eine weitere Rangfolge setzte sich aus der Anzahl und Qualität der umgesetzten Maßnahmen des Programms zusammen, welche die Antwortwerte des Fragenblocks zu den resilienzförderlichen Maßnahmen umfassten. Deren Werte wurden anhand der angegebenen Werte auf der Antwortskala addiert und die Summen in eine Reihenfolge gebracht.

umgesetzt wurden. Darunter waren Maßnahmen, die sich jede Schule individuell vorgenommen hatte, aber auch solche, die man nicht explizit hatte weiterführen wollen. Es wurde jedoch in 41% der Fälle keine der vorher beschriebenen Maßnahmen umgesetzt.

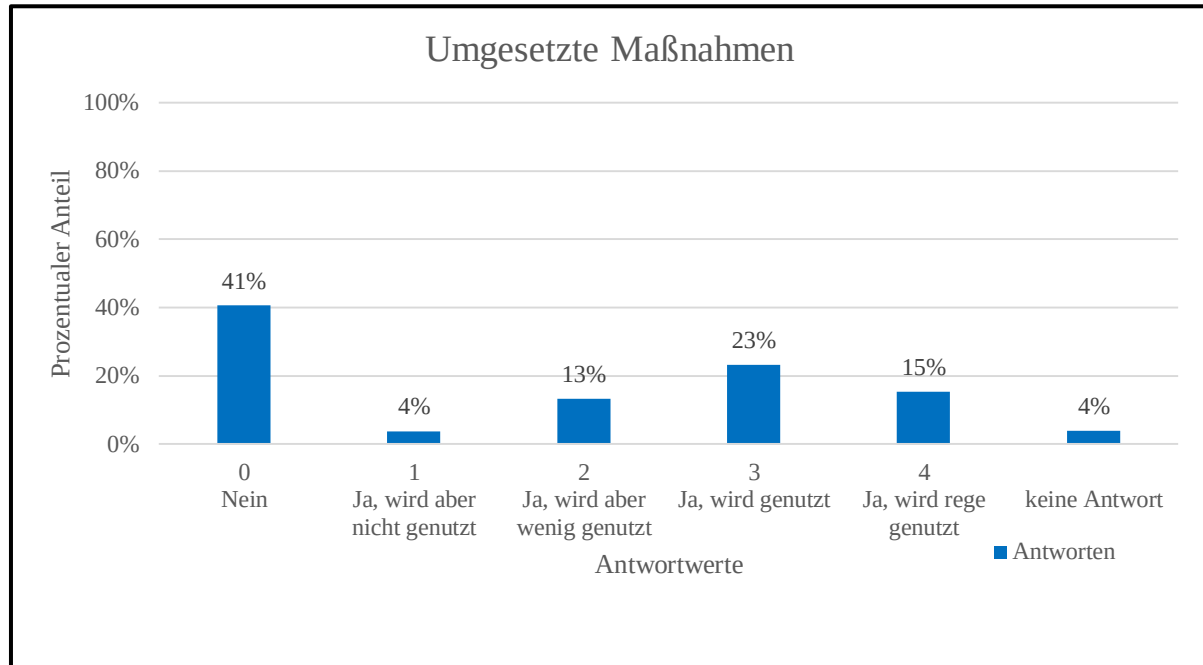


Abbildung 1: Umgesetzte Maßnahmen

Lesehilfe: 41% der vorher festgelegten/geplanten Maßnahmen wurden nicht umgesetzt. 4% der Maßnahmen wurden umgesetzt, aber nicht genutzt. 13% wurden wenig genutzt. Mehr genutzt werden 23% der Maßnahmen und 15% der Maßnahmen werden rege genutzt. Bei 4% der aufgeführten Maßnahmen wurde von den Befragten keine Angabe gemacht.

Wie die Grafik zeigt, wurden 15% der zu Projektende beschriebenen und abgefragten Maßnahmen rege genutzt, 23% wurden genutzt und 13% wurden wenig genutzt. Durchschnittlich wurden 4% der abgefragten Maßnahmen, die vorhanden waren, an den Schulen nicht genutzt. Durch das Projekt wurden viele Neuerungen angestoßen und es zeigte sich erst im Laufe der Zeit, welche der Maßnahmen wirklich weitergeführt werden konnten.

Es stellte sich heraus, dass aktiv Resilienzförderung mithilfe einer relativ breiten Auswahl an Maßnahmen betrieben wurde.

Auf der Ebene der pädagogischen Leitlinien konnte insgesamt eine hohe Prozentzahl an Maßnahmen umgesetzt werden. Es wurden 6% mehr Maßnahmen im Bereich der pädagogischen Leitlinien umgesetzt als im Durchschnitt aller Ebenen zusammen. Möglicherweise war die Anzahl der Implementationen auf dieser Ebene überdurchschnittlich hoch, da die Maßnahmen in den pädagogischen Handlungsalltag integriert werden konnten. Es war dafür kein zusätzlicher Aufwand nötig, sondern konnte im laufenden Betrieb umgesetzt werden. Es mussten dafür nicht unbedingt weitere Projekte zusätzlich zum Pensum des Schulalltags organisiert werden wie es in anderen Bereichen der Fall ist. Stärkenorientiertes Handeln in der Klasse bspw. ist mit weniger zusätzlichen Ressourcen verbunden als die resilienzoriente Zusammenarbeit mit anderen Institutionen o.Ä.

Resilienzförderliche Elemente:

a) Ebene Resilienzbeauftragte/r

Resilienzförderung gehört zu dem Aufgabenbereich der Resilienzbeauftragten. An deren Engagement und den ihnen zur Verfügung stehenden Ressourcen lässt sich der Rahmen der gesamtschulischen Aktivitäten zur Resilienzförderung ausmachen. Da sie Schlüsselfiguren für die Weiterführung der Programminhalte sind, kann das Maß der Umsetzung auch z. T. mit deren kapazitativen Möglichkeiten begründet werden. Sie sind ein bedeutsamer Faktor für die Sicherung der Nachhaltigkeit. Daher wurde die Ebene der Resilienzbeauftragten evaluiert.

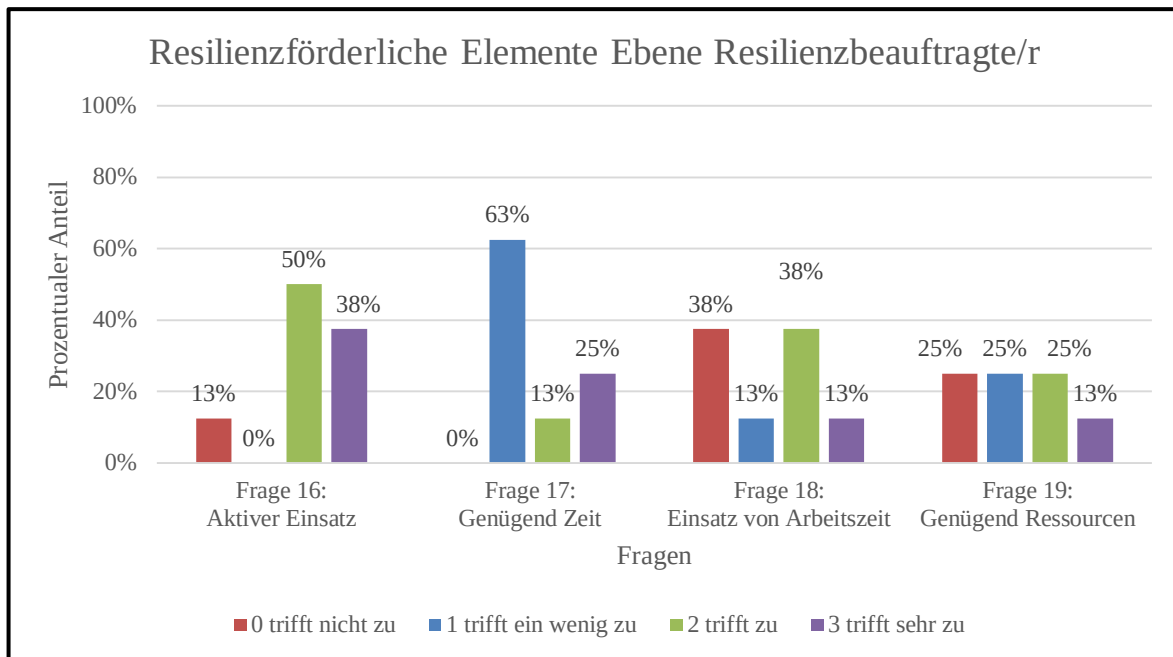


Abbildung 3: Resilienzförderliche Elemente Ebene Resilienzbeauftragte/r

Lesehilfe beispielhaft für die Frage 16: Der zu bewertende Satz, dass die Resilienzbeauftragten sich aktiv für Resilienzförderung an der Schule einsetzen, wurde in 13% der Antworten mit der Aussage „trifft nicht zu“ angekreuzt. Niemand gab an, die Aussage träfe ein wenig zu. In 50% der gegebenen Antworten wurde angekreuzt, die Aussage träfe zu. 38% der Antworten war, dass die Aussage sehr zuträfe. In weit mehr als der Hälfte die Fälle setzt sich der/die Resilienzbeauftragte/r aktiv für die Resilienzförderung an der Schule ein.

Ein großer Anteil der Resilienzbeauftragten gab an, dass sie sich aktiv für die Weiterführung von Resilienzförderung einsetzen würden. Aus den Daten lässt sich die Information entnehmen, dass die Resilienzbeauftragten zum Großteil prinzipiell für das Thema engagiert sind, viele jedoch nur wenig Zeit für ihre Aufgabe haben. Auch durch die oftmals nicht ausreichenden Ressourcen wurden ihre Handlungsmöglichkeiten eingeschränkt. Das Ausmaß der quantitativen und qualitativen Weiterführung der Maßnahmen ist durch diese Einschränkung mitbestimmt. Eine Schule kann durch diesen Faktor die Nachhaltigkeit des Projekts maßgeblich mitbestimmen. Möglicherweise sollte im Baustein zur Sicherung der Nachhaltigkeit dieser Aspekt größere Beachtung in der Planung finden, wobei die benötigten Ressourcen realistisch eingeschätzt und zugesagt werden sollten.

Die Befragten gaben an, dass sie sich jedoch regelmäßig, größtenteils wöchentlich, um ihre Aufgaben als Resilienzbeauftragte kümmern. Diese regelmäßige Investition kann als einer der Garanten einer nachhaltigen Programmumsetzung gesehen werden, da dadurch das Thema immer wieder besprochen und nicht vergessen wird.

b) Unterstützung durch die Schulleitung

Als weiterer Einflussfaktor für die Entwicklung der schulischen Situation wurde die Komponente der Rolle der Schulleitung aus Sicht der Resilienzbeauftragten – untersucht. Die Umsetzung von Programmen und die damit zusammenhängende Organisationsentwicklung der Schule sind zu einem großen Teil von der Unterstützung durch die Schulleitung abhängig.¹⁶

Tabelle 1: Unterstützung durch die Schulleitung (aus der Perspektive der Resilienzbeauftragten)

Unterstützung durch die Schulleitung	GS A	GS B	GS C	GS D	GS E	GS F	GS G	GS H
Die Schulleitung steht nach wie vor hinter der Durchführung von Resilienzförderung.	✓✓✓	✓✓✓	×	✓✓✓	✓✓✓	✓✓✓	✓✓	✓✓
Die Schulleitung ist bemüht um die Umsetzung von resilienzförderlichen Maßnahmen.		✓✓	×	✓✓✓	✓✓✓	✓✓✓	✓✓	✓✓
Legende: ✓✓✓ trifft sehr zu; ✓✓ trifft zu; ✓ trifft ein wenig zu; × trifft nicht zu								

Die Tabelle zeigt, dass die Schulleitung in den meisten Fällen hinter der Durchführung von Resilienzförderung steht. Die Voraussetzung der Unterstützung dieser Instanz ist demnach an allen Schulen gegeben, außer an der GS C.

Betrachtet man die einzelnen Werte der Schulen, ist auffällig, dass die GS G, die von allen Schulen die höchsten Umsetzungswerte aufweist, und die GS H, die mit der GS G die meisten Maßnahmen umsetzt, eine nur wenig geringere Intensität in der Unterstützung durch die Schulleitung angibt als die anderen Schulen. Möglicherweise kommt die nötige starke Förderung an der GS G durch den verantwortlichen Arbeitskreis/Steuerkreis zustande, welcher im Fragebogen angegeben wird. An der GS H könnte dieser Umstand ebenfalls auf die engagierte Beteiligung verschiedener Akteure wie die der Schulsozialarbeit, der verantwortlichen LehrerIn und des Kollegiums zurückgeführt werden. Es zeigte sich ein Zusammenhang zwischen der Unterstützung durch die Schulleitung oder auch engagierten Akteuren und der Nachhaltigkeit an der jeweiligen Schule.

Umsetzung von Einzelmaßnahmen

Um eine Auswertung der vorliegenden Daten zu durchgeführten Einzelmaßnahmen vorzunehmen, wurden zunächst die Antwortwerte (Werte 0: Maßnahmen werden nicht umgesetzt bis 4: Maßnahmen werden rege genutzt¹⁷) der umgesetzten Maßnahmen der Schulen addiert. Die Summe beschreibt das zugleich qualitative und quantitative Ausmaß der vorhandenen Resilienzförderung nach dem Vorbild des Kursprogrammes. Die Werte der Schulen wurden miteinander verglichen und ein Ranking aus den aufsummierten Zahlenwerten gebildet. Die Schulen wiesen zwischen 18 und 77 Maßnahmen auf, die zur Resilienzförderung betrieben wurden. Die Schule mit dem höchsten Punktwert von 193 Punkten wies ein hohes Angebot an stark genutzten Resilienzförderungsmaßnahmen auf. Die Schule mit der niedrigsten Punktezahl wies immer noch 63 Punkte, und damit ein deutliches Maß an umgesetzten Aktivitäten auf.

¹⁶ Diese Tatsache belegte die Mitarbeiterin des ZfKJ, Sophia Rieder, in ihrer Masterarbeit mit dem Titel „Qualitative Evaluation des Projekts „Grundschule macht stark! Resilienzförderung in Grundschulen“, die an der Evangelischen Hochschule Freiburg im Jahr 2014 anerkannt wurde.

¹⁷ Genaue Bezeichnungen der Antwortwerte siehe Abb. 1

Die Beschaffenheit der untersuchten Nachhaltigkeitskriterien zeigt an den Schulen deutliche Unterschiede. Einige Schulen wiesen eine Vielzahl an Maßnahmen auf. Da die Befragten ankreuzten, in welcher Intensität die Angebote genutzt oder umgesetzt wurden (Antwortwerte auf die Fragen, ob die jeweiligen Maßnahmen weitergeführt werden: 0 nein; 1 ja, aber wird nicht genutzt; 2 ja, wird aber wenig genutzt; 3 ja wird genutzt; 4 ja, wird rege genutzt) konnte über die Anzahl der umgesetzten Maßnahmen hinaus die Intensität als qualitatives Merkmal in die Bewertung der nachhaltigen Verankerung von Resilienzförderung an den Schulen einfließen. Durch diese qualitative Erfassung der Umsetzungsintensität wird deutlich, dass einige Schulen mit weniger Aktivitäten dafür jedoch intensive Nutzung dieser Angebote aufweisen – der Erfolg des Programms hinsichtlich des Nachhaltigkeitsaspekts kann hier im Gegensatz zu vielen, weniger genutzten Maßnahmen nicht geringer geschätzt werden.

Einschätzung der Resilienzbeauftragten als richtungsweisende Größe

Es wurde erkennbar, dass sich die erste Einschätzung der schulischen Situation durch die Resilienzbeauftragten im ersten Fragenblock, der sich u.A. mit der wahrgenommenen Schulatmosphäre, der Motivation des Kollegiums etc. beschäftigt, mit der Anzahl und Qualität der umgesetzten Maßnahmen zur Resilienzförderung zusammenhängt. Die anfängliche Einschätzung der auf die Resilienzförderung bezogenen Situation der Schulen durch die Resilienzbeauftragten kann als eine richtungsweisende Größe für die Bewertung der jeweiligen Schule verstanden werden.

Die Schulen setzten durchschnittlich wesentlich mehr Maßnahmen aus dem Programm um, als sie in den Schritten zur Nachhaltigkeit festgelegt hatten. Dies waren zwischen 18 und 77 Maßnahmen, die zur Resilienzförderung ‚betrieben‘ wurden. Bei der Abschlussvereinbarung zu Projektende waren es durchschnittlich lediglich vier Maßnahmen, die man schriftlich festgehalten hatte, um damit Resilienzförderung an der Schule weiterzuführen. Durchschnittlich wurden drei der geplanten Schritte nicht umgesetzt. Dafür wurden jedoch andere Maßnahmen aus dem Programm verwendet.

Als ein Teilergebnis dieser Untersuchung soll an dieser Stelle zusammenfassend festgehalten werden, dass es für die nächste Programmdurchführung an anderen Schulen von Nutzen sein könnte, deren Passung zu optimieren oder nötige Voraussetzungen für deren erfolgreiche Weiterführung zu schaffen. Denn die geplanten Maßnahmen wurden aus möglicherweise behebbaren Gründen, wie bspw. das Fehlen einer engagierten Förder- oder Steuerungsgruppe, nicht weitergeführt.

Auch wäre es nach Einschätzung der Resilienzbeauftragten eine Hilfe, wenn diese von Anfang an genügend Zeit und andere Ressourcen für ihre Aufgaben eingeräumt bekommen würden. Verzichtet man darauf, ist es sehr schwierig, Resilienzförderung nachhaltig an einer Schule zu implementieren. Die Antworten im Fragebogen zum Tätigkeitsniveau der Resilienzbeauftragten zeigten, dass ein Großteil der Resilienzbeauftragten engagiert bei der Arbeit war. Möglicherweise wäre es hilfreich, für das Aufrechterhalten ihres Engagements zu sorgen. Beispielsweise könnten Fortbildungen oder Treffen mit anderen Resilienzbeauftragten am Ende der Programmlaufzeit geplant werden, um einen Austausch zu ermöglichen.

Auswertung der Umsetzung der Schritte zur Nachhaltigkeit

Fünf der befragten Schulen hatten am Projektende Schritte zur Nachhaltigkeit festgelegt, wie bspw. die Verankerung von Resilienzförderung im Schulcurriculum oder die Festlegung der Zuständigkeit für die Durchführung der Resilienzzstunden nach dem zugehörigen Manual PRiGS (Fröhlich-Gildhoff et al., 2014, S. 166ff). Die folgende Grafik zeigt die Anzahl der umgesetzten Schritte zur Nachhaltigkeit der einzelnen Schulen; es wird die durchschnittliche Anzahl der Maßnahmen dargestellt, die die Resilienzbeauftragten in den Fragebögen als um-

gesetzt oder nicht umgesetzt angaben. In der unteren Grafik werden die Anteile an der jeweiligen Kategorie in Form von Prozentwerten gezeigt. Da lediglich fünf der Schulen, die an dem Programm teilgenommen hatten am Ende Schritte zur Nachhaltigkeit festgelegt haben, können in den Grafiken und zugehörigen Berechnung lediglich deren Werte verwendet werden.

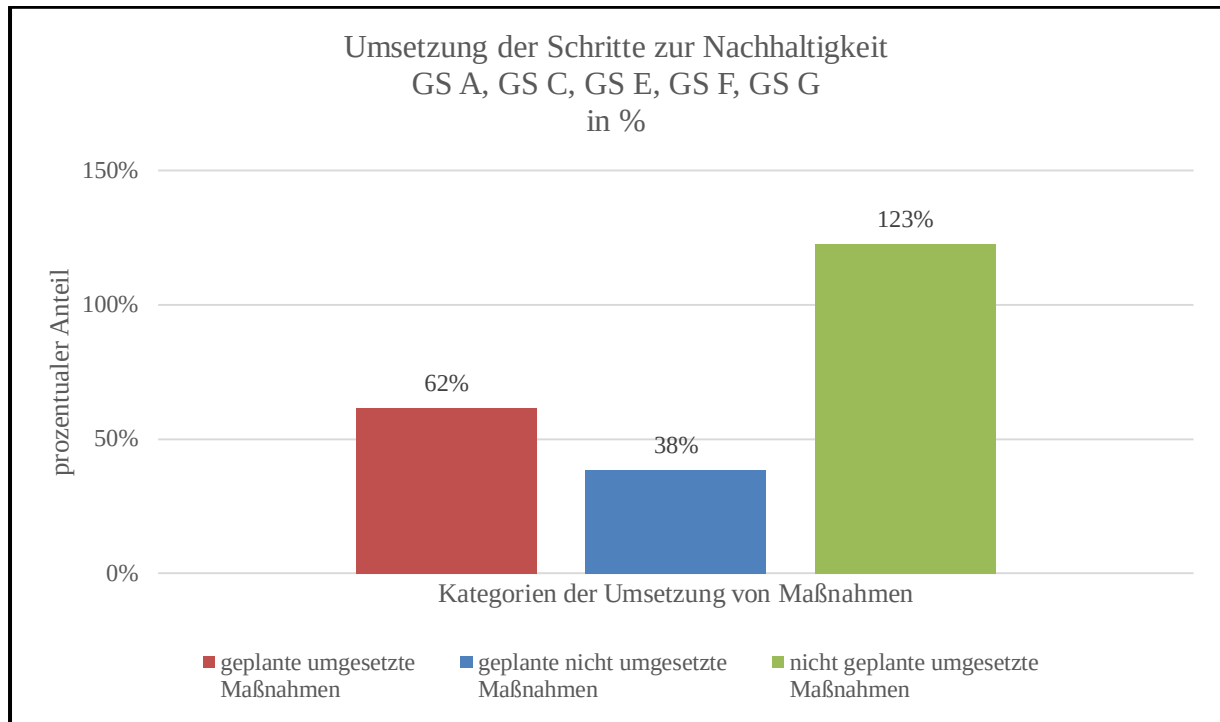


Abbildung 3: Umsetzung der Schritte zur Nachhaltigkeit GS A, GS C, GS E, GS F, GS G in %

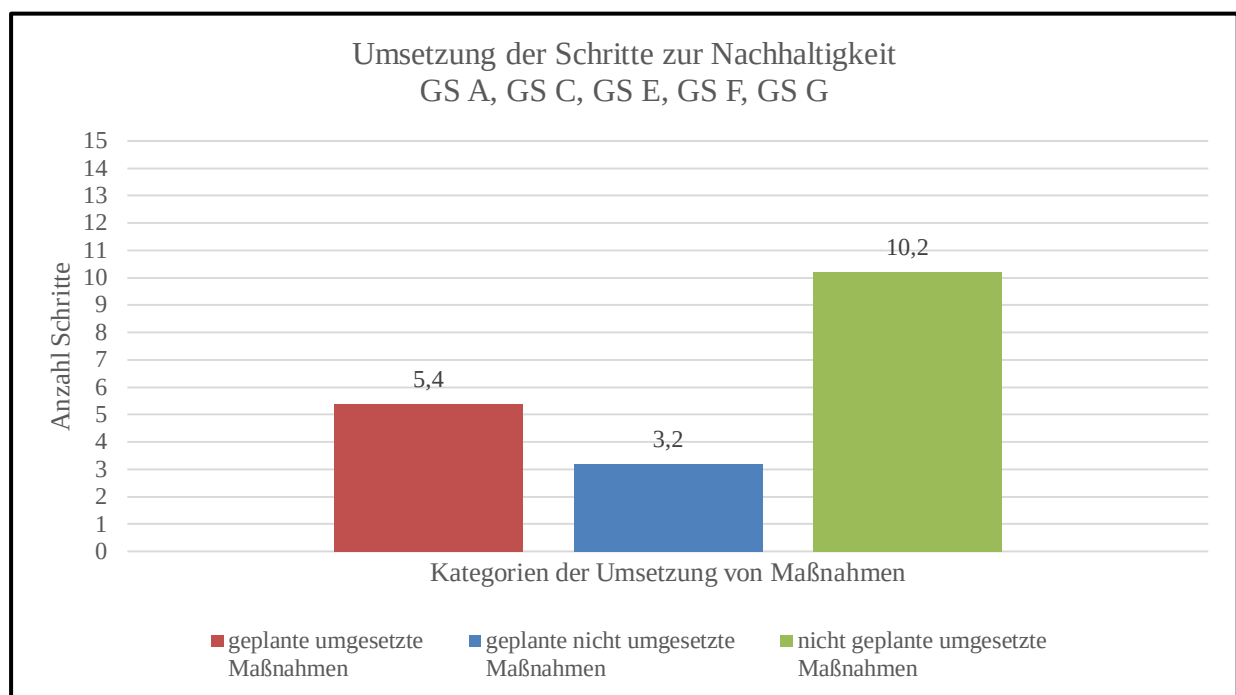


Abbildung 4: Umsetzung der Schritte zur Nachhaltigkeit GS A, GS C, GS E, GS F, GS G

Im Programm wurden 40 Maßnahmen angeboten, die an den Schulen zur Resilienzförderung umgesetzt werden konnten. Von den insgesamt 40 Schritten zur Nachhaltigkeit, die als mögliche Maßnahmen im Programm angeboten wurden, sind durchschnittlich 5,4 der geplanten Schritte umgesetzt worden. Die Schulen hatten zum Projektende durchschnittlich 8,6 Maßnahmen angegeben, die sie weiterführen wollten. Die Anzahl der umgesetzten Maßnahmen lässt sich aus den Antworten im Fragebogen ablesen. 5,4 Maßnahmen entsprechen 62% der Schritte, die die Schulen umsetzen wollten. 38%, d. h. 3,2 der geplanten Schritte zur Nachhaltigkeit, wurden nicht umgesetzt. Dagegen wurden durchschnittlich 10,2 neue Schritte, die vorher nicht geplant waren, umgesetzt. Durchschnittlich waren jedoch nur 8,6 Schritte geplant gewesen. Die jeweilige Anzahl Maßnahmen, die zur Fortführung festgelegt wurden (Schritte zur Nachhaltigkeit) wurden zur Berechnung als maximales Ziel (100%) gesetzt. Die Schulen übertrafen diese Anzahl. Demnach wiesen die Schulen die Vollzahl an zu evaluierenden Maßnahmen (100%) plus die darüber hinaus gehende Anzahl (x%) auf. Deren Prozentwerte wurden summiert und der Durchschnitt errechnet. Durchschnittlich wiesen die Schulen 123% an Maßnahmen auf und zeigten deutlich größere Aktivität als geplant gewesen war.

In der folgenden Tabelle wurde ein Ranking der verschiedenen Schulen gebildet.

Tabelle 2: Umsetzung der Schritte zur Nachhaltigkeit

Umsetzung der Schritte zur Nachhaltigkeit (40 Schritte insgesamt)							
GS	geplante Schritte	idealer Wert	umgesetzte Schritte geplant und ungeplant	realer Wert	Diskrepanz idealer und realer Wert	Ranking realer Wert	Ranking realer Wert gesamt
A	9	23%	6	15%	-8%	5	8
B			19	48%			2
C	7	18%	12	30%	13%	4	7
D			14	35%			4
E	8	20%	14	35%	15%	3	5
F	11	28%	18	45%	18%	2	3
G	8	20%	22	55%	35%	1	1
H			13	33%			6
Durchschnittswerte	8,6	21,5%	14,8	37%			

Lesehilfe: Die GS A bspw. hatte 9 Maßnahmen geplant. Von 40 möglichen Maßnahmen, die die Schule nach Projektende hätte weiterführen können entspricht dies 23%. Diese Schule hat insgesamt 6 Schritte umgesetzt, also 15% von 40 Schritten. Planmäßig hätten 23% erreicht werden sollen. Die Diskrepanz dieser beiden Werte entspricht 8%. In diesem Fall ist es eine negative Abweichung, also -8%. Die letzten beiden Spalten zeigen den Rangwert im Vergleich mit den anderen Schulen.

Das Ranking der Schulen auf Grundlage der Diskrepanz der idealen und realen Werte wurde auf die GS A, GS C, GS E, GS F und GS G beschränkt. Denn nur diese Schulen legten am Ende der Projektlaufzeit konkrete Schritte zur Nachhaltigkeit fest. Die komparative Analyse der idealen und der realen Werte wurde aus diesem Grund nur mit den genannten fünf Schulen durchgeführt.

Die GS A bspw. hatte zu Projektlaufzeitende 9 Schritte zur Nachhaltigkeit geplant. Dies entspricht 23% der 40 möglichen Schritte. Der ideale Wert, den die GS A erreichen wollte, wa-

ren 23%. In dieser Untersuchung zeigte sich, dass insgesamt nur 6 Schritte umgesetzt wurden. Dies sind 15% der insgesamt 40 Schritte zur Nachhaltigkeit und wird hier realer Wert genannt. Die Diskrepanz zwischen realem und idealem Wert beträgt 8%. Da die Schule weniger Schritte umsetzt, als geplant, wird dieser Wert negativ gewertet (-8%).

Mit Ausnahme der GS A, an der ein Neustart bzgl. Resilienzförderung geplant war, wurden durchschnittlich wesentlich mehr Maßnahmen umgesetzt, als am Ende der Projektlaufzeit im Baustein „Schritte zur Nachhaltigkeit“ festgelegt worden sind. Diese Tatsache könnte bedeuten, dass die festgelegten Schritte zur Resilienzförderung an den Schulen präsent gehalten wurden und als Ansporn dienten, sodass noch mehr Maßnahmen ins Leben gerufen wurden. Die Anzahl der festgelegten Schritte zur Nachhaltigkeit war aber nicht unbedingt ein Prädiktor für den Erfolg und evtl. das Wachstum von Resilienzförderung. Einflussfaktoren, wie die an der GS A, spielten eine bedeutende Rolle für die Weiterführung und Anwendung dieser Schritte.

Betrachtete man die realen Werte aller befragten Schulen, zeigten sich Umsetzungsraten der Schritte zur Nachhaltigkeit von 15 bis 55%, das sind zwischen 6 und 22 Maßnahmen. Durchschnittlich wurden 15 Schritte zur Nachhaltigkeit umgesetzt. Dies kann als Indikator für eine nachhaltige Verankerung der Programminhalte gelten.

Auswertung anhand der verschiedenen Rangreihen

Die verschiedenen aufgeführten Werte sollten nun anhand der Rangreihen aufeinander bezogen werden. Zur besseren Übersicht sind diese in der folgenden Tabelle aufgeführt.

Tabelle 3: Rangreihen der Schulen Umsetzungsindex, Schritte zur Nachhaltigkeit und Punktwert umgesetzter Maßnahmen

Rangreihen der Schulen: Umsetzungsindex, Schritte zur Nachhaltigkeit und Punktwert umgesetzter Maßnahmen						
Rang	Wert Umsetzungsindex t1	GS	Wert Schritte zur Nachhaltigkeit t2	GS	Punktwert umgesetzte Maßnahmen t2	GS
1	32,3	F	55%	G	193	G
2	31	I	48%	B	161	F
3	29,7	G	45%	F	152	D
4	28,7	E	35%	D	150	B
5	27,3	H	35%	E	138	H
6	25,3	J	33%	H	68	A
7	25	A	30%	C	67	C
8	20,3	D	15%	A	63	E
9	20,3	C		I		I
10	12	B		J		J

Lesehilfe anhand dem Beispiel der GS F: Die GS F wies zu Projektende den höchsten Umsetzungsindex aller Schulen auf. Das Projekt war am erfolgreichsten umgesetzt und auf die Weiterführung vorbereitet worden. Anhand der Fragebogenantworten aus dieser Untersuchung wurde ermittelt, dass die GS F mit 45% umgesetzter Maßnahmen, die die nachhaltige Wirkung des Programms gewährleisten, den dritthöchsten Wert in Bezug auf die Schritte zur Nachhaltigkeit aufweist. Mit dem Punktwert in der dritten Spalte betrachtet man nicht nur die Anzahl der Maßnahmen, sondern zudem die Intensität, mit der eine Maßnahme Anwendung findet. Die Befragten konnten hierzu Punktwerte von 0 bis 4 ankreuzen, die ausdrückten, wie erfolgreich die Maßnahme umgesetzt wird. Die Werte jeder Schule wurden addiert und in ein Ranking gebracht. Die GS F liegt hier mit 161 Punkten auf dem zweiten Platz.

Anhand der Daten, die in dieser Tabelle dargestellt sind, konnte bzgl. der Forschungsfrage festgehalten werden, dass an allen Schulen Resilienzförderung im Sinne des durchgeführten Programms vorhanden ist. Beachtet man lediglich die 8 an der aktuellen Untersuchung teilnehmenden Schulen (GS A-GS H), wies die Schule GS G bereits am Ende der Laufzeit des Projekts zum Messzeitpunkt t1 des Umsetzungsindex den zweithöchsten Wert auf. Im Ranking der Werte der Schritte zur Nachhaltigkeit und dem Punktwert umgesetzter Maßnahmen liegt die GS G sogar mit relativ großem Abstand in beiden Fällen auf Platz eins.

Die GS F, die den höchsten Umsetzungsindex aller Schulen aufgewiesen hat, lag nun im Ranking der Werte der Schritte zur Nachhaltigkeit mit nur 3% Abstand zum zweiten Platz auf Platz 3. Ihr Punktwert der umgesetzten Maßnahmen lag auf Platz 2.

Die GS D konnte ihren 8. Rang in der Umsetzungsindex-Skala auf den 4. Rang bei den Schritten zur Nachhaltigkeit und auf den 3. Rang durch die Punktwerte umgesetzter Maßnahmen verbessern. Die Schule wies eine hohe resilienzförderliche Aktivität auf, was der hohe Punktwert umgesetzter Maßnahmen zeigt. Sie hat sich zu einer sehr resilienzfördernden Schule entwickelt. Die Schule weist zwar nicht sehr viele (35%), dafür jedoch sehr intensiv genutzte und angewendete Maßnahmen auf (152). Sie ist zu den stark aktiven und nachhaltig Resilienzförderung praktizierenden Schulen zu rechnen. Dies macht besonders der hohe Punktwert der umgesetzten Maßnahmen deutlich.

Die GS B war zum Untersuchungszeitpunkt t1 mit großem Abstand die Schule mit dem niedrigsten Umsetzungsindex. Die Schritte, die sie sich zur Sicherung der Nachhaltigkeit festgelegt hatte, werden jedoch zu einem hohen Anteil konsequent weitergeführt. In diesem Ranking liegt die GS B auf Platz 2. Im Ranking zum Punktwert umgesetzter Maßnahmen belegt die GS B zwar lediglich Platz 4. Die Werte zeigen aber, dass der Wert direkt an denen der höheren Ränge anschließt. Es werden vergleichsweise viele Maßnahmen erfolgreich umgesetzt.

Die Schulen GS A, GS C, GS E und GS H belegen in den beiden Rankings die letzten vier Plätze. Die GS H fällt zwar im Vergleich mit dem Wert des Umsetzungsindex zu t1 in den Rankings ein bis zwei Ränge nach unten. Die Werte liegen jedoch wieder recht nah an den Werten der höherrangigen Schulen, sodass diese Entwicklung keine allzu negative Interpretation zulässt. Die GS A und GS C hatten bereits im Umsetzungsindex-Ranking zu t1 auf den unteren Rängen gelegen, wobei die Werte der GS A in der Relation noch ein wenig gesunken sind. Die GS E hatte auf dem dritten Platz einen recht hohen Umsetzungsindex verzeichnet. Die Antworten der Resilienzbeauftragten zeigen, dass in erster Linie sie selber als Resilienzbeauftragte für die Umsetzung von Resilienzförderung arbeitet. Da das Kollegium nicht hinter dieser Arbeit steht, beschränkt sich der Wirkungskreis von Resilienzförderung auf den Umfang, der durch die Arbeitskraft einer Verantwortlichen geleistet werden kann. Höchstwahrscheinlich war das Kollegium während der Projektlaufzeit in die Aktivitäten involviert gewesen, wodurch ein hoher Umsetzungsindex erreicht wurde. Das Engagement konnte jedoch nicht aufrechterhalten werden. Dies drückt sich in den in der Relation zu den anderen Schulen gering ausfallenden Werten aus.

In 4 Fällen (GS C, GS F, GS G, GS H), ließ demnach bereits der Umsetzungsindex darauf schließen, welchen nachhaltigen Wert das Programm an der Schule haben würde. In 3 Fällen (GS B, GS D, GS E) war dies jedoch nicht der Fall. Die GS B bspw. verbesserte ihren Rangplatz sehr. Motivationale Veränderungen wie z. B. an der GS E oder andere Zwischenfälle können dafür sorgen, dass der Trend nicht fortgesetzt wird. Es zeigt sich also im Abgleich des Umsetzungsindex, der am Ende der Projektlaufzeit errechnet wurde, mit dem Umsetzungsmaß der Schritte zur Nachhaltigkeit und dem Punktwert umgesetzter Maßnahmen, dass der erste Erfolg der Umsetzung nicht unbedingt ein Prädiktor für den weiteren Verlauf und die Nachhaltigkeit des Programms ist. Die Schulen, an denen sich der Trend fortgesetzt und an

denen der Wert besser oder schlechter wurde, hält sich mit 4 zu 3 Schulen relativ die Waage, mit einer leichten Tendenz hin zur Verbesserung. Aufgrund der geringen Stichprobenmenge kann diese vage Tendenz jedoch nicht als generelles Prinzip verstanden werden. Nachhaltigkeit kann demnach nur unter Vorbehalt am Umsetzungsindex für eine Schule vorausgesagt werden.

Weitere ausgewählte Untersuchungsergebnisse auf der Grundlage der Fragebogenantworten

Die Daten zeigten weitere Faktoren, die möglicherweise auf die Nachhaltigkeit gehabt haben. Faktoren, die in den Fragebogenantworten genannt wurden, waren u. A. die Einarbeitung neuer Lehrkräfte und die Bereitstellung ausreichender Ressourcen. Außerdem hatten die Operationalisierung von Leitlinien und das Anleiten zur Umsetzung positiven Einfluss auf die Nachhaltigkeit des Projekts. Während der Programmlaufzeit ist es sinnvoll gewesen, das Ziel zu verfolgen, bei den Beteiligten eine resilienzförderliche Haltung auszubilden und darauf hinzuarbeiten, die Schulleitung und das Kollegium von der Weiterführung der Programminhalte zu überzeugen. Denn diese Haltung, so zeigte sich bei den Schulen, die hohe Umsetzungswerte aufwiesen, konnte anhand der Fragebogenantworten als gemeinsames Merkmal gefunden werden. Außerdem hatte die spätere Zusammenarbeit im Schulteam, wie die Untersuchung zeigte, einen starken Einfluss auf die nachhaltige Umsetzung von Programminhalten. Weiter konnten Maßnahmen, die in der Schulstruktur verankert wurden eine langfristige Durchführung des Programms befördern.

4.2 Zusammenfassung

Die Untersuchung hat gezeigt, dass an den Schulen insgesamt ein hoher Prozentanteil an Maßnahmen, die durch das Programm bekannt gemacht wurden, umgesetzt wurde. Diese Maßnahmen waren auf allen Ebenen angesiedelt. Die Resilienzförderung, die aus dem Programm entstand, war in den verschiedenen Bereichen der Schulen nachzuweisen. Das Programm konnte demnach nachhaltig an den Schulen verankert werden. Der Umfang und die Intensität der Umsetzung, die sich in den angegebenen Punktwerten¹⁸ ausdrückt, variierte je nach Schule, was bereits zur Zeit der Durchführung des Projekts der Fall war. Dies hing zum einen mit den kapazitären Voraussetzungen und im Fragebogen beschriebenen Einflussfaktoren, sowie mit dem Wechsel der Schulleitung und/oder der Resilienzbeauftragten zusammen. Zum anderen wurden durch diese Untersuchung weitere Faktoren gefunden, die Einfluss auf den nachhaltigen Erfolg des Resilienzförderungsprogramms hatten. Hierzu zählte zum einen das Engagement der/des Resilienzbeauftragten. Diese/r ist offensichtlich die Schlüsselfigur für die Umsetzung von Resilienzförderung. Deren/dessen Engagement schlug sich im Ausmaß der Resilienzförderung an der Schule nieder. Schulen mit hohen Werten zeigten zum einen ein ausgeprägtes Engagement der/des Resilienzbeauftragten und zum anderen eine gute Verfügbarkeit an erforderlichen Ressourcen.

Die Schulen setzten über die Hälfte der zu Programmende geplanten Schritte zur Nachhaltigkeit um. Sie wiesen zudem darüber hinausreichende, neue Maßnahmen auf. Die Festlegung auf einige (wenige) Schritte zur Nachhaltigkeit im Abschlussbaustein der Weiterbildungen schien für folgende, weitere Programmdurchführungen sinnvoll zu sein, da sich gezeigt hat, dass noch mehr resilienzförderliche Maßnahmen nachhaltig bestehen blieben oder implementiert wurden, wenn sich eine Schule an den individuell festgelegten Schritten zur Nachhaltigkeit orientierte¹⁹. Es wurden durchschnittlich wesentlich mehr Maßnahmen umgesetzt, als sie

¹⁸ Siehe Tabelle 3

¹⁹ Daten siehe Abbildung 3 „Umsetzung der Schritte zur Nachhaltigkeit GS A, GS C, GS E, GS F, GS G“

am Ende der Projektlaufzeit von den Schulen zur Weiterführung festgelegt worden waren. Es zeigte sich, dass das Programm erst mit der Zeit an den Schulen zunehmend Anklang fand, möglicherweise, weil Wege geschaffen wurden, resilienzförderliche Maßnahmen umzusetzen. Das Bekanntmachen vieler verschiedener Maßnahmen an den Schulen während der Programmdurchführung war, auch wenn die Schulen zunächst nicht viele dieser Maßnahmen umsetzen, für das weitere Vorgehen hilfreich. Einige wurden später neu implementiert.

Die Fortführung der Methoden aus dem Programm konnte zudem durch die Überzeugung der Bedeutung von Resilienzförderung der meisten Resilienzbeauftragten, Schulleitungen und Kollegien, welche durch die Durchführung des Programms bewirkt oder gestärkt wurde, erreicht werden. Die Untersuchung zeigte eine hohe Eigenmotivation der Verantwortlichen, welche eine Voraussetzung für die Weiterführung der Programminhalte war. Durch das Projekt konnte diese in den meisten Schulen erreicht und somit ein Beitrag zur Nachhaltigkeit des Projekts geleistet werden.

5. Diskussion und Ausblick

Für die Untersuchung der Nachhaltigkeit des Projekts „Grundschule macht stark!“ wurden mithilfe der Fragebogenerhebung unterschiedliche Indikatoren evaluiert, die Aufschluss über die Nachhaltigkeit des Projekts geben. Nachhaltigkeit wird in dieser Untersuchung an der Anzahl und Qualität festgelegter, realisierter Schritte zur Nachhaltigkeit und darüber hinausreichende, umgesetzte Maßnahmen der Resilienzförderung nach dem durchgeführten Programm gemessen. Die Untersuchung hat gezeigt, dass es eine Reihe von Einflussfaktoren gibt, die eine bedeutende Rolle für die Weiterführung und Anwendung bspw. der geplanten Schritte zur Nachhaltigkeit spielen. Als Einflussfaktoren hatten sich u. A. die kapazitären Voraussetzungen und das Engagement der Resilienzbeauftragten, der Einsatz der (Schul-)Leitung, sowie die Motivation bzw. Überzeugung des Kollegiums als förderlich für die Umsetzung resilienzförderlicher Maßnahmen gezeigt.

Als negativ wirkender Faktor kann möglicherweise der Schulleitungswechsel genannt werden, wohingegen das Vorhandensein einer Arbeitsgruppe/eines Steuerkreises an einer Schule als erfolgsversprechender Faktor bewertet werden kann. Für weitere Umsetzungen des Programms ist die Thematisierung und Vorsorge für das Eintreten der gefundenen Faktoren möglicherweise ein Schritt hin zu einer verbesserten Nachhaltigkeit. Diese und weitere Forschungsergebnisse aus dieser Untersuchung können der Optimierung der Programmkonzeption dienen. Auch wenn diese Arbeit lediglich erste, noch grobe Ergebnisse zur Beurteilung der Nachhaltigkeit des Programms liefern kann, z. B. ob die geplanten Maßnahmen umgesetzt werden und ob sie Anklang gefunden haben, wurde dennoch die Einschätzung der Nachhaltigkeit im gesteckten Rahmen dieser Arbeit ermöglicht. Eine differenziertere Betrachtung der umgesetzten Maßnahmen könnte eine noch genauere Einordnung der Schulen ermöglichen. Denn nicht alle Maßnahmen zielen gleich stark auf die Förderung von Resilienz ab. Einige dieser Maßnahmen gehören im weiteren Sinne zu resilienzförderlichem Handeln, wie bspw. die Individualisierung als Lernprinzip. Dieses wird im Programm im Bereich pädagogischer Leitlinien vorgestellt. Es kann jedoch auch losgelöst von der speziellen Umsetzung des Resilienzförderungsprogramms an Schulen umgesetzt werden. Maßnahmen wie Resilienzstunden deuten hingegen auf die Weiterführung der Programminhalte im engeren Sinne hin. Deren Umsetzung kann direkt als Nachhaltigkeitsindikator gewertet werden. Eine differenziertere Betrachtung der Maßnahmen an den Schulen könnte deren Bewertung genauer werden lassen. Direkt resilienzförderliche Maßnahmen könnten stärker gewichtet werden als jene, die entfernter mit der Thematik zu tun haben.

Die Beschaffenheit der Daten ermöglicht es, über die Untersuchung der Nachhaltigkeit hinaus Informationen über einzelne Maßnahmen zu gewinnen. In Kombination mit gezielten Interviews mit den Resilienzbeauftragten, die in einer Nachfolgeuntersuchung durchgeführt werden könnten, wäre aus den Fragebögen ablesbar, welche Maßnahmen verstärkt umgesetzt wurden und welche keinen Anklang finden konnten. Dies betrifft z. B. die Frage, ob die Durchführung von Resilienzzstunden oder der Austausch und Einbezug mit Einrichtungen im sozialen Netzwerk der Schule realistische und zielführende Vorgaben sein können. Diese Vorgaben könnten im Hinblick auf die Durchführung des Programms an weiteren Schulen möglicherweise optimiert werden. Sie könnten in ihrer Beschaffenheit verändert werden, so dass sie für Schulen besser umsetzbar sind. Maßnahmen, bei denen sich durch eine Befragung zeigen würde, dass sie aufgrund des hohen Maßes an eigener Vorbereitungszeit nicht umgesetzt wird, könnten durch ausgearbeitete Vorlagen im Manual u. U. auf Anklang stoßen.

Über den Rahmen des Ziels der Programmoptimierung leistet diese Untersuchung einen Beitrag zur Erforschung von Langzeitwirkungen von Präventionsprogrammen in der Resilienzförderung. In diesem Bereich gibt es noch wenige Untersuchungen, die auch Langzeitwirkungen einbeziehen, wobei diese wichtigen Informationen zum einen für die Legitimierung von Präventionsprogrammen und Resilienzförderung liefern, welchen oftmals mit Skepsis begegnet wird. Die Präventionsprogramme des ZfKJ, welche von Forschungsteams begleitet und evaluiert werden, tragen zur wissenschaftlichen Fundierung von Resilienzförderung bei und sie können in Verbindung mit dieser Untersuchung zum Anstoß zu Folgeuntersuchungen dienen.

Literatur

- Christen, M. (2013). *Die Idee der Nachhaltigkeit, Eine werttheoretische Fundierung*. In Beiträge zur Theorie und Praxis starker Nachhaltigkeit, Bd. 5. Marburg: Metropolis.
- Fröhlich-Gildhoff, K. Becker, J. & Fischer, S. (2012). *Prävention und Resilienzförderung in Grundschulen (PRiGS)*. Ein Förderprogramm. München: Reinhardt.
- Fröhlich-Gildhoff, K. & Rieder, S. (2015). *Resilienzförderung in der Grundschule. Grundschule macht stark! Arbeitspapier der Baden-Württemberg Stiftung. Gesellschaft und Kultur* (Bd. 9). (B.-W. S. gGmbH, Hrsg.) Stuttgart.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Kerscher-Becker, J., Rieder, S., von Hüls, B., Schopp, S. & Hamberger, M. (2014). *Grundschule macht stark! – Resilienzförderung in der Grundschule – Prinzipien, Methoden und Evaluationsergebnisse*. Freiburg: FEL.
- Hasselhorn, M., Köller, O., Maaz, K. & Zimmer, K. (2014). Implementation wirksamer Handlungskonzepte im Bildungsbereich als Forschungsaufgabe. *Psychologische Rundschau*, 65(3), 140-149.
- Lamnek, S. (2010). *Qualitative Sozialforschung* (5.überarb. Aufl.). Weinheim/Basel: Beltz.
- Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. München: Beltz.
- Mayring, P. (2003). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Schmidthermes, S. (2009). *Resilienzforschung und deren pädagogische Implikation: Eine Metaanalyse*. Berlin: Rhombos.
- Schröder, J. (2005). Nachhaltigkeit und Sport. In K. Großmann, U. Hahn, J. Schröder & J. Schröder (Hrsg.), *Im Prinzip Nachhaltigkeit. Akteurskonstellationen und*

Handlungsmöglichkeiten in interdisziplinärer Betrachtung (S. 96-115). München/Mering: Rainer Hampp.

Wustmann, C. (2004). *Resilienz: Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern*. Berlin: Cornelsen Scriptor

Dorothea Gebhardt

Grundschul-Workshops zur Prävention sexualisierter Gewalt – Rekonstruktion der Perspektive von Lehrkräften

Zusammenfassung

Der folgende Artikel thematisiert die Möglichkeiten schulischer Prävention bezüglich sexualisierter Gewalt gegen Kinder. Dabei liegt der Fokus auf Lehrkräften, die am Präventionsprogramm von Flechtwerk e.V., einer Organisation zur Prävention sexualisierter Gewalt gegen Kinder, teilgenommen haben. Mithilfe qualitativer Forschungsmethoden wird analysiert, ob die Teilnahme am Präventionsprogramm eine Relevanz für die pädagogische Handlungspraxis der Lehrkräfte hat. Zu diesem Zweck wurden Interviewsequenzen aus drei Interviews mit Lehrkräften mithilfe der Dokumentarischen Methode der Interviewinterpretation ausgewertet.

Die Auswertungen der Interviewsequenzen weisen darauf hin, dass die Lehrkräfte unterschiedliche Zugänge zum Präventionsprogramm haben und die Teilnahme am Programm nicht in allen drei Fällen eine Relevanz für die pädagogische Handlungspraxis hat.

Schlüsselworte: Prävention, sexualisierte Gewalt, Schulen, Lehrkräfte leitfadengestütztes Interview, Dokumentarische Methode

Abstract

The empirical study addresses the possibilities of the prevention of sexualised violence against children. Its main focus is on teachers who took part in the prevention programme run by Flechtwerk e.V., an organisation for the prevention of sexualised violence against children. Using qualitative research methods, the study analyses whether participation in the prevention programme has any relevance for the teacher's subsequent pedagogical work practice. Therefore interview sequences from three interviews with the teaching staff are reconstructed using documentary methods of interview interpretation.

The reconstruction of the interview sequences demonstrates that the teachers have different approaches to the prevention programme and that participation in the programme was not relevant for their pedagogic work practice in all three cases.

Keywords: Prevention, sexualised violence, schools, teachers, guided interviews, Documentary Method

Inhalt

1. Einleitung.....	92
2. Zur Definition sexualisierter Gewalt.....	93
3. Theoretische Einbettung: Prävention sexualisierter Gewalt	94
3.1 Bezug des Präventionsbegriffs zum Thema sexualisierte Gewalt	94
3.2 Zur Kritik an Präventionsprogrammen.....	94
3.3 Aktueller Forschungsstand.....	95
4. Risikofaktoren und präventive Erziehung.....	96
5. Flechtwerk e.V.	97
6. Fragestellung.....	98
6.1 Forschungsmethodische Zugänge.....	98
6.2 Forschungsdesign.....	98
6.3 Das Erhebungsverfahren: Das leitfadengestützte Interview	99
6.4 Das Auswertungsverfahren: Die Dokumentarische Methode	99
6.5 Feldzugang	100
6.6 Kritische Reflexion des Forschungsvorgehens.....	100
7. Zentrale Ergebnisse	101
8. Diskussion der Ergebnisse.....	110
9. Fazit und Ausblick.....	112
Literatur	113

1. Einleitung

In den letzten Jahren tauchte das Thema sexualisierter Gewalt gegen Kinder immer wieder in den Medien auf. Nach und nach rückten verschiedene Institutionen in den Blick der Öffentlichkeit, in denen Kinder sexualisierter Gewalt ausgesetzt waren. Vor allem die katholische Kirche erregte Aufsehen, ebenso pädagogische Einrichtungen, wie die Odenwaldschule. Laut der Weltgesundheitsorganisation WHO sind allein in Europa rund 18 Millionen Kinder von sexualisierter Gewalt betroffen.

In Deutschland gibt es eine Vielzahl von Organisationen und Vereinen, die sich auf die Prävention sexualisierter Gewalt gegen Kinder spezialisiert haben. Einer davon ist der Verein Flechtwerk e.V. in Berlin.

Um sich der Thematik der sexualisierten Gewalt anzunähern, soll zu Beginn dieses Artikels zunächst der Begriff der sexualisierten Gewalt näher bestimmt werden, um anschließend einen Einblick in die verschiedenen Definitionen sexualisierter Gewalt zu geben. Darauf folgend wird sich der Thematik der Prävention genähert, wobei die unterschiedlichen Dimensionen von Prävention beleuchtet werden sollen. Zusätzlich werden die zentralen Kritikpunkte, die an Präventionsprogrammen geübt werden, in den Blick genommen. In einem nächsten Schritt werden Aspekte des aktuellen Forschungsstandes bezüglich der Prävention sexualisierter Gewalt gegen Kinder vorgestellt.

Abschließend werden Risikofaktoren beleuchtet, die sexualisierte Gewalt gegen Kinder begünstigen können, wobei exemplarisch der Aspekt einer ausbleibenden sexuellen Aufklärung ausdifferenziert wird.

Da sich der empirische Teil dieses Artikels auf Interviews mit Lehrkräften bezieht, die am Präventionsprogramm von Flechtwerk e.V. teilgenommen haben, soll dort zunächst der Präventionsverein Flechtwerk vorgestellt werden. Dabei wird ein Kurzportrait angefertigt und Einblicke in die Umsetzung der Workshops gegeben. Für das Erkenntnisinteresse der Autorin war es von Bedeutung, einen Zugang zur selbst berichteten Handlungspraxis der Lehrkräfte, die am Präventionsprogramm teilgenommen haben, zu bekommen, weshalb auf qualitativ-rekonstruktive Methoden zurückgegriffen wurde. In einem weiteren Schritt werden das qualitative Erhebungs- sowie Auswertungsverfahren, die der Empirie zugrunde liegen, vorgestellt. Dabei werden das leitfadengestützte Interview und anschließend die Dokumentarische Methode der Interpretation erläutert. Forschungsdesign und Feldzugang werden in diesem Kapitel ebenso beachtet.

Vor diesem Hintergrund werden die Ergebnisse der Auswertung diskutiert, um abschließend ein Fazit zu ziehen und einen Ausblick zu geben.

2. Zur Definition sexualisierter Gewalt

In der vorliegenden Studie wird der Begriff der sexualisierten Gewalt verwendet, da er deutlich macht, dass es sich bei sexuellem Missbrauch um eine Gewalttat handelt, die an einem Kind verübt wird, denn „sexueller Missbrauch ist keine besondere Form von Sexualität sondern immer eine Form von Gewalt gegen Kinder“ (Gerdtz, 2003, S. 12).

Eine eindeutige und „allgemein gültige Definition“ (Bange, 2002, S. 48) der sexualisierten Gewalt gegen Kinder liegt nicht vor. Wipplinger und Amann haben die unterschiedlichen Definitionen strukturiert und systematisiert. Sie nennen folgende Kategorien: die „engen“ und die „weiten“ Definitionen, die „gesellschaftlichen“ und „feministischen“ Definitionen, die „entwicklungspsychologischen“ sowie die „klinischen“ Definitionen (Wipplinger & Amann, 2005, S. 25f.). Exemplarisch werden im Folgenden die *enge Definition* und die *weite Definition* in ihren Ansätzen vorgestellt.

Enge Definitionen setzen einen körperlichen Kontakt zwischen Erwachsenem und Kind voraus und nehmen somit ausschließlich oralen, analen sowie genitalen Geschlechtsverkehr in den Blick (ebd.). Enge Definitionen sollen es ermöglichen, sexualisierte Gewalt gegen Kinder von anderen Handlungen klar zu unterscheiden und abzugrenzen (ebd.). Für empirische Erhebungen ist eine klare Trennung von anderen Handlungen und somit eine eindeutige Definition von Vorteil. Jedoch besteht die Problematik der engen Definitionen darin, dass eine Fülle von sexuellen Handlungen nicht berücksichtigt werden, weil sie nicht als sexualisierte Gewalt ausgelegt werden und somit auch nicht empirisch erfasst werden können (ebd., S. 27).

Weite Definitionen erkennen sehr viel mehr Handlungen als sexualisierte Gewalt an. Somit ist diese nicht ausschließlich an den direkten Körperkontakt zwischen Täter_in und Kind gebunden. Unter anderem werden durch weite Definitionen auch „obszöne Anreden, Belästigung, Exhibitionismus, Anleitung zur Prostitution, die Herstellung von pornografischem Material“ (ebd.) als sexualisierte Gewalt gegen Kinder anerkannt.

3. Theoretische Einbettung: Prävention sexualisierter Gewalt

Wissenschaftliche und forschungsbasierte Diskurse auf dem Gebiet der Häufigkeit sowie Erkenntnisse über die Auswirkungen erlebter sexualisierter Gewalt in der Kindheit haben zu einer breiten gesellschaftlichen Aufmerksamkeit geführt, wodurch es in den letzten Jahrzehnten zu einem Anstieg der Präventionsprogramme kam (DJI, 2011, S. 14).

Inzwischen gibt es in Deutschland eine Vielzahl an Präventionsprogrammen, wie zum Beispiel „Klein und Stark“, ein Programm für Kinder ab 4 Jahren oder „Die große Nein-Tonne“, ein theaterpädagogisches Präventionsprogramm für die 1. und 2. Jahrgangsstufe, die es zum Ziel haben, sexualisierte Gewalt gegen Kinder zu verhindern oder aufzudecken sowie die Folgen des Erlebten bei den Betroffenen zu minimieren (Amann & Wipplinger, 2005, S. 736).

Allerdings wird immer wieder starke Kritik an Präventionsprogrammen laut. Was unter Prävention verstanden wird und worauf sich die Kritik an ihr bezieht, soll in den folgenden Kapiteln näher beleuchtet werden.

3.1 Bezug des Präventionsbegriffs zum Thema sexualisierte Gewalt

In der Präventionsarbeit der sexualisierten Gewalt gegen Kinder lässt sich eine Differenzierung hinsichtlich des Begriffs der Prävention aufführen, bei der zwischen primärer, sekundärer und tertiärer Prävention unterschieden wird.

Die Primärprävention soll das Auftreten sexualisierter Gewalt verringern und setzt somit schon vor dem Auftreten einer Straftat an. Diese Art der Prävention setzt sowohl Kenntnisse über Täter_innenstrategien, als auch über Risikofaktoren voraus, die sexualisierte Gewalt gegen Kinder begünstigen (Damrow, 2006, S. 60). In dieser vorliegenden Arbeit ist die Primärprävention von besonderer Bedeutung.

Die Sekundärprävention soll anhaltende sexualisierte Gewalt erkennen, aufdecken und beenden. Zusätzlich liegt der Fokus darauf, die negativen Folgen und Auswirkungen so gering wie möglich zu halten (Amann & Wipplinger, 2005, S. 735).

Die Tertiärprävention fokussiert auf die Langzeitfolgen sexualisierter Gewalt und unternimmt den Versuch diese zu minimieren und die Betroffenen bei der Verarbeitung des Erlebten zu unterstützen.

3.2 Zur Kritik an Präventionsprogrammen

Die Hauptkritik besteht darin, dass Präventionsprogramme vor allem die Handlungsoptionen der Kinder in den Blick nehmen und somit „beim *schwächsten Glied* in der Kette des sexuellen Missbrauchs – bei den Opfern – ansetzen“ (Wipplinger & Amann, 2005, S. 31). In derartigen Perspektiven wird die Verantwortung auf die Kinder übertragen. Dabei besteht die Gefahr, dass Kinder annehmen könnten, ein „richtiges“ Verhalten ihrerseits könne zur Vermeidung sexualisierter Gewalt führen und sie demnach selbst die Schuld dafür tragen, wenn sie Opfer sexualisierter Gewalt werden. (Lohaus & Schorsch Falls, 2005, S. 768).

Ein weiterer Kritikpunkt besteht darin, dass die Präventionen häufig von schulexternen Mitarbeiter_innen durchgeführt werden und die präventiven Erziehungsmaßnahmen mit der Erziehungshaltung der schulinternen Pädagog_innen oft nicht abgesprochen werden. So besteht die Gefahr, dass die vermittelten Aspekte im Alltag der Kinder keine Beachtung mehr finden. (Amann & Wipplinger, 1997, S. 669). An dieser Stelle ist hervorzuheben, dass die individuellen Verarbeitungsmöglichkeiten der erwachsenen Adressat_innen in den Blick genommen werden müssen. Dass ein bestimmter Erziehungsstil angesprochen und vorgeschlagen wird, führt nicht zwingend zur Umsetzung dieser Vorschläge, da die Adressat_innen das Gesehene

und Gehörte individuell einordnen und verarbeiten. Es besteht also immer die Möglichkeit, dass „durch kognitive oder emotionale Fehleinschätzung präventive Botschaften nicht verstanden oder ins Gegenteil verkehrt werden können“ (Damrow, 2006, S. 118f.).

Ein wesentlicher Kritikpunkt an Präventionsprogrammen ist die Vermeidung des Themas Sexualität. Kinder benötigen eine Sprache, um mitteilen zu können, was ihnen passiert ist. Daher ist es von großer Bedeutung, dass Kindern ein ausreichendes Vokabular zur Verfügung gestellt wird. Häufig werden jedoch Geschlechtsteile und sexuelle Handlungen abstrakt umschrieben und nicht konkret benannt, was verwirrend sein kann und nicht dazu beiträgt, dass Kinder ihr Wissen über den eigenen Körper und Sexualität erweitern, um somit direkter und präziser über sexualisierte Gewalt sprechen zu können (Amann & Wipplinger, 2005, S. 747).

Zusätzlich verweisen einige Autor_innen auch darauf, dass das System Schule ein eher „schwerfälliges“ Konstrukt ist, das die Umsetzung von Präventionsprogrammen zusätzlich erschwert (Marquardt-Mau, 2002, S. 444). Ein weiterer Kritikpunkt, der sich davon ableitet, ist, dass bei der Durchführung der Präventionsprogramme die Rahmenbedingungen der Schule sowie die individuellen Situationen der Lehrkräfte oft nicht berücksichtigt werden (Gerdtz, 2003, S. 65).

3.3 Aktueller Forschungsstand

Evaluationen von Präventionsprogrammen bezüglich sexualisierter Gewalt gegen Kinder nehmen oft vornehmlich die Kinder, die an den Programmen teilgenommen haben in den Blick. Es gibt somit einige Forschungslücken in diesem Bereich. Unter anderem beziehen sich diese Lücken auf „Maßnahmen mit Eltern bzw. pädagogischen Fachkräften, die diese zu einer eigenständigen Präventionsarbeit befähigen und sie in ihrer Verantwortlichkeit stärken sollen“ (DJI, 2011, S. 21).

Allerdings ist im Bereich der Evaluation von Präventionsprogrammen, die sexualisierte Gewalt gegen Kinder fokussieren, langsam ein Wandel spürbar und so sei an dieser Stelle auf die Studie von Andresen, Gade und Grünewalt hingewiesen, die das Theaterprojekt „Mein Körper gehört mir!“ evaluiert haben. Die Evaluation dieses theaterpädagogischen Präventionsprojekts, das in Grundschulen gespielt wird und Schüler_innen, Eltern und Lehrkräfte mit einbezieht, nimmt alle drei Akteurgruppen in den Blick und fokussiert in der Evaluation somit nicht vordergründig die Kinder (Andresen et al., 2015, S. 56).

Auch das IGE-Präventionsprogramm, gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, wurde evaluiert. Die Evaluation bezieht neben den Kindern auch gezielt Lehrkräfte, die am Programm teilgenommen haben, mit ein (<http://www.schulische-praevention.de/wissenschaftsbereich-sexualisierte-gewalt/praevention/studienergebnisse-wirksamkeitsforschung/evaluation-des-igel-programms/>).

Exemplarisch werden an dieser Stelle die Ergebnisse der Studie von Andresen et al. (2015) vorgestellt; dabei werden ausschließlich die Ergebnisse der Interviews, die mit den Lehrkräften durchgeführt wurden, aufgezeigt, da sich der empirische Teil dieses Artikels auch auf Interviews mit Lehrkräften fokussiert.

Das Theaterprojekt „Mein Körper gehört mir“ wird in mehreren Städten durchgeführt, die Evaluation bezieht sich jedoch auf die Durchführung des Programms in der Stadt Bielefeld. Es wurde auf quantitative und qualitative Erhebungsmethoden zurückgegriffen (Andresen et al., 2015, S. 33). Dabei geht es erstens darum, wen die Lehrkräfte als AdressatInnen des Projekts ansehen, „zweitens um die Einschätzung, wem das Projekt welchen Nutzen bringt, drittens um die Einbettung des Programms und der Thematik in den Unterricht, viertens geht es um die Sicht der Lehrkräfte auf die Reaktion der Kinder, fünftens um die Zusammenarbeit mit

den Eltern und schließlich verhandeln die Lehrkräfte sechstens die Verantwortung für Prävention“ (ebd., S. 56).

In Bezug darauf, wen die Lehrkräfte als Adressat_innen des Präventionsprojekts sehen, konnten zwei Typen herausgearbeitet werden: Einerseits gab es Lehrkräfte, die ausschließlich die Kinder als Adressat_innen betrachten andererseits gibt es Lehrkräfte, die zusätzlich sich selbst als Adressat_innen ansehen (ebd., S. 55ff.).

In Bezug auf den Nutzen des Projekts für die Kinder nehmen die Lehrkräfte verschiedene Aspekte in den Blick: Zum einen den Aspekt des „Nein-Sagens“ sowie das Thema „Mein Körper gehört mir.“ Ein weiterer Nutzen für die Kinder aus Sicht der Lehrkräfte ist die Unterstützung der Kinder darin, sich im Falle einer sexualisierten Gewalttat anvertrauen zu können sowie die Sensibilisierung für „gute und schlechte Gefühle.“ Zusätzlich zeigte sich, dass einige Lehrkräfte vor allem die Primärprävention fokussieren, andere die Sekundärprävention. In Bezug auf Erwachsene benennen die Lehrkräfte Sensibilisierung und Wissenszuwachs als Nutzen (ebd., S. 58ff.).

Im Hinblick auf die Frage der Nachbereitung und Einbettung einzelner Aspekte des Präventionsprogramms zeigen sich Unterschiede darin, dass es einerseits zu vorstrukturierten, andererseits zu nicht vorstrukturierten Nachbereitungen kommt. Außerdem stützen sich einige Lehrkräfte auf konkrete Aspekte des Präventionsprojekts, andere gestalten die Nachbereitung so offen wie möglich. Zusätzlich zeigt sich, dass es Lehrkräfte gibt, die die Nachbereitung an den Bedürfnissen der Kinder, andere wiederum an den Bedürfnissen der Lehrkräfte orientieren (ebd., S. 66ff.).

Die interviewten Lehrkräfte verstehen unter dem Aspekt der Zusammenarbeit mit den Eltern vor allem, dass sie die Eltern über das Projekt informieren und darüber aufklären, was genau im Präventionsprogramm angeboten wird (ebd. S. 73ff.). Wenn es um die Verantwortung der Prävention sexualisierter Gewalt gegen Kinder geht, fokussieren sich die Lehrkräfte im Besonderen auf die Eltern sowie die Institution Schule (ebd. S. 76ff.).

4. Risikofaktoren und präventive Erziehung

Wenn mit primären Präventionsprogrammen gearbeitet und somit das Ziel verfolgt wird, sexualisierte Gewalt gegen Kinder zu verhindern, ist ein Wissen darüber, welche Faktoren sexualisierte Gewalt zusätzlich begünstigen können und welche Kinder besonders gefährdet sind, unabdingbar. Immer wieder wird darauf hingewiesen, dass ein Präventionsprogramm allein nicht dazu verhelfen kann, sexualisierte Gewalt zu verhindern. Daher müssen sich Eltern und Pädagog_innen bewusst machen, dass ein reflektierter pädagogischer Alltag und Erziehungsalltag präventiv wirken können. In Bezug auf die Risikofaktoren, die sexualisierte Gewalt begünstigen können, sind unter anderem eine ausbleibende kindgerechte Sexualerziehung, geschlechtsstereotype Erziehung, patriarchalische Familienstrukturen, sowie das Machtgefälle zwischen Erwachsenem und Kind zu nennen (Reinke, 2002, S. 40). An dieser Stelle kann hervorgehoben werden, dass eine emanzipatorische Erziehung und Pädagogik, die die Kinder in ihrem Selbstvertrauen stärkt, eine entscheidende Rolle dabei spielt, sexualisierte Gewalt eher zu verhindern. Denn Täter_innen „nutzen diese Gehorsamkeitserziehung“ (Amann & Wipplinger, 2005, S. 734) oft für sexualisierte Gewalttaten aus. Weitere Risikofaktoren sind „weibliches Geschlecht, Behinderung, psychische Probleme, niedrige verbale Intelligenz“ (DJI, 2010, S. 33).

Exemplarisch soll nun der Aspekt einer fehlenden sexuellen Aufklärung erläutert werden, da sich dieser direkt an die Verantwortung von Erwachsenen richtet und die vorliegende Arbeit Lehrkräfte im Kontext der Prävention sexualisierter Gewalt gegen Kinder in den Blick nimmt.

Der Mensch ist ein sexuelles Wesen von Beginn an und wird nicht erst zu einem. Die kindliche Sexualität ist allerdings von der Erwachsenensexualität zu unterscheiden. So ist sie vor allem anfangs nicht auf ein Gegenüber ausgerichtet, sondern wird egozentrisch, auf sich selbst bezogen, erlebt. Es steht also die Neugierde und die sinnliche Entdeckungslust des eigenen Körpers im Vordergrund. Erst später richtet sich diese Neugierde auch auf ein Gegenüber und das Entdecken des anderen Geschlechts wird relevant (Wanzeck-Sielert, 2013, S. 355).

Dabei ist hervorzuheben, dass Sexualität ein umfassendes, zu differenzierendes Phänomen ist, welches mit vielen anderen Lebensaspekten in Verbindung steht. Sexualität auf den reinen Geschlechtsverkehr zu beschränken, wird der Komplexität dieser nicht gerecht. So umfasst Sexualität zum Beispiel „Zärtlichkeit, Sinnlichkeit, Lust, Geborgenheit, Leidenschaft, Erotik aber auch das Bedürfnis nach Fürsorge und Liebe“ (Wanzeck-Sielert, 2002, S. 537). Eltern wie pädagogische Fachkräfte sollten um die Existenz der kindlichen Sexualität wissen, um der kindlichen Entwicklung und Neugierde gerecht werden zu können. Im Vordergrund einer emanzipatorischen Sexualpädagogik im Kindergarten stehen die Benennung der Körperteile, sowie ein Basiswissen über Sexualität. Die Fragen der Kinder bezüglich Sexualität sollen verständlich und kompetent beantwortet werden. (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport, 2004, S. 45ff.). Dies soll unter anderem dazu beitragen, dass Kindern eine Sprache vermittelt wird. Kinder, denen Informationen über Sexualität verwehrt werden und die dadurch auch kein Vokabular zur Verfügung haben, sind einer größeren Gefahr ausgesetzt, Opfer sexualisierter Gewalt zu werden (Damrow, 2006, S. 56 f.). Täter_innen können sich die Unwissenheit der Kinder zunutze machen und den sexuellen Übergriff unproblematisch als Normalität bezeichnen, weil die Kinder es nicht besser wissen (ebd.). Auch in der Schule wird mit Sexualpädagogik die sexuelle Selbstbestimmung in den Blick genommen und gefördert (Wanzeck-Sielert, 2002, S. 537). Ein aufgeklärter und selbstbewusster Umgang mit Sexualität ist wichtig, damit Kinder und Jugendliche wissen, welche Berührungen oder Handlungsweisen von Erwachsenen gegenüber Kindern angemessen sind und welche nicht. Kinder, die sexuell aufgeklärt sind, können sexuelle Übergriffe somit schneller identifizieren als solche, die in einer Umgebung aufwachsen, in der Sexualität und deren Thematisierung zum Tabu erklärt werden (ebd., S. 539ff.). Kinder, die in einer Atmosphäre der sexuellen Tabuisierung aufwachsen, in der kindlicher sexueller Neugierde kein Raum geboten wird, können sich kein Wissen über Sexualität erschließen (Braun, 2002, S. 71). Wissenschaftliche und empirische Befunde belegen die Dringlichkeit einer sexuellen Aufklärung.

5. Flechtwerk e.V.

Flechtwerk e.V. wurde 1987 in Berlin gegründet und ist spezialisiert auf die Prävention von sexualisierter Gewalt gegen Kinder, sowie auf die Prävention von sexuellen Übergriffen unter Kindern. Ein Schwerpunkt liegt dabei auf dem Präventionsprogramm und den damit verbundenen Workshops, die in den Jahrgangsstufen der 3. bis 5. Klasse durchgeführt werden (Strohalm e.V., 2006, S. 32). Das Ziel des Flechtwerk-Präventionsprogramms ist es, Kinder davor zu schützen, Opfer sexualisierter Gewalt zu werden. Somit steht die Primärprävention im Vordergrund.

Um die Präventionsthemen verwirklichen zu können, geht Flechtwerk nach einem systematischen Konzept vor. So ist ein wesentliches Merkmal des Flechtwerk-Präventionsprogramms der Bezug auf die verschiedenen Adressatengruppen. Das Programm richtet sich nicht nur an Schüler_innen, sondern bezieht auch Eltern und Lehrkräfte mit ein. Das Flechtwerk-Präventionsprogramm ist aus verschiedenen Bausteinen zusammengesetzt. So stehen zwei Workshoptage in der Grundschule im Zentrum des Programms. Eingebettet sind diese beiden Tage in zwei Lehrer_innen-Vorbereitungstreffen, den Elternabend sowie die Lehrer_innen-Nachbereitung. Mit dieser Kombination aus Methoden und Techniken soll es gelingen, Er-

wachsene, die in direktem Kontakt zu den Kindern stehen, in die Präventionsarbeit mit einzu-beziehen (ebd.).

Da Lehrkräfte in einem täglichen Kontakt mit den Schüler_innen stehen, übernehmen sie eine wichtige Position auf dem Weg zur gelingenden Prävention; daher sollen sie während des Vorbereitungstreffens einen Einstieg in die Thematik erhalten. Es werden Formen und Häufigkeit von sexualisierter Gewalt erläutert sowie die Themen des Präventionsprogramms vorgestellt. Ein wichtiger Bestandteil der Vorbereitungstreffen ist das Bereitstellen themenrelevanter Literatur sowie der Verweis auf die Erschließung dieser Literatur in Eigenarbeit als Vorbereitung auf die Workshops und den Elternabend. Die Aufforderung zum Eigenstudium ist ein wichtiger Schritt, um den Lehrkräften zu verdeutlichen, dass ihr persönliches Engagement und aktives Handeln bedeutsame Bestandteile gelingender Prävention sind, präventive Arbeit in den Erziehungsalltag integriert werden muss und nicht allein durch die Flechtwerk-Workshops abgedeckt werden kann. Somit wird deutlich, dass die Workshops ausschließlich zur Anregung und Unterstützung einer sich anschließenden, durch Lehrkräfte gestalteten, Prävention dienen (ebd.).

6. Fragestellung

Das Präventionsprogramm von Flechtwerk e.V., das im Mittelpunkt dieses Artikels steht, soll nicht nur Kinder ansprechen, sondern gezielt auch Lehrkräfte miteinbeziehen. Für die Mitarbeiter_innen von Flechtwerk e.V. ist das Einbeziehen von Lehrkräften essentiell in Bezug auf gelingende Präventionsarbeit. Daher erschien es als besonders relevant, sich im empirischen Teil dieser Arbeit auf die pädagogischen Fachkräfte, die am Präventionsprogramm von Flechtwerk e.V. teilgenommen haben, zu fokussieren. Die zentrale Frage dieser empirischen Arbeit lautet daher: Hat das Präventionsprogramm von Flechtwerk e.V. eine Relevanz für die – selbst berichtete – pädagogische Handlungspraxis der Lehrkräfte?

6.1 Forschungsmethodische Zugänge

Das Anliegen der vorliegenden Studie ist die Rekonstruktion der Perspektiven und Orientierungen von Lehrkräften, die am Präventionsprogramm von Flechtwerk e.V. teilgenommen haben. Ob und wie die Präventions-Workshops überhaupt eine Relevanz für die pädagogische Praxis der Lehrkräfte im Schulalltag haben, soll unter anderem durch die Orientierungen der Lehrkräfte herauskristallisiert werden. Um diesem Erkenntnisinteresse zu folgen, wird auf die rekonstruktive Sozialforschung zurückgegriffen, wodurch Einblicke in die „soziale Wirklichkeit“ (Nentwig-Gesemann, 2013, S. 759) der Akteur_innen gewonnen werden können. Von besonderer Bedeutung für die vorliegende Arbeit ist die Dokumentarische Methode der Interpretation, da sie es ermöglicht, sich den handlungsleitenden Orientierungen anzunähern und einen Zugang zu den Perspektiven sowie den Orientierungen der Lehrkräfte zu bekommen. Zusätzliche Relevanz kommt dem Erhebungsverfahren des leitfadengestützten Interviews zu, mit dem die Interviews erhoben wurden.

6.2 Forschungsdesign

Der Fokus liegt auf Lehrkräften, die am Präventionsprogramm von Flechtwerk e.V. teilgenommen haben. Es wurden Interviews mit ihnen durchgeführt, deren Auswertung von folgenden Fragen begleitet wurden: Wen sehen die Lehrkräfte als Adressat_innen des Präventionsprogramms? Wie setzen die interviewten Lehrkräfte die Präventionsthemen in ihrer pädagogischen Handlungspraxispraxis und somit im Kontext Schule um? Übernehmen die Lehrkräfte

Verantwortung für die Prävention sexualisierter Gewalt gegen Kinder? Welchen Bezug haben die Lehrkräfte zur Sexualpädagogik?

6.3 Das Erhebungsverfahren: Das leitfadengestützte Interview

Im Gegensatz zum biografischen Interview geben die Forschenden beim offenen Leitfadeninterview von Beginn an die Themen vor, auf die sich die Interviewten im Laufe des Gesprächs beziehen sollen. Die Fragen des Leitfadeninterviews orientieren sich am Erkenntnisinteresse der Forschenden, die durch die Vorgabe bestimmter Themen somit von Beginn an einen Rahmen festlegen. Allerdings muss darauf geachtet werden, dass die Interviewten die Möglichkeit bekommen, alles erzählen zu können, was ihnen einfällt (Nohl, 2009, S. 19). Dies ist von Bedeutung, da die Interviewten über ausführliche Erzählungen ihr eigenes „Relevanzsystem“ (Bohnsack, 2010, S. 20) entfalten können und diese daher nicht durch voreilige Fragen der Forschenden unterbunden werden dürfen. Wie das biografische Interview sollte auch das leitfadengestützte Interview „narrativ fundiert“ (Nohl, 2009, S. 20) sein. Gerade bei leitfadengestützten Interviews ist es von Bedeutung, dass diese nicht wie Fragenkataloge aufgebaut sind, die nur Ja- oder Nein-Antworten zulassen, da es von Bedeutung ist, „nicht nur Meinungen, Einschätzungen, Alltagstheorien und Stellungnahmen der befragten Person abzufragen, sondern Erzählungen zu deren persönlichen Erfahrungen hervorzulocken“ (ebd.). Daher ist es wichtig, Erzählungen anzuregen sowie „die Schilderungen der Befragten durch immanente narrative Nachfragen zu vertiefen“ (ebd.). Es ist also von großer Bedeutung, dass die Offenheit der Kommunikation gewahrt wird, da es nur so möglich ist, dass die Interviewten erzählen und „die Kommunikation weitestgehend selbst strukturieren“ (Bohnsack, 2010, S. 20).

6.4 Das Auswertungsverfahren: Die Dokumentarische Methode

Arbeitet man mit der Dokumentarischen Methode, wird zwischen zwei Sinnebenen unterschieden. Diese Unterscheidung geht auf Mannheim zurück, der zwischen „immanentem Sinngehalt“ und „Dokumentsinn“ unterscheidet (Nohl, 2009, S. 8). Der „immanente Sinngehalt“ entspricht dem, was wörtlich, also explizit, formuliert wird. Der „Dokumentsinn“ bezieht sich auf die impliziten bzw. habituellen Orientierungsmuster, die aufgrund von Erfahrungen entstanden sind (ebd.).

Der Dokumentarischen Methode liegen verschiedene Interpretationsschritte zu Grunde, wodurch die Unterscheidung der beiden Sinnebenen systematisch in den Blick genommen wird (ebd., S. 9). So wird mithilfe der formulierenden Interpretation der „immanente Sinngehalt“ und mithilfe der reflektierenden Interpretation der „Dokumentsinn“ herausgearbeitet (Bohnsack et al., 2007).

Bei der formulierenden Interpretation geht es um das „Was“ also um das, was wörtlich expliziert wird (Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl, 2007, S. 11). Zunächst fokussiert sich der Forschende in diesem Interpretationsschritt auf Themenwechsel, die sich identifizieren lassen, um dadurch Oberthemen und Unterthemen herausarbeiten zu können (Nohl, 2009, S. 77). Nach diesem Schritt kommt es anschließend zur reflektierenden Interpretation, wodurch ein Wechsel vom „Was“ zum „Wie“ vorgenommen wird. Es geht nun nicht mehr darum, was die Interviewten wörtlich thematisieren, sondern darum, wie sie das jeweilige Thema behandeln. Nun steht also der Rahmen, in dem ein Thema behandelt wird, im Fokus der Interpretation. Dieser Rahmen, also Orientierungsrahmen, der auch als Habitus bezeichnet wird, ist der zentrale Aspekt der Dokumentarischen Methode der Interviewinterpretation (Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl, 2007, S. 14f.).

Während der reflektierenden Interpretation spielt auch schon die komparative Analyse eine wichtige Rolle. Sie dient dazu, dass die Forschenden nicht auf der Grundlage ihrer eigenen

„Standortgebundenheit“ (Mannheim, 1985, zit. nach Nohl, 2009, S. 12) interpretieren. Mehrere Interviews werden somit gegeneinandergehalten und verglichen. Die Forschenden konzentrieren sich dabei auf minimale sowie maximale Kontraste. Dadurch wird eine „methodisch kontrollierte Interpretation“ (Nohl, 2009, S. 13) ermöglicht.

6.5 Feldzugang

Der Zugang zu den Lehrkräften, die an den Flechtwerk-Workshops teilgenommen hatten, erfolgte über einen ersten E-Mail-Kontakt, indem das Vorhaben für die Arbeit beschrieben und anschließend um einen Interviewtermin gebeten wurde. Insgesamt wurden 5 Schulen angeschrieben, die die Autorin im Rahmen eines Praktikums bei Flechtwerk e.V. schon ein Jahr früher kennengelernt hatte, wobei zu erwähnen ist, dass ausschließlich die Adressen der Schulen vorlagen, die die Autorin selbst während des Praktikums bei Flechtwerk e.V. besucht hatte. Es ließen sich insgesamt vier Lehrkräfte finden, die sich bereit erklärten, ein Interview zu geben. Es wurde ihnen überlassen, wo die Interviews stattfinden sollten und so wurden auf Wunsch letztendlich drei Interviews vor Ort in den Schulen durchgeführt; das vierte wurde aus privaten Gründen abgesagt. Somit wurden drei verschiedene Schulen besucht, um an drei Vormittagen die Interviews durchzuführen, welche mit dem Diktiergerät aufgenommen wurden; diesem Verfahren haben die Lehrkräfte vorher zugestimmt. Anschließend wurden die Interviews mithilfe der Dokumentarischen Methode der Interpretation ausgewertet.

6.6 Kritische Reflexion des Forschungsvorgehens

Dieser Arbeit liegen das Erhebungsverfahren des leitfadengestützten Interviews sowie das Auswertungsverfahren der dokumentarischen Methode der Interpretation zugrunde.

Da das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Studie, von Anfang an thematisch begrenzt war und sich gezielt auf die Prävention von sexualisierter Gewalt gegen Kinder fokussierte, erschien es sinnvoll, den Rahmen der Interviews mithilfe eines Leitfadens zu begrenzen. Zusätzlich konnte mithilfe des Leitfadens eine gewisse Vergleichbarkeit der Fälle hergestellt werden, da den Interviewten dieselben Fragen gestellt wurden, abgesehen von den Fragen, die sich während der einzelnen Interviews spontan ergeben haben. Gerade bei leitfadengestützten Interviews ist es von großer Bedeutung, dass der Leitfaden flexibel genutzt wird und vor allem Erzählungen bei den Erforschten anregt. Es ist also von Bedeutung, dass der/die Forschende nicht zu stark in den Forschungsprozess eingreift und die Offenheit der Kommunikation gewährleistet ist (Nohl, 2009, S. 19). Um diesem Anspruch gerecht zu werden, hat die Autorin die Erstellung der Interview-Fragen unter der Einbeziehung einer Expertin entwickelt, die zu den Überlegungen der Autorin eine kritische Rückmeldung gegeben hat. Diese Rückmeldungen wurden berücksichtigt und umgesetzt.

Da die Studie im Rahmen einer Bachelorarbeit entstanden ist, war der zeitliche Rahmen, indem die Interviews erhoben und ausgewertet werden mussten, eng begrenzt. Dieser Aspekt spielt eine bedeutende Rolle in Bezug auf die Anzahl der geführten Interviews, da somit nicht mehr als drei Interviews durchgeführt und ausgewertet werden konnten.

Die Interpretationen wurden wiederholt im Forschungs-Kolloquium vorgestellt und diskutiert. Dieses Vorgehen hatte den Vorteil, dass die Interviews und Interpretationen aus verschiedenen Blickwinkeln betrachtet werden konnten und im Austausch miteinander neue Anregungen und Sichtweisen ermöglicht wurden.

In diesem vorliegenden Artikel konnten die Interpretationen in ihrer Gesamtheit natürlich nicht dargestellt werden. Allerdings ist es der Autorin von Bedeutung, die Ergebnisdarstellung mit Ausschnitten des interpretierten Materials zu unterstützen. Dadurch soll es gelingen, die Ergebnisse für die Leserschaft nachvollziehbar und transparent zu machen.

Trotz der eher kleinen Fallzahl ist es gelungen, neben minimalen auch maximale Kontraste zwischen den Fällen herauszuarbeiten. Das Heranziehen dieser maximalen Kontraste war behilflich, die Besonderheiten der einzelnen Fälle sichtbar werden zu lassen, denn „die implizite Regelmäßigkeit, die der Abfolge von erster, zweiter und weiteren Äußerungen unterliegt, kann ja dem Forschenden überhaupt erst vor dem Hintergrund eines Kontrastes auffallen“ (Nohl, 2013, S. 23).

Es muss allerdings berücksichtigt werden, dass es sich um eine kleine Fallzahl handelt und somit keine Repräsentativität gegeben ist. Um verallgemeinerbare und generalisierbare Erkenntnisse zu regenerieren, müsste eine größere Studie mit einer höheren Fallzahl angelegt werden.

7. Zentrale Ergebnisse

Auf Grundlage der komparativen Analyse der verschiedenen Interviewsequenzen der drei Interviewfälle konnten einerseits maximale Unterschiede, aber auch Gemeinsamkeiten und Ähnlichkeiten herausgearbeitet werden. Die zentralen Ergebnisse sollen an dieser Stelle vorgestellt werden. Sämtliche Namen der Lehrkräfte sowie des Präventionsvereins wurden geändert und somit anonymisiert.

Die Lehrkräfte nähern sich dem Thema der Prävention sexualisierter Gewalt gegen Kinder auf unterschiedliche Arten und Weisen

Gleich zu Beginn der Eingangspassagen lassen sich unterschiedliche Zugänge der Interviewten zum Thema Prävention sexualisierter Gewalt gegen Kinder herausarbeiten.

So wird deutlich, dass Frau Sommer einen emotionalisierenden Zugang zu den Workshops und zum Thema sexualisierte Gewalt gegen Kinder hat, was sich an der Eingangspassage des Interviews verdeutlichen lässt, wenn Frau Sommer dazu aufgefordert wird, sich an die Workshops zu erinnern:

„ja(.) gut is ja schon ne Weile her aber ich @versuch mal@(.) naja am (.) eindrücklichstn sind ja sind diese Rollenspiele oder sind mir in Erinnerung die Rollenspiele; die die Mitarbeiterin von Flechtwerk vorgespielt ham ne, weil ich fand die ging wirklich teilweise (.) unter die Haut: t (.) (.) und ähm (.) wan sehr (.) eindrucklich; (.) ich erinnere mich an noch an eine die die (2) ei:ne Dame da von ä von Flechtwerk (.) auch im Elternabend vorgeführt hat, ds hat s sie sogar ä in: ä alleine gemacht weil keine zweite Kraft dabei war, also sie is imma so nacheinander so in zwei Rollen gesch so so geschlüpft, (.) und dis hat auch die Eltern so sehr ähm beindruckt so(.) also das war jez zum Beispiel dis war eben sexueller Übergriff dis ging dann darum: Kind was zum (.) vom Onkl glaub=ich dann(.) aufgefordert wurde ihn zu berühen (.) ähm(.) so was (())“

Mit ihrer Einschätzung, die einen positiven Horizont markiert, nennt Frau Sommer keine rational begründeten Fakten und somit kein Theoriewissen, sondern greift auf eine Formulierung zurück, die ein körperliches sowie emotionales Empfinden zum Ausdruck bringt. Frau Sommer bedient sich einer Vokabel, die verdeutlicht, dass „etwas“ nicht an der Oberfläche geblieben ist, sondern einverleibt wurde und sie im Innersten berührt hat. Es deutet sich also kein rationales Wissen an, das von Frau Sommer kommuniziert wird, sondern ein Erfahrungswissen, das nachhaltig wirkt, da es „unter die Haut“ ging und somit nicht einfach abgelegt werden kann. Es deutet sich also ein emotionaler Zugang zur Thematik an.

Nach dieser Aussage geht Frau Sommer unverzüglich dazu über, vom Elternabend zu berichten. Frau Sommer hebt hervor, dass die Flechtwerk-Mitarbeiterin den Elternabend und somit auch die Rollenspiele allein durchgeführt hat, wodurch die Rollenspiele als herausfordernde

und anspruchsvolle Aufgabe anerkannt werden. Sie verweist auf die Eltern und deren Reaktion und hebt somit hervor, dass auch eine Reihe anderer Menschen, nicht nur sie allein, „beeindruckt“ waren. Mit der Vokabel „beeindruckt“ greift Frau Sommer erneut auf eine Beschreibung zurück, die nicht auf eine rationale Beurteilung, sondern auf ein Erfahrungswissen sowie eine emotionale Betroffenheit verweist, wie sie es schon zu Beginn des Interviews äußert, wenn sie artikuliert, dass ihr die Rollenspiele „unter die Haut“ gegangen sind. Die Fokussierung auf die Rollenspiele und das Hervorheben der Eindrücklichkeit macht deutlich, dass nicht die Erzählung und das Gespräch über sexualisierte Gewalt gegen Kinder „unter die Haut“ geht, sondern das aktive Spiel, welches die Möglichkeit der sexualisierten Gewalt und der damit verbundenen Handlung konkret vor Augen führt. Der direkte Einblick in die Handlungspraxis der sexualisierten Gewalt hinterlässt Spuren, da die Thematik greifbar wird und in den Fokus der eigenen Realität rückt.

In der anschließenden Beschreibung des Rollenspiels handelt es sich bei dem Täter um einen Mann, speziell um einen Onkel, der ein Kind dazu auffordert, ihn zu berühren. Sexualisierte Gewalt gegen Kinder wird somit als Gewalttat gerahmt, die mit direktem Körperkontakt verbunden ist und von Männern ausgeht, die in einem Verwandtschafts- oder Bekanntschaftsverhältnis zum Kind stehen. Frauen als Täterinnen sowie sexualisierte Gewalt ohne Körperkontakt und sexuelle Übergriffe unter Kindern geraten nicht in den Fokus der Beschreibung.

Auch bei Frau Rot kann eine Emotionalisierung herausgearbeitet werden, jedoch zeigte sich, dass sie, im Gegensatz zu Frau Sommer, das Thema der Prävention sexualisierter Gewalt gegen Kinder regelhaft vermeidet und suspendiert, wodurch sich ein emotionalisierend-vermeidender Zugang andeutet. Dies wird gleich zu Beginn des Interviews deutlich wenn Frau Rot artikuliert:

„mh was so in Erinnerung geblieb is wan so vorallm diese Rollnspiele di ham mich da glaub=ich so fasziniert auch ähm wie die Schüla dann °ähm ja° die gespielt ham; °weil dis so ähm authentisch und ich fand ähm° die Atmosphäre auch ziehmlich äh gut s ich hab=ich hab ja die Klasse neu übernomm, und äh °fand das alles° so ausgeglichen und die Argumente die sie gebracht ham war auch sehr also total spannd also dis is so was henggeblieb ist. die Rollnspiele in Bezug auf sexuelln Missbrauch ne? diese(.) Szen(.) joa; (2) auch schon wieda so lange her @(2)@ genau(.) was noch so im Kopf geblieb is ähm(.) sind die Gespräche die die Schüler dann später geführt haben mit den ä Person? Und wir dann im Nachhinein noma mit Frau Kohl(.) mh ä zum Strohhalmpjekt da hingefahn sind nach Berlin und uns darüber ausgetauscht ham(.) was dann die Schüler erzählt °ham und und° das war ganz spannd weil man ähm alles noma ausm andren Blickwinkel gesehn hat; (.) ne, mal ne Situation die man so nie erfahn würde von Schülern,(.) eventuell (5)“

Frau Rot nennt zunächst die Rollenspiele und teilt mit, dass ihr diese in Erinnerung geblieben sind. Sie hebt dies deutlich hervor, indem sie sagt, dass sie sich „vor allem“ an die Rollenspiele erinnert. Somit steht diese Erinnerung an erster Stelle, wodurch eine fallübergreifende Homologie zu Frau Sommer ersichtlich wird, da diese auch zuerst die Rollenspiele benennt.

Im Anschluss berichtet Frau Rot, dass sie die Rollenspiele „fasziniert“ haben. Auffällig ist in diesem Zusammenhang die Äußerung „glaub ich“, was als Bedenkzeit interpretiert werden kann. Zusätzlich wird deutlich, dass Frau Rot eine sinnliche Wahrnehmung benennt, wodurch an dieser Stelle erneut eine fallübergreifende Homologie zu Frau Sommer ersichtlich wird, da diese auch sinnliche Wahrnehmungen in ihrer Erzählung wiedergibt.

Ihre „Faszination“ bringt Frau Rot damit in Verbindung, dass die Kinder die Rollenspiele „gespielt“ haben, jedoch beschreibt sie die Themen und Inhalte der Rollenspiele nicht, obwohl sie hervorhebt, dass sie sich in erster Linie an diese erinnern kann. Es wird deutlich, dass Frau Rot hier nur die Methode benennt und somit ausschließlich eine allgemeine Erinnerung artikuliert. Das wird besonders im Kontrast zu Frau Sommer ersichtlich, die den Inhalt eines

Rollenspiels wiedergibt und zusätzlich an anderer Stelle auch die Rollen benennt, die die Kinder in diesem übernommen haben.

Frau Rot bringt mit dem Spiel der Kinder den Begriff „authentisch“ in Verbindung. Das Spiel auf der Bühne ist also echt, wodurch die Thematik der sexualisierten Gewalt gegen Kinder einen Wahrheitscharakter bekommt und in den Fokus der eigenen Wirklichkeit rückt. Es zeigt sich dadurch vor allem, dass es das praktische Rollenspiel und nicht das Gespräch ist, das den Zuschauenden unmittelbar erreicht und berührt. An dieser Stelle wird eine weitere fallübergreifende Homologie zu Frau Sommer ersichtlich.

Im Anschluss deutet sich weiterhin eine Fokussierung der emotionalen Eindrücke an. Frau Rot benennt zwar die „Atmosphäre“, allerdings wird nicht deutlich, wie sie diese wahrgenommen hat, da sie einen Themenwechsel vornimmt und auf ihren Status als „neue“ Klassenlehrerin verweist und unverzüglich daran anschließt, dass sie „alles so“ als „ausgeglichen“ empfunden hat. Diese Bewertung, die einen positiven Horizont markiert, deutet auf eine Vermeidung und Suspendierung der Thematik sexualisierter Gewalt gegen Kinder hin, was sich im weiteren Verlauf des Interviews als regelhaft herausarbeiten lässt.

Dadurch, dass Frau Rot ausschließlich positive und generalisierende Erinnerungen benennt, hebt sie implizit die Alltäglichkeit der Situation, sowie die Bewältigungskompetenzen der Schüler_innen hervor und klammert Unerwartetes, was nicht gehandhabt werden kann, aus. Zusätzlich nimmt sie dadurch eine Entlastung der Lehrkräfte vor, was sich auch bei Frau Sommer dokumentiert und somit als fallübergreifende Homologie festgehalten werden kann.

Im weiteren Verlauf verbleibt Frau Rot im Unkonkreten. Sie spricht „die Argumente“ an, es wird jedoch weder deutlich, um welche „Argumente“ es sich handelt, noch von welcher Personengruppe diese eingebracht wurden. In der Eingangserzählung zeigt sich, dass Frau Rot ihre Aussagen nicht konkret oder differenziert darstellt und kein theoretisches Wissen entfaltet.

Dadurch, dass Frau Rot ausschließlich positive Beschreibungen hervorhebt, obwohl es um die Prävention sexualisierter Gewalt gegen Kinder geht, kristallisiert sich eine fallübergreifende Homologie zu Frau Sommer heraus, da diese ebenfalls ausschließlich positive Reaktionen der Kinder benennt. Allerdings besteht der Unterschied darin, dass sich Frau Sommer in Ansätzen auf inhaltliche Themen des Präventionsprogramms bezieht, Frau Rot hingegen nur die Methode des Rollenspiels benennt und keinerlei Inhalte wiedergibt. Dies deutet auf eine Vermeidung des Explizitwerdens konkreter Aspekte der sexualisierten Gewalt gegen Kinder hin. Mögliche Ängste und Unsicherheiten, die mit der Thematik verbunden sein können, bleiben unausgesprochen, Herausforderungen oder Probleme werden nicht benannt. Frau Rot bewegt sich somit auf einem Terrain des Bekannten und Ungefährlichen. Die konkrete Gewalttat wird ausgeklammert.

Anschließend wird die Fokussierung auf die Rollenspiele beendet und erneut hervorgehoben, dass diese „hängengeblieben“ sind. Frau Rot artikuliert, dass sich die Rollenspiele auf die Thematik des „sexuellen Missbrauchs“ bezogen haben und beendet ihre Aussage mit einem fragenden „ne“. Sie nennt also nur die Formulierung „sexueller Missbrauch“, füllt diese jedoch nicht mit inhaltlichen Aspekten. Dies könnte erneut darauf verweisen, dass Frau Rot sich nur mühevoll an die Rollenspiele erinnert und es ihr Schwierigkeiten bereitet eine entsprechende Sprache und das passende Vokabular zu finden.

Frau Rot stellt weder einen Bezug zwischen Präventionsprogramm und der eigenen pädagogischen Handlungspraxis her, noch verweist sie auf eine pädagogische Verantwortung der Lehrkräfte, bezüglich der Prävention sexualisierter Gewalt gegen Kinder. Sie benennt sich selbst somit auch nicht als Adressatin des Projekts.

In maximalem Kontrast zu Frau Sommer und Frau Rot steht Herr Fried, bei dem sich ein wenig emotionalisierender, aber kognitiver und rationalisierender Zugang zur Thematik herauskristallisiert. Dies wird gleich zu Beginn des Interviews deutlich wenn Herr Fried formuliert:

„ähm present sind mir vor allen Dingen die Rollnspiele, (.) weil ichs ähm mega intressant fand das sich die Kinder so sehr darauf (.) einlassn, ähm weil ich damit nich gerechnet hab; ganz einfach also dis war offensichtlich ne sehr passende Methode für unser Klientel, (.) und dis is mir auch noch in in (.) in Erinnerung öm wie (.) klar die Kinder dis angenommen ham mit diesem (.) nein schreien und Abstand halten (2) genau dis is mir wirklich noch in guter Erinnerung“

Gerade im Vergleich zu Frau Sommer wird an dieser Stelle ein maximaler Kontrast deutlich. Im Interview mit Frau Sommer konnte herausgearbeitet werden, dass sie in Bezug auf die Rollenspiele ein körperliches und emotionales Empfinden zum Ausdruck bringt. Herr Fried hingegen benennt sein Interesse und bezieht dieses auf die Reaktion der Schüler_innen. Er erinnert sich daran, dass die Kinder „nein geschrien“ und „Abstand“ eingenommen haben. Somit verweist er auf zwei Beispiele, in denen sich die Kinder autonom und gestärkt, mithilfe einer deutlichen und lauten Artikulation sowie einer klaren körperlichen Positionierung abgrenzen. Herr Fried beschreibt keine emotionalen Empfindungen, die durch die Rollenspiele bei ihm ausgelöst wurden, sondern gibt an, dass er nicht damit „gerechnet“ habe. Er „rechnet“ und wägt zwischen „passenden“ und „unpassenden“ ab und hebt zusätzlich die „Methode“ hervor, was darauf verweist, dass er die pädagogische Situation, die er in den Blick nimmt, in einem nicht emotionalisierenden Modus beschreibt, sondern im Kontrast zu Frau Sommer und Frau Rot einen kognitiven Zugang zum Präventionsprogramm hat.

Es fällt auf, dass Herr Fried davon erzählt, dass sich die Schüler_innen „eingelassen“ und „angenommen“ haben. Anhand dieser Formulierungen wird eine gewisse Autonomie der Kinder deutlich und es zeigt sich, dass die Teilnahme an den Rollenspielen nicht erzwungen werden kann, sondern von der freiwilligen Entscheidung der Kinder abhängt.

Es deuten sich unterschiedliche Orientierungen der Lehrkräfte an

Die Analyse der Interviewpassagen zeigt die Ansätze unterschiedlicher Orientierungen der Lehrkräfte auf, die wiederum den Umgang mit dem Thema Prävention sexualisierter Gewalt gegen Kinder unterschiedlich strukturieren.

So legt Frau Sommer den Fokus vor allem darauf, dass sie als Lehrkraft die vorzubereitende Lektüre gelesen hat:

„mir wurdn dann per E-mail dann: so alles so zugeschickt was ich so so an so vorbereitend so wissn muss und auch die Lektüreempfehlung wir ham dann () wir auch sachte wolln dis gerne machn, also n Termin vereinban wann wir uns das erste Mal treffn, und da war für mich dann auch klar () dann auch alles vorbereite bevor ich dann zum erstn Treffn hingehe, da: so zwei so grundlegende Bücher da lese, (.) die von Flechtwerk empfohl, wan“

Es wird an dieser Passage deutlich, dass Frau Sommer betont, die an sie gerichteten Aufgaben, also das Lesen der Präventionslektüre, erfüllt zu haben. Sie hebt hervor, dass sie dieser Empfehlung nachgekommen ist. Obwohl Frau Sommer diesen Aspekt benennt, gibt sie keine Einblicke in die Inhalte der Lektüre und erzählt auch nicht, warum sie diese lesen sollte. Sie stellt keine Verbindung zwischen dem Gelesenen und ihrer Handlungspraxis her. Zusätzlich zeigt sich an dieser Passage, dass Frau Sommer sich zwar als Adressatin des Präventionsprogramms verortet, diesen Aspekt jedoch nicht mit einer Verantwortungsübernahme für Prävention in Verbindung bringt. Frau Sommer legt den Fokus auf die Erledigung der Arbeit, jedoch nicht auf deren Sinn, wodurch das Erarbeiten der Lektüre zu einer bloßen Pflichterfüllung

wird. Zu Beginn des Interviews hebt sie außerdem die Bereitschaft der Schüler_innen hervor, sich an den Rollenspielen beteiligt zu haben:

„ich erinna mich auch das die Kinder dis alle seh:a ähm (.) sehr intressiert hat, das sie das äm sehr aufmerks verfolgt haben, diese Rollnspiele(.) und das sie auch mi:t (2) viel Freude und Begeisterung au:ch dann selba: da: (.) ä diese Rollnspiele dann nachgespielt ham“

Auch an dieser Stelle stehen nicht die inhaltlichen Themen der Prävention und die daraus resultierenden Aspekte für eine pädagogische Handlungspraxis im Mittelpunkt ihrer Erzählungen, sondern die Erfüllung der Aufgaben seitens der Schüler_innen. Es fällt auf, dass Frau Sommer von tendenziell „fleißigen“ Schüler_innen berichtet, die mitgearbeitet haben. Es deutet sich bei Frau Sommer eine Orientierung an Pflichterfüllung an.

Im Interview mit Frau Rot zeigt sich deutlich, dass die Thematik der Prävention sexualisierter Gewalt suspendiert wird. Frau Rot artikuliert vornehmlich positive Gedanken. Es deutet sich eine Orientierung an Harmonie an, wodurch Probleme oder krisenhafte Themen ausgeklammert werden und ein reibungsloses Funktionieren des Schulalltags fokussiert wird.

In den Interviewpassagen mit Herrn Fried wird ersichtlich, dass er die Prävention sexualisierter Gewalt wenig emotionalisierend und sachlich behandelt. Dabei fokussiert er konkrete Themen von Prävention und schlägt eine Brücke zur eigenen pädagogischen Handlungspraxis. So artikuliert er:

„was ich jez sozagen als Lehrer gut fand (.) oder als Profi im pädagogischn Handln is ähm das ihr ganz viel auch auf so institutionelle Rahmbedingungen eingegangen seid; und das fand ich intressant (.) weil ich tatsächlich glaube das dis eine Sache ist die sexualisierte Gewalt sehr begünstigen kann, und die auch für ne Schule wichtig is; das man sich eben als Schule dann Gedankn macht was man auch ändern kann; welche Strukturen man anbietn kann und wie sich die Kinder mitteilen können“

Auffällig ist, dass Herr Fried, im Unterschied zu Frau Sommer und Frau Rot, das Präventionsprogramm explizit mit der pädagogischen Praxis der Lehrkräfte in Verbindung bringt, wodurch erneut ein maximaler Kontrast zu den Fällen Sommer und Rot deutlich wird. Herr Fried hebt seine professionelle Haltung hervor, was vor allem dadurch deutlich wird, dass er davon erzählt, an was er sich als „Lehrer“ erinnert. Anschließend benennt er unverzüglich die „institutionellen Rahmenbedingungen“, was darauf verweist, dass sich Herr Fried an bestimmten Vorgaben und Leitlinien orientiert und im Kontext der Schule nicht vordergründig als Privatperson agiert. Er positioniert sich sehr deutlich als professionelle, pädagogische Fachkraft und verweist auf die Verantwortung der Lehrkräfte. Dies wird besonders im Kontrast zu Frau Sommer ersichtlich, die mehrfach die Eigenschutzfunktionen der Schüler_innen hervorhebt und nicht auf die pädagogische Verantwortung der Lehrkräfte eingeht.

Zusätzlich wird an dieser Stelle ein maximaler Kontrast zu Frau Rot ersichtlich. Frau Rot und Herr Fried benennen beide ihren Status als Lehrkraft. Herr Fried füllt diesen Status jedoch mit inhaltlichen Aspekten und bringt ihn mit der Verantwortung für Prävention in Verbindung. Genau dies tut Frau Rot nicht, sie benennt nur ihren Status als Lehrkraft, stellt diesen jedoch nicht in einen inhaltlichen und handlungspraktischen Kontext.

Die Präventionsworkshops haben nicht in allen drei Fällen eine Relevanz für die pädagogische Handlungspraxis der Lehrkräfte.

In Bezug auf das Präventionsprogramm von Flechtwerk deutet sich bei Frau Sommer und Frau Rot an, dass die verschiedenen Aspekte der Primärprävention eher wenig Relevanz für ihre pädagogische Handlungspraxis haben. Dies konnte in mehreren Interviewsequenzen her-

ausgearbeitet werden. So entfalten weder Frau Sommer noch Frau Rot ein theoretisches Wissen bezüglich der Primärprävention. Außerdem stellen beide Lehrkräfte keinen Zusammenhang zwischen Primärpräventionsthemen und der eigenen pädagogischen Verantwortung und Praxis her. Vor allem Frau Rot hebt hervor, dass die Vermittlung des Schulstoffs im Vordergrund steht:

„ähm ja die Prioritän sind einfach vielleicht anders gesetzt (4) so an oberster Stelle ist jetzt nicht (.) ä Flechtwerk und dis fortzuführen, sondern natürlich zu schaun äm was kann ich den Schüla für die Zukunft mitgebm grade in Bezug auf das Schulische (2) so dis man is so n bis-sen auf diese Schulleistung auf die Leistung ä fokussiert“

In dieser Passage lässt sich feststellen, dass Frau Rot Schulalltag und Präventionsthemen nicht verbindet und getrennt voneinander betrachtet.

Frau Rot und Frau Sommer verorten die Präventions-Workshops zudem deutlich in der Vergangenheit. So artikuliert Frau Sommer:

„ähm also ich weiß als ich jez damals jez mm so ganz aktuell drin war, in der Thematik als ich auch die begleitenden Bücher gelesen habe die: ähm (.) die Mitarbeita von Flechtwerk empfohlen ham das ich jez so ganz richtig tief jez drin wa ; wenn ma jez erstma so wie ne wieder im schulischen Alltag is (.) dann geht dis vielleicht auch wieder n (.) Stück wei:t(.) unter“

Durch diese klare Einordnung des Programms in der Vergangenheit deutet sich an, dass die Präventionsthemen keine Relevanz für ihre pädagogische Handlungspraxis haben. Die Workshops hatten einen kurzzeitigen Effekt und haben Frau Sommer berührt, jedoch findet keine Theoretisierung und Übertragung in den pädagogischen Alltag statt.

Allerdings zeigt sich bei Frau Sommer eine gewisse Sensibilisierung bezüglich der Thematik sexualisierte Gewalt gegen Kinder, gleichzeitig kristallisiert sich eine gewisse Handlungsunsicherheit heraus, was sich an folgender Passage verdeutlicht:

„also es gab zum Beispiel schon ma n Schüler wo (.) ähm (2) der sich n bisschen veränderte ; der ruiger wurde, wo man wo ich dann auch n bisschen nachgeforscht habe, dann hat sich da herausgestellt das da son Mobbing läuft im Hintergrund ne; dis hatte jez dann: jez nichts mit sexuellem Übergriff jez zu tun“

Es fällt auf, dass Frau Sommer ihre Wahrnehmung sowie ihr Handeln mit der Vokabel „bisschen“ relativiert. Anschließend gibt Frau Sommer dann Auskunft darüber, dass es sich nicht um einen „sexuellen Übergriff“, sondern um „Mobbing“ handelte. Hervorzuheben ist dabei, dass sie angibt, dass dieses „Mobbing“ im „Hintergrund“ ablief, dieses also für sie als Lehrkraft unsichtbar war und sie keinen Zugang dazu hatte. Dies lässt eine gewisse Distanz zwischen Lehrkräften und dem Alltag der Schüler_innen jenseits des Unterrichts erkennen. Auch wenn sich abzeichnet, dass Frau Sommer die Präventionsthemen eher wenig in den Schulalltag integriert, fällt auf, dass sie auf das veränderte Verhalten eines Schülers aufmerksam wurde und sie diese Wahrnehmung mit den Workshops in Verbindung bringt. Es kann also von einer Sensibilisierung für die Thematik ausgegangen werden.

In maximalem Kontrast dazu steht Herr Fried. Es dokumentiert sich, dass die Themen der Primärprävention eine Relevanz für seine pädagogische Handlungspraxis haben:

„ich hab sicher mehr theoretisches Wissen erlernt, (4) ähm ne, also Dinge die ich vielleicht davor so intuitiv angesprochn hab wie geh jez nich mit Fremdn mit, und so weiter und so fort; die wurdn bisschen unterfüttert und die konnt ich so auch (.) differenzierter den Kindern mit-teiln (3) u:nd ich hab auch einige Begriffe, tatsächlich übernommen in mein pädagogisches Vokabular, zum Beispiel die gutn und die schlechtn Geheimnisse, (2) ich konnte, in weiterer Folge auch immer wieder mal ähm (.) an das Gelernte, mit den Kindern anknüpfn“

Herr Fried benennt deutlich die Aspekte der Primärprävention und setzt diese in seiner pädagogischen Handlungspraxis um. Zusätzlich hebt er im Verlauf des Interviews mehrfach die Verantwortung der Lehrkräfte und der Institution Schule hervor, wodurch deutlich wird, dass er die Verantwortung für Prävention sexualisierter Gewalt nicht an die Kinder abgibt, sondern selbst übernimmt.

Das Wissen darüber, Adressat_in des Präventionsprogramms zu sein, führt nicht automatisch zur Übernahme von Verantwortung

Flechtwerk e.V. fokussiert neben den Schüler_innen und Eltern auch die Lehrkräfte als Adressat_innen des Projekts.

Im Interview mit Herrn Fried kristallisiert sich heraus, dass er die Lehrkräfte als Adressat_innen des Präventionsprogramms verortet und zusätzlich auch die Verantwortung für Prävention sexualisierter Gewalt gegen Kinder übernimmt.

In deutlichem Kontrast dazu stehen Frau Rot und Frau Sommer. In den Interviewabschnitten mit Frau Rot dokumentiert sich nicht, dass sie sich selbst als Adressatin des Präventionsprojekts verortet.

Frau Sommer betont die Aufgaben der Lehrkräfte in Bezug auf die Vorbereitung und der damit verbundenen Lektüre, die sie lesen musste. Es deutet sich daher an, dass sie sich als Adressatin des Präventionsprogramms angesprochen fühlt. Auffällig ist jedoch, dass sie, obwohl sie sich als Adressatin verortet, die letztendliche Verantwortung für Prävention an die Kinder abgibt und sich selbst dadurch entlastet, was an folgendem Interviewausschnitt deutlich wird:

„die konntn ja dann imma noch in eine Rolle schlüpfn: oft von som Helfer(.) der dann ähm ein Kind helfen konnte aus der Situation wieda rauszukomm, (.) und(.) dis ham die: eigentlich f: so ziemlich alle Schüler fast alle vielleicht was ma einer der vielleicht ma nich wollte aber die meistn Schüler wolltn sehr gerne da mitmachn(.) und ähm (.) ja und ham dann auch so ganz gut eingeübt fand=ich ähm wie man sich so zu Wehr setzn kann wenn man in ne Situation kommt die man jez nich möchte also oda ob jemand ein andres Kind unterstützt was inner Situation ist(.) was jez nich weiß wis da wieder rauskommt(3) joa und dann was erinner ich noch, () slo das ich damals auch gedacht hatte auch bei das es ne sehr m sehr wichtiges ähm(.) sehr wichtige Thematik is die jez im schulischen Alltach(.) sonst(.) fast unterge: und aba: ja total wichtig is für die Kinder damit die da sich schüz'n könn(.) in ihra Leben in iham Leben ne obs sei es jez zuhause: im familjään Umfeld oder auch sonst wie (.) wenn sie unterwegs sind.“

Frau Sommer erzählt, dass die Schüler_innen die Rollenspiele nachgespielt haben und beschreibt, dass sie die Rolle „der Helfer“ übernommen haben. Sie benennt nicht konkret auf welche Form der sexualisierten Gewalt sich die Rollenspiele beziehen. Es wird nicht die Tat fokussiert, sondern der Ausweg aus der sexualisierten Gewalt. In den Blick genommen wird die Handlungsautonomie der Kinder sowie deren gegenseitige Unterstützung und Solidarität, wodurch Frau Sommer als Lehrkraft entlastet wird. Im positiven Horizont stehen das aktive und solidarische Helfen der Kinder und das autonome Sich-zur-Wehr-Setzen.

Hier ist eine Gemeinsamkeit zu Herrn Fried festzustellen. Obwohl Herr Fried und Frau Sommer keine Einblicke in dieselben praktischen Übungen geben, fokussieren sie sich jedoch beide auf die Autonomie und die Expressivität der Kinder. Frau Sommer und Herr Fried thematisieren also in unterschiedlichen Beispielen denselben Aspekt, was auf eine geteilte Orientierung verweist.

Frau Sommer hebt jedoch ausschließlich die aktiven Handlungen der Schüler_innen hervor und betont, dass sie sich „schützen können“ müssen. Im Gegensatz zu Herrn Fried benennt sie keinen Zusammenhang zwischen Prävention sexualisierter Gewalt und ihrer eigenen Hand-

lungspraxis und Verantwortung als Lehrerin. Dies zeigt sich auch zu Beginn des Interviews, wenn sie davon berichtet, dass die Rollenspiele „unter die Haut“ gegangen sind und dass die Eltern „beeindruckt“ waren. Anschließend verknüpft sie die Rollenspiele jedoch nicht mit einer zukünftigen Aufgabe und Verantwortung der Eltern oder Pädagog_innen. In den Interviewpassagen nehmen Pädagog_innen und Eltern eine eher passive Rolle ein. Es sind die Kinder, welche die aktiven Akteure sind und sich „wehren“. Frau Sommer benennt vornehmlich den Nutzen, den das Programm für die Kinder hatte und klammert sich als Lehrkraft aus der Erzählung aus. Somit wird die Verantwortung an die Kinder weitergegeben.

Es deutet sich also an, dass das Wissen einer Lehrkraft darüber, dass das Präventionsprogramm auch an sie gerichtet und adressiert ist, nicht automatisch zur Übernahme von Verantwortung und dementsprechend nicht zu einer präventiven pädagogischen Handlungspraxis führt.

Dem schulischen Alltag wird in unterschiedlicher Art und Weise begegnet

Alle drei Lehrkräfte thematisieren den schulischen Alltag. Jedoch lassen sich neben Ähnlichkeiten auch maximale Kontraste feststellen. Frau Sommer und Frau Rot begegnen dem Alltag eher in einem passiven Modus. Der Alltag lenkt ihre pädagogische Handlungspraxis. Es deutete sich an, dass Frau Sommer und Frau Rot ihre Handlungspraxis eher nicht an der Lebenswelt der Kinder orientieren sondern umgekehrt, ihr Handeln durch den Schulalltag sowie den Rahmenplan bestimmt wird. So artikuliert Frau Sommer:

„ich komme ursprünglich vom Gymnasium, und da hat man ja so sein festn Fächerkanon, Englisch und Religion bei mir, und ähm (.) da kam eigentlich Sexualpädagogik jez nicht drin vor“

An anderer Stelle berichtet sie über die Präventionsarbeit an Grundschulen und formuliert:

„ich wüsste nicht von einem festen Platz im im zum Beispiel inna im Rahmenplan wo das jetzt wirklich thematisiert wird also man kann jez sichalich nicht sicha sein das jedes Kind auch mal(.) darüba gesprochn hat“

Unterricht wird hier gerahmt als etwas, das sich nicht vorrangig an der sozialen Lebenswelt der Kinder sondern an den Vorgaben des Rahmenplans orientiert. Frau Sommer verweist auf einen „Fächerkanon“ und beschreibt diesen als „fest“, womit sie die Nichtthematisierung von Sexualpädagogik begründet. Es deutet sich an dieser Stelle ein eher starres Schulsystem an, in dem wenig Raum für Themen besteht, die nicht offiziell in den Stundenplan integriert sind.

Frau Rot deutet einen schulischen Alltag an, der sie eher überfordert, was an folgendem Beispiel deutlich gemacht werden kann:

„durch Schulalltag und so f is is doch wieda son bissn in Vergessenheit geratn, (.) ne, ich merk schon ah okay dis war doch schon (.) gleich am Anfang des Schul also des letzn Schuljahres; und (4) ja @(.)@ jez werdn Fragn gestellt wo ich mia denke ups ja da war mal was @(.)@ na ich glaub ich wa auch in soner ganz besondren Situation; weil ich ja hier neu an der Schule wa und ne neue Klasse übernomm habe; und so viele Aufgabn auf einmal auf mich zu(3) von überall einff ä geflossn sind(2) ° und dann wa da noch das Flecht-werkprojekt und dann dacht=ich so ((Stöhnen)) Überforderung @(.)@ °aba ähm° gute das die Frau Bahn war, weil ich glaub die hatte da auch viel mehr Erfahrung, was das angeht“

In dieser Passage lässt sich feststellen, dass Frau Rot Schulalltag und Präventionsthemen nicht verbindet und getrennt voneinander betrachtet. Die Workshops werden deutlich in der Vergangenheit verortet, wodurch eine fallübergreifende Homologie zu Frau Sommer ersichtlich wird. Es fällt Frau Rot schwer, sich an Einzelheiten zu erinnern, was sich im Verlauf des Interviews mehrmals andeutet, da sie zu keinem Zeitpunkt inhaltliche Aspekte der Workshops

benennt. Somit deutet sich wiederholt an, dass die Workshops wenig Relevanz für ihre pädagogische Handlungspraxis haben und sie dem „Alltag“ eher passiv begegnet. Sie gibt an, dass „Aufgaben auf einmal auf mich zu(3) von überall einfließen geflossen sind.“ Es wird also eine eher passive, der Situation fast schon ausgelieferte, Haltung deutlich. Anschließend bezieht sich Frau Rot unverzüglich auf das Präventionsprogramm und gibt Auskunft darüber, dass dieses neben all den anderen „Aufgaben“ zusätzlich anstand. Diese Erzählung ist mit einem Stöhnen und dem Ausspruch „Überforderung“ verbunden, was deutlich macht, dass sich Frau Rot mit zu vielen Alltagsaufgaben konfrontiert sieht und der Workshop eine weitere Belastung darstellte. Ihre Überforderung wird zusätzlich unterstrichen, indem sie darauf verweist, dass sie von ihrer Kollegin unterstützt und dadurch erleichtert wurde.

In maximalem Kontrast dazu steht Herr Fried. Es zeigte sich, dass er den Versuch unternimmt, den Schulalltag zu nutzen, um verschiedene Präventionsthemen in seine pädagogische Handlungspraxis zu integrieren. Er gestaltet den Alltag in kleinen Bereichen als aktiver Akteur und orientiert diese Gestaltung zumindest in kleinen Teilbereichen an der Lebenswelt der Kinder. Es deutet sich in seiner Art und Weise dem Schulalltag zu begegnen eine größere Flexibilität als bei Frau Rot und Frau Sommer an.

Es dokumentieren sich deutliche Unterschiede in der Sprache

In den Interviewsequenzen dokumentiert sich, dass Herr Fried eine Sprache zur Verfügung hat, die es ihm ermöglicht, über Sexualität zu sprechen, was an folgender Passage deutlich wird:

„es gab in den Neunziger oder Achzigern n Film, (.) ähm (.) °wie hieß der noch mal° (2) den hat unser (.) kuck mal wer da spricht; da gings um Bebis die von Thomas Gottschalk synchronisiert wurden, und in der erstn Szene, sieht man wie ein Spermium den Eileiter hochschwimmt; (.) und die Szene wurde uns kommentarlos gezeigt (.) und das ist der Sexualkundeunterricht an den ich mich in der Grundschule erinnern kann; aber ansonsten nichts; (8) genau ja, das war so der erste Kontakt aber dann ähm tatsächlich auch danach (.) ich kann mich an wenig oder gar nichts erinnern; also ich glaub das wurde nicht wirklich behandelt; (5)“

Herr Fried erinnert sich an seine Kindheit und hebt die Präsenz seiner Erinnerung hervor. Er erinnert sich, dass in der Filmszene „ein Spermium den Eileiter hochschwimmt“ und benennt somit einen biologischen Vorgang, wodurch einerseits erneut ein eher wenig emotionalisierender als theoretisierender Modus deutlich wird und sich andererseits eine Sprache dokumentiert, die es ihm ermöglicht über Sexualität zu sprechen. Er greift auf eindeutige und klare Benennungen zurück. Anschließend gibt Herr Fried an, dass die Filmszene in der Schule „kommentarlos“ gezeigt wurde, es also zu keinem weiteren Austausch zwischen Lehrkraft und Schüler_innen gekommen ist. Schon zuvor äußert er sich zu den schulischen Strukturen, die es Kindern ermöglichen müssen, sich „mitzuteilen.“ Herr Fried beschreibt also an zwei Stellen ein Schulsystem, in dem Kindern Raum zur persönlichen Entfaltung und somit zum Sprechen geboten werden muss und benennt damit einen wesentlichen Aspekt der Präventionsthemen.

In maximalem Kontrast dazu steht Frau Rot, da diese eine Sprache wählt, die Sexualität und Prävention sexualisierter Gewalt ausklammert. Dies dokumentiert sich in den verschiedenen Interviewsequenzen regelhaft und wird besonders bei der Frage nach der ersten Begegnung mit Sexualpädagogik deutlich, worauf sie artikuliert:

„das erste Mal;°(.) über Flechtwerk (2) das war(2) ersma wusst= ich gar nicht ä Flechtwerk was ist das? und dann ä wirklich das erste Mal dann vor Ort also in der Uni hatten wir das auch nicht; gar nicht;“

Herr Fried benennt biologische Vorgänge in einer konkreten, nicht verwirrenden Sprache. Frau Rot hingegen klammert die Verbalisierung sämtlicher Aspekte von Sexualpädagogik aus und gibt ausschließlich Auskunft darüber, dass diese nicht an der Universität gelehrt wurde und sie durch das Präventionsprogramm das erste Mal mit Sexualpädagogik in Kontakt gekommen ist. Wobei hervorzuheben ist, dass Frau Rot die Vokabel „Sexualpädagogik“ nicht benennt.

Im Interview mit Frau Sommer dokumentiert sich, dass sie die Thematik der Prävention sexualisierter Gewalt gegen Kinder nicht ausklammert, aber eher eine Sprache wählt, die es ihr ermöglicht, sich vorsichtig und herantastend zu nähern. Dies wird besonders durch relativierende Formulierungen, wie „bisschen“ oder dem Hinweis darauf, dass sie einen „Versuch“ unternimmt, deutlich.

8. Diskussion der Ergebnisse

In der vorliegenden Studie hat sich gezeigt, dass, obwohl die interviewten Lehrkräfte in das Präventionsprogramm einbezogen wurden, wie es von vielen Autor_innen gefordert wird, zwei der drei Lehrkräfte keine Verbindung zu ihrer pädagogischen Handlungspraxis herstellen und die Verantwortung für Prävention sexualisierter Gewalt nicht selbst übernehmen, sondern an die Kinder abgeben. Gerade Frau Sommer verweist mehrfach auf die Handlungskompetenzen der Kinder. Frau Sommer und Frau Rot heben nicht hervor, welche primären Präventionsmaßnahmen sie gelernt haben oder anwenden können. Bei Frau Rot konnte sogar festgestellt werden, dass sie das Thema sexualisierte Gewalt gegen Kinder regelhaft vermeidet. Ausschließlich Herr Fried zieht eine Verbindung zwischen Präventionsthemen und seiner pädagogischen Verantwortung. Es konnte daher rekonstruiert werden, dass das Präventionsprogramm von Flechtwerk für Frau Sommer und Frau Rot eher wenig Relevanz für die pädagogische Handlungspraxis hat und es eher nicht zu einer Verantwortungsübernahme der Lehrerinnen kommt.

Die Interpretation der Interviews macht deutlich, dass es nicht nur um die Frage gehen kann, ob Präventionsprogramme Lehrkräfte einbeziehen, sondern dass vor allem das „Wie“ im Vordergrund stehen muss. Wie werden Lehrkräfte einbezogen? Somit soll an dieser Stelle erneut hervorgehoben werden, dass es insbesondere „von der Art der Verarbeitung der präventiven Botschaften“ (Damrow, 2006 S. 118) abhängt, ob diese von Lehrkräften umgesetzt werden können. Sollen Lehrkräfte das Wissen, das durch Präventionsprogramme vermittelt werden soll also wirklich umsetzen können, müssen ihre individuellen Fähigkeiten und vor allem Erfahrungen berücksichtigt werden. Die vorliegende Studie dokumentiert, dass alle drei Lehrkräfte andere Zugänge zum Thema der sexualisierten Gewalt gegen Kinder haben und der Umgang mit dieser Thematik durch die individuellen Orientierungen strukturiert wird. Um möglichst viele Lehrkräfte dazu zu befähigen, die Präventionsthemen in der pädagogischen Handlungspraxis umsetzen zu können, darf also nicht nur der Inhalt der Programme berücksichtigt, sondern es muss auch der „Eigensinn der Akteure“ (Brehmer, 2005, S. 60) in den Blick genommen werden.

Häufig wird kritisiert, dass bei der Umsetzung von Präventionsprogrammen die individuelle Situation der Lehrkräfte, die mit einem eher starren Schulsystem konfrontiert sind, oft nicht berücksichtigt wird. Dass dies zu Schwierigkeiten führen kann, dokumentiert sich in den analysierten Interviewsequenzen. Alle drei Lehrkräfte heben den Aspekt des Alltags hervor, wobei sich maximale Kontraste herauskristallisieren. So findet Herr Fried im Rahmen der institutionellen Vorgaben Möglichkeiten, Präventionsthemen in den Unterricht einzuarbeiten. Es dokumentiert sich in den Interviewsequenzen mit Herrn Fried ein flexiblerer Umgang mit Alltag und den vorgegebenen Strukturen. Frau Sommer und Frau Rot hingegen, so konnte

rekonstruiert werden, begegnen dem Alltag eher passiv. Beide beschreiben ihn als umfangreich und im Gegensatz zu Herrn Fried nutzen sie ihn nicht, um Präventionsthemen umzusetzen. Frau Rot verweist zudem mehrmals darauf, dass sie der Schulalltag überfordere. In solchen Fällen kann ein Präventionsprogramm an Grenzen stoßen. Einige Autor_innen kritisieren, dass bei der Durchführung von Präventionsprogrammen der Situation von Lehrkräfte und der jeweiligen Schule nicht genügend Aufmerksamkeit geschenkt wird (Born, 1994, S. 49). Allerdings konnte mit Hilfe der Interviews auch herausgearbeitet werden, dass es nicht nur die „Schwerfälligkeit des Systems Schule“ (Marquardt- Mau, 2002, S. 444) ist, das die Umsetzung von Präventionsthemen zusätzlich erschwert, sondern Lehrkräfte auch unterschiedliche Prioritäten setzen, und es somit auch zu Unterschieden in der Umsetzung von Präventionsthemen kommt. Frau Rot hebt hervor, dass es vor allem die „Leistungen“ der Schüler_innen seien, die sie fokussiert und nicht das Präventionsprogramm. Zusätzlich konnte rekonstruiert werden, dass Frau Rot die individuelle Lebenswelt der Kinder eher wenig in den Blick nimmt und die Kinder vor allem in der Rolle der Schüler_innen sieht, die unterrichtet werden müssen. Diese Art und Weise, Kindern im Schulalltag zu begegnen, ist problematisch, da Lehrer_innen eine bedeutende Position einnehmen, wenn es um Prävention sexualisierter Gewalt gegen Kinder geht, denn: „Bedingt durch die bestehende Schulpflicht und dem damit verbundenen regelmäßigen Schulbesuch ist die Schule nach der Familie der nächstwichtigste Einfluß im Leben von Kindern und Jugendlichen. Hieraus ergibt sich, daß die Schule für viele von intrafamilialen Missbrauch Betroffene häufig die einzige Möglichkeit bietet, Außenkontakt zu knüpfen, oder auf ihre Situation aufmerksam zu machen“ (Born, 1994, S. 48). Daher sollten Lehrer_innen wissen, dass nicht nur die Stoffvermittlung in ihrem Aufgabenbereich liegen kann. Lehrkräfte müssen zusätzlich die sozialen Dimensionen und Verantwortungen ihrer Tätigkeit in den Blick nehmen.

Der vorliegende Artikel soll auch auf die Bedeutung von sexueller Aufklärung aufmerksam machen. Kinder, die sexuell aufgeklärt sind und somit eine konkrete und unmissverständliche Sprache zur Verfügung haben, können sexualisierte Übergriffe durch Erwachsene eher mitteilen. Zusätzlich ist es sexuell aufgeklärten Kindern eher möglich, einen sexualisierten Übergriff zu erkennen. Damit eine kindgerechte sexuelle Aufklärung jedoch stattfinden kann, und die Kinder in diesem Lebensbereich angemessen begleitet werden, bedarf es Pädagog_innen, die sich ein sexualpädagogisches Repertoire angeeignet haben und vor allem darüber sprechen können. Es liegt also in der Verantwortung der erwachsenen Personen, Kindern ein Gespräch über Sexualität zu ermöglichen.

Die Analyse der Interviewsequenzen machte deutlich, dass ausschließlich Herr Fried ein sexualpädagogisches Themengebiet anspricht, wobei sich zusätzlich eine differenzierte Sprache dokumentiert. Er benennt Präventionsthemen mit Fachvokabular und greift nicht auf missverständliche Umschreibungen zurück. Im Gegensatz dazu dokumentiert sich bei Frau Rot, dass sie auf Formulierungen zurückgreift, die die Thematik und die damit verbundenen Präventionsthemen vermeiden. Sie entfaltet somit kein Vokabular, das ein Gespräch über Sexualität möglich machen würde. Auch in der vorgestellten Studie von Andresen et al. wird diese Art der „De-Thematisierung“ (ebd., 2015, S. 162) festgestellt. Auf den vorherigen Seiten wurde thematisiert, wie bedeutsam es ist, Kindern eine Sprache zu vermitteln, die es ihnen ermöglicht, über Sexualität, aber auch über sexuelle Übergriffe zu sprechen. Allerdings kann ein Präventionsprogramm nicht dazu dienen, dass Lehrkräfte lernen, über Sexualität zu sprechen, da dies ein langer Prozess ist. Es geht also um „eine kontinuierliche Arbeit an der ‘Kultur‘ des Sprechens über Sexualität, Macht und Gewalt“ (ebd., S. 163).

Unter Rückgriff der empirischen Ergebnisse könnte es also als problematisch betrachtet werden, dass sich Pädagog_innen während des Studiums oder der Ausbildung eher selten und wenig intensiv mit den verschiedenen Aspekten von Sexualpädagogik auseinandersetzen. Denn Pädagog_innen müssen auf ein fundiertes Wissen über Sexualität zurückgreifen können,

um mit Kindern darüber ins Gespräch kommen zu können (Amann & Wipplinger, 2005, S. 736).

9. Fazit und Ausblick

Nachdem die zentralen Ergebnisse dieser Analyse vorgestellt wurden, folgt nun ein Fazit, das aus dem Theorieteil sowie den empirischen Ergebnissen gezogen wird.

Die vorliegende Studie ist eher klein angelegt und basiert auf der Interpretation der Interviews von drei Lehrkräften. Die Autorin hat durch ein absolviertes Praktikum bei Flechtwerk e.V. Einblicke in die Arbeitsweise und die Präventions-Workshops des Vereins gewonnen und hat mit dieser Studie den Versuch unternommen, über die forschende Außenperspektive einen Blick auf das Präventionsprogramm von Flechtwerk e.V. und dessen Umsetzung, zu werfen, um Anregungen für eine Weiterentwicklung und positive Veränderung des Programms anzubieten. Generell wäre es sinnvoll die Studie zu erweitern und somit eine größere Zahl von Lehrkräften, die am Programm teilgenommen haben, zu befragen und in diesem Zusammenhang, vor dem Hintergrund der gleichen Forschungsfrage, die auch dieser Studie zugrunde liegt, weitere Präventionsprogramme zu untersuchen. Die gewonnen Ergebnisse könnten zu einer sich gegenseitig bereichernden und anregenden Praxis führen.

Prävention sexualisierter Gewalt gegen Kinder ist eine herausfordernde Verantwortung für alle Erwachsenen. Ein Workshop-Programm, wie es Flechtwerk e.V. anbietet, ist nur ein Baustein von vielen, um diesem komplexen Thema gerecht zu werden. Präventionsarbeit ist sehr vielschichtig, und es bedarf einer gesamtgesellschaftlichen Auseinandersetzung mit dieser Thematik. Es wurde durch die Interviewsequenzen deutlich, dass zwei der drei Lehrkräfte Schwierigkeiten haben, eine Verbindung zwischen Präventionsthemen und ihrer pädagogischen Alltagspraxis bzw. Handlungspraxis herzustellen. Es kann angenommen werden, dass die Lehrkräfte auf Grundlage der Workshops, die eher momenthaft wirken, nur wenig themenbezogene Kompetenzen entwickeln konnten. Die Lehrkräfte haben darauf hingewiesen, dass seit den Workshops, die an den jeweiligen Schulen durchgeführt wurden, eine längere Zeit vergangen ist und es kristallisierte sich heraus, dass sich zwei der drei Lehrkräfte nur mühevoll an die Workshops erinnern können. Da es aber die Lehrkräfte sind, die Präventionsthemen in den Schulalltag einbringen sollen, wäre daher zu überlegen, wie Lehrkräfte nach den Workshops weiterhin begleitet werden könnten, um Kontinuität herzustellen. So könnte die Nachbesprechung bspw. um einen zusätzlichen Baustein erweitert werden, der die Nachhaltigkeit der Workshops thematisiert und darauf ausgerichtet ist, Lehrkräfte in der selbstständigen Präventionsarbeit zu unterstützen. Dabei soll es natürlich nicht darum gehen, dass die Lehrkräfte das Präventionsprogramm allein und selbstständig umsetzen, sondern darum, dass sie erkennen, dass sie mit ihrer pädagogischen Arbeit kleine Teile zur Prävention beitragen können. Vielleicht wäre es also möglich, die Nachbesprechung um einen weiteren Aspekt zu erweitern, der die Handlungssicherheit der Lehrkräfte intensiv in den Blick nimmt. Gerade bei Frau Sommer kristallisierte sich eine gewisse Handlungsunsicherheit heraus. Dazu wären gesicherte Erkenntnisse von Bedeutung, wie einzelne Lehrkräfte bei der Prävention sexualisierter Gewalt gegen Kinder unterstützt werden können. Allerdings sind in diesem Bereich Forschungslücken aufzuweisen und es ist noch immer nicht klar „welche Voraussetzungen und Unterstützung Fachkräfte benötigen, um mit Kindern oder Eltern Präventionsarbeit zu betreiben bzw. für die eigene Einrichtung ein wirksames Präventionskonzept gegen sexuellen Missbrauch zu entwickeln“ (DJI, 2011, S. 68). Es deutet sich also der Sinn einer engen Vernetzung zwischen Forschung und Praxis an.

Anhand der Interviews mit den Lehrkräften steht nun eine weitere Schlussfolgerung im Mittelpunkt. So macht Frau Rot deutlich, dass sie der Alltag phasenweise überfordert. Auch Frau

Sommer weist daraufhin, dass es der Alltag ist, der dazu führt, die Präventionsthemen wieder zu vergessen. Sie zeigen somit deutlich ihre eigenen Grenzen als Lehrkräfte auf, wenn es um die Integration von Prävention sexualisierter Gewalt gegen Kinder in den pädagogischen Schulalltag geht. Beide Lehrkräfte betonen die Zusammenarbeit mit anderen Menschen. So verweist Frau Rot auf die Unterstützung ihrer Kollegin und Frau Sommer auf den intensiven und „engen“ Austausch mit Flechtwerk e.V. Beide Lehrkräfte thematisieren also eine bestimmte Art von Zusammenarbeit. Auch Herr Fried hebt deutlich hervor, wie die Zusammenarbeit mit Flechtwerk seine pädagogische Handlungspraxis bereichert hat. Es deutet sich also die Sinnhaftigkeit multiprofessioneller Kooperationen an. Die Ergebnisse richten sich daher auch an die Schulen und die Schulsozialarbeit. Prävention sexualisierter Gewalt gegen Kinder kann nicht allein von Lehrkräften geleistet werden, da es sich um ein sehr komplexes Thema handelt. Die Interviewsequenzen, aber auch die Risikofaktoren machen deutlich, dass es für eine gelingende Präventionsarbeit vor allem Zeit, professionelle Kompetenzen sowie Fachwissen bedarf, um professionelle Prävention leisten zu können. In den Interviewsequenzen mit Frau Sommer und Frau Rot deutete sich ein eher unsicherer Umgang mit der Thematik der Prävention sexualisierter Gewalt an. Es wäre daher zu überlegen, ob eine nachhaltige Unterstützung und ein/e ständiger Ansprechpartner_in sinnvoll wäre, um Kontinuität bezüglich der Einbettung von Prävention in den Schulalltag zu verwirklichen. Eine Schulsozialarbeit, welche die zeitlichen, personalen und professionellen Ressourcen erbringen könnte, wäre ein bedeutender Baustein für gelingende Prävention im Kontext Schule. Durch ein multiprofessionelles Zusammenarbeiten könnte es somit gelingen, die Flechtwerk-Workshops und die damit verbundenen Präventionsthemen, die als Basis und Fundament dringend notwendig sind, weiterhin in der Schule zu thematisieren und zu integrieren.

Literatur

- Amann, G. & Wipplinger, R. (1997). Prävention von sexuellem Missbrauch- Ein Überblick. In Amann, G. & Wipplinger, R. (Hrsg.) Sexueller Missbrauch. Ein Überblick zu Beratung, Forschung und Therapie (S. 669). Tübingen: dgvt-Verlag
- Amann, G. & Wipplinger, R. (2005). Formen von Prävention. In G. Amann & R. Wipplinger (Hrsg.), Sexueller Missbrauch (S. 735-756). Tübingen: dgvt-Verlag.
- Andresen, S., Gade, J. & Grünewalt, K. (2015). Prävention sexueller Gewalt in der Grundschule. Weinheim: Beltz Juventa.
- Bange, D. (2002). Definitionen und Begriffe. In D. Bange, & W. Körner, (Hrsg.), Handwörterbuch. Sexueller Missbrauch (S. 47-52). Göttingen: Hogrefe-Verlag.
- Bohnsack, R. (2010). Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. Opladen: Budrich.
- Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I. & Nohl, A.-M. (2007). Einleitung: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A.-M. Nohl (Hrsg.), Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis (2. Erw. u. aktualis. Aufl.) (S. 9-27). Wiesbaden: Springer VS. .
- Born, M. (1994). Sexueller Missbrauch – ein Thema für die Schule? Pfaffenweiler: Centaurus- Verlagsgesellschaft.
- Braun, G. (2002). Erziehung. In D. Bange, Handwörterbuch. Sexueller Missbrauch (S. 69-73). Göttingen: Hogrefe- Verlag.
- Brehmer, H. (2005). Habitus, soziale Milieus und die Qualität des Lebens, Lernens und Lehrens. In B. Dewe, G. Wiesner & C. Zeuner, (Hrsg.), Report (28) 1. DGfE (S. 55- 62).

- Damrow, M. (2006). Sexueller Missbrauch. Eine Studie zu Präventionskonzepten, Resilienz und erfolgreicher Intervention. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Deutsches Jugend Institut (Hrsg.) (2010) Sexualisierte Gewalt gegen Kinder. Expertise im Rahmen des Projekts „Sexuelle Gewalt gegen Mädchen und Jungen in Institutionen.“ München: Deutsches Jugendinstitut e.V.
- Deutsches Jugend Institut (Hrsg.) (2011). Wirksamkeit von Maßnahmen zur Prävention und Intervention im Fall sexueller Gewalt gegen Kinder. Expertise im Rahmen des Projekts „Sexuelle Gewalt gegen Mädchen und Jungen in Institutionen.“ München: Deutsches Jugendinstitut e.V.
- Gerdtz, M. (2003). Auch wir dürfen NEIN sagen! Heidelberg: Universitätsverlag Winter Heidelberg GmbH.
- Lohaus, A., Schorsch Falls, S. (2005). Kritische Reflektion zu Präventionsansätzen zum sexuellen Missbrauch. In G. Amann & R. Wipplinger (Hrsg.), Sexueller Missbrauch (S. 757-773). Tübingen: dgvt-Verlag.
- Marquardt-Mau, B. (2002). Prävention in der Schule. In D. Bange & W. Körner (Hrsg.), Handwörterbuch Sexueller Missbrauch (S. 438-446). Göttingen: Hogrefe-Verlag.
- Nentwig-Gesemann, I. (2013). Qualitative Methoden der Kindheitsforschung. In M. Stamm & D. Edelmann (Hrsg.), Handbuch frühkindlicher Bildungsforschung (S. 759-768). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nohl, A-M. (2009). Interview und dokumentarische Methode. Anleitung für die Forschungspraxis. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nohl, A-M. (2013). Relationelle Typenbildung und Mehrebenenvergleich. Neue Wege der dokumentarischen Methode. Springer VS.
- Reinke, M. (2002). Das Recht jedes Kindes auf Schutz vor sexuellem Missbrauch. Präventionsarbeit im interkulturellen Kontext. Marburg: Tectum Verlag.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (2004). Berliner Bildungsprogramm für die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen bis zu ihrem Schuleintritt. Berlin: verlag das netz.
- Strohalm e.V. (2006). Auf dem Weg zur Prävention. Handbuch und didaktisches Material bis zur 5. Grundschulklasse. Berlin: verlag mebes & noack.
- Wanzeck- Sielert, C. (2002). Sexualpädagogik. In D. Bange & W. Körner (Hrsg.), Handwörterbuch. Sexueller Missbrauch (S. 536-542). Göttingen: Hogrefe- Verlag.
- Wanzeck- Sielert, C. (2013). Sexualität im Kindesalter. In R.-B. Schmidt & U.Sielert, Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung (S. 355). Göttingen: Hogrefe- Verlag.
- Wipplinger, R. & Amann, G. (2005). Sexueller Missbrauch: Begriffe und Definitionen. In G. Amann & R. Wipplinger (Hrsg.), Sexueller Missbrauch (S. 17-38). Tübingen: dgvt-Verlag.

AutorInnenbeschreibung

Eva HACHE, wiss. Mitarbeiterin am Zentrum für Kinder- und Jugendforschung im Forschungs- und Innovationsverbund (FIVE) an der Evangelischen Hochschule Freiburg.

eva.hache@eh-freiburg.de

Janina Deborah LIMBERGER, Soziale Arbeit (M.A.), ist als Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Zentrum für Kinder- und Jugendforschung an der Evangelischen Hochschule Freiburg tätig.

pno-limberger@eh-freiburg.de

Lena SCHWÖRER, Soziale Arbeit (M.A.), ist als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum für Kinder- und Jugendforschung (ZfKJ) im Forschungs- und Innovationsverbund (FIVE) an der Evangelischen Hochschule Freiburg tätig.

lena.schwoerer@eh-freiburg.de

Prof. Dr. Klaus FRÖHLICH-GILDHOFF, Diplom Psychologe, ist hauptamtlicher Dozent für Klinische Psychologie und Entwicklungspsychologie an der Evangelischen Hochschule Freiburg.

Approbation als Psychologischer Psychotherapeut und Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeut. Co-Leiter des Zentrums für Kinder- und Jugendforschung an der EH Freiburg; Forschung im Bereich Jugendhilfe, Pädagogik der Frühen Kindheit, Psychotherapie mit Kindern und Jugendlichen (www.zfkj.de).

froehlich-gildhoff@eh-freiburg.de

Sarah Aileen SÖHNEN, M.Sc. Psychologin, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum für Kinder- und Jugendforschung an der Evangelischen Hochschule (EH) Freiburg. Verschiedene Lehraufträge im Bereiche Quantitative Forschungsmethoden an der EH Freiburg;

Statistik Support (www.zfkj.de).

sarah.soehnen@eh-freiburg.ekiba.de

Dorothee GSCHIEDLE ist Kindheitspädagogin B.A. und schreibt derzeit ihre Masterarbeit zum Umgang mit Bindungsunsicherheit im Studiengang Bildung und Erziehung im Kindesalter an der EH Freiburg. Mehrjährige Praxiserfahrung im Feld der Frühpädagogik durch Tätigkeiten in verschiedenen Kindertageseinrichtungen.

dorothee.gscheidle@hotmail.de

Michaela SCHROFF, Diplom-Sozialpädagogin, ist tätig in der Schulsozialarbeit und Studentin des Masters für Bildung und Erziehung im Kindesalter an der Evangelischen Hochschule Freiburg. Abschluss als staatlich anerkannte Erzieherin und Diplom Sozialpädagogin (FH). michaelaschroff@web.de

Nadine WERNER ist Kindheitspädagogin B.A. und studiert zum aktuellen Zeitpunkt im zweiten Semester des Masterstudiengangs "Bildung und Erziehung im Kindesalter" an der Evangelischen Hochschule Freiburg. Vor Beginn des Bachelor-Studiums absolvierte sie erfolgreich die Ausbildung zur staatlich anerkannten Erzieherin. In der Vergangenheit sammelte sie durch Tätigkeiten im Berufsfeld der Frühpädagogik Praxiserfahrung und erweitert diese durch weitere Tätigkeiten während des Studiums (Krippe und Kindergarten).
nadinewerner2@gmx.de

Nadine WOLLENWEBER ist Kindheitspädagogin B.A. und studiert derzeit im zweiten Semester den Masterstudiengang Bildung und Erziehung im Kindesalter an der Evangelischen Hochschule in Freiburg. Weiterhin absolvierte sie die Zusatzqualifikation Personenzentrierte Spieltherapie und Beratung von Kindern und deren Bezugspersonen. Praxiserfahrung im Feld der Frühpädagogik durch Tätigkeiten in verschiedenen Kindertageseinrichtungen und Grundschulen.
nadine-wollenweber@gmx.de

Leonie KLEIN, M.A. Educational Sciences mit Vertiefungsrichtung Bildungstheorie und Bildungsforschung. Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Bildungswissenschaften der Universität Basel. (www.unibas.ch).
leonie.klein@unibas.ch

Dorothea GEBHARDT, Kindheitspädagogin (B.A.) und ausgebildete Schauspielerin (staatlich geprüft) absolviert neben Engagements als Schauspielerin den berufsbegleitenden Masterstudiengang "angewandte Sexualwissenschaft" an der Hochschule Merseburg.
Dorothea.gebhardt@froherz.de

Neuerscheinung im FEL Verlag



Fröhlich-Gildhoff, K., Rönna-Böse, M. & Tinius, C. (2017). Herausforderndes Verhalten von Kindern professionell bewältigen. Ein Curriculum für die Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen. Materialien zur Frühpädagogik, Band 20. Freiburg i. Br.: FEL Verlag.

In diesem Buch wird ein Curriculum für die Weiterqualifikation pädagogischer Fachkräfte (Kita-Teams) zum Umgang mit herausforderndem Verhalten von Kindern in Kindertageseinrichtungen vorgestellt. Dieses Curriculum basiert auf den Erfahrungen der AutorInnen mit dem Thema und empirisch fundierten Erkenntnissen zweier Forschungsprojekte, in deren Rahmen jeweils für ReferentInnen/ProzessbegleiterInnen ("MultiplikatorInnen") eine Arbeitsgrundlage für die Weiterqualifikation teilnehmender Kita-Teams entwickelt wurde.

Das vorliegende Arbeitsbuch beinhaltet theoretische und empirische Grundlagen zum aktuellen Forschungsstand und zur Bedeutung der kompetenzorientierten Gestaltung der Weiterbildung. Dabei werden auch die zentralen Bestandteile des Curriculums, der inhaltliche und strukturelle Aufbau der einzelnen Bausteine sowie wichtige Hinweise zur Handhabung und Umsetzung dargelegt.

Im anschließenden Praxisteil werden die fünf Bausteine nacheinander beschrieben. Alle Bausteine (Einführung und Beobachten – Analysieren und Verstehen – Planen – Handeln – Evaluieren und Überprüfen) beinhalten konkrete Instruktionen, Materialien und Kopiervorlagen.

Im Anhang befindet sich eine CD, die alle Inhalte des Schulungskonzepts sowie weiterführendes Material umfasst.

ISBN: 978-3-932650-82-6

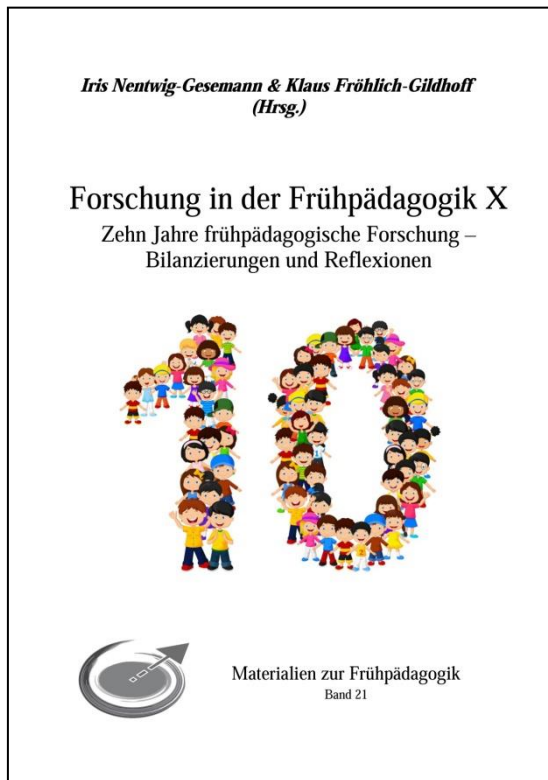
Preis: 40,- €

Bestelladresse:

FEL Verlag
Bugginger Str. 38
D-79114 Freiburg

E-Mail: fel@eh-freiburg.de
Telefon: 0049-(0)761-47812-57
Fax: 0049-(0)761-47812-22
<http://www.fel-verlag.de>

Neuerscheinung im FEL Verlag



Nentwig-Gesemann, I. & Fröhlich-Gildhoff, K. (Hrsg.) (2017). Forschung in der Frühpädagogik X. Zehn Jahre frühpädagogische Forschung – Bilanzierungen und Reflexionen. Materialien zur Frühpädagogik, Band 21. Freiburg i. Br.: FEL Verlag.

Im vorliegenden Jubiläumsband ziehen zwölf AutorInnen(teams) aus ihrem je spezifischen fachlichen und persönlichen Blick eine (Zwischen-) Bilanz zu Aspekten der frühpädagogischen Forschung der letzten zehn Jahre. Dabei werden sehr unterschiedliche Perspektiven – auch hinsichtlich der disziplinären, theoretischen und empirischen Hintergründe der AutorInnen – deutlich; diese bilden wiederum die Vielfalt der Zugänge und Methoden in diesem letztlich noch jungen Forschungsfeld ab. Der Band versteht sich als Angebot und Ausgangspunkt dafür, in den nächsten zehn Jahren auf das Ziel einer empirischen bzw. empirisch zu fundierenden

Frühpädagogik hinzuarbeiten und dabei die verschiedenen Positionen kritisch zu diskutieren und konstruktiv zu schärfen.

AutorInnen: Yvonne Anders; Thomas Rauschenbach & Felix Berth; Christoph Mischo; Barbara Lochner & Werner Thole; Peter Cloos; Oktay Bilgi & Ursula Stenger; Hans-Günther Roßbach, Katharina Kluczniok & Simone Lehl; Marcus Hasselhorn & Jan-Henning Ehm; Klaus Fröhlich-Gildhoff & Rieke Hoffer; Iris Nentwig-Gesemann & Ruth Großmaß; Katja Mackowiak & Heike Wadepohl; Fabienne Becker-Stoll.

ISBN: 978-3-932650-83-3

Buch in Vorbereitung

Bestelladresse:

FEL Verlag
Bugginger Str. 38
D-79114 Freiburg

E-Mail: fel@eh-freiburg.de
Telefon: 0049-(0)761-47812-57
Fax: 0049-(0)761-47812-22
<http://www.fel-verlag.de>

Buchreihe: Materialien zur Frühpädagogik

Band	erschienen	Titel	Preis
1	2008	Forschung in der Frühpädagogik I ISBN: 978-3-932650-27-7	18,00€
2	2008	Religiöse und philosophische Bildung – Grundlagen für das Studium der Frühpädagogik ISBN: 978-3-932650-28-4	17,00€
3	2009	Forschung in der Frühpädagogik II ISBN: 978-3-932650-32-1	18,00€
4	2011	Bildung in Vielfalt – Inklusive Pädagogik der Kindheit ISBN: 978-3-932650-38-3	19,00€
5	2010	Forschung in der Frühpädagogik III – Schwerpunkt: Sprachentwicklung & Sprachförderung ISBN: 978-3-932650-39-0	20,00€
6	2011	Förderung der seelischen Gesundheit in Kitas für Kinder und Familien mit sozialen Benachteiligungen ISBN: 978-3-932650-42-5	18,00€
7	2011	Zusammenarbeit mit Eltern in Kindertageseinrichtungen – Ein Curriculum für die Aus- und Weiterbildung ISBN: 978-3-932650-43-7	15,00€
8	2011	Profis für Krippen – Curriculare Bausteine für die Aus- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte ISBN: 978-3-932650-44-1	derzeit vergrif- fen
9	2011	Forschung in der Frühpädagogik IV – Schwerpunkt: Beobachten, Verstehen, Interpretieren, Diagnostizieren ISBN: 978-3-932650-45-1	20,00€
10	2012	Forschung in der Frühpädagogik V – Schwerpunkt: Naturwissenschaftliche Bildung – Begegnungen mit Dingen und Phänomenen ISBN: 978-3-932650-51-2	20,00€
11	2013	Resilienzförderung in der Kindertageseinrichtung ISBN: 978-3-932650-59-8	22,00€
12	2013	Forschung in der Frühpädagogik VI – Schwerpunkt: Interaktion zwischen Fachkräften und Kindern ISBN: 978-3-932650-61-1	22,00€

13	2014	Kompetenzentwicklung und Kompetenzerfassung in der Frühpädagogik – Konzepte und Methoden (inkl. CD) ISBN: 978-3-932650-63-5	26,00€
14	2014	Grundschule macht stark! – Resilienzförderung in der Grundschule – Prinzipien, Methoden und Evaluationsergebnisse ISBN: 978-3-932650-65-9	22,00€
15	2014	Forschung in der Frühpädagogik Band VII – Schwerpunkt: Profession und Professionalisierung ISBN: 978-3-932650-66-6	24,00€
16	2015	Pädagogische Handlungskonzepte – Umsetzung und Effekte in Kindertagesstätten ISBN: 978-3-932650-71-0	27,00€
17	2015	Der Selbstkonzeptfragebogen für Kinder (SKF) – Entwicklung, Anwendung und psychometrische Überprüfung ISBN: 978-3-932650-74-1	27,00€
18	2015	Forschung in der Frühpädagogik VIII – Schwerpunkt: Inklusion ISBN: 978-3-932650-75-8	25,00€
19	2016	Forschung in der Frühpädagogik IX – Schwerpunkt: Institutionalisierung früher Kindheit und Organisationsentwicklung ISBN: 978-3-932650-80-2	29,00€
20	2017	Herausforderndes Verhalten von Kindern professionell bewältigen. Ein Curriculum für die Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen (inkl. CD) ISBN: 978-3-932650-82-6	40,00€
21	2017	Forschung in der Frühpädagogik X – Zehn Jahre frühpädagogische Forschung – Bilanzierungen und Reflexionen ISBN: 978-3-932650-83-3	in Vorbe- reitung