Perspektiven

der empirischen Kinder- und Jugendforschung

Ausgabe 1/2020

Jahrgang 6(1)

Inhalt

Vorwort *Seite 3-4*
Klaus Fröhlich-Gildhoff & Dörte Weltzien

Artikel

Niklas Gausmann, Anneka Beck, Anne Lohmann, Silvia Wiedebusch, Stephan Maykus & Gregor Hensen *Seite 5-21*
Kooperationsprozesse innerhalb von Kindertageseinrichtungen und Grundschulen – Einschätzungen von (früh-)pädagogischen Fachkräften und Lehrkräften

Rieke Hoffer *Seite 22-43*
Zusammenarbeit von Eltern und frühpädagogischen Fachkräften bei fraglichen psychischen Auffälligkeiten im Kindergartenalter.
Eine qualitative Studie.

Jesper Hohagen, Selina Faller, Selina Pfefferle, Canan Ulas & Klaus Fröhlich-Gildhoff *Seite 44-68*
Sonderauswertungen im Rahmen der Erstellung des „Beobachtungsbogens zur Einschätzung der Bindungssicherheit in Kitas (EiBiS)

Dörte Weltzien, Theresa Bolenz, Daniel Freihaut, Daniel Herrmann & Julia Kolep *Seite 69-90*
Partizipation aus Kindersicht. Erste Befunde aus einer qualitativen Teilstudie im Rahmen des Projekts InkluKiT

Autor*innenbeschreibung *Seite 91-93*

FEL **Verlag Forschung-Entwicklung-Lehre**

Zentrum für Kinder- und Jugendforschung ZfKJ

Herausgeber*innen:
Prof. Dr. Dörte Weltzien
Prof. Dr. Klaus Fröhlich-Gildhoff

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 Autor*innen der jeweiligen Artikel.

Redaktion Heft 6(1): Prof. Dr. Klaus Fröhlich-Gildhoff, Katrin Höfler

Klaus Fröhlich-Gildhoff & Dörte Weltzien

Vorwort

In dieser elften Ausgabe der „*Perspektiven* der empirischen Kinder- und Jugendforschung“ können wir wieder vier Beiträge zu aktuellen Studien präsentieren. Auch dieses Mal haben Forscher*innen anderer Institute einen Artikel ‚beigesteuert‘, herzlichen Dank dafür.

Das Ziel der *Perspektiven* besteht ja vor allem darin, über den offenen Zugang der Online-Fachzeitschrift aktuelle Forschungsergebnisse aus den Feldern der Kindheitspädagogik, Psychologie, Sozialen Arbeit, Gesundheitswissenschaften und angrenzenden Disziplinen einem breiteren Fachpublikum zugänglich zu machen. Dabei gilt unser besonderes Anliegen der Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses, wobei die wissenschaftlichen Standards durch das Peer-Review Verfahren und eine sorgfältige Beratung durch uns als Herausgeber*innen gesichert werden.

Die Beiträge der Zeitschrift repräsentieren damit fast ‚zwangsläufig‘ ein breites Spektrum im Bereich der Kinder- und Jugendforschung und wirken daher z.T. heterogen – dies begreifen wir nicht als Manko, sondern verstehen dies als einen Spiegel der vielfältigen Forschungsaktivitäten in den o.g. Feldern.

In dieser Ausgabe der *Perspektiven* finden sich folgende empirische Beiträge:

Der Artikel von *Niklas Gausmann, Anneka Beck, Anne Lohmann, Gregor Hensen, Stephan Maykus* und *Silvia Wiedebusch* zum Thema „Kooperationsprozesse innerhalb von Kindertageseinrichtungen und Grundschulen – Einschätzungen von (früh-)pädagogischen Fachkräften und Lehrkräften“ untersucht Aspekte der bedeutenden Transition von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule – und hier im Besonderen die Erfahrungen mit der (inter-)professionellen Zusammenarbeit innerhalb der jeweiligen Institutionen und die interprofessionelle Kooperation der verschiedenen Berufsgruppen. Im Rahmen des Forschungsschwerpunktes „Inklusive Bildung“ der Hochschule Osnabrück wurde eine quantitative Erhebung mittels eines schriftlichen Fragebogens durchgeführt. Die Ergebnisse verweisen in vergleichender Perspektive auf unterschiedliche Handlungs- und Sichtweisen der Berufsgruppen hin. Damit ergeben sich verschiedene Chancen sowie Herausforderungen in der Kooperation der Bildungsbereiche – und die Notwendigkeit einer Systematisierung dieser Prozesse.

Rieke Hoffer präsentiert in ihrem Beitrag „Zusammenarbeit von Eltern und frühpädagogischen Fachkräften bei fraglichen psychischen Auffälligkeiten im Kindergartenalter.“ qualitativ vertiefende Ergebnisse eines größeren Forschungsprojekts zur Inanspruchnahme von Unterstützungen bei Kindern, die in besondere Weise herausforderndes Verhalten zeigen. Dazu wurden Einzelinterviews mit fünf Paaren aus Müttern und Fachkräften durchgeführt und inhaltsanalytisch ausgewertet. Es konnten Faktoren extrahiert werden, die von den beteiligten Personen als bedeutsam für die Zusammenarbeit dargestellt werden. Dabei wurde deutlich, dass personelle Kontinuität und zeitliche Ressourcen wichtige Voraussetzungen darstellen. Ein entscheidender Faktor war allerdings auch die jeweilige Bewertung des kindlichen Verhaltens als beeinträchtigend für die Entwicklung des Kindes oder die Umgebung. Je rechtzeitiger und offener die Kommunikation zwischen Fachkräften und Eltern verlief, desto tragfähiger war die Kooperation.

Jesper Hohagen, Selina Faller, Selina Pfefferle, Canan Ulas und *Klaus Fröhlich-Gildhoff* referieren Sonderauswertungen aus dem seit 2017 laufenden Projekt zur empirischen Absicherung und Normierung des „Beobachtungsbogens zur Einschätzung der Bindungssicherheit in

Kitas (EiBiS)“. In drei Teilprojekten wurde zum einen eine Kreuzvalidierung mit dem AQS-E/G-Verfahren zur Erfassung des Bindungsstatus (Ahnert et al., 2012) vorgenommen. Zum zweiten wurden Kompetenzveränderungen bei pädagogischen Fachkräften in Kitas vor und nach der Anwendung des EiBiS überprüft und zum dritten wurden mögliche Wirkungen eines mit der EiBiS-Anwendung verbundenen, pragmatischen Schulungskonzepts für pädagogische Fachkräfte im Vergleichsgruppendesign erfasst.

Der Beitrag von *Dörte Weltzien, Theresa Bolenz, Daniel Freihaut, Daniel Herrmann* und *Julia Kolep* stellt erste Befunde einer qualitativen Teilstudie des BMBF geförderten Projekts „Inklusionskompetenz in Kita-Teams: Entwicklung, Erprobung und empirische Absicherung eines Curriculums für die Weiterbildung von Kita-Teams für die pädagogische Arbeit im Kontext von Inklusion (InkluKiT)“ zur „Partizipation aus Kindersicht“ vor. Mit Hilfe von dialoggestützten Kinderinterviews wurde der Frage nachgegangen, wie Kinder ihren Alltag im Hinblick auf wichtige Aspekte der im theoretischen Diskurs zum Thema Partizipation beschriebenen Aspekte von Partizipation erleben. Die Ergebnisse verweisen darauf, dass die Potentiale für Partizipation nicht ausreichend genutzt werden.

Gerne erinnern wir wieder an die Möglichkeit, 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 Herausgeber*innen, von einem Teammitglied des Zentrums für Kinder- und Jugendforschung (ZfKJ) sowie von einem/r externen Wissenschaftler*in begutachtet. Wir bedanken uns bei den Gutachter*innen, die sich für die Qualitätssicherung der Beiträge dieser Ausgabe engagiert haben.

Aktuell arbeiten wir daran, dass die Beiträge der *Perspektiven* auch in internationale Datenbanken aufgenommen werden; dies sollte zum fünfjährigen Bestehen mit der nächsten Ausgabe gelungen sein.

Abschließend möchten wir uns ausdrücklich bei Katrin Höfler herzlich bedanken, die für diese Ausgabe in hervorragender Weise das Lektorat und Layout übernommen hat.

Freiburg, im April 2020

Klaus Fröhlich-Gildhoff und Dörte Weltzien

Niklas Gausmann, Anneka Beck, Anne Lohmann, Silvia Wiedebusch, Stephan Maykus & Gregor Hensen

Kooperationsprozesse innerhalb von Kindertageseinrichtungen und Grundschulen – Einschätzungen von (früh-)pädagogischen Fachkräften und Lehrkräften

Zusammenfassung

Kooperationsprozesse sind in der (früh-) pädagogischen Praxis unverändert relevant und erfahren eine erhöhte Aufmerksamkeit. Die Transition vom elementaren in den primaren Bildungs- und Betreuungsbereich ist ein Beispiel dafür: Dabei interagieren verschiedene Berufsgruppen miteinander, um eine möglichst optimale individuelle Förderung im Zusammenspiel unterschiedlicher Kompetenzen zu gewährleisten (vgl. Maykus & Wiedebusch, 2018). Im Rahmen des Forschungsschwerpunktes „Inklusive Bildung" der Hochschule Osnabrück war eine quantitative Erhebung mittels eines schriftlichen Fragebogens zur (inter-) professionellen Zusammenarbeit innerhalb von Kindertageseinrichtungen und Grundschulen eines von mehreren Erhebungsmodulen, die die unterschiedlichen Erfahrungen mit (inter-) professioneller Kooperation innerhalb des jeweiligen Bereiches erfassten (N = 873 in Kindertageseinrichtungen und N = 421 in Grundschulen; Maykus et al., 2016). Die Ergebnisse weisen in vergleichender Perspektive auf unterschiedliche Handlungs- und Sichtweisen der Berufsgruppen hin, die sowohl Chancen als auch Herausforderungen in einer gesteuerten Kooperation der Bildungsbereiche erkennen lassen und damit auch der Differenzierung von Forderungen der (doch recht häufig programmatisch geprägten) Kooperationsdebatte dienen können.

Schlüsselworte: Kooperation, Transitionsprozesse, Kindertageseinrichtungen, Grundschulen, Lehrkräfte, frühpädagogische Fachkräfte

Abstract

Cooperative processes are still relevant in (early) pedagogical practice and currently receive even more attention. The transition from elementary to primary education is an example of this: different professional groups interact with each other to ensure the best possible individual support in the interplay of different competencies (Maykus & Wiedebusch, 2018). As part of the research focus "Inclusive Education" at Hochschule Osnabrück University of Applied Sciences, a quantitative survey on (inter-) professional cooperation within kindergartens and primary schools was one of several survey modules that covered the different experiences with (inter-) professional cooperation in both fields (Maykus et al., 2016). In a comparative perspective, the results point to different approaches and perspectives of the occupational groups, which reveal both opportunities and challenges in the controlled cooperation of the educational sectors and thus also serve to differentiate the demands of the cooperation debate (which is quite often programmatic).

Keywords: Cooperation, transition, kindergarten, early childhood education, primary school, teachers

Inhalt

1. Einleitung 6
2. Interprofessionelle Kooperationsprozesse in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen 7
3. Methodisches Vorgehen: Erhebungsinstrumente und Stichprobe 8
4. Ergebnisse: Ausgestaltung und Bewertung der Zusammenarbeit in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen 12
   4.1 Zusammenarbeit und Kommunikation innerhalb von Kindertageseinrichtungen und Grundschulen aus der Sicht von Fach- und Lehrkräften 12
   4.2 Zusammenhänge der Kooperationsskalen untereinander und mit personen- und berufsbezogenen Merkmalen 14
5. Diskussion 15
Literatur 18

1. Einleitung

In den letzten zweieinhalb Jahrzehnten kam es in der Bundesrepublik Deutschland zu einschneidenden Neujustierungen und Anpassungen im Bildungs- und Betreuungssystem (Moldenhauer, 2019, S. 172). Die sich immer weiter pluralisierenden und individualisierenden Familien- und Lebensverhältnisse, unter denen Kinder aufwachsen, machten ein Umdenken in der bildungspolitischen Debatte erforderlich. Strukturell bilden sich Veränderungsmechanismen in der gesellschaftlichen Betrachtung von Kindheit zunehmend ab. Unter anderem der Rechtsanspruch in der Kindertagesbetreuung, der Ausbau der ganztägigen frühpädagogischen Angebote und des U-3 Betreuungsbereichs sowie die Etablierung von primarschulischem Ganztag sind Folgen dieses Umbruchs (siehe hierzu auch Krüger, 2009). In diese Reihe lässt sich auch die Umstrukturierung von Kindertageseinrichtungen zu Familienzentren einordnen, die zu einer Weiterentwicklung des Aufgabenspektrums im frühkindlichen Bildungsbereich führte (Rietmann & Hensen, 2012). Einen erheblichen Wandel erfuhr das Bildungs- und Betreuungssystem außerdem mit den Auswirkungen der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK). Im Zuge dessen gewann die Etablierung inklusiver Bildung zunehmend an Relevanz in der fachlichen Debatte. Die Realisierung dieser Bildungsprozesse ist an verschiedene Gelingensbedingungen geknüpft, die neben einer neuen fachlichen Verortung einen Schwerpunkt auf die Rahmenbedingungen und die Prozesse (inter-) professioneller Kooperation und Teamarbeit legen (Maykus et al., 2016). Besonders der letztgenannten Komponente wird eine große Bedeutung für gelingende Bildungs- und Betreuungsprozesse zugesprochen; der Stellenwert von Kooperationszusammenhängen unterschiedlicher Fachkräfte im elementarpädagogischen und im primarschulischen Bereich wächst daher kontinuierlich (Maykus & Beck, 2016). Die elementar- und primarpädagogischen Organisationsstrukturen und die damit einhergehenden Berufsverständnisse verändern sich zunehmend hin zu einer systematischen Zusammenarbeit, in welcher das Zusammenwirken als zentrale Strategie für die Lösung von Problemsituationen eingefordert wird und sich neue Ordnungen von interprofessioneller Kooperation ergeben. Insgesamt bringen die durch die genannten Veränderungen im Bildungs- und Betreuungssystem erhöhten

Anforderungen und Aufgabenschwerpunkte erweiterte Kooperationserfordernisse mit sich, die auch mit Teamentwicklungsprozessen verbunden sind (Stöbe-Blossey, 2010, S. 107 f.; Heyer et al., 2019, S. 9). Die Kooperation der beteiligten Lehr- und frühpädagogischen Fachkräfte ist eine wichtige Grundlage für das Gelingen des Wandels (Idel, Ullrich & Baum, 2012; Schelle & Friedrich, 2015). Für die Zusammenarbeit in Transitionsprozessen und zur Weiterentwicklung von Kooperationsanlässen und -rahmungen kann der jeweilige Umgang der Berufsgruppen mit Kooperation und Kommunikation dementsprechend aufschlussreich sein. Unterschiede, aber auch Gemeinsamkeiten in den Auffassungen und Praktiken bezüglich der Bildungsprozesse tragen dann zu einem besseren Verständnis der Fachkräfte untereinander bei und können im bedeutsamen und häufig vulnerablen Transitionsprozess zwischen Kindertageseinrichtung und Grundschule zu einer verbesserten Kooperationsstruktur führen (Cloos, Oehlmann & Sitter, 2013). Im Folgenden werden daher Ergebnisse einer Fragebogenerhebung in Niedersachsen vorgestellt, die derartige Kooperationsprozesse auf elementar- und primarpädagogischer Ebene in den Blick nehmen und so Einblicke in die unterschiedlichen institutionellen Zugänge vermitteln sollen.

2. Interprofessionelle Kooperationsprozesse[1] in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen

Bei Kooperationen handelt es sich um Prozesse, die mehrere Personen umschließen und von Wechselseitigkeit geprägt sind, um positive Effekte zur Erreichung eines bestimmten Ziels zu generieren. Dabei setzen sie eine gewisse Art von Autonomie voraus (Spieß, 2004, S. 199). (Inter-) Professionelle Kooperation beschreibt im Folgenden eine Form von Zusammenarbeit, die im Rahmen der gemeinsamen Entwicklungs- und Lernförderung innerhalb der Schulkollegien bzw. Teams in Kindertageseinrichtungen stattfinden kann, darüber hinaus aber auch zwischen ihnen und weiteren spezifisch ausgebildeten Berufsgruppen im Arbeitsalltag (Hensen, Lohmann & Wiedebusch, 2016, S. 35). Auf der Beziehungsebene sind Kooperationen durch Kommunikationsprozesse und Vertrauen gekennzeichnet (Idel Lütje-Klose, Grüter, Mettin & Meyer et al., 2019, S. 44f.). Auch Fussangel und Gräsel (2012) untersuchen diese Komponenten, indem sich in ihren Ausführungen die Bedingungen für Kooperationen sowohl auf der individuellen Ebene (Vertrauen, Kommunikation, persönliches Beziehungsverhältnis, u.Ä.) als auch auf einer organisationalen Ebene (Bereitstellung von Zeiten, Räumlichkeiten und/oder Strukturen, u.Ä.) wiederfinden. Diese beiden Ebenen seien unmittelbar gekoppelt. So sei Kooperation nicht von sich aus im Schulalltag oder frühpädagogischen Bereich implementiert, sondern müsse konkret und zielgerichtet gestaltet werden. Dabei könne die Funktion der Kooperation im pädagogischen Handeln höchst different sein (ebd., S. 32ff.). Pröbstel und Soltau (2012) konzentrieren sich in ihren Forschungen auf die personalen Faktoren für die Kooperation von Lehrkräften an Schulen. Die Autoren analysieren diese anhand von Kategorien wie beispielsweise Teamorientierung versus Autonomiebedürfnis, berufliche Sicherheit oder auch dem Faktor Vertrauen. Dabei wird deutlich, dass auf der Ebene der Schulorganisation zwar der konzeptionelle Rahmen für Kooperationen abgesteckt werde, allerdings die konkrete Durchführung in besonderem Maße von den Interessen und dem Habitus der einzelnen Fachkräfte vor Ort abhänge. Zielführend erscheine demnach – neben der Weiterentwicklung und Bereitstellung organisationaler Rahmungen – ebenso die personale Komponente zu berücksichtigen und die Lehrkräfte an der jeweiligen Zielsetzung partizipieren zu lassen und ein gemeinsames Be-

[1] Im Folgenden werden die Begriffe Zusammenarbeit und Kooperation synonym verwendet.

wusstsein für die Kooperation zu schaffen (ebd., S. 57ff.). Olk, Speck und Stimpel (2011) beschäftigten sich in ihrer Analyse mit den unterschiedlichen Ideen und Vorstellungen, welche die Fachkräfte innerhalb der Schule und die jeweiligen internen und externen Kooperationspartnerinnen und -partner der Schule von Zusammenarbeit haben. Ein besonderes Augenmerk wurde dabei auf die Anforderungen an den Ganztagsschulbetrieb gelegt, in dem aufgrund der verschiedenen Professionen ebenfalls ein erhöhter Kooperationsbedarf bestehe (ebd.). Eine wesentliche Gelingensbedingung ist demnach in erster Linie der individuell wahrgenommene Sinn und Nutzen der Kooperation (ebd., S. 65f.). Die Autoren kommen zu dem Schluss, dass die Kooperationspraxis auf der personenbezogenen, kooperationsbezogenen und institutionsbezogenen Ebene verortet werden kann. Sie geben zu bedenken, dass in der jetzigen Praxis eher von Koordination als Kooperation gesprochen werden kann. Hierarchische Ausprägungen von Zusammenarbeit unterschiedlicher Berufsgruppen oder auch die zeitliche, räumliche und strukturelle Trennung von unterrichtlichem und ganztäglichem Bildungs- und Betreuungsbereich führten eher zu Formen der arbeitstechnischen Separierung. So könnten sich selten Synergieeffekte einstellen, welche die Kooperationen auf eine weitergefasste Ebene heben würden und schließlich großen Einfluss auf die Qualität des gesamten Bildungs- und Betreuungsangebotes hätten (ebd., S. 75ff.). Weitere Studien zeigen, dass es einen erhöhten Bedarf der Analyse und Betrachtung der jeweiligen Kooperationsformen und -qualitäten gibt (z.B. Dizinger, Fussangel & Böhm-Kasper, 2011; Tures, Lingenauber & von Niebelschütz, 2017). Wenn es um die Kooperation von elementarpädagogischen Fachkräften und primarschulischen Lehrkräften am Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule geht, kommen Hanke, Backhaus und Bogatz (2013) zu dem Schluss, dass diese wenig bis gar nicht stattfindet. Stattdessen könne von einem eher unstrukturierten, auch informellen Austausch gesprochen werden. Als zentrale Voraussetzungen für das Gelingen von kooperativen Prozessen zwischen beiden Bildungseinrichtungen seien neben den bereits genannten personalen Dimensionen auch gemeinsame Ziele sowie gemeinsame Arbeitskreise sinnvoll (ebd.). Anknüpfend an die vorgestellten Erkenntnisse wird im Folgenden das Augenmerk auf eine die Kooperationsprozesse vergleichende Perspektive zwischen Kindertageseinrichtungen und schulischem Primarbereich liegen. Im Fokus der hier dargestellten empirischen Analyse stehen zwei Fragen:

1. Wie werden Kooperationsprozesse in der Praxis von früh- und primarpädagogischen Fachkräften bewertet?
2. Welche Gemeinsamkeiten und welche Unterschiede lassen sich hinsichtlich der Kooperationsprozesse zwischen den Professionen feststellen?

3. Methodisches Vorgehen: Erhebungsinstrumente und Stichprobe

Im Rahmen des Forschungsschwerpunktes „Inklusive Bildung“ der Hochschule Osnabrück war eine quantitative Erhebung zur intra- und interprofessionellen Zusammenarbeit innerhalb von Kindertageseinrichtungen und Grundschulen eines von mehreren Erhebungs- und Analysemodulen[2] (Maykus et al., 2016). Dabei stellten Kooperationsprozesse einen Baustein in der Fragebogenerhebung, die sich an die pädagogischen Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen und die Lehrkräfte in Grundschulen richtete, dar. Alle Kindertageseinrichtungen und Grundschulen in Stadt und Landkreis Osnabrück waren eingeladen, an der Fragebogenerhebung teilzunehmen

[2] Das interprofessionell zusammengesetzte Forschungsteam erforschte verschiedene Implementierungsprozesse von Inklusion auf unterschiedlichen Ebenen, um Bedarfe für Praxisentwicklung und Forschung aufzeigen zu können (vgl. Maykus et al., 2016; www.inklusivebildung.org).

(Vollerhebung). Insgesamt beteiligten sich 131 Kindertageseinrichtungen und 70 Grundschulen, was einer Beteiligungsquote von 58,0% unter den angeschriebenen Kindertageseinrichtungen sowie 63,6% unter den Grundschulen entsprach. Für die Analysen wurden die Daten von frühpädagogischen Fachkräften sowie Lehrkräften aus Regelschulen zu Grunde gelegt. Zu den frühpädagogisch tätigen Fachkräften zählten Erzieherinnen und Erzieher, Sozialassistentinnen und -assistenten, Kindheitspädagoginnen und -pädagogen sowie Sozialpädagoginnen und -pädagogen. Aussagen von Fachkräften in Ausbildung, therapeutischen Fachkräften, heilpädagogisch tätig Personen und Förderschullehrkräften wurden ausgeschlossen. Diese Auswahl wurde dadurch begründet, dass sich beispielsweise bezogen auf die Zusammenarbeit in Kindertageseinrichtungen die Einschätzungen früh- und heilpädagogisch tätiger Fachkräfte signifikant voneinander unterscheiden. Zwischen den Einschätzungen der ausgewählten frühpädagogischen Fachkräfte hingegen wurden keine signifikanten Unterschiede festgestellt (Lohmann, Wiedebusch & Hensen, 2016). Somit werden im vorliegenden Beitrag die Einschätzungen von frühpädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen und Lehrkräften in Regelgrundschulen in den Blick genommen. Beide Gruppen bearbeiteten insgesamt 1294 auswertbare Fragebogen (873 Fragebögen in Kindertageseinrichtungen und 421 in Grundschulen), die für die weiteren Analysen verwendet wurden.

Die befragten Fach- und Lehrkräfte sind durchschnittlich 41.2 Jahre alt (Kita: M = 39.2 Jahre; Schule: M = 45.7 Jahre; vgl. Tab. 1[3]). Sie gehören seit durchschnittlich 9.9 Jahren (Kita: M = 9.8 Jahre; Schule: M = 10.3 Jahre) der Einrichtung an und können auf eine berufliche Tätigkeit im jeweiligen Bereich von durchschnittlich 15.7 Jahren (Kita: M = 14.5 Jahre; Schule: M = 18.4 Jahre) zurückblicken. Fachkräfte in Grundschulen sind älter ($t(796) = 10.0$; $p < 0.001$, $d = 0.71$, 95 % KI für d [5.24, 7.81]) und berufserfahrener ($t(1185) = 5.91$, $p < 0.001$, $d = 0.34$, 95 % KI für d [2.65, 5.29]) als Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen. Bei der Zugehörigkeitsdauer zur jeweiligen Einrichtung, in der die Fach- und Lehrkräfte zum Befragungszeitpunkt tätig sind, unterscheiden sich beide Gruppen nicht signifikant voneinander ($t(1185) = 1.37$; $p = 0.172$, $d = 0.08$, 95 % KI für d [-.27, 1.86]).

Tabelle 1. Stichprobenbeschreibung

Angaben der Befragten (in Jahren)	**Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen**			**Lehrkräfte in Grundschulen**		
	Min	***Max***	***M (SD)***	***Min***	***Max***	***M (SD)***
Alter	19	65	39.2 (11.4)	25	65	45.7 (10.0)
Einrichtungszugehörigkeit	0	42	9.,8 (9.2)	0	40	10.3 (8.2)
Berufserfahrung	0	43	14.5 (10.7)	0	44	18.4 (10.7)

Die eingesetzten Fragebogen wurden abhängig von der Zielgruppe auf den jeweiligen Kontext angepasst, erfassten jedoch in Bezug auf die intra- und interprofessionelle Zusammenarbeit innerhalb der Bildungseinrichtungen dieselben Inhalte. Dem Erkenntnisinteresse der Studie folgend waren dies die kollegiale Unterstützung bei Unsicherheiten im Umgang mit Kindern, die interne Zusammenarbeit, die programmatische Zusammenarbeit und die Kommunikation im Team. Diese vier Dimensionen bilden die abhängigen Variablen mit denen das Konstrukt der

[3] Die Varianzen sind bezogen auf die Einrichtungszugehörigkeit und Berufserfahrung in beiden Gruppen annähernd gleich. Beim Alter sind die Varianzen nicht gleich, so dass auf den entsprechenden Levene-Test zurückgegriffen wird, der gegenüber dieser Testvoraussetzung robust ist.

internen und (inter-)professionellen Zusammenarbeit operationalisiert wird. Im Folgenden werden die dahinterliegenden Skalen erläutert.

Es fanden folgende vier, ursprünglich für den schulischen Kontext entwickelten Skalen, Anwendung (Döbrich, Platz & Trierscheidt, 1999; Steinert et al., 2003; Steinert et al., 2006; Gerecht et al., 2007), die für den Bereich der Kindertagesbetreuung angepasst wurden:[4]

- Interne Zusammenarbeit
- Programmatische Zusammenarbeit
- Kommunikation im Team
- Kollegiale Unterstützung als Bewältigungsstrategien bei Unsicherheiten im Umgang mit Kindern

Die Skalen interne und programmatische Zusammenarbeit sowie Kommunikation im Team wurden ausgewählt, weil sie zum einen Bedingungen systematischer Kooperation innerhalb der Einrichtungen abbilden und zum anderen Vergleichbarkeit zwischen Kindertageseinrichtungen und Schulen ermöglichen. Nach Anpassung für den vorliegenden Erhebungskontext liegen die Cronbach´s Alpha-Werte, als Maß für die interne Konsistenz, für die drei Skalen interne Zusammenarbeit, programmatische Zusammenarbeit und Kommunikation im Team in einem akzeptablen bis hervorragenden Bereich (siehe für die genauen Werte auch Tab. 6, hierzu auch Lohmann, Wiedebusch & Hensen, 2016, S. 75f.). Die Reliabilität und damit die zuverlässige Messung dieser abgefragten Dimensionen kann als gegeben angesehen werden.

Interne Zusammenarbeit. Mit dem Ziel, Einschätzungen zur einrichtungsinternen Zusammenarbeit der Fach- und Lehrkräfte zu erhalten, wurden sechs Items eingesetzt. Im Blick waren dabei die subjektive Bewertung, die Anlässe sowie die Art der Ausgestaltung und Rahmenbedingungen der einrichtungsinternen Zusammenarbeit. Die Fach- und Lehrkräfte gaben an, inwieweit die folgenden Aussagen auf ihre Einrichtung zutreffen:

- *„Gegenseitige Beratungen zu pädagogischen Angeboten/Gegenseitige Unterrichtsbesuche sind ein selbstverständlicher Teil unserer Arbeit."*
- *„Wir haben eine berufsübergreifende Zusammenarbeit, die sich an gemeinsamen Themen orientiert."*
- *„Für die Teamarbeit stehen Arbeitsräume mit einer ausreichenden Ausstattung zur Verfügung."*
- *„Unsere Verfügungszeiten außerhalb der Gruppenarbeit / Unsere Zeitpläne außerhalb des Unterrichts sind für die Zusammenarbeit gut koordiniert."*

[4] An dieser Stelle muss darauf hingewiesen werden, dass zum Teil eine unterschiedliche Formulierung bei den Items für die jeweiligen Einrichtungen bzw. Professionen eine Limitation der Ergebnisse darstellt: Grundschulen und Kindertageseinrichtungen sind organisatorisch unterschiedlich konzipiert und auch die Formen und Ausgestaltungen der Zusammenarbeit sind dementsprechend nicht eins zu eins übertragbar. Einige Items wurden so formuliert, dass sie der jeweiligen organisatorischen Rahmung entsprachen. In wenigen Fällen führte dies zu einer begrenzten Vergleichbarkeit. Items, auf die dies zutrifft, werden deswegen in der Diskussion nicht wieder aufgegriffen (z.B. die beiden folgenden Items: Gegenseitige Beratungen zu pädagogischen Angeboten/Gegenseitige Unterrichtsbesuche sind ein selbstverständlicher Teil unserer Arbeit.). Für die Vollständigkeit der Datendarstellung und um die interne Konsistenz der Skalen nicht zu gefährden, wurden sie in die Auswertung einbezogen und werden in der Ergebnisdarstellung genannt.

- *„Selbst- und Fremdbeurteilung sind für uns Bestandteil der Arbeit / Gegenseitige Unterrichtsbesuche sind ein selbstverständlicher Teil der Arbeit."*
- *„Wir haben eine gute teaminterne Zusammenarbeit."*

Programmatische Zusammenarbeit. Die Dimension der programmatischen Zusammenarbeit erfasst, inwiefern die Zusammenarbeit zielgerichtet und dabei insbesondere auf gemeinsam abgestimmte Ziele erfolgt. Ebenfalls zählt zu dieser Dimension, inwiefern bei der Zielabstimmung auftretende Schwierigkeiten bearbeitet werden, die Beteiligten eine offene und flexible Haltung gegenüber dem im Team vorhandenen Potential zeigen und dieses für die Zielverfolgung aufgreifen können. Die sechs Items dieser Dimension lauten:

- *„Wir erarbeiten gemeinsam das Konzept unserer Kita/das Profil unserer Schule."*
- *„Wir gestalten unsere Kita/Schule nach gemeinsamen pädagogischen Zielen."*
- *„Wir nutzen gezielt unsere unterschiedlichen Fähigkeiten und Interessen für die gemeinsame Arbeit."*
- *„Wir erarbeiten gemeinsam Strategien zur Bewältigung beruflicher Schwierigkeiten."*
- *„Wir gehen gemeinsam neue Wege in der frühkindlichen Bildung/im Unterricht."*
- *„Die Kolleginnen und Kollegen sind aufgeschlossen für Veränderungen."*

Kommunikation. Als ein bedeutendes Element von Zusammenarbeit wird die Dimension der Kommunikation im eigenen Team mit fünf Items erfasst. Exemplarische Items beziehen sich auf die Zufriedenheit mit der Kommunikation und dem Umgang mit Schwierigkeiten:

- *„Ich bin zufrieden mit dem Betriebsklima in meiner Einrichtung."*
- *„Ich bin zufrieden mit meinem Verhältnis zu meinen Kolleginnen und Kollegen."*
- *„Ich bin zufrieden mit der Kommunikation im Team."*
- *„Der Umgangston unter den Kolleginnen und Kollegen ist freundlich."*
- *„Spannungen bzw. Konflikte unter den Kolleginnen und Kollegen werden gut gelöst."*

Auf den so entwickelten sechsstufigen Ratingskalen zwischen den Polen „trifft gar nicht zu (1)" bis „trifft voll und ganz zu (6)" konnten die befragten Fach- und Lehrkräfte abweichend vom Original sehr differenziert angeben, inwieweit die Aussagen der Dimensionen aus Ihrer persönlichen Sicht auf das Team ihrer Einrichtung zutreffen. Die Differenzierung der Antwortmöglichkeit in Form einer sechsstufigen Ratingskala wurde vorgenommen, um konsistente Antwortmöglichkeiten innerhalb des Fragebogens zu bieten, in dem weitere hier nicht behandelte Erhebungskonstrukte mittels sechs Antwortkategorien erfasst wurden (Maykus et al., 2016).

Kollegiale Unterstützung als Bewältigungsstrategien bei Unsicherheiten im Umgang mit Kindern. Für die abhängige Variable „kollegiale Unterstützung bei Unsicherheiten im Umgang mit Kindern" wurde eine Skala „Bewältigungsstrategien" von Döbrich et al. (1999) mit verschiedenen Faktoren (z.B. Kollegiale Unterstützung, Fortbildungsaktivitäten, Externe Unterstützung) herangezogen, auf den Faktor kollegiale Unterstützung (durch Kolleginnen und Kollegen sowie Leitung) gekürzt und um weitere Berufsgruppen, von denen kollegiale Unterstützung eingefordert werden kann, hierzu zählen in dieser Erhebung Förderschullehrkräfte, Schulsozialarbeitende sowie heilpädagogische und therapeutische Fachkräfte, ergänzt.

Die Fach- und Lehrkräfte gaben in der vorliegenden Erhebung auf der Skala kollegiale Unterstützung eine Einschätzung dazu ab, wie sehr sie bei fachlichen Fragen im Umgang mit Kindern

mit Förder- oder Unterstützungsbedarf verschiedene Berufsgruppen innerhalb der Einrichtung ansprechen (Kolleginnen und Kollegen allgemein, Regelschullehrkräfte bzw. Erzieherinnen und Erzieher, Förderschullehrkräfte bzw. heilpädagogische Fachkräfte, therapeutische bzw. sozialarbeiterische Fachkräfte und Schul- bzw. Einrichtungsleitungen).

Für die Weiterentwicklung liegen im vorliegenden Datensatz niedrige (α = .60, Kindertageseinrichtungen) bzw. inakzeptable (α = .38, Schulen) Reliabilitätswerte vor. Durch Weglassen einzelner Items konnte die interne Konsistenz der Dimension „kollegiale Unterstützung“ nicht wesentlich verbessert werden. Deshalb wurde zusätzlich eine Faktorenanalyse durchgeführt. Diese bestätigt, unter Prüfung der Voraussetzungen, dass die vier erhobenen Items auf einem Faktor laden und daher für die weiteren Analysen herangezogen werden.

4. Ergebnisse: Ausgestaltung und Bewertung der Zusammenarbeit in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen

Die inferenzstatistische Ergebnisdarstellung beginnt mit den Einschätzungen der Fach- und Lehrkräfte auf den einzelnen Dimensionen zur Zusammenarbeit und Kommunikation innerhalb ihrer Einrichtung: die interne und programmatische Zusammenarbeit sowie die Kommunikation im Team. In diesen Dimensionen zeigen sich die skizzierten Ebenen (2.2) von Kooperationsprozessen und veranschaulichen eine multiperspektivische Sicht auf Kooperationen unterschiedlicher Professionen. Es folgen Auswertungen zu Unterschieden zwischen den Berufsgruppen (4.1) sowie zu Zusammenhängen der Einschätzungen mit weiteren personen- und berufsbezogenen Merkmalen (4.2).

4.1 Zusammenarbeit und Kommunikation innerhalb von Kindertageseinrichtungen und Grundschulen aus der Sicht von Fach- und Lehrkräften

Die vier Erhebungsdimensionen, welche sich auf den Ebenen von Kooperationsprozessen – organisationsbezogene, organisationale, individuell-personale Ebene – zeigen, werden nun analysiert. Dies sind die interne Zusammenarbeit, die zielorientierte Zusammenarbeit, die Kommunikation im Team und die Ansprechpersonen. Auf jeder dieser Dimension werden die Einschätzungen der Fach- und Lehrkräfte im Gesamten beschrieben (vgl. Tab. 2) und – sofern nachweisbar – auf Unterschiede in den Einschätzungen verschiedener Personengruppen hingewiesen.

Tabelle 2. Einschätzungen der Fach- und Lehrkräfte zur Zusammenarbeit und Kommunikation innerhalb von Kindertageseinrichtungen und Grundschulen

Dimensionen	**Kita**	**Schule**	**T-Test für unabhängige Stichproben**			
	M (SD)	***M (SD)***	***t* (df)**	***p***	***d***	**95 % KI für *d***
Interne Zusammenarbeit	4.4 (0.8)	3.7 (0.7)	15.11 (1241)	***	0.86	0.62, 0.81
Programmatische Zusammenarbeit	4.8 (0.7)	4.6 (0.7)	5.02 (1241)	***	0.28	0.13, 0.30
Kommunikation im Team	4.7 (0.8)	5.0 (0.7)	-7.26 (902)	***	-0.48	-0.42, -0.24
Ansprechpersonen bei fachlichen Fragen und Schwierigkeiten mit Kindern mit Förder- oder Unterstützungsbedarf	5.0 (0.8)	4.7 (0.8)	4.34 (1241)	***	0.25	0.12, 0.32

Anmerkungen. Wertebereich der Variablen jeweils 1 (trifft überhaupt nicht zu) bis 6 (trifft voll und ganz zu); N=1243
***p < .001

Interne Zusammenarbeit. Die Mehrheit der befragten Fach- und Lehrkräfte in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen bestätigt das Vorhandensein verschiedener günstiger Rahmenbedingungen für die interne Zusammenarbeit in ihren Einrichtungen. Einig sind sich beispielsweise jeweils über 80% der Fach- und Lehrkräfte darin, dass Sie innerhalb ihrer jeweiligen Einrichtungen (eher) eine berufsübergreifende Zusammenarbeit pflegen, die sich an gemeinsamen Themen orientiert und sie eine gute teaminterne Zusammenarbeit haben. Über alle erhobenen Items hinweg, wird die interne Zusammenarbeit von den frühpädagogischen Fachkräften positiver eingeschätzt (M = 4.4) als von den Kolleginnen und Kollegen in Grundschulen (M=3,7) – die Effektstärke weist einen starken Effekt aus ($t(1241) = 15.11$; $p < 0.001$; $d = 0.86$, 95% KI für d [0.62, 0.81], vgl. Tab. 2; Cohen, 1988, S. 79f.). Dieser Unterschied zwischen beiden Gruppen macht sich insbesondere in den Einschätzungen deutlich, ob für die Teamarbeit Arbeitsräume mit einer ausreichenden Ausstattung zur Verfügung stehen, die Zeiten außerhalb der Gruppenarbeit für die Zusammenarbeit gut koordiniert sind sowie gegenseitige Beratungen zu pädagogischen Angeboten Bestandteile der Arbeit sind.

Programmatische Zusammenarbeit. Auf der Dimension der programmatischen Zusammenarbeit lässt sich ein geringer Unterschied in den Einschätzungen frühpädagogischer Fachkräfte (M = 4.8) und Lehrkräfte (M = 4.6) feststellen – die Berechnung der Effektstärke weist einen kleinen Effekt aus ($t(1241) = 5.02$; $p < 0.001$; $d = 0.28$, 95% KI für d [0.13, 0.30]; vgl. Tab. 2; Cohen, 1988, S. 79f.). Frühpädagogische Fachkräfte stimmen den Aussagen, dass die Einrichtung nach gemeinsamen pädagogischen Zielen gestaltet wird, ein Konzept sowie Strategien zur Bewältigung beruflicher Schwierigkeiten gemeinsam erarbeitet werden gegenüber Lehrkräften vermehrt zu. Darüber hinaus sind sie in stärkerem Ausmaß der Ansicht, dass gemeinsam neue Wege in der frühkindlichen Bildung gegangen werden als Lehrkräfte der Ansicht sind, dass Innovation im Unterricht umgesetzt und damit neue Wege in der schulischen Bildung beschritten werden. Laut subjektiver Einschätzung der Befragten scheint es den frühpädagogischen Fachkräften stärker als den Lehrkräften zu gelingen, ihre unterschiedlichen Fähigkeiten und Interessen gezielt für die gemeinsame Arbeit zu nutzen.

Kommunikation im Team. Analog zu den Ergebnisdarstellungen zur internen und zur programmatischen Zusammenarbeit werden im Folgenden auch bei den Einschätzungen zur Kommunikation Unterschiede in Abhängigkeit von der Art der Einrichtung geprüft. Auffällig ist hier eine

gegenläufige Tendenz. Während bisher die frühpädagogischen Fachkräfte gegenüber den befragten Lehrkräften positivere Einschätzungen zur internen und programmatischen Zusammenarbeit abgaben, wird die Dimension in Bezug auf die Kommunikation im Team von den Lehrkräften (M = 5.0) positiver eingeschätzt als von den frühpädagogischen Fachkräften (M=4.7). Die Berechnung der Effektstärke weist einen kleinen Effekt, an der Grenze zum mittleren Effekt (Cohen, 1988, S. 79f), aus (t(902)= -7.26; p < 0.001; d = 0.48, 95% KI für d [-0.42, -0.24]; vgl. Tab. 2). Demnach geben Lehrkräfte an, insgesamt zufriedener mit dem Betriebsklima, dem Verhältnis zu den Kolleginnen und Kollegen und der Kommunikation im Team zu sein. Ihrer Ansicht nach ist der Umgangston unter den Kolleginnen und Kollegen freundlicher und Spannungen bzw. Konflikte werden besser gelöst, als dies von frühpädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen wahrgenommen wird.

Ansprechpersonen bei fachlichen Fragen und Schwierigkeiten mit Kindern mit Förder- oder Unterstützungsbedarf. Zu einem Großteil suchen die befragten Fach- und Lehrkräfte bei fachlichen Fragen und Schwierigkeiten mit Kindern den Kontakt innerhalb des Gesamtteams, beispielsweise zu Kolleginnen und Kollegen (jeweils zu mind. 93%), zu Heilpädagog*innen bzw. Förderschullehrkräften (ca. 74%) oder zu Kindertageseinrichtungs- und Schulleitungen (74% bzw. 66%). Tendenziell bei weniger befragten Lehrkräften besteht ein Kontakt zu Schulsozialarbeitern und Schulsozialarbeiterinnen (39%), während frühpädagogische Fachkräfte in der Mehrheit therapeutische Fachkräfte, die als Externe in die Einrichtung kommen, als Kontaktpersonen angeben (66%). Beim Vergleich beider Gruppen fällt auf, dass frühpädagogische Fachkräfte bei Schwierigkeiten und fachlichen Fragen in signifikant stärkerem Ausmaß als Grundschullehrkräfte den Kontakt zu anderen Akteurinnen und Akteuren innerhalb und außerhalb der Einrichtung suchen (t(1241)=4.34; p < 0.001; d = 0.25, 95% KI für d [0.12, 0.32]; vgl. Tab. 2). Die Effektstärke ist jedoch als gering anzusehen (Cohen, 1988, S. 79f.).

4.2 Zusammenhänge der Kooperationsskalen untereinander und mit personen- und berufsbezogenen Merkmalen

Bei beiden Berufsgruppen bestehen zwischen den einzelnen Dimensionen der Zusammenarbeit geringe bis mittlere Korrelationen (vgl. Tab. 3). Fach- und Lehrkräfte, die die interne Zusammenarbeit in der Einrichtung positiv einschätzen, nehmen auch eher eine programmatische Zusammenarbeit (r = .60, p < .001, 95% KI für r [0.56, 0.64]) und eine gute Kommunikation im Team (r = .39, p < .001, 95% KI für r [0.34, 0.45]) wahr. Wird die programmatische Zusammenarbeit positiv eingeschätzt, wird tendenziell auch eine gute Kommunikation im Team beschrieben (r = .62, p < .001, 95% KI für r [0.58, 0.66]). Zwar lassen sich auch zwischen den ersten drei Dimensionen und der kollegialen Unterstützung signifikante Zusammenhänge nachweisen, jedoch sind diese bei Fach- und Lehrkräften durchweg auf einem geringen Niveau (vgl. Tab. 3).

Tabelle 3. Korrelationen der Einschätzungen von Lehr- und Fachkräften zur Zusammenarbeit und Kommunikation

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. interne Zusammenarbeit	*.78*								
2. programmatische Zusammenarbeit	.59**	*.88*							
3. Kommunikation	.39**	.62**	*.91*						
4. kollegiale Unterstützung	.29**	.28**	.16**	*.53*					
5. Alter	-.14**	.00	.04	.08**					
6. Berufserfahrung allgemein	-.12**	.02	.00	.08**	.86**				
7. Berufserfahrung mit Kindern mit Förder- oder Unterstützungsbedarf	.13**	.07*	.01	.14**	.02	.04			
8. Inklusion theoretisch	.21	.08**	.00	.03	-.39**	-.35**	.13**		
9. Inklusion praktisch	.22**	.11**	.02	.06*	-.33**	-.31**	-.19**	.78**	

Anmerkungen. Wertebereich der Variablen jeweils 1 *(trifft überhaupt nicht zu)* bis 6 *(trifft voll und ganz zu);* Pearson Korrelationen, Reliabilitäten (Cronbachs Alpha) für die vier Dimensionen interne und programmatische Zusammenarbeit, Kommunikation und kollegiale Unterstützung kursiv in der Diagonalen; $N = 1294$.
*$p < .05$, **$p < .01$

Werden korrelative Zusammenhänge zwischen Einschätzungen zur Zusammenarbeit (intern und programmatisch) sowie der Kommunikation mit den soziodemographischen Daten der befragten Fach- und Lehrkräfte (Alter, Berufserfahrung, Einrichtungszugehörigkeit, Stundenumfang und Bezüge zum Thema Inklusion) betrachtet, zeigen sich wenige und schwache Zusammenhänge (vgl. Tab. 2). Beachtenswert sind folgende Befunde: Fach- und Lehrkräfte bewerten die interne Zusammenarbeit in der Einrichtung tendenziell positiver je jünger sie sind ($r = -.14$, $p < .001$, 95% KI für r [-0.19, -0.08]) und je weniger Berufserfahrung sie aufweisen ($r = -.12$, $p < .001$, 95% KI für r [-0.17, -0.06]). Zwischen den Bezügen zum Thema Inklusion sowie der internen Zusammenarbeit lassen sich wiederum positive Korrelationen feststellen, d.h. es geben diejenigen Fach- und Lehrkräfte positivere Einschätzungen zur internen Zusammenarbeit ab, die bereits in der Vergangenheit in einer Einrichtung mit Kindern mit besonderen Förder- oder Unterstützungsbedarfen gearbeitet haben ($r = .13$, $p < .001$, 95% KI für r [0.07, 0.18]) und in deren Ausbildung Inklusion theoretisch ($r = .21$, $p < .001$, 95% KI für r [0.15, 0.26]) oder praktisch ($r = .22$, $p \leq .001$, 95% KI für r [0.16, 0.27]) behandelt wurde.

5. Diskussion

Ziel der hier beschriebenen Studie war es, Ausprägungen (inter-) professioneller Zusammenarbeit von Fachkräften innerhalb von Kindertageseinrichtungen und von Lehrkräften innerhalb von Grundschulen parallel zu erheben und die Einschätzungen im Anschluss miteinander zu vergleichen. Außerdem wurde nach Unterschieden zwischen den verschiedenen Professionen gefragt. Die Ergebnisse zeigen, dass die Kooperationsprozesse innerhalb der jeweiligen Einrichtungen von beiden Berufsgruppen insgesamt positiv bewertet werden. Sowohl Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen als auch Lehrkräfte an Grundschulen geben an, die Zusammenarbeit innerhalb ihrer eigenen Einrichtung als gelungen zu erleben. Wenn es allerdings um Ansprechpersonen für fachliche Fragen geht, bleiben die befragten Fach- und Lehrkräfte in der

Regel innerhalb ihrer Berufsgruppe bzw. in Ihrem Kollegium und nutzen somit vorhandene (und offenbar vertraute, am eigenen professionsbezogenen Horizont orientierte) personale Ressourcen. Während jedoch frühpädagogische Fachkräfte auch therapeutische Fachkräfte als Ansprechpersonen benennen, geben die Lehrkräfte an, dass sie sich in dieser Hinsicht eher nicht nach außen orientieren, also etwa mit der Schulsozialarbeit sprechen. Hier kann zum einen das Fehlen von sozialpädagogischem Fachpersonal an Grundschulen den Befund erklären, sodass alltägliche Gelegenheiten eine solche Kooperationsroutine mehrheitlich auch gar nicht entstehen ließ. Zum anderen ist es denkbar, dass die Schulsozialarbeit als relevante Ansprechperson in Bezug auf Inklusion nicht in Betracht gezogen wird, weil sie durch einen anders gelagerten Handlungsansatz zunächst zur Irritation des pädagogischen Handelns von Lehrkräften führen, bevor darauf eine Synergieerfahrung aufbaut, die zu effektiveren Förderungen von Kindern führen würde. Weitere Forschung sollte Aufschluss über die Selbsteinschätzung und Beurteilung der eigenen Qualifikation, den Grad der Bereitschaft der Öffnung professionsspezifischer Perspektiven und Routinen sowie die Passfähigkeit unterschiedlicher Inklusionsverständnisse und Methoden in diesem Bereich pädagogischen Handelns liefern. Dies ist auch deshalb von Bedeutung, weil die eingangs genannten Studien kein eindeutig interpretierbares empirisches Bild dieses Themenkomplexes vermitteln.

In Hinblick auf die interne Zusammenarbeit zeigt sich, dass die organisationalen Rahmungen für teaminterne Zusammenarbeit in den jeweiligen Einrichtungen bzw. Kollegien von den frühpädagogischen Fachkräften besser bewertet werden als von den Grundschullehrkräften. Diese Unterschiede bestehen deutlich in Bezug auf das Vorhandensein von Arbeitsräumen für die Teamarbeit, auf abgestimmte Verfügungszeiten als auch auf regelmäßige Selbst- und Fremdbeurteilung. Auch wenn die negative Bewertung durch die Lehrkräfte angesichts einer meist in ihren Bedingungen als kritisch bewerteten Inklusionspraxis nicht überrascht, zeigt sich hier doch Potential für zukünftige Entwicklungen. Die Unterstützung der Zusammenarbeit von (inter-)professionellen Teams in Form von Arbeitsräumen und besser abgestimmten Verfügungszeiten erscheint im Kontext inklusiver Bildung an Grundschulen als sinnvolle Erweiterung des bisher bestehenden organisationalen Rahmens. Die Reflexion der eigenen Arbeit sowie die Auseinandersetzung mit den Beurteilungen anderer sind für Personalentwicklungsprozesse ebenfalls von Bedeutung (siehe auch Kuper & Kapelle, 2012; Keller-Schneider & Albisser, 2013) und könnten in Schulen, in denen bereits heute immer häufiger mehr als zwei Professionen miteinander arbeiten, zu einem wichtigen Element von Teamprozessen werden. Vorhandene Personalentwicklungsinstrumente wie kollegiale Beratung, Supervision und Coaching im Team, die im frühpädagogischen Kontext bereits üblich sind, könnten für Schulkollegien übernommen werden. Die positiven Effekte dieser Prozesse für Lehrkräfte sind bereits in verschiedenen Studien dargestellt worden (z.B. Weltzien & Söhnen, 2019; Macha, 2010; Erbring, 2010), dennoch haben sie sich bislang nicht flächendeckend als Gestaltungsziel in Schulen durchgesetzt.

Die Ergebnisse in Bezug auf die programmatische Zusammenarbeit zeigen, dass im Elementarbereich eher eine gemeinsame Zielperspektive vorhanden ist als im Grundschulbereich. Auch die konzeptionelle Verankerung kooperativer Prozesse wird in Grundschulen weniger deutlich als vorhanden angegeben. Die historisch gewachsenen professionsspezifischen Unterschiede hinsichtlich der alltäglichen Erfahrung interner Zusammenarbeit werden an dieser Stelle deutlich. Während es in Kindertageseinrichtungen schon aufgrund des Arbeitsalltags relevant ist, sich untereinander über gemeinsame Ziele und Aufgaben zu verständigen, wird dies in Grundschulen lediglich punktuell erlebt. Hier sind die einzelnen Lehrkräfte durch den Fokus auf die singuläre Unterrichtsgestaltung noch stärker auf sich selbst gestellt. Dieser Umstand könnte auch eine mögliche Erklärung dafür sein, dass Lehrkräfte in geringerem Ausmaß gegenüber frühpädagogischen Fachkräften die unterschiedlichen Fähigkeiten von Kolleginnen

und Kollegen für sich nutzen. Mit Blick auf die curricular-gebundenen Stundenkontingenten der Lehrkräfte könnten offenere Strukturen die Barrieren abbauen und neue Räume für interprofessionellen Austausch schaffen (siehe auch Fussangel & Gräsel, 2012). Eine grundsätzlich eher starre Schulstruktur mit weniger Offenheit für Veränderungen und regelhaften Mitwirkungen daran durch das Kollegium könnte wiederum ein Grund dafür sein, dass die Lehrkräfte auch in Bezug auf Innovation negativere Antworttendenzen zeigen. Hier wären ihre Antworten Abbild einer entsprechenden Organisationskultur und -struktur von Schulen. Genauso kann aber auch die Erfahrung einer gewissen Sättigung von unkalkulierbaren Entwicklungsschüben Grund hierfür sein, denen sich Lehrkräfte angesichts von gesetzlichen Vorgaben und politisch wechselnden Mehrheiten recht hilflos gegenüberstehend wahrnehmen, anstatt sie als Impuls für eine selbstwirksame, auf kontinuierliche und mit langfristigen Zielen versehene Schulentwicklung zu erleben.

Lehrkräfte geben dagegen tendenziell bessere Bewertungen zu den Kommunikationsprozessen in ihren Einrichtungen ab. Bedingungen wie das Schulklima, das Verhältnis zu Kolleginnen und Kollegen, die generelle Kommunikation im Team sowie der Umgang mit Konflikten werden von Lehrkräften positiver als von den frühpädagogischen Fachkräften in Bezug auf ihre jeweiligen Teamstrukturen eingeschätzt. Dies könnte ein Hinweis darauf sein, dass im elementarpädagogischen Bereich der Beziehungsstruktur der handelnden Akteurinnen und Akteure eine Schlüsselfunktion zukommt und sie daher überaus sensibel wahrgenommen und in ihren hohen Ansprüchen bewertet wird.

Für ein Gelingen des Wandels im Bildungs- und Betreuungssystem hin zu interprofessionellen Förderbedingungen sind jedoch nicht nur die intrainstitutionellen Kooperationen von besonderer Bedeutung. Im Sinne eines kontinuierlichen Bildungsverlaufs ohne Brüche sind im Rahmen der Transitionsprozesse von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule insbesondere auch die interinstitutionellen Kooperationen in den Fokus zu rücken. Im Bereich der Transition von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule treffen die unterschiedlichen Fachkräfte verschiedener Einrichtungsarten aufeinander und gestalten einen wichtigen Prozess der kindlichen Entwicklung gemeinsam. In diesem Bereich erscheint es unerlässlich, sich der unterschiedlichen Kooperationsprozesse bewusst zu werden und die Erfahrungen mit interprofessioneller Zusammenarbeit innerhalb der einzelnen Einrichtungen auch für das interinstitutionelle Miteinander zu nutzen. Die Fach- und Lehrkräfte können gegenseitig von dem spezifischen Wissen und den jeweiligen Erfahrungen profitieren und den Transitionsprozess qualitativ weiterentwickeln. Es wurde deutlich, dass die frühpädagogischen Fach- und die primarschulischen Lehrkräfte im Hinblick auf die Ansprechpartnerinnen respektive -partner mit verschiedenen Professionen unterschiedlich stark interagieren. In beiden untersuchten Gruppen werden Verbesserungspotenziale sichtbar. In diesem Zusammenhang könnte das jeweilige Wissen über die Fähigkeiten und Aufgabenbereiche der verschiedenen Professionen helfen, manche Barrieren in der Zusammenarbeit abzubauen und ein interprofessionelles Miteinander über Einrichtungsgrenzen hinweg zu generieren. Auf diese Weise könnte eine beidseitige Verbesserung der Bildungs- und Betreuungsangebote in den verschiedenen Bereichen angestoßen werden. Hier sollten zukünftige Folgeforschungsprojekte anknüpfen, um im Feld der Transition zwischen Elementar- und Primarbereich kooperatives Handeln unterschiedlicher Professionen auszubauen bzw. bestehende Strukturen stetig weiterzuentwickeln und in ihren Entwicklungen zu hinterfragen.

Literatur

Albisser, S., Keller-Schneider, M. & Wissinger, J. (2013). Zusammenarbeit in Kollegien von Schulen unter dem Anspruch von Professionalität. In M. Keller-Schneider, S. Albisser & J. Wissinger (Hrsg.), Professionalität und Kooperation in Schulen. Beiträge zur Denham, S.A. (2015). Assessment of SEL in educational contexts. In J.A. Durlak, C.E. Domitrovich, R.P. Weissberg & T.P. Gullotta (Eds), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 285-300). New York: Guilford.

Baum, E., Idel, T.-S. & Ullrich, H. (Hrsg.) (2012). *Kollegialität und Kooperation in der Schule. Theoretische Konzepte und empirische Befunde.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94284-1

Cloos, P., Oehlmann, S. & Sitter, M. (2013). Der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. In W. Schröer, B. Stauber, A. Walther, L. Böhnisch & K. Kenz, (Hrsg.), *Handbuch Übergänge* (S. 547-567). Weinheim: Beltz Juventa.

Cohen, J. (1988). Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences (2nd ed.). Hilsdale, NJ: Erlbaum. http://doi.org/10.4324/9780203771587

Dizinger, V., Fussangel, K. & Böhm-Kasper, O. (2011). Lehrer/in sein an der Ganztagsschule: Neue Kooperationsanforderungen - neue Belastungen? In L. Stecher, H.-H. Krüger & T. Rauschenbach (Hrsg.), *Ganztagsschule – Neue Schule? Eine Forschungsbilanz* (S. 43-61). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. http://doi.org/10.1007/978-94-007-1576-9

Döbrich, P., Plath, I. & Trierscheidt, H. (1999). *Arbeits-Platz-Untersuchungen mit Hessischen Schulen: Zwischenergebnisse 1998.* Materialien zur Bildungsforschung, Band 4. Frankfurt a. M.: GFPF/DIPF.

Erbring, S. (2008). Die Entwicklung pädagogisch professioneller Kommunikation unter Supervision. *Bildungsforschung, 5*(2). https://doi.org/10.25539/bildungsforschun.v2i0.82

Erbring, S. (2010). Der Nutzen von Supervision für innovativ arbeitende Lehrpersonen. In A. Köker, S. Romahn & A. Textor (Hrsg.), *Herausforderung Heterogenität. Ansätze und Weichenstellungen* (S. 106-114). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Fussangel, K. & Gräsel, C. (2012). Lehrerkooperation aus der Sicht der Bildungsforschung. In E. Baum, T.-S. Idel & H. Ullrich (Hrsg.), *Kollegialität und Kooperation in der Schule. Theoretische Konzepte und empirische Befunde* (S. 29-40). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94284-1_2

Gerecht, M., Steinert, B., Klieme, E. & Döbrich, P. (2007). *Skalen zur Schulqualität. Dokumentation der Erhebungsinstrumente*. Pädagogische Entwicklungsbilanzen mit Schulen (PEB). Materialien zur Bildungsforschung, 17. Frankfurt a. M.: GFPF u.a.

Gräsel, C., Fußangel, K. & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift Pädagogik 52*, 2, 205-219.

Hanke, P., Backhaus, J. & Bogatz, A. (2013). *Den Übergang gemeinsam gestalten. Kooperation und Bildungsdokumentation im Übergang zur Grundschule.* Münster und New York: Waxmann.

Hensen, G., Lohmann, A. & Wiedebusch, S. (2016). Externe Kooperation von integrativen und nicht integrativen Einrichtungen – Ein Baustein auf dem Weg zu einer inklusiven Praxis? In S. Maykus, A. Beck, G. Hensen, A. Lohmann, H. Schinnenburg, M. Walk, E. Werding & S.

Wiedebusch (Hrsg.), *Inklusive Bildung in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen. Empirische Befunde und Implikationen für die Praxis* (S. 28-54). Weinheim: Beltz Juventa.

Heyer, L., Hollweg, C., Karic, S. & Maack, L. (2019). Multiprofessionalität weiterdenken – das Neue, das Andere, das Soziale. In S. Karic, L. Heyer, C. Hollweg & L. Maack (Hrsg.), *Multiprofessionalität weiterdenken. Dinge, Adressat*innen, Konzepte* (S. 9-20). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Idel, T.-S., Lütje-Klose, B., Grüter, S., Mettin, C. & Meyer, A. (2019). Kooperation und Teamarbeit in der Schule. In P. Cloos, M. Fabel-Lamla, K. Kunze & B. Lochner (Hrsg.), *Pädagogische Teamgespräche. Methodische und theoretische Perspektiven eines neuen Forschungsfeldes* (S. 34-52). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Idel, T.-S., Ullrich, H. & Baum, E. (2012). Kollegialität und Kooperation in der Schule – Zur Einleitung in diesen Band. In E. Baum, T.-S. Idel & H. Ullrich (Hrsg.), *Kollegialität und Kooperation in der Schule. Theoretische Konzepte und empirische Befunde* (S. 9-25). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Keller-Schneider, M. & Albisser, S. (2013). Kooperation von Lehrpersonen und die Bedeutung von individuellen und kollektiven Ressourcen. In M. Keller-Schneider, S. Albisser & J. Wissinger (Hrsg.), *Professionalität und Kooperation in Schulen. Beiträge zur Diskussion über Schulqualität* (S. 33-56). Zürich: Julius Klinkhardt.

Keller-Schneider, M., Albisser, S. & Wissinger, J. (2013). *Professionalität und Kooperation in Schulen. Beiträge zur Diskussion über Schulqualität.* Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Kuper, H. & Kapelle, N. (2012). Lehrerkooperation aus organisationssoziologischer Sicht. In E. Baum, T.-S. Idel & H. Ullrich (Hrsg.), *Kollegialität und Kooperation in der Schule. Theoretische Konzepte und empirische Befunde* (S. 41-51). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Krüger, H.-H. (2009). Kindheit und Jugend in der Moderne. In G. Opp & G. Theunissen (Hrsg.), *Handbuch schulische Sonderpädagogik* (S. 36-43). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Lohmann, A., Wiedebusch, S. & Hensen, G. (2016). Interprofessionelle Zusammenarbeit in Kindertageseinrichtungen – in der Wahrnehmung von früh- und heilpädagogischen Fachkräften. In S. Maykus, A. Beck, G. Hensen, A. Lohmann, H. Schinnenburg, M. Walk, E. Werding & S. Wiedebusch (Hrsg.), *Inklusive Bildung in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen. Empirische Befunde und Implikationen für die Praxis* (S. 55-86). Weinheim: Beltz Juventa.

Macha, H. (2010): Kollegiale Beratung in Gruppen als Instrument der Schulentwicklung. In M. Göhlich, S. M. Weber, W. Seitter & T. C. Feld (Hrsg.), *Organisation und Beratung. Beiträge der AG Organisationspädagogik* (S. 103-111). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Maykus, S. & Beck, A. (2016). Interprofessionalität als Voraussetzung einer inklusiven Schule? Empirische Befunde und theoretische Differenzierungen zur Bedeutung externer Kooperationsbeziehungen für schulische Entwicklungsprozesse. In S. Maykus, A. Beck, G. Hensen, A. Lohmann, H. Schinnenburg, E. Werding, S. Wiedebusch & M. Walk, (Hrsg.), *Inklusion in Kindertagesstätten und Grundschulen. Empirische Befunde und Implikationen für die Praxis* (S.173-208). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Maykus, S., Beck, A., Hensen, G., Lohmann, A., Schinnenburg, H., Walk, M., Werding, E. & Wiedebusch, S. (2016). *Inklusive Bildung in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen. Empirische Befunde und Implikationen für die Praxis.* Weinheim: Beltz Juventa.

Maykus, S. & Wiedebusch, S. (2018). Bildungstransitionen interprofessionell unterstützen - Netzwerke etablieren: Kooperation von Kindertageseinrichtungen, Jugend(sozial-)arbeit und Schule. *Jugendhilfe 2018, 4*, 355-362.

Moldenhauer, A. (2019). Erfahrungen mit interprofessioneller Kooperation über Gruppendiskussionen erfassen. Methodologische und gegenstandstheoretische Perspektiven. In P. Cloos, M. Fabel-Lamla, K. Kunze & B. Lochner (Hrsg.), *Pädagogische Teamgespräche. Methodische und theoretische Perspektiven eines neuen Forschungsfeldes* (S. 172-186). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Olk, T., Speck, K. & Stimpel, T. (2011). Professionelle Kooperation unterschiedlicher Berufskulturen an Ganztagsschulen - Zentrale Befundes eines qualitativen Forschungsprojektes. In L. Stecher, H.-H. Krüger & T. Rauschenbach (Hrsg.), *Ganztagsschule – Neue Schule? Eine Forschungsbilanz* (S. 63-80). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Rietmann, S. & Hensen, G. (2012). *Tagesbetreuung im Wandel. Das Familienzentrum als Zukunftsmodell* (2. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag.

Pröbstel, C. H. & Soltau, A. (2012). Wieso Lehrkräfte (nicht) kooperieren – Die Bedeutung „personaler Faktoren" in der Zusammenarbeit am Arbeitsplatz Schule. In E. Baum, T.-S. Idel & H. Ullrich (Hrsg.), *Kollegialität und Kooperation in der Schule. Theoretische Konzepte und empirische Befunde* (S. 55-75). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Schelle, R., & Friederich, T. (2015). Weiterentwicklung pädagogischer Qualität durch inklusive Frühpädagogik: Eine Analyse der Schlüsselprozesse in Kitas. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, *10*(1), 67-80.

Spieß, E. (2004). Kooperation und Konflikt. In H. Schuler (Hrsg.), Organisationspsychologie – Gruppe und Organisation (S. 193-247). Göttingen: Hofgrefe.

Steinert, B., Gerecht, M., Klieme, E., & Doebrich, P. (2003). *Skalen zur Schulqualität: Dokumentation der Erhebungsinstrumente.* ArbeitsPlatzUntersuchung (APU), Pädagogische EntwicklungsBilanzen (PEB). In Materialien zur Bildungsforschung, 10. Frankfurt a. M.: GFPF u.a.

Steinert, B., Klieme, E., Maag-Merki, K., Döbrich, P., Halbheer, U., & Kunz, A. (2006). Lehrerkooperation in der Schule: Konzeption, Erfassung, Ergebnisse. *Zeitschrift für Pädagogik, 52*(2), 185-204.

Stöbe-Blossey, S. (Hrsg.) (2010). *Kindertagesbetreuung im Wandel. Perspektiven für die Organisationsentwicklung.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91942-3

Stöbe-Blossey, S. (2010). Zum Funktionswandel von Kindertageseinrichtungen – Das Beispiel „Familienzentrum". In S. Stöbbe-Blossey (Hrsg.), *Kindertagesbetreuung im Wandel. Perspektiven für die Organisationsentwicklung* (S. 95-119). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91942-3_5

Tures, A., Lingenauber, S., & von Niebelschütz, J. L. (2017). Zur inklusiven Weiterentwicklung frühpädagogischer Regeleinrichtungen: Inklusive Kulturen, inklusive Strategien und inklusive Praxis entwickeln. In A. Tures & N. Neuß (Hrsg.), *Multiprofessionelle Perspektiven auf Inklusion* (S. 23-36). Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Weltzien, D., & Söhnen, S. A. (2019). Die Interaktions-und Beziehungsgestaltung im pädagogischen Alltag. Erste Befunde zur Fremdeinschätzung und Selbstauskunft der Fachkräfte in

dem Projekt InkluKiT. In D. Weltzien & K. Fröhlich-Gildhoff (Hrsg.), *Perspektiven der empirischen Kinder- und Jugendforschung, 5*(1), 6-29. Onlinezeitschrift.

Rieke Hoffer

Zusammenarbeit von Eltern und frühpädagogischen Fachkräften bei fraglichen psychischen Auffälligkeiten im Kindergartenalter.

Eine qualitative Studie.

Zusammenfassung

Über die Zusammenarbeit von Eltern und frühpädagogischen Fachkräften, wenn Auffälligkeiten im Verhalten der Kinder wahrgenommen werden, liegen bisher nur wenige Untersuchungen vor. In dieser qualitativen Studie wurden Einzelinterviews mit fünf Paaren aus Müttern und Fachkräften durchgeführt. Mittels inhaltsanalytischer Auswertung wurde untersucht, welche Faktoren von den beteiligten Personen als bedeutsam für die Zusammenarbeit dargestellt werden. Die Ergebnisse zeigen, dass relevante Faktoren personelle Kontinuität und zeitliche Ressourcen sind, aber auch die Bewertung des kindlichen Verhaltens als beeinträchtigend für die Entwicklung des Kindes oder die Umgebung. Die proaktive Gestaltung der Zusammenarbeit mit den Eltern durch die Fachkräfte zeigt sich als entscheidend für den Verlauf der Zusammenarbeit.

Schlüsselworte: Zusammenarbeit Eltern-Fachkräfte, Kindergartenalter, Verhaltensauffälligkeiten, psychische Auffälligkeiten

Abstract

Few studies focuse on the cooperation between parents and childcare teachers when behavioral problems occur. This qualitative study investigates factors that influence the cooperation. Interviews with five pairs of mothers and childcare teachers were conducted. Relevant factors seem to be personnel continuity and time ressources as well as the evaluation of the behavior as impairing, either for the development of the child itself or for other children. Childcare teachers' proactive approach towards the cooperation with parents seems to be a decisive factor for the course of the cooperation.

Keywords: cooperation between parents and caretakers, kindergarden age, behavior problems, mental health problems

Förderung durch:
Promotionskolleg „Versorgungsforschung: Collaborative Care“
Gefördert durch das Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg

Inhalt

1. Einleitung 23
2. Theoretischer und empirischer Hintergrund 24
   2.1 Begriffsdefinition 24
   2.2 Inanspruchnahme von Hilfe und Versorgung bei Verhaltensauffälligkeiten im Kindergartenalter 24
   2.3 Verhaltensauffälligkeiten und Kindertagesbetreuung 25
   2.4 Ableitung der Forschungsfrage 26
3. Forschungsfragen 27
4. Vorgehen und Methoden 27
   4.1 Studiendesign der Gesamtstudie 27
   4.2 Methoden der Datenerhebung 28
   4.3 Stichprobe zum Erhebungszeitpunkt 1 29
   4.4 Stichprobe zum Erhebungszeitpunkt 2 30
   4.5 Methoden und Auswertung 31
5. Ergebnisse 31
   5.1 Fallbezogene Verläufe 31
   5.2 Rahmenbedingungen als relevanter Faktor für die Zusammenarbeit 32
   5.3 Wahrnehmung des kindlichen Verhaltens, Einstellungen und Beziehungen 34
   5.4 Zusammenführung: Verbindlichkeit vs. Verantwortungsdiffusion 36
6. Diskussion 36
   6.1 Einordnung der Ergebnisse 36
   6.2 Limitation und Stärken 38
   6.3 Implikationen für die pädagogische Praxis 39
Literatur 39

1. Einleitung

Psychische Erkrankungen, die bereits im Kindergartenalter einsetzen, können unbehandelt die weitere psychosoziale Entwicklung negativ beeinflussen, neigen zur Chronifizierung und bilden einen Risikofaktor für psychische Erkrankungen im Erwachsenenalter (Angold, Costello, Farmer, Burns & Erkanli, 1999; Champion, Goodall & Rutter, 1995; Dougherty et al., 2015; Klasen et al., 2016). In einer Studie von 2016 zeigen 7.4% der Kinder von drei bis sechs Jahren nach Angaben ihrer Eltern Symptome psychischer Auffälligkeiten, 12.9% werden als beeinträchtigt durch psychosoziale Probleme beschrieben (Wlodarczyk et al., 2016). Die Inanspruchnahme von Hilfe und Versorgung ist bei dieser Altersgruppe geringer als bei älteren Kindern oder Erwachsenen (Lehmkuhl, Köster & Schubert, 2009). Da über 95% der drei- bis sechsjährigen Kinder Kindertageseinrichtungen besuchen, stellt sich die Frage, ob

und wie durch die Zusammenarbeit zwischen Eltern und frühpädagogischen Fachkräften[5] eine Verbesserung der Versorgung erreicht werden könnte.

Die vorliegende Studie untersucht, wie Eltern und Fachkräfte die Zusammenarbeit beschreiben, wenn Handlungsbedarf aufgrund kindlicher auffälliger Verhaltensweisen wahrgenommen wird.

2. Theoretischer und empirischer Hintergrund

2.1 Begriffsdefinition

Die Definition des Begriffs der *Verhaltensauffälligkeit* impliziert, dass ein Verhalten als von einer Norm abweichend wahrgenommen wird. Dabei stellt sich die Frage, welche Norm zu Grunde gelegt wird, also ob Bezug genommen wird auf eine soziale, ideale, statistische, ideale oder individuelle Norm (Fröhlich-Gildhoff, 2018). Als *psychische Störung* oder *Erkrankung* werden dagegen Störungen mit Krankheitswert bezeichnet (Barkmann & Schulte-Markwort, 2007; Fröhlich-Gildhoff, 2018). Um Erkrankungen feststellen zu können, muss eine entsprechende multimodale Diagnostik durchgeführt werden, bei der nicht nur eine dimensionale, sondern auch eine kategoriale Einschätzung erfolgt (Döpfner & Petermann, 2012).

Mit den Begriffen der Verhaltensauffälligkeit oder psychischen Auffälligkeit werden also auch Abweichungen bezeichnet, die nicht unbedingt Krankheitswert haben müssen (Barkmann & Schulte-Markwort, 2007; Fröhlich-Gildhoff & Petermann, 2013).

Bei den meisten der vorhandenen Studien (auch der vorliegenden), die sich mit Verhaltensauffälligkeiten im Kindergartenalter beschäftigen, wird keine vollständige multimodale Diagnostik von einer geschulten Person durchgeführt. Entsprechend liegt auch keine kategoriale Einschätzung in Form einer Diagnose vor. Stattdessen wird in vielen Studien nur eine Informationsquelle verwendet, meist die Einschätzung von Eltern oder Fachkräften, die anhand eines normierten, standardisierten Fragebogens das Verhalten der Kinder einschätzen. Anhand dieser Einschätzung findet dann, mit Hilfe der Cut-Off-Werte des Fragebogens, eine Beurteilung der Auffälligkeit statt (z.B. bei der BELLA-Studie, z.B. Wlodarczyk et al., 2016). Anhand dieser Einordnung kann keine Aussage darüber getroffen werden, ob die ausfüllende Personen das Verhalten des Kindes subjektiv als auffällig bewertet.

2.2 Inanspruchnahme von Hilfe und Versorgung bei Verhaltensauffälligkeiten im Kindergartenalter

Bei Kindern erfolgt eine Inanspruchnahme von Hilfe und Versorgung immer nur vermittelt durch Erwachsene. Sie sind also darauf angewiesen, dass diese ein Problem erkennen, und dann eine Inanspruchnahme einleiten. Bisher liegen insgesamt nur wenige spezifische Erkenntnisse zu Inanspruchnahme von Hilfe und Versorgung bei psychischen Auffälligkeiten im Kindergartenalter vor (Hoffer & Fröhlich-Gildhoff, 2019). Die Ergebnisse der BELLA-Studie (Hintzpeter et al., 2014; Klasen, Meyrose, Otto, Reiss & Ravens-Sieberer, 2017, Wlodarczyk et al., 2016) weisen ebenso wie eine ältere Studie (Lehmkuhl et al., 2009), darauf hin, dass die Inanspruchnahme bei älteren Kindern und Jugendlichen mit psychischen

[5] Im weiteren Text werden frühpädagogische Fachkräfte als Fachkräfte bezeichnet.

Auffälligkeiten bei nur etwa 20% liegt. Jüngere Kinder nehmen laut internationaler Untersuchungen eher noch weniger Hilfe in Anspruch (Ali, Teich, Lynch & Mutter, 2018; Lavigne, Arend, et al., 1998; Lavigne, Binns, et al., 1998; Pavuluri, Luk & McGee, 1996).

Bei Kindern im Kindergartenalter scheint ein *anderes* Inanspruchnahmeverhalten zu bestehen als bei Kindern ab dem Schulalter: Hilfe wird weniger bei kinder- und jugendlichenpsychiatrischem oder psychotherapeutischem Fachpersonal gesucht, sondern eher in Sozialpädiatrischen Zentren und in kinderärztlichen Praxen. Verschrieben wird dort v.a. Logopädie, Ergo- und Physiotherapie. Ab dem Schulalter kommen mehr psychiatrische und psychotherapeutische Leistungen hinzu (Lehmkuhl, Köster & Schubert, 2009). Prädiktoren der Problemerkennung und in der Folge auch der Inanspruchnahme (vgl. Modell bei Hoffer & Fröhlich-Gildhoff, 2019) sind u.a. Erfahrungen der Eltern mit Inanspruchnahme und erhöhte Psychopathologie der Kinder, sowie das Vorliegen externalisierender Verhaltensweisen (Pavuluri, Luk & McGee, 1996). In bisherigen Studien wurde v.a. die Perspektive der Eltern in Bezug auf Problemerkennung und Inanspruchnahme berücksichtigt, nicht aber die Perspektive der Fachkräfte (zusammenfassend: Hoffer & Fröhlich-Gildhoff, 2019).

2.3 Verhaltensauffälligkeiten und Kindertagesbetreuung

Da über 95% der Kinder zwischen drei und sechs Jahren eine Kindertageseinrichtung besuchen und dort durchschnittlich zwischen 36,1 (Westdeutschland) und 42,7 (Ostdeutschland) Wochenstunden verbringen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018), stellen frühpädagogische Fachkräfte wichtige Bezugspersonen neben der Familie dar. Sie könnten eine Rolle bei der Problemerkennung innehaben und im Rahmen der Zusammenarbeit mit den Familien bei Bedarf die Inanspruchnahme unterstützen (Friederich, 2011). Zudem geben frühpädagogische Fachkräfte an, sich durch als auffällig erlebtes Verhalten der Kinder belastet zu fühlen (Fröhlich-Gildhoff, Lorenz, Tinius & Sippel, 2013; Rudow, 2004). Sie empfinden sich als vergleichsweise wenig kompetent in Bezug auf die Zusammenarbeit mit Eltern von Kindern, deren Verhalten sie als auffällig erleben (Beher & Walter, 2012). Dabei scheinen sich Fachkräfte zu bemühen, Kinder, deren Verhalten sie als auffällig erleben, nicht negativ stigmatisierend zu beschreiben (Nürnberg, 2019).

2.3.1 Interaktionsqualität und auffälliges kindliches Verhalten

Positive Interaktionen und Beziehungen zwischen Fachkräften und Kindern sind essenzieller Bestandteil einer guten Kitaqualität (Anders, 2013; Tietze, 1998; Tietze et al., 2013) und stellen wichtige Prädiktoren für die kindliche Entwicklung dar (Hamre & Pianta, 2001; Hughes, Luo, Kwok & Loyd, 2008). Es gibt Hinweise darauf, dass das Vorhandensein kindlicher Verhaltensauffälligkeiten Auswirkungen auf die Qualität der Interaktionen hat (Jerome, Hamre & Pianta, 2009; Nurmi, 2012). Insbesondere externalisierende Verhaltensweisen scheint das Risiko für die Kinder zu erhöhen, mehr Konflikte und weniger Nähe in den Interaktionen mit Fachkräften zu erleben, was sich negativ auf die Entwicklung auswirken kann (Birch & Ladd, 1998; Howes, Phillipsen & Peisner-Feinberg, 2000). Die kausalen Zusammenhänge sind allerdings nicht abschließend geklärt. Problematisch ist bei den meisten vorliegenden Studien zu bewerten, dass es, wie bereits unter 2.1 dargestellt, meist die Fachkräfte selbst sind, die die Beziehungsqualität und die Auffälligkeiten gleichermaßen einschätzen, eine externe Beurteilung fehlt häufig. Deutsche Arbeiten sind, bis auf die Arbeit von Glüer und Gregoriadis (2017), die die internationalen Ergebnisse stützen, noch kaum vertreten.

2.3.2 Geringe Übereinstimmungen zwischen Eltern und Fachkräften

Eltern und frühpädagogische Fachkräfte zeigen nur geringe Übereinstimmungen in Bezug auf die Beurteilung von Auffälligkeiten (Jungmann, Koch & Böhm, 2017; Korsch & Petermann, 2014; Kuschel, Heinrichs, Bertram, Naumann & Hahlweg, 2007) und sozial-emotionalen Kompetenzen der Kinder (Fält, Wallby, Sarkadi, Salari & Fabian, 2017; Schönmoser, Schmitt, Lorenz & Relikowski, 2018).

Es gibt unterschiedliche Ansätze, die geringen Übereinstimmungen zwischen Eltern und Fachkräften zu erklären: Es wird mit Unterschieden im Beobachtungssetting und unterschiedlichen Beurteilermaßstäben argumentiert (De Los Reyes & Kazdin, 2005; Döpfner & Petermann, 2012). Pädagogische Fachkräfte sehen im Gruppenkontext ein anderes Spektrum von Verhaltensweisen (Verhulst, Koot & Van der Ende, 1994). Möglicherweise können sie die Altersadäquatheit von individuellen Verhaltensweisen eher einschätzen als Eltern (Strickland, Hopkins & Keenan, 2012). Bergold, Christiansen und Steinmayer (2019) betonen, dass sich Kindergartenkinder situationsspezifisch sehr unterschiedlich verhalten können, so dass es nicht nur wahrnehmungsbedingte, sondern auch faktisch eine große Verhaltensvarianz geben kann.

Auch in Bezug darauf, ob aufgrund des kindlichen Verhaltens Handlungsbedarf besteht, also z.B. ein diagnostischer Prozess eingeleitet oder Beratung in Anspruch genommen werden sollte, besteht nur eine geringe Übereinstimmung zwischen Eltern und Fachkräften (Hoffer & Bengel, 2020).

2.3.3 Zusammenarbeit von Eltern und Fachkräften bei Verhaltensauffälligkeiten

Trotz weniger vorliegender Forschungsarbeiten gibt es Hinweise darauf, dass die Thematisierung von Verhaltensauffälligkeiten Konfliktpotential für die Zusammenarbeit zwischen Fachkräften und Eltern birgt. So zeigt die Studie von Peitz (2004), dass Eltern dazu neigen, die Kompetenz der Fachkräfte abzuwerten und diese abzuwehren, wenn Verhaltensauffälligkeiten des Kindes thematisiert werden. Währenddessen sehen pädagogische Fachkräfte die einzige Ursache von auffälligen Verhaltensweisen oft pauschal im Elternhaus (Mayr, 1997; Peitz, 2004; Schwab, 2016; Ulich, 1989).

Eine qualitative Studie von Schwab (2016), beschäftigt sich mit der Orientierung pädagogischer Fachkräfte in der Kommunikation mit Eltern bei Verhaltensauffälligkeiten. Sie arbeitet heraus, dass, obwohl bei den Fachkräften vordergründig der Wunsch nach einer gleichberechtigten Kommunikation besteht, implizit eine autoritäre Haltung den Eltern gegenüber vertreten wird. Zu der Frage, wie die Zusammenarbeit von Eltern und Fachkräften erlebt wird, wenn eine oder beide Partei(en) aufgrund des kindlichen Verhaltens einen Handlungsbedarf sehen, liegen aktuell keine Befunde vor.

2.4 Ableitung der Forschungsfrage

Verhaltensauffälligkeiten im Kindergartenalter sind verbreitet, dennoch findet nur selten eine Inanspruchnahme von Hilfe und Versorgung statt. Die Problemerkennung scheint ein wichtiger Schritt für eine Inanspruchnahme von Hilfe zu sein, wobei Eltern und Fachkräfte bei der Einschätzung des Verhaltens und des Handlungsbedarfs wenig übereinstimmen. Die referierten Studien legen nahe, dass kindliche Verhaltensauffälligkeiten auch Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen belasten. Sie können Auswirkungen auf die Interaktion mit den Kindern sowie die Zusammenarbeit mit den Eltern haben. Problematisch ist bei vielen vor-

liegenden Studien, dass nur eine Informationsquelle berücksichtigt wird, und nicht die subjektive Bewertung mit erfragt wird. Mit der vorliegenden Studie soll ein Beitrag dazu geleistet werden, die aufgezeigte Forschungslücke zu schließen. Sie untersucht, wie die Zusammenarbeit erlebt wird, wenn Eltern und/oder Fachkräfte Handlungsbedarf aufgrund des kindlichen Verhaltens bemerken. Ausgangspunkt ist also, anders als in vielen der vorgestellten Studien, explizit die subjektive Bewertung des kindlichen Verhaltens durch Eltern und Fachkräfte.

3. Forschungsfragen

- Wie beschreiben Eltern und frühpädagogische Fachkräfte die Zusammenarbeit und den möglichen Versorgungsverlauf bei Kindern, bei denen ein Handlungsbedarf gesehen wird?
- Welche Faktoren beeinflussen aus ihrer jeweiligen Perspektive den Kommunikations- und Aushandlungsprozess über einen möglichen Handlungsbedarf?

4. Vorgehen und Methoden

Die vorliegende Untersuchung wurde als Teilstudie im Rahmen des Forschungsprojektes „Verhaltensauffälligkeiten im Vorfeld manifester Störungen in Kindertageseinrichtungen. Versorgungs- und Unterstützungspfade aus Fachkräfte- und Elternperspektive“ durchgeführt (weitere Ergebnisse: Hoffer, in Druck; Hoffer & Bengel, 2020; Hoffer & Strohmer, 2019). Ziel des Projektes war es, Erkenntnisse über die Feststellung von möglichen psychischen Auffälligkeiten im Kindergartenalter und die Zusammenarbeit von Eltern und Fachkräften bei diesem Thema zu gewinnen.

4.1 Studiendesign der Gesamtstudie

Es handelte sich um eine Kombination aus Quer- und Längsschnittstudie mit einem Mixed-Methods-Design. Bei einem ersten Erhebungszeitpunkt (November 2017 bis April 2018) wurde die Einschätzung von Fachkräften und Eltern in Bezug auf das Verhalten von Kindern im Vorschulalter mit einem standardisierten Instrument erfasst und die Ergebnisse bei Einwilligung der Eltern an Eltern und Fachkräfte zurückgemeldet. Bei dem zweiten Erhebungszeitpunkt (Dezember 2018 bis April 2019), dessen Ergebnisse im vorliegenden Beitrag vorgestellt werden, wurden Interviews mit Fachkräften und Eltern geführt, um die Verläufe und subjektiven Perspektiven auf die Zusammenarbeit vertiefter analysieren zu können. Die Gesamtstudie wurde von der Ethikkommission der Universität Freiburg bewilligt. Der Zugang zu den Eltern und pädagogischen Fachkräften erfolgte über die Kindertageseinrichtungen. Diese wurden über bundesweite Newsletter sowie über den Kontakt zu Trägern rekrutiert. Bei Interesse wurden die Kontaktpersonen telefonisch und schriftlich über die Studie informiert. Die Eltern wurden über Aushänge sowie über die Fachkräfte informiert und um Teilnahme an der Studie gebeten.

Die Studie wurde in mehreren Schritten durchgeführt.

1. *Erhebungszeitpunkt 1*: Eltern und Fachkräfte wurden schriftlich befragt. Die Fragebögen wurden anonym in der Kindertageseinrichtung gesammelt und zurückgesendet. Die Eltern konnten angeben, ob sie für eine weitere Befragung zum Erhebungszeitpunkt 2

nochmal zur Verfügung stehen würden. Es stand den Eltern bei Teilnahme frei, welches Elternteil den Fragebogen ausfüllt. Von Seiten der Kindertageseinrichtung konnte nicht kontrolliert werden, welche Eltern den Fragebogen ausfüllten und welche nicht. Der Fragebogen wurde ausgewertet. Es wurden aus den Einschätzungen der Eltern und Fachkräfte Gruppen gebildet. Kriterium für die Auswahl war explizit nicht, inwieweit es durch die standardisierte Erhebung Hinweise auf das tatsächliche Vorliegen einer Auffälligkeit gab, sondern nur, *ob Eltern und/oder Fachkräfte subjektiven Handlungsbedarf* benannten. Es wurden entsprechend folgende Gruppen gebildet:

   a. Kinder, bei denen nur nach Einschätzung der Eltern Handlungsbedarf vorliegt
   b. Kinder, bei denen nur nach Einschätzung der Fachkräfte Handlungsbedarf vorliegt
   c. Kinder, bei denen nach Einschätzung von Eltern und Fachkräften Handlungsbedarf vorliegt
   d. Kinder, bei denen nach Einschätzungen von Eltern und Fachkräften kein Handlungsbedarf vorliegt

2. *Erhebungszeitpunkt 2:* Es wurden die Einrichtungsleitungen ein Jahr nach Abgabe der Fragebögen nochmals kontaktiert, die dem beim Erhebungszeitpunkt 1 explizit zugestimmt hatten. Sie wurden angefragt, ob sich Eltern und Fachkräfte, die einen Fragebogen zu einem Kind, welches der Gruppe a, b oder c zugeordnet worden war, vorstellen könnten, ein Interview zu führen. Bei Zustimmung von beiden Seiten wurde jeweils mit Eltern und Fachkräften einzeln ein leitfadengestütztes Interview zum Versorgungsverlauf seit der ersten Einschätzung durchgeführt.

4.2 Methoden der Datenerhebung

4.2.1 Erster Erhebungszeitpunkt (Fragebogenerhebung)

Bei der Fragebogenbefragung wurden verschiedene Skalen eingesetzt, unter anderem zur Beurteilung des kindlichen Verhaltens, das normierte und standardisierte Instrument „Verhaltensskalen für das Kindergartenalter (VSK)“ (Koglin & Petermann, 2016). Das Instrument liegt in zwei parallelen Versionen für Eltern und für Fachkräfte vor. Beide Versionen umfassen 49 identische Fragen, die vier Problem- und drei Ressourcenskalen zugeordnet werden. Es liegen alters- und geschlechtsspezifische Cut-Off-Werte für die Gesamt-Problemskala vor.

Der subjektive Handlungsbedarf wurde bei Fachkräften und Eltern über ein dichotomes Item erhoben („Besteht aus Ihrer Sicht Handlungsbedarf wegen der Verhaltensweisen Ihres/des Kindes?“ ja/nein), das bei Zustimmung („ja“ angekreuzt) durch Folgefragen nach der konkreten Verhaltensweise („Ja, v.a. aufgrund folgender Verhaltensweisen“, offenes Textfeld) differenziert wurde. Wenn die Frage nach dem Handlungsbedarf mit „ja“ beantwortet wurde, wurde in dieser Studie davon ausgegangen, dass „subjektiver Handlungsbedarf“ aus Sicht der Eltern bzw. Fachkräfte besteht. Die präzisierende „Nachfrage“ stellte sicher, dass diese Frage richtig verstanden wurde und somit das Merkmal erfasst wurde, das erfasst werden sollte.

Da die Ergebnisse nicht im Mittelpunkt der Fragestellung des vorliegenden Artikels stehen, werden die Instrumente an dieser Stelle nicht detaillierter vorgestellt (zu den Ergebnissen: Hoffer & Bengel, 2020; Hoffer & Strohmer, 2019; Hoffer, in Druck).

4.2.2 Zweiter Erhebungszeitpunkt (Interview)

Zum zweiten Erhebungszeitpunkt wurde ein leitfadengestütztes halbstrukturiertes Interview durchgeführt. Diese Methode wurde gewählt, um einerseits möglichst viele narrative Elemente zu generieren und so in der Auswertung Deutungen und Themen von Eltern und Fachkräften rekonstruieren zu können; andererseits aber durch Nachfragen für die Untersuchung relevante Themenbereiche erfassen zu können (Helfferich, 2011).

4.3 Stichprobe zum Erhebungszeitpunkt 1

Es nahmen insgesamt 27 Einrichtungen aus sechs westdeutschen Bundesländern an der Fragebogenerhebung teil. Zehn Einrichtungen, die zunächst Interesse bekundet hatten, sagten nach Informationsgesprächen aufgrund von Zeit- und oder Personalmangel die Teilnahme ab. Es wurden, nach Anfrage an die Einrichtungen dazu, wie viele Kinder von drei bis sechs Jahren die Einrichtungen etwa besuchen, 1100 kindbezogene Bögen für Eltern und Fachkräfte ausgegeben. Es liegen insgesamt 1094 Einschätzungen der pädagogischen Fachkräfte über Kinder vor. Zu 255 Kindern (23.4% der Gesamtstichprobe von 1094 Einschätzungen der Fachkräfte) aus 26 Einrichtungen liegen neben den Einschätzungen der Fachkräfte die Einschätzungen der Eltern über dieselben Kinder vor.

Tabelle 1. Soziodemographische Daten der Eltern und Kinder (*N* = 255) Erhebungszeitpunkt 1

Kinder		
Durchschnittsalter der Kinder (in Jahren)	4.5 (*SD* 1.0)	
Altersspanne der Kinder (in Jahren)	3 - 6	
Geschlecht der Kinder		
- männlich	132	51,8%
- weiblich	123	48,2%
Migrationshintergrund		
- deutsch	190	74,5%
- binational	31	12,2%
- Migrationshintergrund	32	12,5%
- fehlende Angabe	2	0,8%
Lebenssituation		
- mit beiden Eltern	216	84,4%
- bei einem Elternteil	38	14,9%
- fehlende Angabe	1	0,7%
Eltern		
Durchschnittsalter der Eltern (in Jahren)	37.4 (*SD* 5.8)	
Altersspanne der Eltern (in Jahren)	23 - 57	
Geschlecht der Eltern		
- männlich	28	11,0%
- weiblich	227	89,0%

Die Kinder wurden von insgesamt 120 Fachkräften eingeschätzt, pro Fachkraft wurden im Mittel 2.1 Kinder eingeschätzt (*SD* = 1.4). Von 18 Fachkräften, die insgesamt 37 Kinder eingeschätzt haben, fehlen alle Angaben zu Alter, Geschlecht und Ausbildung. Die Fachkräfte sind im Schnitt 37.4 Jahre alt (*SD* = 10.9) und haben 12.2 Jahre Berufserfahrung (*SD* = 9.6). 95,0% der Fachkräfte, von denen Angaben vorliegen, sind weiblich, 5,0 % männlich.

75,2% der Fachkräfte sind Erzieherinnen und Erzieher, 12,9% sind Kinderpflegerinnen und -pfleger, 7,9% haben einen pädagogischen Hochschulabschluss, 3,0% sind am Ende ihrer Ausbildung, 1,0% sind Heilerziehungspflegerinnen und -pfleger. Die Relationen der Berufsgruppen zueinander entsprechen damit weitgehend dem Bundesdurchschnitt (Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2017).

Bei 19,8% der Kinder der gesamten Stichprobe wurde von den Fachkräften ein Handlungsbedarf aufgrund von Verhaltensproblemen des Kindes angegeben; die Eltern sahen diesen bei 17,3% der Kinder an. Die Übereinstimmung zwischen Eltern und Fachkräften darüber, bei welchen Kindern Handlungsbedarf vorlag, war gering (Hoffer & Bengel, 2020).

4.4 Stichprobe zum Erhebungszeitpunkt 2

Befragt wurden fünf Paare aus Müttern und Fachkräften, die zum ersten Erhebungszeitpunkt bereits an der Befragung teilgenommen hatten, dort bereits einer weiteren Befragung potentiell zugestimmt hatten und sich, nach Anfrage über die Leitung der Einrichtung, zum zweiten Erhebungszeitpunkt bereit erklärten, an der Erhebung teilzunehmen. Zu berücksichtigen ist, dass nur ein Teil der Kinder in den Gruppen a, b, oder c ein Jahr nach dem ersten Erhebungszeitpunkt noch in der Einrichtung waren, und zudem nicht in allen Einrichtungen organisatorisch ein Interview möglich war.

Es wurden fünf Paare von Eltern und Fachkräften interviewt, also insgesamt zehn Interviews durchgeführt. Die soziodemographischen Daten sind in Tabelle 2 zusammengefasst.

Tabelle 2. Soziodemographische Daten der Kinder, Eltern und Fachkräfte (*N* = 5) Erhebungszeitpunkt 2

Kinder	
Durchschnittsalter der Kinder (in Jahren)	5.1 (*SD* 0.7)
Altersspanne der Kinder (in Jahren)	4 - 5
Geschlecht der Kinder	
- männlich	5
- weiblich	0
Migrationshintergrund	
- deutsch	3
- binational	1
- Migrationshintergrund	1
Lebenssituation	
- mit beiden Eltern	3
- bei einem Elternteil	2

Eltern	
Geschlecht der Eltern	
- männlich	5
- weiblich	0
Durchschnittsalter der Eltern (in Jahren)	39.4 (*SD* 4.5)
Altersspanne der Eltern (in Jahren)	33 - 44
Fachkräfte	
Geschlecht	
- männlich	0
- weiblich	5
Durchschnittsalter der Fachkräfte (in Jahren)	30.8 (*SD* 11.1)
Altersspanne der Fachkräfte (in Jahren)	22 - 46
Ausbildung	
- Erzieherin	5

Anmerkung. Alle Altersangaben beziehen sich auf den zweiten Erhebungszeitpunkt; auf Angaben von Prozenten wurde aufgrund der geringen Fallzahl verzichtet.

4.5 Methoden und Auswertung

Die Interviews wurden zunächst transkribiert. Die Transkripte wurden zusammenfassend inhaltsanalytisch ausgewertet, um das Textmaterial zu reduzieren und die für die Fragestellungen zentralen Inhalte zu identifizieren. Die Auswertung erfolgte sowohl in Bezug auf die Verläufe der einzelnen Fälle als auch in Bezug auf fallübergreifende themenbezogene Kategorien. Zunächst wurde analysiert, ob Eltern und Fachkräfte berichteten, dass sie zusammengearbeitet, d. h. gemeinsame Gespräche stattgefunden hatten, oder dass sie externe Hilfe oder Versorgung in Anspruch genommen hatten, d. h. z.B. mit kinderpsychologisch arbeitenden Personen Kontakt aufgenommen hatten. Dabei wurde jede Kontaktaufnahme außerhalb der Einrichtung oder der Familie als Inanspruchnahme externer Hilfe gewertet. Als nächstes wurde, angelehnt an Kuckartz' (2018) qualitatives inhaltsanalytisches Vorgehen, induktiv Kategorien gebildet, um die zentralen Inhalte der Interviews in ein Kategoriensystem zu überführen. Die Ergebnisse wurden im Rahmen von kollegialer Forschungsberatung diskutiert und alternative Deutungsmöglichkeiten erörtert.

5. Ergebnisse

5.1 Fallbezogene Verläufe

Bei der Analyse der einzelnen Fälle (siehe Tabelle 3) zeigt sich beim ersten Erhebungszeitpunkt weder bei Eltern noch bei Fachkräften ein durchgängig erkennbares Muster in Bezug auf das gemeinsame Auftreten subjektiven Handlungsbedarfs mit einem auffälligen Gesamtproblemwert laut VSK (Koglin & Petermann, 2016). Allerdings lässt sich erkennen, dass bei

den zwei Fällen, bei denen eine Übereinstimmung in Bezug auf das Vorliegen von Handlungsbedarf besteht, in beiden Fällen eine Zusammenarbeit zustande kommt (Fall 2 und Fall 5).

Tabelle 3. VSK-Werte beide Erhebungszeitpunkte

Fall	**Erhebungszeitpunkt 1**			**Erhebungszeitpunkt 2**		**Verlaufsform**
	VSK Gesamtproblemwert		HB	VSK Gesamtproblemwert		
	Eltern	Fachkraft		Eltern	Fachkraft	
1	unauffällig	unauffällig	Eltern ja, FK nein	unauffällig	unauffällig	2
2	auffällig	auffällig	Beide ja	grenzwertig	unauffällig	1
3	unauffällig	grenzwertig	Eltern nein, FK ja	unauffällig	grenzwertig	3
4	unauffällig	unauffällig	Eltern ja, FK nein	unauffällig	unauffällig	2
5	unauffällig	auffällig	Beide ja	unauffällig	auffällig	1

Anmerkung. VSK Cut-Off bezogen auf den Gesamt-Problemwert (s. Koglin & Petermann, 2016). HB: Handlungsbedarf zum Erhebungszeitpunkt 1

Betrachtet man nun die Verläufe genauer, hat in zwei Fällen hat eine explizite Zusammenarbeit zwischen Eltern und Fachkräften stattgefunden, die in einem Fall auch eine Inanspruchnahme von externen Hilfsangeboten zur Folge hatte. Bei drei der fünf Paare hatte keine Inanspruchnahme von externen Hilfsangeboten stattgefunden, in einem der Fälle hatten die Eltern diese ohne Zusammenarbeit mit der Einrichtung initiiert, und in einem weiteren Fall wurde gemeinsam eine Inanspruchnahme eingeleitet. In Tabelle 4 werden die Verlaufsformen der untersuchten Fälle zusammengefasst.

Tabelle 4. Verlauf der Zusammenarbeit und Inanspruchnahme externer Hilfen

Verlaufsform	**Anzahl**	**Ausgangslage**	**Zusammenarbeit Eltern - Einrichtung**	**Inanspruchnahme externer Hilfe**
Verlaufsform 1	2 Fälle	Eltern und Fachkräfte sehen übereinstimmend Handlungsbedarf zum ersten Erhebungszeitpunkt.	Es findet eine Zusammenarbeit i. S. von Gesprächen statt; initiiert durch die Fachkraft.	Eine Inanspruchnahme externer Hilfen erfolgt in einem der beiden Fälle, initiiert durch die Zusammenarbeit.
Verlaufsform 2	2 Fälle	Nur Eltern sehen Handlungsbedarf zum ersten Erhebungszeitpunkt.	Es erfolgte keine Zusammenarbeit.	Eine Inanspruchnahme externer Hilfen erfolgt in einem der beiden Fälle, initiiert durch die Eltern.
Verlaufsform 3	1 Fall	Nur die Fachkraft sieht Handlungsbedarf zum ersten Erhebungszeitpunkt.	Es erfolgte keine Zusammenarbeit.	Keine Inanspruchnahme externer Hilfen.

5.2 Rahmenbedingungen als relevanter Faktor für die Zusammenarbeit

In den Interviews werden zwei Inhaltsbereiche benannt, die den strukturellen Rahmenbedingungen der Kindertagesbetreuung zuzuordnen sind: die personelle Kontinuität und das Vorhandensein zeitlicher Ressourcen.

5.2.1 Kontinuität des Personals

Die Kontinuität bzw. mangelnde Kontinuität der Fachkräfte in der Einrichtung wird sowohl von Eltern als auch von den Fachkräften als relevanter Einflussfaktor auf die Zusammenarbeit thematisiert.

Dabei wird eine als hoch erlebte Fluktuation der Fachkräfte gerade in Krisensituationen von den Eltern als negativ für die Kontinuität der Beziehung zum Kind, aber auch für die Kommunikation zwischen Fachkraft und Eltern dargestellt. Bei den Reflektionen der Fachkräfte wird erkennbar, deutlich dass diese ein Problem eher im Beziehungsaufbau zu den Kindern sehen und weniger zu den Eltern. Die Eltern dagegen thematisieren die Abbrüche in der Beziehung und Kommunikation mit den Fachkräften.

In dem Fall, in dem dagegen eine intensive Zusammenarbeit zwischen Eltern und Fachkräften besteht, ist eine Kontinuität der Fachkräfte gegeben. Ein weiterer Aspekt der Problematik wird beispielhaft von einer Mutter beschrieben, die die Sorge äußert, dass Informationen zur Entwicklung ihres Kindes durch Personalwechsel nicht mehr vorhanden sind:

> „Ich kann auch mit jedem reden, aber manchmal ist es dann auch schöner, wenn man weiß, die weiß, wie sich das Kind entwickelt hat (...). Also wenn alles super läuft, ist mir das egal, wer da ist. Aber wenn es so Problemphasen sind (...) ist das natürlich dann schon schöner, wenn jemand da ist, den man dauernd hat und der dann auch weiß, so lief es gestern, so lief es vorgestern. Aber wie gesagt, wir sind da flexibel. Kriegen das schon irgendwie hin. Bis jetzt waren alle nett, was solls." (E4, ab Z.318).

In dieser Passage schlägt sich eine gewisse Resignation nieder, dass an der Situation wenig zu ändern ist, und sich Mutter deswegen selbst behelfen muss. Dies zeigt sich z. B. durch die Formulierung „wir kriegen das schon irgendwie hin", die impliziert, dass mehr eine Notlösung zustande kommt, als dass eine wirklich befriedigende Zusammenarbeit stattfinden kann. Der Wunsch nach einer kontinuierlicheren Zusammenarbeit, in der Informationen verlässlich vorhanden sind, und die auch auf einer persönlichen Beziehung basiert, wird deutlich.

5.2.2 Vorhandensein zeitlicher Ressourcen

Die Fachkräfte thematisieren die geringen zeitlichen Ressourcen, die eine intensive Beschäftigung mit einem Kind und dessen Eltern bei schwierigen Situationen erschweren, oder auch die Initiierung einer Zusammenarbeit verhindern. Wie eine Fachkraft formuliert: „Es sind andere Kinder die leider mehr Aufmerksamkeit fordern, die er vielleicht auch bräuchte" (E2, Z. 288).

Von den Eltern wird beschrieben, dass sie auch selbst aufgrund von Berufstätigkeit und Geschwisterkindern wenig Zeit für den Austausch haben. Die Zeitnot der Fachkräfte sehen die Eltern und zeigen dafür auch Verständnis, wie in einem Zitat einer Mutter zum Ausdruck kommt: „Ich sehe ja auch, dass sie oft unterbesetzt sind und alles" (E1, KM, Z. 207).

5.3 Wahrnehmung des kindlichen Verhaltens, Einstellungen und Beziehungen

5.3.1 Wahrnehmung und Bewertung der kindlichen Verhaltensweisen

Insgesamt vermeiden Fachkräfte in der Beschreibung der Kinder negative verallgemeinernde und stigmatisierende Beschreibungen und benennen viele Ressourcen der Kinder. Beim Vergleich der Beschreibung des kindlichen Verhaltens derselben Kinder zwischen Eltern und Fachkräften werden große Unterschiede bei der Wahrnehmung und wenige Übereinstimmungen deutlich; so beschreibt z.B. eine Mutter ihr Kind als stark regelüberschreitend, die Fachkräfte erleben es als introvertiert.

Dabei gibt es Hinweise darauf, dass die Eltern und Fachkräfte unterschiedliche Bewertungsmaßstäbe anlegen: einige der Verhaltensweisen der Kinder in der Kita werden von den Eltern beschrieben, von den Fachkräfte dagegen scheinbar als nicht relevant eingestuft und nicht erwähnt, obwohl die Eltern die Information von den Fachkräften erhalten haben. Dagegen werden Verhaltensweisen der Kinder aus dem häuslichen Setting von Fachkräften nicht thematisiert, wie z.B. Übergriffe gegen gleichaltrige Kinder oder aggressives Verhalten gegen andere Familienmitglieder.

Es werden von Eltern und Fachkräften, die einen Handlungsbedarf sehen (oder beim ersten Erhebungszeitpunkt gesehen haben), eher externalisierende Verhaltensweisen beschrieben, die andere Kinder oder Erwachsene mit einbeziehen. Beispiele sind gewalttätige Verhaltensweisen, Regelübertritte, die als absichtlich durchgeführte Provokationen erlebt werden.

Teilweise wird bei der Bewertung der Fachkräfte neben den Verhaltensweisen in der Kita auch die Lebenslage des Kindes berücksichtigt. So wird in einem Fall von der Fachkraft beschrieben, dass sie eine Kindeswohlgefährdung im häuslichen Kontext vermutete. Die Kumulation von verschiedenen Auffälligkeiten im Verhalten und die zusätzliche belastete Lebenslage führten zur Einleitung einer intensiven Zusammenarbeit mit der Mutter, die dann auch eine Inanspruchnahme von externer Unterstützung zur Folge hatte:

> „Er konnte es nicht ertragen, in seinem eigenen Kinderbett zu schlafen, sondern hat dann immer den Weg gewählt (...) er hat er sich in ein anderes Bett gelegt, also mit zu einem anderen Kind dazu. Genau, also er braucht immer diesen Kontakt, also das fanden wir lange sehr sehr merkwürdig (...) und dann kam raus, in diesem beengten Wohnraum ist eben ein Zimmer, in dem ein neunzig Zentimeter Bett ist und in dem schlafen Mutter und beide Söhne, also auch der Teenager-Sohn (...) und deswegen kam dann auch raus, warum der Junge es überhaupt nicht geschafft hat, alleine in diesem Bett zu schlafen, also er ist das so gewohnt, und da hat der Begriff hundemüde für mich eine neue Bedeutung bekommen. Weil er ist tatsächlich derjenige, der unten schläft an den Füßen. Also es war auch ein herausforderndes Elterngespräch für uns damals, gell, so ne Erkenntnis“ (E5, ab Z. 42)

Die untersuchten Verläufe weisen darauf hin, dass eine Zusammenarbeit von den Fachkräften dann aktiv initiiert wird, wenn das kindliche Verhalten und/oder die Lebenslage des Kindes als massiv von der Norm abweichend oder als gefährdend eingeschätzt werden.

5.3.2 Beziehungsgestaltung und Einstellungen zur Zusammenarbeit

Die Beziehungs- und Kommunikationsqualität zwischen Eltern und Fachkräften wird, über die Fälle hinweg, unabhängig davon, ob es zu einer intensiven Zusammenarbeit kommt oder nicht, von beiden Seiten als allgemein positiv beschrieben.

Jedoch finden sich große Unterschiede in der Ausgestaltung der Zusammenarbeit, abhängig davon, inwieweit die Fachkräfte diese aktiv gestalten.

In den Interviews mit den Eltern, bei denen keine aktive Beziehungsgestaltung durch die Fachkräfte stattfindet, werden Fachkräfte nicht als Ansprechpersonen für den Austausch über problematisch wahrgenommene Verhaltensweisen dargestellt. Stattdessen wenden sich Eltern, die sich um das Verhalten des Kindes Sorgen machen, direkt an Personen, denen sie die entsprechende Expertise zutrauen, also an Beratungsstellen oder psychotherapeutisch arbeitende Personen.

Von Seiten der Fachkräfte werden sehr unterschiedliche Einstellungen dazu deutlich, welche Rolle bei Verhaltensproblemen eingenommen werden sollte. Dies zeigt sich durch die große Spannbreite der beschriebenen Eigenaktivität, von Terminvereinbarungen und Begleitung der Eltern zu den Terminen bis zu eher allgemein und unspezifisch ausgesprochenen Empfehlungen, also eher der Auslagerung der Verantwortlichkeit. Es sind zudem bei den Fachkräften sehr unterschiedliche Wissensbestände zum Themenkomplex vorhanden. So bestehen z.B. unterschiedliche Kenntnisse verschiedener Unterstützungsmöglichkeiten und unterschiedliches Wissen zu Erklärungsmodellen von Verhalten.

Diese Varianz spiegelt sich in der Selbstwahrnehmung. Die Fachkräfte sehen sich selbst nicht immer als Expertinnen für Verhaltensprobleme, womit die Einschätzung der Eltern bestätigt wird. Die Fachkräfte erwarten dabei eine größere Offenheit der Eltern ihnen gegenüber, als sie von den Eltern beschrieben wird. Die Fachkräfte gehen davon aus, dass die Eltern sich bei Problemen offensiv an sie wenden würden. Dagegen beschreiben die Eltern, dass sie dies eher dann tun würden, wenn die Probleme in der Einrichtung auftauchen würden, nicht jedoch im häuslichen Umfeld.

Einen deutlichen Unterschied macht hierbei nur der Fall E5, bei dem eine sehr intensive und verbindliche Kommunikation in einer hohen Frequenz stattfindet. Diese wird von den Fachkräften initiiert. Eine proaktive Beziehungsgestaltung der Fachkräfte und das dafür nötige Rollenverständnis, aber auch die entsprechenden Kenntnisse scheint in den untersuchten Fällen eine Schlüsselrolle für das Zustandekommen einer engen Zusammenarbeit zwischen Eltern und Fachkräften zu spielen.

5.3.2 Subjektive Beziehungsqualität der Fachkräfte zu dem Kind

Sofern von den Fachkräften aktiv die subjektive Beziehungsqualität zum Kind thematisiert wird, wird die Beziehung als distanziert (E2, Z. 33) beschrieben:

> „Aber so ganz ehrlich: so einen ganz intensiven Kontakt hab ich. Zu N. kriegt man sehr schlecht. Es ist ein bissl schwierig mit N.“ (E1, Z. 13)

Als Gründe beschreiben die Fachkräfte, dass sich das Kind ihren Versuchen, eine engere Beziehung herzustellen, entziehe und eher Wert auf Kontakte mit Peers lege, oder dass sie das Kind noch nicht sehr lange kennen würde. Die wenig nah erlebte Beziehung wird von den Fachkräften als Faktor dargestellt, der eine Einschätzung der Situation eher erschwere, was bedauert wird. Möglichkeiten dies z.B. durch eine andere Form der Interaktionsgestaltung zu verändern, werden jedoch kaum thematisiert. Es wird von den Fachkräften keine Verbindung zum Versorgungsverlauf oder zur Zusammenarbeit mit den Eltern hergestellt.

5.4 Zusammenführung: Verbindlichkeit vs. Verantwortungsdiffusion

Trotz der großen Unterschiedlichkeit der untersuchten Fälle, ihrer Verläufe und der somit eingeschränkten Verallgemeinerbarkeit lassen sich in der inhaltsanalytischen Auswertung gemeinsame Themen erkennen.

Obwohl in allen Fällen die Beziehung zwischen Fachkräften und Eltern von beiden Seiten als grundsätzlich positiv beschrieben wird, gibt es große Unterschiede bei der Intensität und Verbindlichkeit der erlebten Zusammenarbeit.

Als Gründe für einen subjektiven Handlungsbedarf werden von Eltern wie Fachkräften *externalisierende Verhaltensweisen* beschrieben. Aktiv im Sinne der Initiierung einer engen Zusammenarbeit oder der Inanspruchnahme von externen Hilfen werden Eltern und Fachkräfte aber jeweils nur dann, wenn sie die Verhaltensweisen des Kindes als massiv auffällig oder gefährdend für andere Kinder erleben; und sich solche Verhaltensweisen kumulieren.

Sowohl bei den Eltern als auch bei den Fachkräften werden zwei Aspekte der Rahmenbedingungen als für die Zusammenarbeit relevant dargestellt: die *Kontinuität* des Personals und die wahrgenommenen *zeitlichen Ressourcen* auf beiden Seiten. Die beiden Faktoren stellen eine Bedingung für eine vertrauensvolle Beziehung zur Fachkraft für Kind und Eltern dar. Sie ermöglichen einen vertieften und kontinuierlichen Austausch über die Entwicklung des Kindes.

Ob dann eine Zusammenarbeit zwischen Eltern und Fachkräften zustande kommt, zeigt sich abhängig von der *aktiven Beziehungsgestaltung* durch die Fachkräfte, da die Eltern die Fachkräfte nicht durchgängig als potenzielle Ansprechpartnerinnen für Verhaltensprobleme wahrnehmen. Die Fachkräfte, die die Zusammenarbeit aktiv gestalten, sehen dies auch als ihre Rolle an und verfügen, soweit dies zu beurteilen war, über vertieftes Wissen.

Insbesondere in einem Fall (E5) wird beschrieben, wie die Notwendigkeit einer Inanspruchnahme bestimmter, konkret benannter Angebote von den Fachkräften wiederholt thematisiert wird, bis sich die Mutter zu einer Inanspruchnahme bereit erklärt. Sie wird dann von den Fachkräften zu entsprechenden Stellen begleitet.

Dieser Verlauf lässt sich zusammenfassend als Ausdruck einer stark ausgeprägten Übernahme von Verantwortung durch die Fachkräfte und einer hohen Verbindlichkeit in der Zusammenarbeit interpretieren. Unabhängig davon, ob von Seiten der Fachkräfte ein Handlungsbedarf gesehen wurde, wurde in den weiteren Fällen eine Inanspruchnahme abhängig von der Einschätzung der Eltern und deren Engagement eingeleitet. Die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Fachkräften wird zwar als allgemein positiv beschrieben, scheint jedoch in Bezug auf den Umgang mit wahrgenommenem Handlungsbedarf nicht von Verbindlichkeit geprägt.

6. Diskussion

6.1 Einordnung der Ergebnisse

Anhand von zehn Interviews mit Eltern und Fachkräften wurde inhaltsanalytisch untersucht, welche Faktoren aus Sicht der beteiligten Personen die Zusammenarbeit und in der Folge auch eine mögliche Inanspruchnahme beeinflussen.

Die vorliegenden Ergebnisse ergänzen den zu Beginn referierten bisherigen Forschungsstand. Sie unterstützen eine multidimensionale Perspektive, die nahelegt, dass es sowohl

einrichtungs- als auch einstellungs- und handlungsbezogene bezogene Merkmale von Eltern *und* Fachkräften gibt, die die Zusammenarbeit bei wahrgenommenen Auffälligkeiten beeinflussen.

In Bezug auf die Beschreibungen des kindlichen Verhaltens zeigen sich, ebenso wie in bisherigen quantitativ orientierten Studien (Berg-Nielsen, Solheim, Belsky & Wichstrom, 2012; Fält et al., 2017; Jungmann et al., 2017) erwartungsgemäß nur geringe Übereinstimmungen zwischen Eltern und Fachkräften. Es werden sehr unterschiedliche Verhaltensweisen der Kinder im häuslichen Umfeld und dem der Kindertageseinrichtung berichtet. Dies scheint sich einerseits aus unterschiedlichen Bewertungsmaßstäben der beurteilenden Personen zu erklären, aber auch, wie Bergold und Kolleginnen (2019) betonen, aus tatsächlich vorliegenden situationsspezifisch unterschiedlichen Verhaltensweisen der Kinder. Subjektiver Handlungsbedarf bei Eltern und Fachkräften scheint eher durch externalisierende Verhaltensweisen ausgelöst zu werden, wie bei bisherigen Studien in Bezug auf Eltern bereits gezeigt werden konnte (Pavuluri et al., 1996).

Ähnlich wie z.B. Nürnberg (2018) berichtet, vermeiden auch in der vorliegenden Studie die Fachkräfte negativ verallgemeinernde oder stigmatisierende Aussagen über die Kinder, sondern beschreiben auch deren Ressourcen und Potentiale. Dennoch beschreiben die Fachkräfte die Beziehung zu den Kindern, bei denen sie Auffälligkeiten wahrnehmen, als eher distanziert. Dieses Ergebnis passt zu internationalen Befunden, die nahe legen, dass insbesondere externalisierende Auffälligkeiten bei Kindern mit einer verringerten Interaktions- und in der Folge auch Beziehungsqualität zwischen Kindern und Fachkräften assoziiert sind (Jerome, Hamre & Pianta, 2009; Nurmi, 2012).

Verschiedene Aspekte konnten herausgearbeitet werden, die den Verlauf der Zusammenabeit bei als auffällig wahrgenommenen Vehalten beeinflussen.

Die Rahmenbedingungen der personellen Kontinuität sowie die zeitlichen Ressourcen Auswirkungen haben auf die Zusammenarbeit. Trigg und Keyes (2019) betonen die Bedeutsamkeit kontinuierlicher Beziehung zwischen Fachkräften und Kindern für die psychische Gesundheit der Kinder, die vorliegenden Ergebnisse unterstützen dies und zeigen, dass die Kontinuität auch für die Beziehung und Zusammenarbeit mit den Eltern in Bezug auf dieses Thema relevant ist.

Ob das Verhaltens des Kindes und dessen Lebenslage[6] als gravierend beeinträchtigend von den Fachkräften eingeschätzt wird, für die Entwicklung des Kindes selbst oder für andere Kinder und Erwachsene im Umfeld, zeigt Auswirkungen darauf, ob die Zusammenarbeit von den Fachkräften proaktiv gestaltet wird.

Die proaktive Beziehungsgestaltung von Seiten der Fachkräfte scheint ein entscheidender Faktor dafür zu sein, wie die Zusammenarbeit verläuft. Dabei muss diese von Offenheit gegenüber der elterlichen Perspektive geprägt sein, es muss von Seiten der Fachkräfte (auch wiederholt) das Gespräch gesucht und konkrete Angebote gemacht werden. Anders als von ihnen häufig angenommen, werden die Fachkräfte nicht zwangsläufig von Eltern als Ansprechpartnerinnen für Verhaltensauffälligkeiten des Kindes oder als potenzielle Gatekeeper für die Vermittlung von Hilfe und Unterstützung wahrgenommen. Sie nehmen sich jedoch auch selbst nicht in allen Fällen als solche wahr. Dies passt zu den Ergebnissen von Fröhlich-

[6] Lebenslage wird hier angelehnt an Weiser (1956) verstanden als „den Spielraum, den einem Menschen die äußeren Umstände nachhaltig für die Befriedigung der Interessen bietet, die den Sinn seines Lebens bestimmen“ (Ziegenfuss, 1956).

Gildhoff und Kolleginnen (2013), bei deren Befragung die Fachkräfte sich belastet durch herausfordernde Verhaltensweisen zeigen und Fortbildungsbedarf äußern.

Zusammenfassend lassen sich zwei Verläufe der Zusammenarbeit erkennen: Zum einen eine gemeinsame, verbindliche Übernahme von Verantwortung, die auf eine wiederholt proaktive Beziehungsgestaltung durch die Fachkräfte zurückzuführen ist. Zum anderen eine Zusammenarbeit, die eher durch Verantwortungsdiffusion geprägt wird. Dieser zweite Verlauf entsteht, wenn die Fachkraft tendenziell passiv bleibt, und erwartet, dass die Eltern auf sie zukommen. In zweiten Fall bleibt eine Abklärung der Problematik oder Inanspruchnahme letztlich von der Motivation und Möglichkeiten der Eltern abhängig.

Die dargestellten Erkenntnisse ermöglichen ein besseres Verständnis dafür, wieso es, trotz hoher Betreuungsquoten in Kindertageseinrichtungen und den potentiell verbundenen Chancen, bei einer geringen Inanspruchnahme von professioneller Hilfe bleiben kann (Ali et al., 2018; Lehmkuhl et al., 2009; Wlodarczyk et al., 2016).

6.2 Limitation und Stärken

Bei der Bewertung der vorliegenden Ergebnisse muss die kleine und selektive Stichprobe berücksichtigt werden. So wurden z.B. nur Fälle untersucht, bei denen die Kinder, bei denen Handlungsbedarf gesehen wurde, männlichen Geschlechts waren; zudem wurden nur Mütter interviewt.

Die Fallauswahl wurde bewusst anhand des Kriteriums des subjektiven Handlungsbedarfs getroffen; ob eine Auffälligkeit laut Cut-Off-Werten des standardisierten Fragebogen VSK (Koglin & Petermann, 2016) bestand, wurde hierfür nicht berücksichtigt, da der Aspekt des subjektiven Handlungsbedarfs in den Mittelpunkt gestellt werden sollte. Es wäre es sinnvoll, dieses Kriterium bei weiteren Studien zu berücksichtigen und zu überprüfen, inwieweit sich auffällige Problemwerte auf den Verlauf der Zusammenarbeit auswirken. Hierfür wäre eine größere Stichprobe notwendig.

Die in dieser kleinen Stichprobe vorhandene Diversität ist im Sinne einer Fallauswahl, die, soweit wie möglich, an einer maximalen Kontrastierung orientiert ist, als positiv zu bewerten (Dimbath et al., 2018). Es ist jedoch davon auszugehen, dass es noch weitere Konstellationen gibt, die hier nicht mit vertreten sind.

Naturgemäß waren nur interessierte, aufgeschlossene und kooperative Fachkräfte und Eltern vertreten, die in Einrichtungen zusammenarbeiten, in denen mit diesem potenziell konfliktträchtigen Thema offen umgegangen wird. Diese Selektion der Stichprobe fand bereits zum ersten Erhebungszeitpunkt statt, da die Befragung durch den Zugang über die Einrichtungen von der Bereitschaft von den Trägern der Einrichtung, Einrichtungsleitungen, Fachkräften sowie Eltern abhängig war. Anzunehmen ist, dass, wie aus anderen Befragungen in der Bildungsforschung bekannt (Kropf, Neumann, Becker & Maaz, 2015), die Befragten ihre Teilnahme nach dem Kosten-Nutzen-Prinzip abwägen. Das kann dazu führen, dass nur Eltern und Fachkräfte an der Befragung und, daraus folgend, beim Interview teilgenommen haben, die sich daraus einen persönlichen Gewinn versprochen haben.

Eine kategoriale Einschätzung der Kinder in Bezug auf das Vorliegen einer Diagnose fehlt bei der vorliegenden Studie. So kann die Frage nicht geklärt werden, inwieweit die Beurteilung kindlicher Verhaltensweisen als „Handlungsbedarf“ auslösend von den Maßstäben der beobachtenden Person abhängig ist.

Ungeachtet dessen kann die vorliegende Studie die häufig proklamierte, aber selten in der Forschung umgesetzte Forderung nach einer mehrdimensionalen Perspektive auf das Thema

der psychischen Auffälligkeiten eher einlösen als viele andere Untersuchungen, die sich ausschließlich auf eine einzige Quelle fokussieren. Zudem gelingt es dank des qualitativen Ansatzes, ein vertieftes Verständnis in Bezug auf die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Fachkräften bei wahrgenommenen Verhaltensauffälligkeiten zu entwickeln – auch wenn diese Erkenntnisse nicht nur Möglichkeiten, sondern auch auf Grenzen aufzeigen.

6.3 Implikationen für die pädagogische Praxis

Die Ergebnisse verdeutlichen, dass für eine verbindliche Zusammenarbeit zwischen Eltern und Fachkräften bei auffälligen Verhaltensweisen eine proaktive Beziehungsgestaltung, also aktives und wiederholtes Nachfragen sowie eine empathische und wertschätzende Gesprächsführung durch die Fachkräfte notwendig ist. Dabei gilt es, eine solche Beziehung schon vor dem Auftreten von Problemen zu etablieren. Um dies zu ermöglichen, sind auch Leitungen und Träger in der Pflicht, denn die Ergebnisse betonen u.a. die Relevanz personeller Stabilität und zeitlicher Ressourcen für die Zusammenarbeit.

Um eine verbindliche Zusammenarbeit gestalten zu können, sollten Fachkräfte über Basis-Wissen zu den Themen Verhaltensauffälligkeiten und Unterstützungsmöglichkeiten verfügen. Dies könnte durch systematische Fort- und Weiterbildungen gewährleistet werden. Darüber hinaus muss eine regelmäßige Reflektion der eigenen Rolle im Umgang mit auffälligen Verhaltensweisen und in der Zusammenarbeit mit den Eltern gewährleistet sein. Auch die Bedeutung der Beziehungsgestaltung zu den Kindern muss hierbei einbezogen werden.

Aufgrund der großen Diskrepanzen bei der Einschätzung des kindlichen Verhaltens und des Überwiegens von externalisierenden Verhaltensweisen, die als Grund für Handlungsbedarf gesehen werden, erscheint es sinnvoll, fallunabhängige Kooperationen mit Fachpersonen, z.B. in Beratungsstellen, zu etablieren, um auch Kinder mit internalisierenden Problemen nicht zu übersehen. Diese „Externen“ können durch ihre Beobachtungen die Perspektiven der Eltern und Fachkräfte ergänzen und ggf. eine ausführliche Diagnostik einleiten. Zudem sollten bei als herausfordernd wahrgenommenen Verhaltensweisen vermehrt normierte und standardisierte Beobachtungsinstrumente eingesetzt werden. Dies findet bisher nur sehr unregelmäßig statt (Fröhlich-Gildhoff et al., 2013).

Literatur

Ali, M. M., Teich, J., Lynch, S. & Mutter, R. (2018). Utilization of Mental Health Services by Preschool-Aged Children with Private Insurance Coverage. *Administration And Policy In Mental Health*, *45*(5), 731–740. https://doi.org/10.1007/s10488-018-0858-x

Anders, Y. (2013). Stichwort: Auswirkungen frühkindlicher institutioneller Betreuung und Bildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *16*(2), 237–275. https://doi.org/10.1007/s11618-013-0357-5

Angold, A., Costello, E. J., Farmer, E. M., Burns, B. J. & Erkanli, A. (1999). Impaired but undiagnosed. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, *38*(2), 129–137. https://doi.org/10.1097/00004583-199902000-00011

Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2018). Bildung in Deutschland 2018. https://doi.org/10.3278/6001820fw

Autorengruppe Fachkräftebarometer. (2017). Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2017. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. München. DJI, Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. Zugriff am 18.5.2019. Verfügbar unter: https://www.fachkraeftebarometer.de

Beher, K. & Walter, M. (2012). *Qualifikationen und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte: bundesweite Befragung von Einrichtungsleitungen und Fachkräften in Kindertageseinrichtungen*. München: DJI.

Berg-Nielsen, T. S., Solheim, E., Belsky, J. & Wichstrom, L. (2012). Preschoolers' Psychosocial Problems: In the Eyes of the Beholder? Adding Teacher Characteristics as Determinants of Discrepant Parent–Teacher Reports. *Child Psychiatry & Human Development, 43*(3), 393–413. https://doi.org/10.1007/s10578-011-0271-0

Birch, S. & Ladd, W. (1998). Children's interpersonal behaviors and the teacher-child relationship. *Developmetal Psychology, 34*, 934–946.

Champion, L. A., Goodall, G. & Rutter, M. (1995). Behaviour problems in childhood and stressors in early adult life. I. A 20 year follow-up of London school children. *Psychological medicine, 25*(2), 231–246.

De Los Reyes, A. & Kazdin, A. E. (2005). Informant discrepancies in the assessment of childhood psychopathology: a critical review, theoretical framework, and recommendations for further study. *Psychological bulletin, 131*(4), 483–509.

Dimbath, O., Ernst-Heidenreich, M. & Roche, M. (2018). Praxis und Theorie des Theoretical Sampling. Methodologische Überlegungen zum Verfahren einer verlaufsorientierten Fallauswahl. *Forum Qualitative Sozialforschung FQS, 19*(3), Art. 34.

Döpfner, M. & Petermann, F. (2012). *Diagnostik psychischer Störungen im Kindes- und Jugendalter*. Göttingen; Bern; Wien: Hogrefe.

Dougherty, L. R., Smith, V. C., Bufferd, S. J., Kessel, E., Carlson, G. A. & Klein, D. N. (2015). Preschool irritability predicts child psychopathology, functional impairment, and service use at age nine. *Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines, 56*(9), 999–1007. https://doi.org/10.1111/jcpp.12403

Fält, E., Wallby, T., Sarkadi, A., Salari, R. & Fabian, H. (2017). Inter-rater agreement between parent and teacher SDQ ratings in Swedish 3–5-year-olds. *European Journal of Public Health, 27*(suppl_3). https://doi.org/10.1093/eurpub/ckx187.136

Friederich, T. (2011). *Zusammenarbeit mit Eltern - Anforderungen an frühpädagogische Fachkräfte: eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)* (WiFF-Expertisen Eltern) (2. Auflage). München: DJI.

Fröhlich-Gildhoff, K. (2018). *Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen: Ursachen, Erscheinungsformen und Antworten* (3.Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.

Fröhlich-Gildhoff, K., Lorenz, F. L., Tinius, C. & Sippel, M. (2013). Überblicksstudie zur pädagogischen Arbeit mit Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten in Kindertageseinrichtungen. *Frühe Bildung, 2*(2), 59–71. https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000086

Glüer, M. & Gregoriadis, A. (2017). Quality of Teacher-Child Relationship and Preschoolers' Pro-Social Behaviour in German Kindergartens. *Education 3-13, 45*(5), 558–571.

Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2001). Early Teacher-Child Relationships and the Trajectory of Children's School Outcomes through Eighth Grade. *Child Development*, *72*(2), 625–638. https://doi.org/10.1111/1467-8624.00301

Helfferich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten: Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. Zugriff am 28.12.2019. Verfügbar unter: http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-92076-4

Hildenbrand, B. (2005). *Fallrekonstruktive Familienforschung: Anleitungen für die Praxis* (Qualitative Sozialforschung) (2. Aufl.). Wiesbaden: VS.

Hintzpeter, B., Metzner, F., Pawils, S., Bichmann, H., Kamtsiuris, P., Ravens-Sieberer, U. et al. (2014). Inanspruchnahme von ärztlichen und psychotherapeutischen Leistungen durch Kinder und Jugendliche mit psychischen Auffälligkeiten: Ergebnisse der BELLA-Studie. *Kindheit und Entwicklung: Zeitschrift für Klinische Kinderpsychologie*, *23*(4), 229–238. https://doi.org/10.1026/0942-5403/a000148

Hoffer, R. (in Druck). Subjektiver Handlungsbedarf und Maßnahmen aufgrund psychischer Auffälligkeiten im Kindergartenalter. Perspektiven von Eltern und frühpädagogischen Fachkräften. *Frühe Bildung*, *9*(2).

Hoffer, R. & Bengel, J. (2020). Übereinstimmung zwischen Eltern und pädagogischen Fachkräften in Bezug auf die Wahrnehmung psychischer Auffälligkeiten, psychosoziale Ressourcen und subjektiven Handlungsbedarf im Kindergartenalter. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, *69*(1).

Hoffer, R. & Fröhlich-Gildhoff, K. (2019). Inanspruchnahme von Hilfe und Versorgung bei psychischen Auffälligkeiten im Kindergartenalter. *Kindheit und Entwicklung*, *28*(1), 33–45. https://doi.org/10.1026/0942-5403/a000269

Howes, C., Phillipsen, L. C. & Peisner-Feinberg, E. (2000). The Consistency of Perceived Teacher–Child Relationships Between Preschool and Kindergarten. *Journal of School Psychology*, *38*(2), 113–132. https://doi.org/10.1016/S0022-4405(99)00044-8

Hughes, J. N., Luo, W., Kwok, O.-M. & Loyd, L. K. (2008). Teacher-student support, effortful engagement, and achievement: A 3-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, *100*(1), 1–14. https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.1.1

Jungbauer, J., Kinzel-Senkbeil, J., Kuhn, J. & Lenz, A. (2011). Familien mit einem schizophrenen Elternteil: Ergebnisse einer fallrekonstruktiven Familienstudie. *Zeitschrift für Familienforschung - Journal of Family Research*, *23*, 57–76.

Jungmann, T., Koch, K. & Böhm, J. (2017). Verhaltensauffälligkeiten in Kindertagesstätten aus Eltern- und Fachkraftperspektive im KOMPASS-Projekt. *Frühe Bildung*, *6*(1), 25–32. https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000298

Klasen, F., Meyrose, A.-K., Otto, C., Reiss, F. & Ravens-Sieberer, U. (2017). Psychische Auffälligkeiten von Kindern und Jugendlichen in Deutschland: Ergebnisse der BELLA-Studie. *Monatsschrift Kinderheilkunde*, *165*(5), 402–407. https://doi.org/10.1007/s00112-017-0270-8

Klasen, F., Petermann, F., Meyrose, A.-K., Barkmann, C., Otto, C., Haller, A.-C. et al. (2016). Verlauf psychischer Auffälligkeiten von Kindern und Jugendlichen. *Kindheit und Entwicklung*, *25*(1), 10–20. https://doi.org/10.1026/0942-5403/a000184

Koglin, U. & Petermann, F. (2016). *VSK. Verhaltensskalen für das Kindergartenalter*. Göttingen: Hogrefe.

Korsch, F. & Petermann, F. (2014). Agreement Between Parents and Teachers on Preschool Children's Behavior in a Clinical Sample with Externalizing Behavioral Problems. *Child Psychiatry And Human Development*, *45*(5), 617–627. https://doi.org/10.1007/s10578-013-0430-6

Kropf, M., Neumann, M., Becker, M. & Maaz, K. (2015). Effekte von Merkmalen des administrativen Untersuchungsdesigns auf die Teilnahme an Fragebogenstudien im Schulkontext: Eine experimentelle Studie zu den Auswirkungen von Mehrfachkontaktierung und Incentives. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *18*(2), 327–350. https://doi.org/10.1007/s11618-015-0624-8

Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (Grundlagentexte Methoden) (4. Aufl.). Weinheim Basel: Beltz Juventa.

Kuschel, A., Heinrichs, N., Bertram, H., Naumann, S. & Hahlweg, K. (2007). Wie gut stimmen Eltern und Erzieherinnen in der Beurteilung von Verhaltensproblemen bei Kindergartenkindern überein? *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, *35*(1), 51–58. https://doi.org/10.1024/1422-4917.35.1.51

Lavigne, J., Arend, R., Rosenbaum, D., Binns, H. J., Burns, A., Christoffel, K. K. et al. (1998). Mental health service use among young children receiving pediatric primary care. *Journal Of The American Academy Of Child And Adolescent Psychiatry*, *37*(11), 1175–1183.

Lavigne, J., Binns, H. J., Arend, R., Rosenbaum, D., Christoffel, K. K., Hayford, J. R. et al. (1998). Psychopathology and health care use among preschool children: A retrospective analysis. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, *37*(3), 262–270. https://doi.org/10.1097/00004583-199803000-00010

Lehmkuhl, G., Köster, I. & Schubert, I. (2009). Ambulante Versorgung kinder- und jugendpsychiatrischer störungen—Daten einer versichertenbezogenen epidemiologischen Studie. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, *58*(3), 170–185. https://doi.org/10.13109/prkk.2009.58.3.170

Mayr, T. (1997). Problemkinder im Kindergarten - ein neues Aufgabenfeld für die Frühförderung. *Frühförderung interdisziplinär*, *16*(4), 145–159.

Nurmi, J.-E. (2012). Students' characteristics and teacher–child relationships in instruction: A meta-analysis. *Educational Research Review*, *7*, 177–197. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2012.03.001

Nürnberg, C. (2019). Kita-Alltag zwischen Belastung und Erfüllung. Ergebnisse einer explorativen Interviewstudie mit Gruppenkräften und Kita-Leitungen. WiFF-Studie 31. München. Zugriff am 02.01.2020. Verfügbar unter https://www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen/details/data/kita-alltag-zwischen-belastung-und-erfuellung/?L=0

Pavuluri, M. N., Luk, S. L. & McGee, R. (1996). Help-seeking for behavior problems by parents of preschool children: a community study. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, *35*(2), 215–222. https://doi.org/10.1097/00004583-199602000-00015

Peitz, G. (2004). Wenn bei Kindern Verhaltensauffälligkeiten diagnostiziert werden: Risiken für die Erziehungspartnerschaft von Familie und Kindergarten. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, *51*(4), 258–272.

Rudow, B. (2004). Belastungen und der Arbeits- und Gesundheitsschutz bei Erzieherinnen: Kurzfassung des Projektberichts. Verfügbar unter: http://www.gew-berlin.de/public/media/040510_Belastung_Erzieher_Kurz.pdf.

Schenk, L., Bau, A.-M., Borde, T., Butler, J., Lampert, T., Neuhauser, H. et al. (2006). Mindestindikatorensatz zur Erfassung des Migrationsstatus: Empfehlungen für die epidemiologische Praxis. *Bundesgesundheitsblatt - Gesundheitsforschung - Gesundheitsschutz*, *49*(9), 853–860. https://doi.org/10.1007/s00103-006-0018-4

Schönmoser, C., Schmitt, M., Lorenz, C. & Relikowski, I. (2018). Prosoziales Verhalten von Kindergartenkindern – Ein Vergleich der Eltern- und Erzieherperspektive. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *21*(2), 317–337. https://doi.org/10.1007/s11618-017-0783-x

Schwab, F. (2016). Subjektive Wahrnehmung, Erklärungsmuster und Motive pädagogischer Fachkräfte in der Kommunikation mit Eltern, deren Kinder herausforderndes Verhalten zeigen. Ergebnisse einer explorativen Studie in Kindertageseinrichtungen. *Perspektiven der empirischen Kinder- und Jugendforschung*, *2*(1), 86–108.

Strickland, J., Hopkins, J. & Keenan, K. (2012). Mother-teacher agreement on preschoolers' symptoms of ODD and CD: Does context matter? *Journal of Abnormal Child Psychology*, *40*(6), 933–943. https://doi.org/10.1007/s10802-012-9622-y

Tietze, W. (1998). *Wie gut sind unsere Kindergärten?: eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten*. Luchterhand.

Tietze, W., Becker-Stoll, F., Bensel, J., Eckhardt, A., Haug-Schnabel, G., Kalicki, B. et al. (Hrsg.). (2013). *Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit (NUBBEK)*. Weimar: Das Netz.

Trigg, A. B. & Keyes, A. W. (2019). Child Care and Early Education as Contexts for Infant Mental Health. In C.H. Zeanah (Hrsg.), *Handbook of infant mental health* (Fourth edition., S. 581–590). New York: The Guilford Press.

Ulich, K. (1989). Erziehungsideale und Erziehungsschwierigkeiten aus Sicht der Erzieherinnen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, *36*, 56 – 60.

Verhulst, F. C., Koot, H. M. & Van der Ende, J. (1994). Differential predictive value of parents' and teachers' reports of children's problem behaviors: a longitudinal study. *Journal of abnormal child psychology*, *22*(5), 531–546.

Wlodarczyk, O., Pawils, S., Metzner, F., Kriston, L., Wendt, C., Klasen, F. et al. (2016). Mental Health Problems Among Preschoolers in Germany: Results of the BELLA Preschool Study. *Child Psychiatry & Human Development*, *47*(4), 529–538. https://doi.org/10.1007/s10578-015-0586-3

Ziegenfuss, W. (Hrsg.). (1956). *Handbuch der Soziologie*. Stuttgart: Enke.

Jesper Hohagen, Selina Faller, Selina Pfefferle, Canan Ulas & Klaus Fröhlich-Gildhoff

Sonderauswertungen im Rahmen der Erstellung des „Beobachtungsbogens zur Einschätzung der Bindungssicherheit in Kitas (EiBiS)“

Zusammenfassung

In diesem Beitrag werden die Ergebnisse von drei Sonderuntersuchungen dargestellt, die im Rahmen des Forschungsprojekts zur empirischen Absicherung des „Beobachtungsbogens zur Einschätzung der Bindungssicherheit in Kitas (EiBiS)“ durchgeführt wurden. Dabei wurde zum einen eine Kreuzvalidierung mit dem AQS-E/G-Verfahren zur Erfassung des Bindungsstatus (Ahnert et al., 2012) vorgenommen, wobei sich nur geringe Zusammenhänge zeigten. Zum zweiten wurden Kompetenzveränderungen bei pädagogischen Fachkräften in Kitas vor und nach der Anwendung des EiBiS überprüft; hier zeigten sich überwiegend deutliche Zuwächse an Wissen und Handlungspotentialen. Zuletzt wurden mögliche Wirkungen eines mit der EiBiS-Anwendung verbundenen, pragmatischen Schulungskonzepts für pädagogische Fachkräfte im Vergleichsgruppendesign erfasst; auch hier konnten bedeutsame Kompetenzsteigerungen gemessen werden.

Schlüsselworte: Bindung in Kindertageseinrichtungen, Bindungssicherheit, Pädagogische Interaktion, Beobachtungsinstrument

Abstract

This article shows results of specific investigations, which are realised within the framework of the research project “Observation instrument to measure the safeness in attachment in early childhood“ [„Beobachtungsbogen zur Einschätzung der Bin-dungssicherheit in Kitas (EiBiS)“]. One specific study measures the konvergent validi-ty by comparing the EiBiS outcomes with the results of a similar instrument (Attach-ment Q Sort; Waters & Deane, 1985). A second study looked on an increasement of pedagogues‘ competencies by using the EiBiS observation instrument. In the third study the effects of a further training on attachment competencies are measured. Results show increased competencies in this regard as well.

Keywords: attachment in early childhood institutions, safeness in attachment, pedagogic interaction, observation instrument in early childhood education and care

Inhalt

1. Einbettung in die aktuelle Forschungslandschaft 45
2. Theoretische und praktische Einbettung 46
3. Forschungsziele und Forschungsdesign des Gesamtprojekts 47
4. Sonderauswertungen 48
   4.1 Erste Überprüfung der konvergenten Validität 49
   4.2 Bedeutung der Anwendung des EiBiS-Bogens für die Fachkräfte 53
   4.3 Erfahrungen und Ergebnisse eines Schulungskonzepts zur Anwendung des EiBiS-Bogens 57
5. Zusammenführende Diskussion und Perspektiven 64
Literatur 65

1. Einbettung in die aktuelle Forschungslandschaft

Frühkindliche Bindungserfahrungen stellen eine wichtige Grundlage für eine gesunde seelische Entwicklung dar (z.B. Ahnert, 2007; Brisch, 2020; Grossmann & Grossmann, 2012). Fachkräfte in Krippen und Kitas können die Entwicklung von Bindungssicherheit unterstützen, wenn sie den Bindungsstatus eines Kindes erkennen und daraufhin passgenaue Interaktions- und Beziehungsgestaltungen umsetzen können. Daher wurde am Zentrum für Kinder- und Jugendforschung im Forschungsverbund FIVE e.V. an der Evangelischen Hochschule Freiburg ein Kurz-Fragebogen zur Einschätzung der Bindungssicherheit für Kinder im Alter von 1 ½ bis 4 ½ Jahren entwickelt. Diese Altersspanne ergibt sich aus den Diskussionen zweier Expert*innen-Workshops im Rahmen der Entwicklung des EiBiS-Bogens sowie anhand von Erkenntnissen empirischer Studien zur Einschätzung der Bindungssicherheit (siehe z.B. Brisch, 2002; Höger, 2002; Zweyer, 2006).

Der EiBiS-Bogen soll als Grundlage für die Reflexion und die Gestaltung der pädagogischen Arbeit dienen. Dabei versteht sich EiBiS als Ergänzung zu bereits existierenden Beobachtungsverfahren („infans“, Laewen & Andres, 2011; „Bildungs- und Lerngeschichten“, Leu, 2007; o.ä.). Die Vielfalt der Kinder soll ebenso berücksichtigt werden wie individuelle Ressourcen und Stärken. Die beiden ersten Versionen dieses Verfahrens – die in der Kooperation von Wissenschaftler*innen und Praktiker*innen entwickelt wurden – wurden bereits in verschiedenen Kitas aus ganz Deutschland erprobt (Fröhlich-Gildhoff, Söhnen, Gscheidle, Schroff, Werner & Wollenweber, 2017). Auf Basis einer sowohl quantitativen als auch qualitativen Untersuchung der ersten Ergebnisse ist eine dritte Version des Fragebogens (EiBiS-2018) entstanden. Aktuell wird diese Version in einer großen Stichprobe angewandt und anschließend statistisch ausgewertet[7].

Im vorliegenden Beitrag werden nochmals kurz der theoretische Hintergrund, die generellen Forschungsziele und das Forschungsdesign dargelegt (ausführliche Beschreibung: Fröhlich-

[7] Das Projekt wird in der aktuellen Phase durch die Baden-Württemberg Stiftung gefördert, wodurch nochmals eine Intensivierung und Vertiefung hinsichtlich der Organisation, Koordination, Akquise, Logistik, Datensicherung und Datenanalyse ermöglicht wurde.

Gildhoff et al., 2017). Anschließend werden die Ergebnisse dreier Sonderauswertungen referiert und diskutiert: (a) zur Kreuzvalidierung mit einem anderen Verfahren zur Erfassung des Bindungsstatus (AQS-E/G), (b) zur Überprüfung der Kompetenzveränderung bei pädagogischen Fachkräften vor und nach der Anwendung des EiBiS-Bogens und (c) zur Überprüfung möglicher Wirkungen eines mit der EiBiS-Anwendung verbundenen Schulungskonzepts für pädagogische Fachkräfte. Diese Sonderauswertungen sind im Rahmen von Masterarbeiten im Studiengang „Bildung und Erziehung im Kindesalter" an der Evangelischen Hochschule Freiburg entstanden.

2. Theoretische und praktische Einbettung

Die Entstehung von Bindungsrepräsentationen – und dem damit verbundenen Bindungsverhalten – wurde lange Zeit vorrangig aus den Interaktionen des Kindes mit seinen unmittelbaren Bezugspersonen, vor allem den Eltern, zu erklären versucht (z.B. Grossmann & Grossmann, 2012). Mittlerweile gibt es allerdings deutliche Hinweise, dass eine feinfühlige, responsive, am Bindungsstatus des Kindes ‚ansetzende' Interaktionsgestaltung der pädagogischen Fachkräfte als Bezugspersonen in Kindertageseinrichtungen kompensatorisch gegenüber unzureichenden bzw. fehlenden Bindungserfahrungen mit den Eltern wirken und eine Änderung des Bindungssystems initiieren kann (z.B. Glüer, 2012, 2017; Weltzien, Fröhlich-Gildhoff, Wadepohl & Mackowiak, 2017).

Positive Beziehungserfahrungen können vorherige Risiken – wie das Entstehen von Verhaltensauffälligkeiten (Brisch, 2020) – „abpuffern" und kompensatorisch wirken (z.B. Glüer, 2017; siehe auch Luthar, 2006), daraus 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. Auf diese Weise kann ein Arbeitsmodell sicherer Bindung aufgebaut werden, dass dann wiederum die Grundlage für eine seelisch gesündere Entwicklung darstellt (siehe Ahnert, 2007; Brisch, 2020). Dazu ist es allerdings nötig, dass pädagogische Fachkräfte (in Kitas) den Bindungsstatus des Kindes sicher einschätzen können.

Es gibt zur Einschätzung des Bindungsstatus bzw. des Bindungsverhaltens von (Klein)Kindern eine Reihe von Verfahren (z.B. Fremde-Situations-Test, Ainsworth & Wittig, 1969; Geschichten-Ergänzungs-Verfahren, Gloger-Tippelt & König, 2002; Attachment-Q-Sort, Waters & Deane, 1985; für Überblicke siehe Brisch, 2009; Glüer, 2017; Kirchmann, Singh & Strauß, 2017; Kirchmann & Strauß, 2008; Stokowy & Sahar, 2012; Zweyer, 2006). Diese 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 (Ahnert, 2007; Glüer, 2017)

Unterschiede bestehen gleichfalls darin, wer befragt wird (Bezugspersonen vs. das Kind selbst). Zudem ist die Validität der Verfahren zumindest insofern kritisch zu betrachten, als es nur vereinzelt höhere Korrelationen zwischen den Instrumenten gibt und dies Hinweise auf die Messung von unterschiedlichen Konstrukten sind (Glüer, 2017; Zweyer, 2006). Die Durchführung der Verfahren ist zeitlich relativ aufwändig und daher für den Alltag einer Kindertageseinrichtung unter bestehenden Rahmenbedingungen bzw. Betreuungsrelationen nicht geeignet. Zudem erfordert die Durchführung eine z.T. umfangreiche Qualifizierung

der Testleiter*innen, die gleichfalls in den bestehenden Strukturen der Kindertageseinrichtungen kaum zu realisieren ist.

Mit EiBiS wird der Versuch unternommen, ein gleichermaßen praktikables wie empirisch fundiertes Instrument zur Einschätzung der Bindungssicherheit von Kindern im Alter zwischen 1 ½ und 4 ½ Jahren zu entwickeln.

3. Forschungsziele und Forschungsdesign des Gesamtprojekts

Aus der beschriebenen Notwendigkeit, die Bindungsbedürfnisse eines Kindes im Rahmen der Kita passgenau zu beantworten und möglichen Anzeichen von Bindungsstörungen präventiv begegnen zu können, fehlt es bisher an einem spezifischen Instrument, dass die geforderten Kriterien erfüllt. Dabei muss eine Balance gefunden werden zwischen:

1. 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,
2. 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;
3. 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;
4. der wissenschaftlichen Fundierung, im Besonderen der Sicherstellung der Test-Gütekriterien (Objektivität [Beurteiler-Unabhängigkeit, Durchführungs-, Auswertungs-, Interpretationsobjektivität], Reliabilität [Interne Konsistenz, Interrater-Reliabilität], Validität [Inhaltsvalidität, Konstruktvalidität, v.a. Konvergente Validität) und altersspezifischen Normierung der Bindungssicherheitswerte.

Das wesentliche Ziel der Untersuchung besteht darin, ein Instrument, das den genannten Kriterien entspricht zu entwickeln, zu erproben und nach wissenschaftlichen Kriterien abzusichern. Dies bedeutet insbesondere die Notwendigkeit einer intensiven Akquise von Kindertageseinrichtungen, um eine ausreichend große Anzahl ($N \geq 1200$) von Einschätzungen (Ratings) zu bekommen und so die Voraussetzungen für grundlegende (deskriptive und explorative Analysen, testtheoretisch fundierte Normierung des EiBiS-Beobachtungsverfahrens) und weiterführende statistische Analysen (Reliabilitäts- und Validitätsanalysen, Überprüfung der Strukturgleichheit des EiBiS-Modells) zu schaffen.

Der EiBiS-Bogen, der auf den beiden vorläufigen Versionen (siehe Fröhlich-Gildhoff et al., 2017) basiert, umfasst 38 Items. Die Einschätzung mit EiBiS wird auf Grundlage der „Beobachtungen“ des Kindes aus den letzten 4 Wochen des Kita-Alltages auf einer sechsstufigen Skala von 0 (*fast nie*; das Verhalten ist nicht oder nur sehr selten zu beobachten) bis 5 (*fast immer*; das Verhalten ist sehr oft/nahezu in allen entsprechenden Situationen zu beobachten) vorgenommen. Die Items lassen sich nach Faktorenanalysen der ersten Testversionen und inhaltlicher Prüfung vier Subskalen zuordnen (siehe Tab. 1).

Tabelle 1. EiBiS-Subskalen und Beispielitems

EiBiS-Subskala	**Beispielitems**
A: Nähe suchen und zulassen (7 Items)	1. Das Kind kann den Wunsch nach körperlicher Nähe zum Ausdruck bringen. 4. Das Kind wendet sich aktiv und aufgeschlossen anderen, ihm bekannten Menschen zu (Blickkontakt, Ansprechen, Zugehen).
B: Umgang mit sozial belastenden Situationen (11 Items)	9. Das Kind „klammert" sich an die Hauptbezugsperson (z. B. die Mutter), die es in die Kita bringen. 14. Das Kind ist in vielen Situationen sehr leicht irritierbar und reagiert deutlich schreckhaft / verängstigt.
C: Offenheit für Neues, Explorations-freude (13 Items)	19. Das Kind lässt sich leicht auf neue Spiele, Anregungen etc. ein. 28. Das Kind holt sich Explorationsunterstützung, bindet andere dazu ein.
D: Emotionsregulation und Emotionsausdruck (7 Items)	33. Das Kind lässt sich situationsangemessen beruhigen, wenn es traurig, aufgeregt etc. ist („Annehmen" der Co-Regulation). 36. Das Kind kann angenehme (z. B. Freude) und unangenehme Gefühlszustände (z. B. Ärger, Trauer) entwicklungsangemessen in unterschiedlicher Stärke/Intensität ausdrücken.

Zur empirischen Überprüfung wurden bundesweit bisher (Stand: Sep. 2019; siehe Hohagen, Paquignon, Samuel & Fröhlich-Gildhoff, 2019) 104 Kindertageseinrichtungen in die Untersuchung einbezogen; die Rücklaufquote betrug 41%. So können bisher die Einschätzungen von 779 Kindern in die Analysen einbezogen werden; in 112 Fällen wurden dabei Mehrfacheinschätzungen vorgenommen (mehrere Fachkräfte schätzten das gleiche Kind ein; ebd.).

Ergänzend zur weiteren Analyse der Faktorenstruktur, der internen Konsistenz und der Auswertung der testtheoretischen Kennwerte wurden Sonderauswertungen vorgenommen, die im Folgenden ausführlich dargestellt werden.

4. Sonderauswertungen

Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf Teilprojekte des EiBiS-Projektes und darin vorgenommenen spezifischen Auswertungen zur Überprüfung der konvergenten Validität des EiBiS-Modells auf Basis von Daten, die mit einem anderen Beobachtungsverfahren zur Einschätzung der Bindungssicherheit bei Kindern in der Kita erhoben wurden (AQS-E/G[8], siehe 4.1). Anschließend wird eine Auswertung zur Bedeutung der Anwendung des EiBiS-Bogens für die pädagogischen Fachkräfte vorgestellt (siehe 4.2). Eine dritte hier dargelegte Sonderauswertung beschäftigt sich mit der Evaluation eines im Rahmen des EiBiS-Projekts entwickelten Schulungskonzeptes (siehe 4.3). Die statistischen Analysen im Rahmen der

[8] Die Abkürzung steht für die ins Deutsche übersetzte Version des ursprünglich in englischer Sprache entwickelten Attachment-Q-Sort-Verfahrens (Ahnert, Eckstein-Madry, Supper, Bohlen & Suess, 2012).

Sonderauswertungen wurden mit Hilfe der Statistik-Software IBM SPSS Statistics, Version 24.0 (IBM, 2016) durchgeführt.

Bei allen Teilprojekten handelt es sich um explorative Studien, um das jeweilige Vorgehen erstmals zu erproben und Hinweise für vertiefende Untersuchungen mit größeren Stichproben zu generieren. Alle drei Teilprojekte wurden im Rahmen von Masterarbeiten durchgeführt, daher konnten im Rahmen der Thesen nur spezifischen Fragestellungen nachgegangen werden.

4.1 Erste Überprüfung der konvergenten Validität

Hintergrund und Fragestellungen

Ziel der Untersuchung war eine erste Überprüfung der Validität des EiBiS-Beobachtungsbogens mit Hilfe eines Vergleichs des EiBiS-Bogens und des Attachment Q-Sorts für Erzieher*innen (AQS-E/G; Ahnert, Eckstein-Madry, Supper, Bohlen & Suess, 2012). Der Attachment Q-Sort gilt aufgrund seines zahlreichen Einsatzes in unterschiedlichen Bildungs- und Erziehungskontexten verschiedener Länder als valides und etabliertes Beobachtungsverfahren, um die Bindungssicherheit von Kindern im Alter von eins bis fünf Jahren zu ihren primären oder sekundären Bezugspersonen zu messen (siehe Howes & Hamilton, 1992; Pederson & Moran, 1996; Seifer, Schiller, Sameroff, Resnick & Riordan, 1996; Van Ijzendoorn, Vereijken, Bakermans-Kranenburg & Riksen-Walraven, 2004; Vaughn & Waters, 1990). Der AQS-E/G basiert auf dem gleichnamigen Attachment Q-Sort, der von Waters und Deane (1985) für die Einschätzung der Bindungssicherheit von Kindern zu ihren primären Bezugspersonen entwickelt wurde (Glüer, 2017).

Das Verfahren AQS-E/G erfasst das Sicherheitsverhalten des Kindes im Verhältnis zum Explorationsverhalten. Daher ist dieses Verfahren in Kindertageseinrichtungen besonders geeignet, weil dort das Zusammenspiel von Nähe (z.B. Annäherungsverhalten in Form von Fortbewegung zur Bezugsperson, Anlächeln der Bezugsperson bei der Begrüßung) und Exploration (z.B. Neugier des Kindes gegenüber unbekannten Objekten, Suche nach neuen Erkundungsquellen) bedeutsam ist (Glüer, 2017). In der hier referierten Sonderauswertung wurde die konvergente Validität betrachtet, also die Frage, ob Messungen eines Konstruktes mit unterschiedlichen Tests hoch miteinander korrelieren (Bühner, 2011). Beide Verfahren (EiBiS; AQS-E/G) sollen – aufgrund der theoretischen Verankerung – das Konstrukt der kindlichen Bindungssicherheit messen. Diese Untersuchung beschäftigte sich mit der Fragestellung: „Gibt es einen Zusammenhang zwischen den Beobachtungsdaten des AQS-E/G und denen des EiBiS-Beobachtungsbogens?“.

Untersuchungsdesign und Methoden

Die Stichprobe der Untersuchung bestand aus Kindern dreier Kindertageseinrichtungen. Bei den Einrichtungen handelt es sich um zwei U3-Einrichtungen (d.h. Einrichtungen, in denen ausschließlich Kinder in den ersten drei Lebensjahren betreut werden) und einer Einrichtung, die Kinder von einem Jahr bis zum Schuleintritt betreut. Dabei waren folgende Auswahlkriterien für die Teilnahme des Kindes und der pädagogischen Fachkraft in der Untersuchung bedeutsam:

1. die Kinder sollten im Alter zwischen eineinhalb Jahren und viereinhalb Jahren sein (siehe Altersspanne von EiBiS)

2. die Eingewöhnungsphase in der Kindertageseinrichtung sollte bereits abgeschlossen sein (nur so kann ein „natürliches“ und „alltägliches“ Bindungsverhalten zu mindestens einer Bezugsperson beobachten werden)
3. das Kind sollte schon mindestens 6 Monate die Einrichtung besuchen (s. o.);
4. die Fachkraft sollte über eine pädagogische Ausbildung verfügen (so kann von einem Mindestmaß an pädagogischer Handlungsfähigkeit der Fachkraft während der Beobachtungssituation ausgegangen werden);
5. die Fachkraft sollte schon einen längeren Zeitraum in der Einrichtung arbeiten (so kann eine „alltägliche“ Fachkraft-Kind-Interaktion beobachtet werden, die zumindest nicht von fehlender Orientierung der Fachkraft beeinflusst wird)

Insgesamt wurde die Bindungssicherheit von 30 Kindern (14 Mädchen und 16 Jungen) mit den beiden Verfahren EiBiS und AQS-E/G (ins Deutsche übersetzte Version AQS-G; Ahnert et al., 2012) eingeschätzt. Die Kinder waren im Alter zwischen 23 (*Min*) und 54 Monaten (*Max*). Das Durchschnittsalter in der Studie betrug 33.83 Monate (*SD* = 10.19). Zum Erhebungszeitpunkt besuchten die Kinder die Kindertageseinrichtung mindestens sechs und höchstens 21 Monate; durchschnittlich waren die untersuchten Kinder 12.83 Monate (*SD* = 4.88) im Kindergarten. Bei den pädagogischen Fachkräften handelte es sich ausschließlich um weibliches Personal.

Durchführung

Für die Erhebungsphase im institutionellen Kontext wurden zunächst zwei Master-Studierende (im Studiengang „Bildung und Erziehung im Kindesalter“) durch eine zertifizierte AQS-Anwenderin qualifiziert (Einführung in das Instrument [Handhabung und Items], Beobachtungstraining). Waters (2008) betont, dass die Beobachter*innen mit den Items vertraut sein sollen, um zu erkennen, welches Verhalten bewertet wird. Mit dem Beobachtungstraining sollte der Einsatz dieses Instruments geschult werden, um es korrekt anwenden zu können.

In den Untersuchungen wurde der Kartensatz des AQS-G (Attachment-Q-Sort-German der AQS-E-Version) für die Erzieher-Kind-Bindung von Ahnert et al. (2012) verwendet.

Der AQS-E/G setzt sich grundlegend aus drei Untersuchungsschritten zusammen (Waters, 2008): Zunächst erfolgt eine Beobachtung des Kindes zu bindungsspezifischen Verhaltensweisen zu seiner Bezugsperson und darauf, wie das Kind auf fremde Personen (in diesem Fall die Beobachter*in) reagiert. Im Anschluss an die Beobachtung schätzen Expert*innen anhand von 90 Items die beobachtbaren bindungsrelevanten Verhaltensweisen eines Kindes zu seiner Bezugsperson ein. Die Auswertung erfolgt nach der Q-Sort-Methode, indem 90 Karten in Abhängigkeit der Verhaltensweisen eines Kindes in neun verschiedene Stapel sortiert werden. Die Stapel markieren abstufend von „sehr passende Beschreibung“ bis „Das Gegenteil vom Kind“ die Passung des Kindes und damit schlussendlich der Bindungssicherheit. Im Anschluss der Zuteilung der Items erfolgt die Auswertung eines Itemprofils eines Kindes über das Criterion-Sort-Verfahren.

Hier wurden von Expert*innen die Items zuvor in eine Rangreihe gebracht, um übereinstimmend die Werte eines „ideal sicher gebundenen“ Kindes in den Niederlanden zu ermitteln (Van Ijzendoorn et al., 2004). In Deutschland wurde bisher noch kein AQS-Kriterium bestimmt (Glüer, 2017). Daher wird das Expertenrating von Schölmerich und van Aken (1996) verwendet (siehe auch Glüer, 2017). Die Werte eines „idealen“, sicher gebundenen Kindes

werden mit dem beobachteten Kind verglichen. Für jedes Kind wird ein Spearman-Korrelationskoeffizient ermittelt, der ein Maß für die Bindungssicherheit eines Kindes darstellt. Umso näher der erzielte Wert sich bei +1 befindet, desto ähnlicher ist das beobachtete Kind dem fiktiven „idealen“ Kind (Glüer, 2017) und umso höher kann seine Bindungssicherheit angesehen werden.

Um eine Einteilung in „sicher“ oder „unsicher“ gebunden vorzunehmen, liegt der Cutt-off-Wert bei r = .33. Laut Howes (1988) sind alle Kinder mit einem darunter-liegenden Wert (< .33) unsicher gebunden und bei einem darüber liegenden Wert (> .33) sicher gebunden.

Die Beobachtung jedes in der Untersuchung einbezogenen Kindes dauerte 90-120 Minuten. Insgesamt wurden acht Kinder von zwei Beobachter*innen mit dem AQS-E/G-Verfahren beobachtet. Zur Überprüfung der Zuverlässigkeit des AQS-E/G-Verfahrens hinsichtlich der Übereinstimmung der Bindungssicherheit-Ratings von zwei verschiedenen Beobachter*innen eines Kindes, wurde die Interrater-Reliabilität anhand des Intraklassen-Koeffizienten (*ICC*) berechnet. Laut Wirtz und Casper (2002) kann ein ICC-Wert von .70 als Indiz für eine gute Interrater-Reliabilität bewertet werden. Die Ergebnisse der Analyse zeigten eine hohe durchschnittliche Übereinstimmung der Ratings (N = 8; *ICC* [zweifaktoriell gemischt, Einzelmaß mit absoluter Häufigkeit]=.79; SD = .03; *Min* = .752; *Max* = .838). Die restlichen Kinder (N = 22) wurden aus Gründen fehlender Forschungskapazität nur von einer Raterin beobachtet. Alle mit dem AQS-E/G untersuchten Kinder wurden von der Bezugsfachkraft mit dem EiBiS-Bogen eingeschätzt.

Ergebnisse

Zur Prüfung der konvergenten Validität des EiBiS-Bogens wurden die Beobachtungsdaten des eingesetzten Instruments AQS-E/G mit denen des Beobachtungsbogens EiBiS verglichen und die AQS-E/G-Bindungssicherheitswerte mit denen Ergebnissen des EiBiS-Bogens (Gesamtwert und Werte der einzelnen Subskalen) in einen Zusammenhang gebracht (Korrelationsmaße).

Aufgrund der unterschiedlichen Skalenniveaus der beiden Instrumente – EiBiS, intervallskaliert durch 6-stufige Likertskala; AQS, ordinalskaliert durch Verwendung einer Rangordnung von 1 bis 9 – wurde als Analyseverfahren die Rangkorrelation nach Spearman eingesetzt. In der nachfolgenden Tabelle 2 werden die Korrelation zwischen den AQS-E/G-Sicherheitswerten und dem EiBiS-Gesamtwerten sowie die Korrelationen zwischen dem AQS-E/G-Sicherheitswert mit den Werten der einzelnen Subskalen (A-D) des EiBiS-Bogens dargestellt.

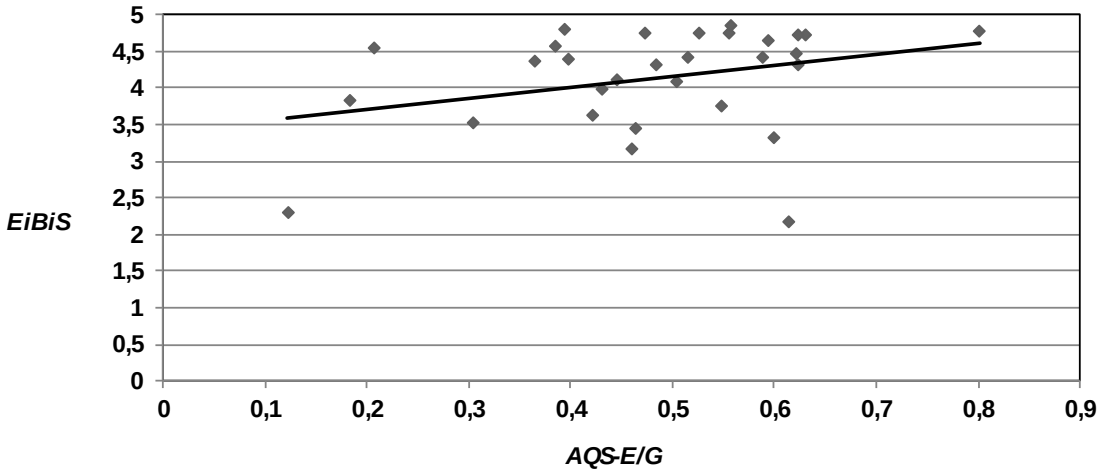
Tabelle 2: Zusammenhänge zwischen den Bindungssicherheitswerten des AQS-E/G und denen des EiBiS-Beobachtungsbogens

EiBiS-Subskalen	***M***	***SD***	r_s	***p***
A: Nähe suchen und zulassen	4.22	0.79	.30	.11
B: Umgang mit sozial belastenden Situationen	4.07	0.81	.14	.45
C: Offenheit für Neues, Explorationsfreude	4.25	0.79	.21	.28
D: Emotionsregulation und Emotionsausdruck	3.98	0.82	.33	.08
EiBiS-Gesamtwert	4.13	0.71	.30	.11

Anmerkungen: Wertebereich der EiBiS-Subskalen jeweils von 0 (fast nie) bis 5 (fast immer); Spearman-Korrelationen zwischen AQS-E/G-Werten (*M*=.48; *SD*=.15; *Min*=.12; *Max*=.80) und EiBiS-Werten; *N*=30 (für beide Verfahren).

Die berechnete Spearman-Rangkorrelation zwischen den AQS-E/G-Gesamtwerten und den EiBiS-Gesamtwerten zeigt laut Cohen (1988) einen mittleren Zusammenhang (r_s = .30, p = .11, 95% KI für r_s [-0.06, 0.07), der statistisch jedoch nicht signifikant ist (p =.11, siehe auch Tab. 2).

Auch die Korrelationen der Skalen „A: Nähe suchen und zulassen“ (r_s = .30) und „D: Emotionsregulation und Emotionsausdruck“ (r_s = .33) mit dem AQS-E/G-Gesamtwertes zeigen einen mittleren Zusammenhang. Die Korrelationen des AQS-E/G-Gesamtwertes mit den einzelnen Skalen „B: Umgang mit sozialbelastenden Situationen“ (r_s = .14) und „C: Offenheit für Neues, Explorationsfreude“ (r_s = .21) können als schwacher Zusammenhang gewertet werden. Jedoch sind die jeweiligen Zusammenhänge zwischen den EiBiS-Subskalen-Werten (A-D) und dem AQS-E/G-Gesamtwert nicht signifikant.



Anmerkungen. Wertebereich der EiBiS-Items von 0 (*fast nie*) bis 5 (*fast immer*); Spearman-Korrelation AQS-E/G von –1 (*unsicher gebunden*) bis +1 (*sicher gebunden*); r_s =.30, p=.11, 95% KI für r_s [–0.07, 0.60]; *N*=30.

Abbildung 1. Zusammenhang zwischen den durchschnittlichen EiBiS-Gesamtwerten und den AQS-E/G-Werten

Zusammenfassung und erste Diskussion der Ergebnisse zur Überprüfung der konvergenten Validität

Zur Überprüfung der konvergenten Validität des EiBiS-Beobachtungsbogens wurden Zusammenhänge zwischen EiBiS- und AQS-E/G-Einschätzungen der Bindungssicherheit von insgesamt 30 Kindern ermittelt, die mit beiden Verfahren eingeschätzt wurden. Grundsätzlich erwies sich das gewählte Vorgehen als praktikabel; der Vergleich zwischen AQS-E/G-Bindungssicherheitsmaßen und EiBiS-Ergebnissen ist möglich und erscheint inhaltlich sinnvoll. Die Korrelationen zwischen beiden Instrumenten waren jedoch weder bei den Gesamttest-, noch den Subtest-Vergleichen signifikant. Ebenso hatten die gefundenen Zusammenhänge lediglich eine geringe (Subskala B und C) bis mittlere Stärke (EiBiS-Gesamtwert, Subskala A und D). Diese Ergebnisse weisen darauf hin, dass der EiBiS-Bogen nur als geringfügig konvergent valide einzustufen ist.

Eine Erklärung für dieses Ergebnis kann in der kleinen Stichprobe liegen – hier erscheinen weitere Untersuchungen nötig. Möglicherweise messen beide Verfahren auch unterschiedliche Aspekte des Konstrukts Bindungssicherheit – hierzu sollten ergänzende qualitative Analysen, z.B. eine Befragung der Beobachter*innen zur Begründung ihrer Einschätzungen bzw. Einordnungen vorgenommen werden.

4.2 Bedeutung der Anwendung des EiBiS-Bogens für die Fachkräfte

Hintergrund und Fragestellungen

In der Sonderauswertung wird untersucht, ob und welche Veränderungen sich bei pädagogischen Fachkräften in Bezug auf Kenntnisse und formulierte Handlungs-potentiale in den Bereichen frühkindliche Bindung, Beziehung, Beziehungstheorie und Beziehungsgestaltung durch die Nutzung des EiBiS-Bogens erfassen lassen. Dazu wurden Daten zu diesen Kompetenzfacetten vor und nach Anwendung des Bogens mittels Prä- und Post-Messungen erhoben. Zusätzlich wurde der EiBiS-Bogen von den Fachkräften bezüglich der Handhabbarkeit und Praktikabilität eingeschätzt. Hier-zu wurden zwei Fragestellungen entwickelt:

1. Inwieweit bewirkt die Anwendung des EiBiS-Beobachtungsbogens (inkl. Handreichung) Veränderungen auf die Kenntnisse, das Wissen und die Handlungspotentiale pädagogischer Fachkräfte bezüglich der Themen Bindung und Beziehung, Beobachtungsverfahren und Beziehungsgestaltung in Kindertageseinrichtungen?
2. Inwiefern wird der EiBiS-Beobachtungsbogen von den pädagogischen Fachkräften nach der Anwendung als sach- und fachgerecht bewertet?

Untersuchungsdesign und Methoden

Zur Beantwortung der Fragestellung wurde eine quantitative Vorgehensweise gewählt. An der Sonderauswertung innerhalb des EiBiS-Projektes nahmen 30 pädagogische Fachkräfte teil. Ein Datensatz musste aufgrund von ungültigen Daten innerhalb des Post-Fragebogens aus dem Daten-Pool entfernt werden, sodass die Stichprobe letztlich 29 weibliche Fachkräfte umfasste. Alle Teilnehmerinnen füllten einen Prä- und einen Post-Fragebogen aus. Von den 29 Teilnehmerinnen arbeiteten 11 Fachkräfte in einer Kindertageseinrichtung (3-6 Jahre) und 18 Fachkräfte in einer Krippe (0-3 Jahre). Das Alter der Fachkräfte betrug im Durchschnitt 31.6 Jahre (*SD* = 9.98, *Min* = 19, *Max* = 62). Von den 29 Teilnehmer*innen machten 27 Angaben zu Ihrem Ausbildungsabschluss. Diese teilen sich wie folgt auf: 18 Teilnehmerinnen waren ausgebildete Erzieherinnen (67%), fünf Teilnehmerinnen ausgebildete Kinderpflegerinnen (19%) und vier Teilnehmerinnen waren studierte Kindheitspädagoginnen (14%). Die durchschnittliche Berufserfahrung der Fachkräfte betrug 6.8 Jahre (*SD* = 6.31, *Min* = 1, *Max* = 28).

Die schriftliche und standardisierte Befragung mit den Fragebögen wurde vor und nach der Nutzung des EiBiS-Bogens durch die befragten Fachkräfte durchgeführt. Der eingesetzte Prä-Fragebogen enthält Aussagen und Fragen zu Kompetenzen in verschiedenen Bereichen zum Thema Bindung (1. Bindung & Bindungsentwicklung, 2. Bindungsverhalten, 3. Beobachtungsverfahren). Die ersten beiden der Teilbereiche sind jeweils in 2 Sub-Skalen aufgeteilt, wovon die erste jeweils Items mit bindungsspezifischen Aussagen enthält, die mittels Zustimmungsratings (jeweils auf einer 4-Punkt-Likert-Skala von 1 = *trifft gar nicht* zu bis 4 = *trifft vollständig zu*) beantwortet wurden (Sub-Skala 1.1 & 2.1). Die zweite Sub-Skala enthält jeweils Wissensfragen zu Bindungsthemen, die anhand von Mehrfachauswahlen beantwortet wurden (Sub-Skala 1.2 & 2.2). Der dritte Teilbereich bestand lediglich aus einer Skala mit Items zu selbst eingeschätzten Kompetenzen im Bereich der Beobachtungsverfahren.

Der Post-Fragebogen beinhaltet dieselben drei Teilbereiche, Subskalen und Items wie der Prä-Fragebogen, zusätzlich jedoch auch noch drei weitere Teilbereiche mit jeweils einer Skala zu Selbsteinschätzungen im Umgang mit dem EiBiS-Bogen (4. Kompetenzen EiBiS-Bogen, 5. Anwendung EiBiS-Bogen, 6. Persönlicher Lernerfolg). Diese dienten der Evaluation beziehungsweise Bewertung des EiBiS-Beobachtungsbogens durch die Anwender*innen. Hierzu wurden die Bereiche der Anwendung, Wahrnehmung und Struktur des EiBiS-Bogens und der zugehörigen Handreichung erfragt. Ebenso konnten die pädagogischen Fachkräfte ein offenes Feedback über den eigenen Lernerfolg, die praktische Umsetzung des Bogens und die Weiterempfehlung geben. Zuletzt wurden soziodemographischen Daten der Befragungspersonen erfragt.

Der Erhebungszeitraum umfasste die Zeitspanne von Mitte April bis Anfang Juni 2019. Die erstellte Prä- und Post-Fragebögen, die EiBiS-Beobachtungsbögen wie auch die zugehörige EiBiS-Handreichung wurden als Papierversion den akquirierten Krippen und Kindertageseinrichtungen ausgehändigt.

Ergebnisse

Da der Fokus der Sonderauswertung auf der Beschreibung von Veränderungen in verschiedenen theoretischen Wissensbereichen und selbst- sowie fremdeingeschätzten Handlungspotentialen nach dem Einsatz des EiBiS-Bogens lag, wurde keine explorative Faktorenanalyse durchgeführt. Zur Überprüfung der Reliabilität der eingesetzten Skalen/Items wurde die interne Konsistenz per Cronbachs Alpha ermittelt (siehe Tab. 3).

Tabelle 3. Interne Konsistenz der Skalen und Sub-Skalen aus Prä- und Post-Fragebogen

Skalen (Prä-Fragebogen, t0)	**Itemanzahl**	***Cronbachs α***
1.1 Bindung & Bindungsentwicklung (Sub-Skala)	5	.83
2.1 Bindungsverhalten (Sub-Skala)	6	.84
3 Beobachtungsverfahren	8	.84
Skalen (Post-Fragebogen, t1)	**Itemanzahl**	***Cronbachs α***
1.1 Bindung & Bindungsentwicklung (Sub-Skala)	5	.89
2.1 Bindungsverhalten (Sub-Skala)	6	.83
3 Beobachtungsverfahren	8	.83
4 Kompetenzen EiBiS-Bogen	7	.87
5 Anwendung EiBiS-Bogen	12	.89
6 Persönlicher Lernerfolg	3	.71

Anmerkungen. t0 *(1. Messzeitpunkt),* t1 *(2. Messzeitpunkt);* Wertebereich der Items zur Selbsteinschätzung von 1 *(trifft gar nicht zu)* bis 4 *(trifft voll und ganz zu); N*=29 (für alle Skalen und Sub-Skalen).

Die Skalen weisen mindestens eine befriedigende interne Konsistenz auf (siehe Tab. 3; nach George & Mallery, 2002: > 0.7 = akzeptabel, > 0.8 = gut, > 0.9 = exzellent), so konnten hier Mittelwerts-Variablen gebildet werden, die als Daten-Basis für die weiteren Vergleichsanalysen zwischen Messzeitpunkt t0 (Prä-EiBiS) und t1 (Post-EiBiS) dienten.

Hinsichtlich der Wissensfragen zu Kenntnissen in den Bereichen Bindungsentwicklung und Bindungsverhalten wurden für jeden Teilnehmenden Summenwerte für beide Messzeitpunkte gebildet und in zwei entsprechenden Variablen festgehalten (BindEntVerh-t0 und BindEndVerh-t1, siehe auch Tab. 4).

Die Normalverteilung aller Mittelwerts- oder Summenvariablen der Skalen im Prä- und Post-Fragebogen wurde statistisch mit dem Kolmogorov-Smirnov-Test geprüft. Dabei zeigte sich, dass lediglich vier aller in Tabelle 3 dargestellten Mittelwerts- und Summenvariablen die Testvoraussetzungen für einen parametrischen t-Test für verbundene Stichproben zur Überprüfung des Unterschieds der Kompetenzwerte zwischen t0 und t1 nicht erfüllten (Testwerte des Kolmogorov-Smirnov-Tests: 1.1[t0]: $T(29) = 0.17$, $p = .032$; 3[t0]: $T(29) = 0.19$, $p = .007$; 1.1[t1]: $T(29) = 0.17$, $p = .037$; SumMZP2[1.2, 2.2]: $T(29) = 0.17$, $p = .029$). Mit diesen Variablen wurde non-parametrisch gerechnet.

Tabelle 4. Test-Statistiken des Wilcoxon-Tests zur Überprüfung der Einschätzungen zu Kenntnissen und Handlungspotentialen im Prä-Post-Vergleich

Testvariablen	***Median (t0)***	***Median (t1)***	***z***	***p***
1.1 Bindung & Bindungsentwicklung (MVar)	3.40	3.40	–1.07	.915
3 Beobachtungsverfahren (MVar)	3.38	3.38	–0.024	.981
BindEntVerh (SumVar)	22.00	25.00	–2.487	.013*

Anmerkungen. t0 *(1. Messzeitpunkt),* t1 *(2. Messzeitpunkt);* MVar *(Mittelwertsvariable);* Wertebereich der Items der Sub-Skalen der Selbsteinschätzungen (1.1, 3) von 1 *(trifft gar nicht zu)* bis 4 *(trifft voll und ganz zu);* Wertebereich der Summen-Variablen (SumVar) BindEntVerh (Wissen im Bereich Bindungsentwicklung und Bindungsverhalten) von 0 *(minimale Punktzahl)* bis 32 *(maximale Punktzahl); * p*<.05*; *N*=29.

Tabelle 5. Test-Statistiken des t-Tests für verbundene Stichproben zur Überprüfung der Einschätzungen zu Kenntnissen zum Bindungsverhalten im Prä-Post-Vergleich

Testvariablen	***M (t0)***	***SD (t0)***	***M (t1)***	***SD (t1)***	***t***	***p***
2.1 Bindungsverhalten (MVar)	3.23	0.49	3.41	0.47	–4.076	<.001***

Anmerkungen. t0 *(1. Messzeitpunkt), t1 (2. Messzeitpunkt);* MVar *(Mittelwertsvariable);* Wertebereich der Items der Sub-Skalen der Selbsteinschätzungen (2.1) von 1 *(trifft gar nicht zu)* bis 4 *(trifft voll und ganz zu); *** p*<.001; *N*=29.

Um zu überprüfen, ob sich die Selbsteinschätzungen hinsichtlich der Kenntnisse und Handlungspotentiale im Bereich Bindung und Bindungsentwicklung (Sub-Skala 1.1, siehe Tab. 4) und in Bezug auf die Beobachtungsverfahren (Skala 3, siehe Tab. 4) nach dem Einsatz des EiBiS-Bogens verbessert haben, wurde ein Wilcoxon-Test für gepaarte Stichproben gerechnet. Die Ergebnisse zeigen keinen signifikanten Unterschied zwischen den Selbsteinschätzungen vor dem Einsatz des EiBiS-Bogens (t0; *Median* = 3.40) und denen danach (t1; *Median* = 3.40) hinsichtlich der Sub-Skala 1.1 Bindung und Bindungsentwicklung (z = –1.07, p = .915). Auch bei dem Ver-gleich der Einschätzungen zum Themenbereich Beobachtungsverfahren zeigen sich keine signifikanten Unterschiede (t0: Median = 3.38; t1: *Median* = 3.38, z = –0.024, p = .981).

Da die Werte der Selbsteinschätzungen in der Sub-Skala 2.1 (Bindungsverhalten) vor und nach dem Einsatz des Bogens normalverteilt sind, wurde ein t-Test für verbundene Stichproben gerechnet. Die Ergebnisse zeigen, dass sich die Einschätzungen der Kenntnisse im Bereich Bindungsverhalten nach dem EiBiS-Bogen (M = 3.41, SD = 0.49) verglichen mit den Kenntnissen davor (M = 3.23, SD = 0.49) signifikant verbessert haben (t[28] = –4.076, p < .001). Die Effektstärke nach Cohen (1992) entspricht einem mittleren Effekt (r = .37).

Zur Überprüfung der Summenwerte, die die pädagogischen Fachkräfte durch eine richtige Beantwortung aller Frage-Items in den Sub-Skalen 1.2 (Wissen im Bereich Bindung und Bindungsentwicklung) und 2.2 (Wissen im Bereich Bindungsverhalten) zu t0 und t1 erreichen konnten, wurde ein Wilcoxon-Test für gepaarte Stichproben gerechnet. Die Ergebnisse zeigen eine signifikante Verbesserung des Kenntnisstandes in den Bereichen Bindung, Bindungsentwicklung und Bindungsverhalten in der Praxis (z = –2.487, p = .013) im Vergleich

der Werte vor dem Einsatz des EiBiS-Bogens (t0: *Median* = 22.00) und danach (t1: M*edian* = 25.00;). Es handelt sich hier um einen mittleren Effekt (r = .46).

Innerhalb des Post-Fragebogens sollten die Fachkräfte anhand einer 4-Punkt-Likert-Skala von 1 (*trifft gar nicht zu*) bis 4 (*trifft voll und ganz zu*) zusätzlich Einschätzungen zu Aussagen im Bereich ihrer eigenen Kompetenzen bezüglich des EiBiS-Beobachtungsbogens (Skala 4: Kompetenzen EiBiS-Bogen), zur Anwendung und Handhabbarkeit des EiBiS-Bogens (Skala 5: Anwendung EiBiS-Bogen) sowie zum persönlichen Lernerfolg durch die Beschäftigung mit dem EiBiS-Projekt (Skala 6: Persönlicher Lernerfolg) abgeben. Die Mittelwerte weisen darauf hin, dass die eigenen Kompetenzen hinsichtlich des EiBiS-Bogens überwiegend im mittleren bis hohen Bereich eingeschätzt wurden (Skala 4: M = 2.64, SD = 0.48, N = 29). Dies trifft noch stärker auf die Einschätzungen zur Praktikabilität und Anwendung des EiBiS-Bogens (Skala 5: M = 3.00, SD = 0.55, N = 29) und die Bewertung des persönlichen Lernerfolgs zu (Skala 6: M = 3.00, SD = 0.52, N = 29). Hier befinden sich die Werte im oberen Bereich, die Teilnehmerinnen bewerten die Anwendung und Praktikabilität des EiBiS-Bogens demnach gut und schätzen ihren persönlichen Lernerfolg auf Basis der Auseinandersetzung mit dem EiBiS-Bogen als hoch ein.

Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse zur Bedeutung der Anwendung des EiBiS-Bogens in der Praxis

Die statistischen Analysen der Prä-Post-Messungen zeigen zum Teil bedeutsame Veränderungen; eine Steigerung der Kenntnisse und Handlungsbereitschaften der untersuchten pädagogischen Fachkräfte bezüglich der Themen Bindung und Beziehung und Begegnungsgestaltung nach der Anwendung des EiBiS-Bogens. Sowohl in Teilen der selbsteingeschätzten Kompetenzen, als auch in den Bereichen, in denen der Kenntnisstand der pädagogischen Fachkräfte durch Wissensfragen erhoben wurde, ist ein deutlicher Anstieg mit jeweils mittlerer Effektstärke erkennbar.

Lediglich bei Skala 3 (Kenntnisse zu Beobachtungsverfahren in der pädagogischen Arbeit) ist eine Verringerung der Werte nach Anwendung des EiBiS-Beobachtungsbogens festzustellen. Dies kann möglicherweise darauf zurückgeführt werden, dass sich die pädagogischen Fachkräfte zuvor selbst zu hoch eingeschätzt haben und durch die Anwendung des EiBiS-Bogens nachträglich ihre Kenntnisse diesbezüglich revidierten.

Hinsichtlich der Bewertung des EiBiS-Beobachtungsbogens nach der Anwendung von pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen wurden die Kenntnisse zu EiBiS allgemein, zur Anwendung des Bogens und zum persönlichen Lernerfolg mithilfe von EiBiS „überwiegend positiv“ bewertet. Die Bewertungen machen deutlich, dass sich der EiBiS-Bogen in der praktischen Anwendung als „nutzbar“ und „verwendbar“ erweist, einen „Anstieg des persönlichen Lernerfolges“ bewirkte, wie auch den Wunsch einer Schulung und Vertiefung der Thematik seitens der Fachkräfte auslöste.

4.3 Erfahrungen und Ergebnisse eines Schulungskonzepts zur Anwendung des EiBiS-Bogens

Hintergrund und Fragestellungen

Bereits im Februar 2017 wurde in einem Workshop zu Beginn des EiBiS-Forschungsprojektes von Wissenschaftler*innen und Praktiker*innen der Wunsch nach einer Schulung bzw. Weiterbildung zum Thema Bindung und bindungsorientierte Interaktion zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern geäußert (Fröhlich-Gildhoff et al., 2017). Dieser

Wunsch wurde in der Phase der Hauptuntersuchung aufgegriffen und die Implementierung des EiBiS-Beobachtungsbogens mit einer Schulung verbunden. Diese sollte sowohl das Thema Bindung und bindungsorientierte Interaktion aufgreifen und für die pädagogischen Fachkräfte zugänglich machen, als auch den EiBiS-Beobachtungsbogen als ergänzendes Beobachtungsinstrument einführen. Das Curriculum des Schulungskonzeptes wurde von Studentinnen aus dem Masterstudiengang „Erziehung und Bildung im Kindesalter" zusammen mit dem Leiter der Studie (Prof. Dr. Fröhlich-Gildhoff) in Anlehnung an das Konzept des EiBiS-Beobachtungsbogens erstellt (Hohagen et al., 2019). Das Curriculum ist kompetenzorientiert aufgebaut (Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann & Pietsch, 2014) und umfasst zwei Hauptteile, welche durch eine Mischung aus Theorie und praktischen Übungen gekennzeichnet sind:

Der erste Teil der EiBiS-Schulung umfasst die Inhalte zu Befunden der aktuellen Bindungsforschung. Die Inhalte wurden nach der Relevanz für die Arbeit in der pädagogischen Praxis ausgewählt. Es einerseits theoretische Inputs (foliengestützt) und andererseits praktische Übungen in das Konzept des ersten Schulungsteils eingeflossen.

Der zweite Teil des Schulungskonzeptes umfasst die Implementierung des EiBiS-Beobachtungsbogens. Durch theoretische Inputs und dazugehörige praktische Übungen ist es den pädagogischen Fachkräften möglich, einen Einblick in den Aufbau und die Anwendung des EiBiS-Beobachtungsbogens zu erhalten. Ziel der EiBiS-Schulung ist es, dass die pädagogischen Fachkräfte durch das Schulungskonzept ihre Kompetenzen und ihr Wissen zum Thema Bindung auffrischen, um in der pädagogischen Praxis entsprechend auf das Bindungsverhalten der Kinder eingehen zu können.

In der letzten Sonderauswertung wird überprüft, ob ein Wissens- sowie Kompetenzzuwachs der pädagogischen Fachkräfte durch die EiBiS-Schulung erfolgt. Zudem wird erforscht, ob die didaktischen Überlegungen sich für die Praxis in Kindertageseinrichtungen als sinnvoll erweisen. Dabei wurden eine übergeordnete Fragestellung und zwei untergeordnete Fragestellungen formuliert:

1. Ist das EiBiS-Schulungskonzept in seiner Anwendung für die Fort- und Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen wirksam?
2. Können die pädagogischen Fachkräfte ihr Wissen in Bezug auf das Thema Bindung und den EiBiS-Beobachtungsbogen sowie dessen Anwendung durch die Schulung erweitern bzw. vertiefen?
3. Können die pädagogischen Fachkräfte ihre Handlungspotentiale in Bezug auf das Thema Bindung sowie den EiBiS-Beobachtungsbogen durch die EiBiS-Schulung erweitern bzw. vertiefen?

Untersuchungsdesign und Methoden

Im Rahmen der Evaluation des EiBiS-Schulungskonzeptes wurde ein quantitatives Design gewählt, bei dem die pädagogischen Fachkräfte mittels Fragebögen befragt wurden. Die Evaluation beinhaltet eine Überprüfung der Wirksamkeit bzw. der Effizienz der EiBiS-Schulung in einem Vergleichsgruppendesign. Für diese Überprüfung wurden sowohl eine Ergebnisevaluation als auch eine Prozessevaluation durchgeführt.

Für die Evaluation des EiBiS-Schulungskonzeptes wurden insgesamt vier Instrumente entwickelt: drei Fragebögen für die pädagogischen Fachkräfte (Ergebnisevaluation Prä- und

Post-Erhebung sowie Prozessevaluation) und ein Fragebogen für den/die Referent*in (Prozessevaluation). Bei allen vier Fragebögen handelt es sich um Paper-Pencil-Versionen, die in Anlehnung an die Inhalte der EiBiS-Schulung entwickelt wurden.

Um die Wirksamkeit des EiBiS-Schulungskonzeptes zu überprüfen, wurden zwei Messzeitpunkte gewählt (Prä [t0] & Post [t1]) und ein Design mit Interventions- und Vergleichsgruppe (ohne Schulung) konzipiert. So konnten sowohl intraindividuelle (gleiche Personen zu zwei Messzeitpunkten) als auch interindividuelle (unterschiedliche Personen zu zwei Messzeitpunkten) Veränderungen im Wissen sowie den Handlungspotentialen der pädagogischen Fachkräfte erfasst werden (Gollwitzer & Jäger, 2014). Die Schulungsgruppe erhielt die EiBiS-Schulung nach dem ersten Messzeitpunkt und wurde nach Erhalt der Schulung nochmals befragt. Die Kontrollgruppe erhielt die EiBiS-Schulung erst nach den zwei Messzeitpunkten und somit nach Beendigung der Datenerhebung. Es handelt sich laut Gollwitzer und Jäger (2014) bei dieser Veränderungsmessung somit um eine indirekte Veränderungsmessung, da von einer beobachtbaren Differenz der beiden Messzeitpunkte (vor sowie nach der Schulung) darauf geschlossen werden soll, ob eine Veränderung stattgefunden hat.

Die Stichprobe umfasste insgesamt sieben Einrichtungen aus den Landkreisen Emmendingen, Breisgau-Hochschwarzwald und der Ortenau. Insgesamt haben 87 pädagogische Fachkräfte an den Befragungen teilgenommen. Aus der Schulungsgruppe konnten insgesamt 40 gültige Ergebnisevaluationsbögen (Prä & Post) sowie 39 gültige Prozessevaluationsbögen gewonnen werden. Aus der Erhebung in der Kontrollgruppe konnten wiederum 31 gültige Ergebnisevaluationsbögen (Prä & Post) gewonnen werden. Aus der Schulungsgruppe konnten vier und aus der Kontrollgruppe 12 Bögen nicht für die Analyse verwendet werden, da sie jeweils nur zu einem der beiden Messzeitpunkte ausgefüllt wurden.

Der erste Teil des Prä- und Post-Fragebogens zur Erfassung möglicher Veränderungen in den Kompetenzeinschätzungen der geschulten und nicht geschulten pädagogischen Fachkräfte ist in vier Skalen unterteilt. Die erste Skala enthält mehrere Items zu selbst eingeschätzten Kenntnissen im Bindungsbereich (Skala 1: Kenntnisse Bindung). Die drei weiteren Skalen enthalten jeweils mehrere Items zur subjektiven Kompetenzeinschätzung in den Bereichen Bindung und Bindungsentwicklung (Skala 2), Bindungsverhalten in der pädagogischen Praxis (Skala 3) sowie im Bereich des EiBiS-Bogens (Skala 4; für einen Überblick siehe auch Tab. 6).

Der zweite Teil des Fragebogens besteht jeweils aus acht Wissensfragen, die in zwei inhaltlich unterschiedliche Bereiche (Wissensfragen zum Bereich Bindung – Skala 10.1, sechs Fragen; Wissensfragen zum EiBiS-Bogen – Skala 10.2, zwei Fragen) unterteilt sind.

Ergebnisse

Zur Überprüfung der Reliabilität der aus den Items gebildeten Skalen (1-4) wurde für beide Messzeitpunkte die interne Konsistenz mittels Cronbachs Alpha berechnet. Die Ergebnisse sind in Tabelle 6 zusammengefasst und zeigen für alle Skalen (1-4) des Prä- und Post-Fragebogens mindestens akzeptable Werte (George & Mallery, 2002: > 0.7 = akzeptabel, > 0.8 = gut, > 0.9 = exzellent; siehe auch Döring & Bortz, 2016; die meisten Werte entsprechen jedoch einer guten bis exzellenten internen Konsistenz, siehe auch Blanz, 2015).

Bei einer weiteren Überprüfung der internen Konsistenz aller Items im Bereich der Gesamt-Skala Handlungspotentiale vor (Cronbachs α = .90) und nach (Cronbachs α = .94) der EiBiS-Schulung zeigte die Reliabilitätsanalyse exzellente Werte.

Als Grundlage für die weiteren Varianzanalysen zur Überprüfung des Unterschieds in den Kenntnis- und Kompetenzeinschätzungen (Skala 1-4) zwischen dem ersten und zweiten Messzeitpunkt sowie zwischen Schulungs- und Kontrollgruppe wurde eine Mittelwerts-Variable aus allen Item-Werten des Prä- (MVarKomp-t0) und des Post-Fragebogens (MVarKomp-t1) berechnet.

Zudem wurden die Punktzahlen der Wissensfragen zum Bereich Bindung (Skala 10.1) und dem EiBiS-Bogen (Skala 10.2) im Rahmen der Prä- und Post-Fragebogens zu zwei Summenvariablen zusammengerechnet (SumVarKenn-t0, SumVarKenn-t1).

Tabelle 6. Interne Konsistenz der Skalen aus Prä- und Post-Fragebogen zur Evaluation der EiBiS-Schulung

Skalen (Prä-Fragebogen, t0)	***n***	**Itemanzahl**	***Cronbachs α***
1 Kenntnisse im Bereich Bindung (Prä)	66	5	.91
2 Kompetenzen Bindung & Bindungsentwicklung (Prä)	67	6	.79
3 Kompetenzen Bindungsverhalten in päd. Praxis (Prä)	65	7	.90
4 Kompetenzen im Bereich des EiBiS-Bogens (Prä)	60	7	.88
Skalen (Post-Fragebogen, t1)	***n***	**Itemanzahl**	***Cronbachs α***
1 Kenntnisse im Bereich Bindung (Post)	71	5	.88
2 Kompetenzen Bindung & Bindungsentwicklung (Post)	68	6	.82
3 Kompetenzen Bindungsverhalten in päd. Praxis (Post)	66	7	.90
4 Kompetenzen im Bereich des EiBiS-Bogens (Post)	62	7	.97

Anmerkungen. t0 *(1. Messzeitpunkt), t1 (2. Messzeitpunkt);* Wertebereich der Items von Skala 1 *(Kenntnisse im Bereich Bindung)* von 1 *(niedrig) bis 4 (hoch);* Wertebereich der Items von Skalen 2, 3 und 4 von 1 *(trifft gar nicht zu)* bis 4 *(trifft voll und ganz zu).*

Zur Beantwortung der Frage, inwiefern sich die Kompetenzeinschätzungen (Handlungspotentiale) sowie das Wissen (Kenntnisse) der pädagogischen Fachkräfte aus Schulungs- und Kontrollgruppe vor und nach der Anwendung des EiBiS-Bogens verändert, wurden zwei gemischte zweifaktorielle Varianzanalysen (Mixed ANOVA) mit Messwiederholung mit einem Innersubjektfaktor (*Zeit*) und einem Zwischensubjektfaktor (*Gruppe*) gerechnet, um sowohl für die Gesamt-Skalen Handlungspotentiale und Kenntnisse die Unterschiede zwischen den zwei Messzeitpunkten als auch zwischen den zwei Gruppen zu untersuchen (Field, 2009). Die deskriptiven Statistiken der abhängigen Variablen können in Tabelle 7 abgelesen werden.

Tabelle 7. Mittelwerte, Standardabweichungen und Mittlere Differenz der Handlungspotentiale und Kenntnisse im Vergleich von Schulungs- und Kontrollgruppe zu t0 und t1

Handlungspotentiale in den Bereichen Bindung und EiBiS-Beobachtungsbogen					
Gruppe	***MZP***	***n***	***M***	***SD***	***Mittlere Differenz (t0, t1)***
Schulungsgruppe	t0 (prä)	40	2.62	0.51	0.85
	t1 (post)	40	3.47	0.36	
Kontrollgruppe	t0 (prä)	31	2.66	0.29	0.03
	t1 (post)	31	2.69	0.34	
Kenntnisse in den Bereichen Bindung und EiBiS-Beobachtungsbogen					
Gruppe	***MZP***	***n***	***M***	***SD***	***Mittlere Differenz (t0, t1)***
Schulungsgruppe	t0 (prä)	40	26.70	8.01	11.05
	t1 (post)	40	37.75	5.85	
Kontrollgruppe	t0 (prä)	31	23.41	6.80	0.29
	t1 (post)	31	23.70	5.81	

Anmerkungen. t0 *(1. Messzeitpunkt),* t1 *(2. Messzeitpunkt);* Wertebereich der Items zu der Gesamt-Skala *Handlungspotentiale* von 1 *(niedrig/trifft gar nicht zu)* bis 4 *(hoch/trifft voll und ganz zu);* Wertebereich der Items zu der Gesamt-Skala *Kenntnisse* 0 *(minimale Punktzahl)* bis 48 *(maximale Punktzahl)*

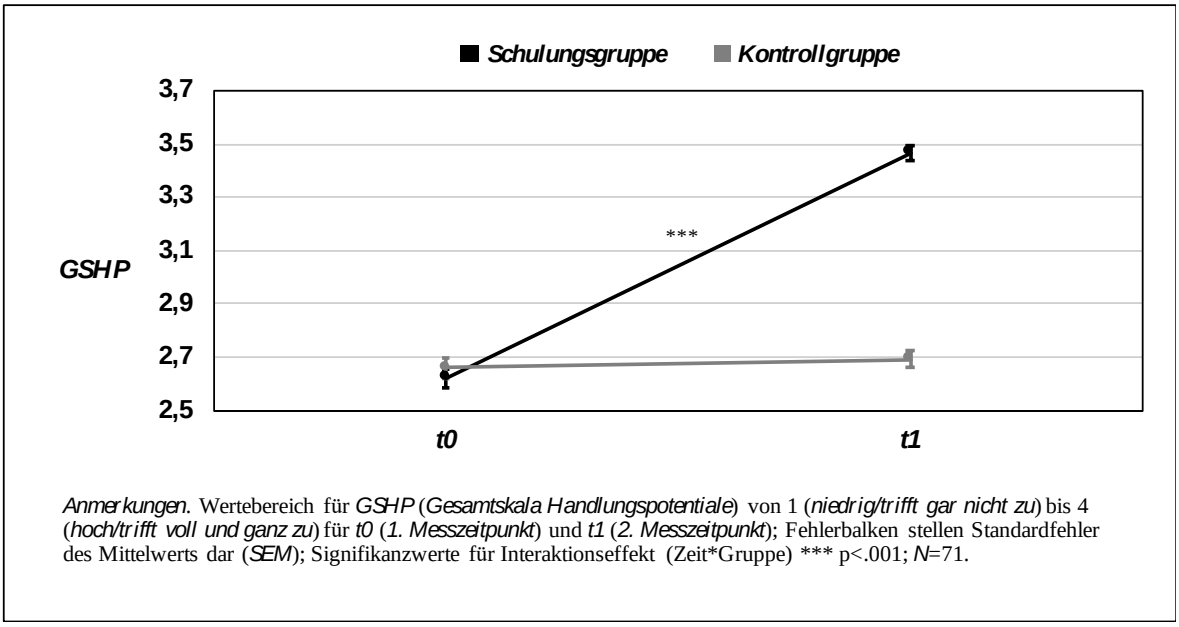
Des Weiteren wurden die offenen Antwortfelder des Prozessevaluationsbogens qualitativ ausgewertet, indem Kategorien gebildet und die gegebenen Antworten in die Kategorien eingeordnet wurden. Anhand dieser inhaltsanalytischen Auswertung wurde es möglich, die Einschätzung der Schulungen durch die pädagogischen Fachkräfte sowie der Referentin zusätzlich zu den quantitativen Kennwerten zu beschreiben (Gollwitzer & Jäger, 2014).

Die Ergebnisse der zweifaktoriellen ANOVA zur Berechnung des Unterschieds zwischen den Gruppenwerten der Handlungspotentiale zu zwei Messzeitpunkten zeigen einen signifikanten Haupteffekt des Innersubjektfaktors Zeit, ungeachtet des Zwischensubjektfaktors *Gruppe* ($F[1,69] = 94.89$, $p < .001$ $\eta^2 = .58$). Bei Betrachtung des partiellen η^2 entspricht dies einem starken Effekt (Cohen, 1988). Auch der Haupteffekt des Zwischensubjektfaktors *Gruppe* ist ungeachtet des Faktors *Zeit* signifikant ($F[1,69] = 19.93$, $p < .001$, $\eta^2 = .22$), d.h. die Zugehörigkeit zur Gruppe (Durchführungs- oder Kontrollgruppe) hat einen signifikanten Einfluss auf die Skalenwerte. Nach Cohen (1988) entspricht dies ebenfalls einem starken Effekt. Die Werte der Interventions- und Schulungsgruppe unterscheiden sich somit ebenfalls bedeutsam.

Die Ergebnisse der Messwiederholungs-ANOVA zeigen zudem einen signifikanten Interaktionseffekt zwischen den beiden Faktoren *Zeit* und *Gruppe* ($F[1,69] = 82.01$, $p < .001$, $\eta^2 = .54$). Nach Cohen (1988) entspricht dies einem starken Effekt. Es gibt somit eine signifikante Steigerung der Handlungspotentiale in der Schulungsgruppe von t0 zu t1 verglichen mit der Kontrollgruppe ohne Schulung (siehe Tab. 7), das Ergebnis lässt sich demnach auf das Schulungskonzept zurückführen. Dies bestätigt ebenfalls die Berechnung der Effektstärke d_{Korr} nach Klauer (2001)[9], welche einen kleinen Effekt bei Berücksichtigung der Gruppen- und

[9] Die Effektstärke d_{Korr} nach Klauer (2001) berücksichtigt bei der Berechnung von Effektstärken für Unterschiede zwischen zwei Messzeitpunkten und zwei Gruppen jeweils unterschiedliche Gruppengrößen (siehe

Messzeitpunkts-Unterschiede bescheinigt (d_{Korr} = 2.31). Die statistischen Ergebnisse bestätigen somit eine Wirksamkeit der EiBiS-Schulung für den Bereich der bindungsbezogenen Handlungspotentiale (siehe auch Abb. 2).



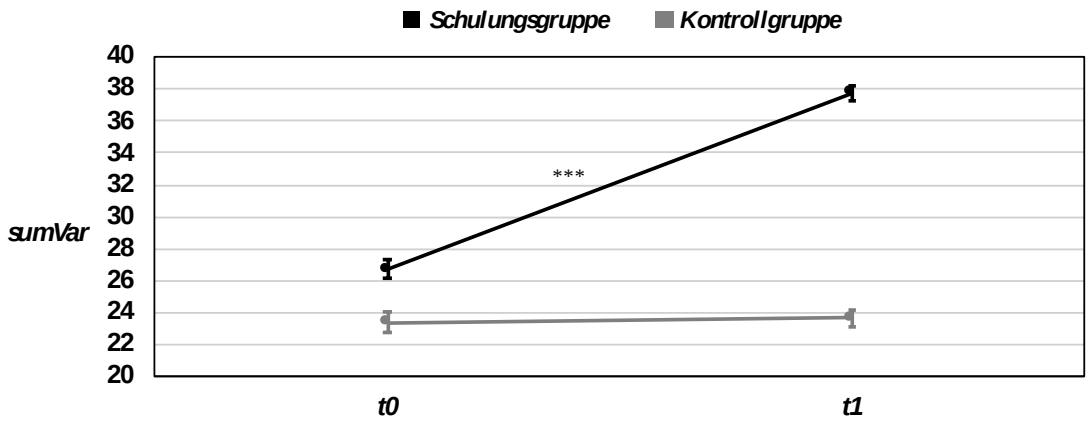
Anmerkungen. Wertebereich für *GSHP* (*Gesamtskala Handlungspotentiale*) von 1 (*niedrig/trifft gar nicht zu*) bis 4 (*hoch/trifft voll und ganz zu*) für *t0* (*1. Messzeitpunkt*) und *t1* (*2. Messzeitpunkt*); Fehlerbalken stellen Standardfehler des Mittelwerts dar (*SEM*); Signifikanzwerte für Interaktionseffekt (Zeit*Gruppe) *** p<.001; *N*=71.

Abbildung 2. Unterschied zwischen den selbst-eingeschätzten Handlungspotentialen der Schulungsgruppe und Kontrollgruppe zu t0 und t1

Auch im Bezug zum Wissens- bzw. Kenntnisstand wurde eine zweifaktorielle ANOVA mit Messwiederholung berechnet, um die Unterschiede zwischen den Gruppen und Messzeitpunkten sowie die Interaktion des Innersubjektfaktors *Zeit* mit dem Zwischensubjektfaktor *Gruppe* zu untersuchen. Die Ergebnisse der ANOVA zeigen einen signifikanten Haupteffekt des Innersubjektfaktors *Zeit* (F[1,69] = 38.55, $p < .001$, $\eta^2 = .36$). Der Kenntnisstand hat sich von t0 zu t1 gesteigert und dies bei Betrachtung des partiellen Eta-Quadrats ($\eta^2 = .36$) mit einem starken Effekt (Cohen, 1988; für Mittelwerts-Unterschiede siehe Tab. 7). Auch der Haupteffekt des Zwischensubjektfaktors *Gruppe* ist signifikant (F[1,69] = 42.76, $p < .001$, $\eta^2 = .38$). Nach Cohen (1988) entspricht dies einem starken Effekt. Das Ergebnis zeigt, dass die Zugehörigkeit zur Gruppe einen Einfluss auf die Skalenwerte hat.

Im Hinblick auf die Interaktion (*Gruppe*Zeit*) zwischen dem Innersubjekt- und Zwischensubjektfaktor zeigen die Ergebnisse der ANOVA mit Messwiederholung einen signifikanten Interaktionseffekt (F[1,69] = 34.70, $p < .001$, $\eta^2 = .34$). Die Unterschiede in den Mittelwerten (siehe Tab. 7) zeigen, dass sich die Kenntnisse in der Interventionsgruppe im Vergleich zur Kontrollgruppe mehr gesteigert haben (siehe auch Abb. 3), die Schulung also nach Cohen (1988) einen starken Effekt auf das Wissen der pädagogischen Fachkräfte hat. Die Effektstärke d_{Korr} nach Klauer (2001) zeigt einen kleinen Effekt (d_{Korr} = 1.97). Dieses Ergebnis lässt sich demnach auch eindeutig auf das Schulungskonzept zurückführen.

auch Lenhard & Lenhard, 2016). Daher ist dieses Maß bei den hier vorliegenden Voraussetzungen gut geeignet.



Anmerkungen. Wertebereich für *sumVar* (*summierte Gesamtskala Kenntnisse*) von 0 (*minimale Punktzahl*) bis 48 (*maximale Punktzahl*) für *t0* (*1. Messzeitpunkt*) und *t1* (*2. Messzeitpunkt*); Fehlerbalken stellen Standardfehler des Mittelwerts dar (*SEM*); Signifikanzwerte für Interaktionseffekt (Zeit*Gruppe) *** p<.001; *N*=71.

Abbildung 3. Unterschied zwischen den fremd-eingeschätzten Kenntnissen der Schulungsgruppe und Kontrollgruppe zu t0 und t1

Anhand der Ergebnisse der Prozessevaluation konnten Faktoren, wie die Merkmale der Schulung, die Merkmale der Teilnehmenden und die Rahmenbedingungen der Schulung sowie deren Einfluss auf den Erfolg der EiBiS-Schulung untersucht werden. Die Ergebnisse der Prozessevaluation durch die pädagogischen Fachkräfte sowie durch die Referentin decken sich. Dabei kann festgehalten werden, dass die EiBiS-Schulung von den pädagogischen Fachkräften als sehr interessant und hilfreich angesehen wird und vor allem durch den pädagogischen Praxisbezug sowie eine gute Mischung aus Theorie- und Praxisteilen überzeugt. Alle Faktoren wurden durchweg positiv bewertet (Struktur der Weiterbildung: N = 39, M = 1.05, SD = 0.23; Raum für Diskussion: N = 39, M = 1.18, SD = 0.39; Aktive Einbringen: N = 39, M = 1.13, SD = 0.41; Bewertungen jeweils auf einer sechs-stufigen Likert-Skala von 1 = *trifft völlig zu* bis 6 = *trifft gar nicht zu*), was darauf hinweist, dass die EiBiS-Schulung von den pädagogischen Fachkräften als positiv wahrgenommen wird. Ebenso bestätigen die Ergebnisse der Prozessevaluation die referierten Ergebnisse in Bezug auf die Veränderungen hinsichtlich des Wissens und der Handlungspotentiale. In Einzelfällen wurde die zeitliche Verortung der Schulungen bemängelt, weil diese zumeist am späten Nachmittag bzw. abends stattfanden. Um diesen Gesichtspunkt verbessern zu können, muss eine gute Kommunikation mit den Leitungskräften stattfinden, um andere mögliche Zeitfenster im pädagogischen Alltag nutzen zu können.

Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse zur Evaluation des EiBiS-Schulungskonzeptes

Begleitend zur Implementierung des EiBiS-Beobachtungsbogens wurde ein curriculumgestütztes Schulungskonzept für die Teams der pädagogischen Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen zu den Themen Bindung und Beziehungsgestaltung sowie zur vertieften Einführung in das EiBiS-Konzept konzipiert. Dieses Konzept wurde in drei Kitas-Teams umgesetzt und in einem Vergleichsgruppendesign (weitere vier Kitas als Vergleichsgruppe) evaluiert. Es zeigten sich über die Zeit und beim Gruppenvergleich positive Veränderungen mit zum Teil großen Effektstärken in den Bereichen Wissen und Handlungspotentiale. Die Daten der Prozessevaluation bestätigen, dass Inhalt und Umfang der Schulung für die jeweiligen

Teams angemessen und passend waren. Es kann festgehalten werden, dass das EiBiS-Schulungskonzept in Zukunft für die Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte sowie für die Implementierung des EiBiS-Beobachtungsbogens in den Kindertageseinrichtungen genutzt werden kann, da dieses in Bezug auf die Kompetenzerweiterung der pädagogischen Fachkräfte als wirksam angesehen wird.

5. Zusammenführende Diskussion und Perspektiven

Das Beobachtungsverfahren zur „Einschätzung der Bindungssicherheit“ (EiBiS) hat das Ziel, ein gleichermaßen praktikables wie testtheoretisch abgesichertes Instrument zur Verfügung zu stellen, mit dem pädagogische Fachkräfte in Kitas den Bindungsstatus eines Kindes einschätzen können. Das Verfahren soll an den Prämissen der Bindungsforschung (Ahnert, 2007; Glüer, 2017) ausgerichtet sein, den Fachkräften zugleich Hinweise geben, wie sie ihr pädagogisches Handeln, vor allem ihre Interaktionsgestaltung (siehe Wadepohl et al., 2017), passgenau an den Bindungsbedürfnissen der Kinder ausrichten können. Damit soll auch ein Beitrag geleistet werden, über die Gestaltung kompensatorischer, entwicklungs- und bindungsförderlicher Beziehungen die seelische Gesundheit von Kindern zu stärken und Etikettierungen von auffälligem Verhalten zu verhindern (Fröhlich-Gildhoff, Tinius & Rönnau-Böse, 2017).

Im Rahmen des Projekts wurden drei Sonderauswertungen vorgenommen, dessen Ergebnisse sich folgendermaßen zusammenfassen lassen:

1. In einer explorativen Studie wurde ein Aspekt der konvergenten Validität untersucht: Es wurde erfasst, ob und mit welchen Ergebnissen sich die Ergebnisse des EiBiS-Bogens mit denen eines anderen Verfahrens zur Erfassung der Bindungssicherheit (AQS-E/G, Ahnert et al., 2012) vergleichen lassen. Hierbei ergaben sich geringe bis mittlere, jedoch überwiegend nicht signifikante Korrelationen, was darauf hinweist, dass der EiBiS-Bogen anhand der aktuellen Datenlage nicht als konvergent valide bezeichnet werden kann.
2. In der zweiten Studie wurde der Fragestellung nachgegangen, ob und wie sich durch die Nutzung des Verfahrens, das selbst- und fremdeingeschätzte Wissen sowie mögliche Handlungspotentiale der Fachkräfte zum Thema Bindung verändern. Zugleich wurden Erfahrungen mit der Anwendung des EiBiS-Bogens erfasst. Hier konnte allerdings kein Vergleichsgruppendesign realisiert werden. Die Ergebnisse der Prä-Post-Messungen zeigten einen bedeutsamen Kompetenzzuwachs der Befragten und eine hohe Zufriedenheit mit der Anwendung des EiBiS-Bogens.
3. Verbunden mit der empirischen Absicherung des EiBiS-Bogens war die Entwicklung einer curriculumbasierten Schulung pädagogischer Fachkräfte in Kitas zu den Themen Bindung, Beziehungsgestaltung und zur Anwendung des Bogens. Die Evaluation der Schulungen im Vergleichsgruppendesign zeigte deutliche Kompetenzsteigerungen der Teilnehmer*innen über die Zeit (Prä-Post) und im Vergleich zur Kontrollgruppe, die keine Schulung erhielt.

Die Ergebnisse der Sonderauswertungen zeigen zunächst eine positive Akzeptanz der befragten pädagogischen Fachkräfte. Die Notwendigkeit eines praktikablen Beobachtungsverfahrens zur Einschätzung der Bindungssicherheit wird gesehen und als hilfreich für die pädagogische Arbeit erlebt. Damit verbunden finden sich erste Hinweise auf eine Weiterentwicklung entsprechender Kompetenzen, allein durch die Nutzung des Instruments; deutliche

Kompetenzzuwächse lassen sich durch den Einsatz der parallel entwickelten Schulung erzielen. Die konvergente Validität kann noch nicht als gegeben angesehen werden. Dies kann an der geringen Stichprobe, möglicherweise auch an den unterschiedlichen Grundlagen der angewandten Verfahren liegen. Dies muss in Folgeuntersuchungen weiter analysiert werden.

Limitierend ist bei allen diesen Ergebnissen die jeweils kleine Stichprobe anzusehen, die zudem nicht durch eine Zufallsauswahl zustande kam. So lassen sich nur erste Tendenzen feststellen, die durch weitere Untersuchungen an größeren Gruppen weiter bestätigt – oder falsifiziert – werden müssen.

Die insgesamt positive Resonanz der Praxis auf das Forschungsprojekt EiBiS geben die gute Aussicht, die Projektziele zu erreichen. Der Beobachtungsbogen EiBiS kann perspektivisch einen Beitrag dazu leisten, pädagogisches Handeln systematisch zu reflektieren und die Interaktionsqualität in Krippe und Kita zu verbessern.

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., Eckstein-Madry, T., Supper, B., Bohlen, I. & Suess, G. (2012). *AQS (German): Der Attachment Q-Sort nach deutscher Übersetzung und Erprobung*. Unveröffentlichtes Arbeitsmaterial des Arbeitsbereichs Entwicklung der Fakultät Psychologie der Universität Wien.

Blanz, M. (2015). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwis-senschaftler*. Berlin: Springer.

Brisch, K. H. (2020). *Bindungsstörungen: Von der Bindungstheorie zur Therapie*. Stuttgart: KlettCotta.

Brisch, K. H. (2002). Fragebogen zur Bindungsentwicklung von Kindern. *Pädiatrische Psychosomatik und Psychotherapie*. LMU München.

Brisch, K. H. (2009). Diagnostik von Bindungsstörungen. In D. Irblich & G. Renner (Hrsg.), *Diagnostik in der Klinischen Kinderpsychologie. Die ersten sieben Le-bensjahre* (S. 301–310). Göttingen: Hogrefe.

Bühner, M. (2011). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion* (3. Aufl.). München: Pearson.

Bühner, M. & Ziegler, M. (2017). *Statistik für Psychologen und Sozialwissenschaftler* (2. aktualisierte und erweiterte Aufl.). Hallbergmoos: Pearson.

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioural sciences* (2. Aufl.). Hillsday: Lawrence Erlbaum Associates.

Cohen, J. (1992). Statistical power analysis. *Current directions in psychological science, 1*(3), 98–101.

Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5. Aufl.). Berlin: Springer.

Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (third edition). London: SAGE Publications.

Fröhlich-Gildhoff, K. Faller, S. Pfefferle, S. Ulas, C & Zerr, C. (2019). Beobachtungs-verfahren zur Einschätzung der Bindungssicherheit von Kindern im Alter von 1,5 – 4,5 Jahren in Kindertageseinrichtungen (EiBiS) – Schulungskonzept. Unveröffentlichtes Dokument. Freiburg, Zentrum für Kinder- und Jugendforschung.

Fröhlich-Gildhoff, K. & Hoffer, R. (2017). Methodische und methodologische Heraus-forderungen der Wirkungsforschung unter Praxisbedingungen in der Frühpädagogik – ein Rückblick und Ausblick. In I. Nentwig-Gesemann & K. Fröhlich-Gildhoff (Hrsg.)., *Forschung in der Frühpädagogik X. Zehn Jahre frühpädagogische Forschung – Bilanzierungen und Reflexionen* (S. 7–14). Freiburg: FEL.

Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I., Pietsch, S., Köhler, L. & Koch, M. (2014). *Kompetenzentwicklung und Kompetenzerfassung in der Frühpädagogik. Konzepte und Methoden*. Freiburg: FEL.

Fröhlich-Gildhoff, K. Söhnen, S. A., Gscheidle, D., Schroff, M, Werner, N. & Wollen-weber, N. (2017). Einschätzung der Bindungssicherheit in der Kita – empirische Annäherung. *Perspektiven der empirischen Kinder- und Jugendforschung, 2*, 30–49.

Fröhlich-Gildhoff, K., Rönnau-Böse, M. & Tinius, C. (2017). *Herausforderndes Ver-halten in Kita und Grundschule. Erklären, Verstehen, Begegnen.* Stuttgart: Kohl-hammer.

Gloger-Tippelt, G. & König, L. (2002). *Geschichtenergänzungsverfahren zur Bindung (GEV-B) für 5–8-jährige Kinder: Manual zur Durchführung und Auswertung*. Unverö entlichtes Manuskript, Universität Düsseldorf.

Glüer, M. (2012*). Beziehungsqualität und kindliche Kooperations- und Bildungsbe-reitschaft. Eine Studie in Kindergarten und Grundschule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Glüer, M .(2017). *Bindungs- und Beziehungsqualität an der KiTa: Grundlagen und Praxis*. Stuttgart: Kohlhammer.

Gollwitzer, M. & Jäger, R. S. (2014). *Evaluation KOMPAKT* (2. Aufl.). Weinheim: Beltz.

Grossmann, K. E. & Grossmann, K. (2012). *Bindung – Das Gefüge psychischer Si-cherheit*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Höger, D. (2002). Fragebögen zur Erfassung von Bindungsstilen. In B. Strauß, A. Buchheim & H. Kächele (Hrsg), *Klinische Bindungsforschung* (S. 94–117). Stuttgart: Schattauer.

Hohagen, J., Paquignon, M. Samuel, F. & Fröhlich-Gildhoff, K. (2019). *Zwischenbericht zum aktuellen Stand des EiBiS-Forschungsprojektes. Entwicklung und Überprüfung der wissenschaftlichen Güte eines Beobachtungsverfahrens zur Einschätzung der Bindungssicherheit von Kindern in Kindertageseinrichtungen (EiBiS)*. Unveröffentlichter Zwischenbericht.

Howes, C. (1988). Relations between early child care and schooling. Developmental Psychology, 24(1), 53–57.

Howes, C. & Hamilton, C. H. (1992). Children's relationships with child care teachers: stability and concordance with parental attachments. *Child development, 63*(4), 867–878.

IBM (2016). *IBM SPSS Statistics for Windows*, Version 24.0. Armonk: IBM Corp.

Kirchmann, H. & Strauß. B. (2008). *Methoden zur Erhebung von Bindungsmerkmalen. Klinische Diagnostik und Evaluation, 1*, 293–327.

Kirchmann, H., Singh, S. & Strauß, B. (2017). Methoden zur Erfassung von Bin-dungsmerkmalen. In B. Strauß & H. Schauenburg (Hrsg.), *Bindung in Psychologie und Medizin. Grundlagen, Klinik und Forschung – ein Handbuch* (S. 101–121). Stuttgart: Kohlhammer.

Klauer, K. J. (2001). *Handbuch kognitives Training*. Göttingen: Hogrefe.

Laewen, H.-J. & Andres, B. (2011). *Das infans-konzept der Frühpädagogik. Bildung und Erziehung in Kindertagesstätten*. Weimar: Verlag das Netz.

Lenhard, W. & Lenhard, A. (2016). *Berechnung von Effektstärken*. Abgerufen unter: https://www.psychometrica.de/effektstaerke.html. Dettelbach: Psychometrica.

Leu, H. R., Flämig, K., Frankenstein, Y., Koch Irene Pack, S., Schneider, K. & Ach-weiger, M. (2007). *Bildungs- und Lerngeschichten. Bildungsprozesse in früher Kindheit beobachten, dokumentieren und unterstützen*. Weimar: Verlag Das Netz.

Luthar, S. S. (2006). Resilience in development: A synthesis of research across five decades. In D. Cicchetti & D. J. Cohen (Hrsg.), *Developmental psychpathology: Risk disorder, and adaption* (S. 739–795). New Jersey: John Wiley & Sons inc.

Pederson, D. R. & Moran, G. (1996). *Expressions of the attachment relationship outside of the strange situation. Child development, 67*(3), 915–927.

Schölmerich, A. & van Aken, M. A. G. (1996*). Attachment security and maternal concepts of ideal children in northern and southern Germany. International jour-nal of behavioural development, 19*(4), 725–738.

Seifer, R., Schiller, M., Sameroff, A. J., Resnick, S. & Riordan, K. (1996). *Attach-ment, maternal sensitivity, and infant temperament during the first year of life. Developmental Psychology, 32*(1), 12–25.

Stokowy, M. & Sahar, N. (Hrsg.). (2012). *Bindung und Gefahr. Das Dynamische Rei-fungsmodell der Bindung und Anpassung.* Gießen: Psychosozial-Verlag.

Van Ijzendoorn, M. H., Vereijken, C. M. J. L., Bakermans-Kranenburg, M. J. & Rik-sen-Walraven, J. M. (2004). Assessing attachment security with the Attachment Q Sort: Meta-analytic evidence for the validity of the observer AQS. *Child development, 75*(4), 1188–1213.

Vaughn, B. E. & Waters, E. (1990). Attachment behavior at home and in the labora-tory: q-sort observations and strange situation classifications of one-year-olds. *Child development, 61*(6), 1965–1973.

Wadepohl, H., Mackowiak, K., Fröhlich-Gildhoff, K. & Weltzien, D. (Hrsg.) (2017*). Interaktionsgestaltung in Familie und Kindertagesbetreuung.* Wiesbaden: Springer.

Waters, E. (2008). *Assessing secure base behavior and attachment security using the Q-sort method.* Abgerufen unter: http://www.psychology.sunysb.edu/attachment/measures/content/aqs_method.pdf.

Waters, E. & Deane, K. E. (1985). Defining and assessing individual differences in attachment relationships: Q-methology and the organization of behavior in infan-cy and early childhood. In I. Bretherton & E. Waters (Hrsg.), Growing points of attachment theory and research. Monographs of the Society for Research in *Child Development, 50*(1-2), 39–40.

Weltzien, D., Fröhlich-Gildhoff, K., Wadepohl, H. & Mackowiak, K. (2017). Interakti-onsgestaltung im familiären und frühpädagogischen Kontext. Einleitung. In H. Wadepohl,

K. Mackowiak, K. Fröhlich-Gildhoff & D. Weltzien (Hrsg.), *Interakti-onsgestaltung in Familie und Kindertagesbetreuung* (S. 1–26). Wiesbaden: Springer.

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.

Dörte Weltzien, Theresa Bolenz, Daniel Freihaut, Daniel Herrmann & Julia Kolep

Partizipation aus Kindersicht. Erste Befunde aus einer qualitativen Teilstudie im Rahmen des Projekts InkluKiT

Zusammenfassung

Partizipation im Kita-Alltag ist sowohl in der Aus- und Weiterbildung als auch in praxisorientierten Medien sehr beliebt. Es ist nicht leicht zu erkennen, welche Inhalte dabei fachlich begründet und welche eher normativ-ideologisch ´gesetzt´ sind. Vor diesem Hintergrund wird im vorliegenden Beitrag die Bedeutung von Partizipation aus Kindersicht beleuchtet. In einer Teilstudie des Projekts InkluKiT[10] wurde mit Hilfe von dialoggestützten Kinderinterviews der Frage nachgegangen, wie Kinder ihren Alltag im Hinblick auf wichtige Aspekte der im theoretischen Diskurs beschriebenen Aspekte von Partizipation erleben. Insgesamt wurden 23 Interviews mit je zwei fünf- bis sechsjährigen Kindern durchgeführt. Für die rekonstruktive Auswertung der Kinderinterviews wurde das „Integrative Basisverfahren" nach Kruse (2014) gewählt, bei dem neben der Inhalts- und Sinnebene auch subjektive Deutungsmuster rekonstruiert werden. In den Analysen zeigte sich, dass der Alltag aus der Perspektive der Kinder in den Kindertageseinrichtungen mit festen Regeln, Ordnungen, Ge- und Verboten und (bei Fehlverhalten) mit Bestrafungen verbunden wird. Im Hinblick auf Beteiligung wird das ´Wir´ innerhalb der Gruppe der Kinder erlebt, in den Spielerzählungen der Kinder geht es um die Kinderkultur; Erwachsene kommen in diesen Peeraktivitäten kaum vor. Aus den Ergebnissen lässt sich schlussfolgern, dass die Potentiale für Partizipation nicht ausreichend genutzt werden. Nur wenn es gelingt, das vielschichtige Thema „Partizipation" kritisch-reflektiert für den eigenen Alltag aufzulösen, können fruchtbare Ansätze gefunden werden, den Anspruch von Partizipation auch tatsächlich in eine gelebte Praxis zu überführen.

Schlüsselworte: Partizipation, Kindertageseinrichtungen, dialoggestützte Interviews, rekonstruktives Verfahren

Abstract

Although participation in the everyday life of day care centers is not only popular in education and training but also in practice-oriented media, it is not always easy to recognize whether the participation approach is based on professional expertise or rather on normative ideology. Therefore, in the following study the implication of participation will be analysed from a child's perspective. More explicitly, as part of a sub-study of the InkluKiT project, it will be examined how the children experience their everyday lives respectively to the aspects of participation, substantiated on 23 dialogue-oriented child interviews each with two five to six year old children. The use of the "integrative basic method" by Kruse (2014), in which

[10] InkluKiT ist ein dreijähriges BMBF-gefördertes Forschungsprojekt (2017-2020), das zum Ziel hat, ein empirisch begründetes, erprobtes und evaluiertes Curriculum für die Weiterbildung von Kindertageseinrichtungen zu entwickeln. Es ist in der Förderlinie „Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bildung" verortet (Förderkennzeichen: 01NV1707B). Das Projekt wird in Kooperation mit der Universität Paderborn (Prof. Dr. Timm Albers, Verbundkoordinator) und dem Zentrum für Kinder- und Jugendforschung (ZfKJ) an der Evangelischen Hochschule Freiburg (Projektleitung: Prof. Dr. Dörte Weltzien) durchgeführt.

not only the level of content and meaning but furthermore, the subjective patterns of interpretation are being reconstructed make the reconstructive evaluation of the children's perspective in the analyses of the interviews possible. These analyses show how the children relate their everyday life to fixed rules, regulations, prohibitions and – in the case of misbehaviour – punishments. Respectively to 'participation', the children considerably experience the "we", thus, the children's culture is most important in the children's plays and adults do not have a place in these peer activities. The research findings lead to the conclusion that the possible potentials of participation are not sufficiently used. Therefore, it is necessary to critically reflect on the multi-layered issue of participation in everyday life in order to eventually put its aspiration into lived practice.

Keywords: participation, day care centers, dialog-based interviews, reconstructive procedure

Inhalt

1. Hintergrund und Zielsetzung 71
   1.1 Partizipation im Kontext der Kinderrechte 71
   1.2 Inklusion und Partizipation – zwei Seiten einer Medaille 72
   1.3 Partizipationsformen und -stufen im Kita-Alltag – eine Systematik 73
   1.4 Partizipation - Macht - Verantwortung – Fürsorge 74
   1.5 Partizipation aus Kindersicht: Ein bedürfnis- und ressourcenorientierter Zugang 76
2. Methodisches Vorgehen 77
   2.1 Feldzugang und Stichprobe 77
   2.2 Dialoggestützte Interviews mit Kindern 77
   2.3 Transkription 78
   2.4 Auswertungsmethode – das integrative Basisverfahren 79
3. Ergebnisse 80
   3.1 *„Besser wäre, wenn die Erzieher in einen anderen Kindergarten gehen"* – Erwachsenenwelt aus Sicht der Kinder 81
   3.2 *„Und deswegen (.) ham wir ja regeln im kindergarten"* – Was ist für die Kinder „normal"? 83
   3.3 *„weil die erZieher sind grÖ:ßer als Uns"* - Wie beschreiben und begründen Kinder die Überlegenheit der Erwachsenen? 84
   3.4 *„Man darf die eigentlich mit sechs noch nicht rutschen, darum machen wir so als ob wir sieben wären."* - Welche Bedeutung haben Freiräume für die Kinder und wie werden sie von ihnen (mit-)gestaltet 85
4. Diskussion und Ausblick 86

Literatur 88

1. Hintergrund und Zielsetzung

„Partizipation von Kindern“ – diese sowohl gesetzlich verankerte (z.B. in § 45 Abs. 2 Nr. 3 SGB VIII) als auch in allen Bildungsprogrammen der Länder mehr oder weniger explizit geäußerte Erwartung an Fachkräfte (z.B. Ministerium für Kultus und Sport Baden-Württemberg, Ministerium, 2014) gehört zu den Aspekten der pädagogischen Arbeit, die nach dem heutigen, demokratisch geprägten Erziehungsverständnis selbstverständlich zu sein scheint. Eine genauere Betrachtung lässt aber schnell Ambivalenzen und Widersprüche erkennen. Wieviel Entscheidungsfreiheit und Mitspracherecht soll man Kindern in ihrer Vielfalt zugestehen? Wann werden sie überfordert und wie verhalten sich Kindeswille und Kindeswohl zueinander? Kann man herausforderndes Verhalten durch Partizipation abfedern oder provoziert man gar die Missachtung jeglicher Grenzen, wenn man mit Kindern auf ´Augenhöhe´ agiert und gemeinsam Regeln aushandelt? Wie sehr ist man bereit, Macht zu teilen, um neue Beteiligungsformen einzuführen und wie setzt man Regeln, Normen und Werte in einem partizipativ geprägten Kita-Alltag kompetent um?

In der Aus- und Weiterbildung ebenso wie in praxisorientierten Medien ist nicht leicht zu erkennen, ob die jeweiligen Forderungen an Partizipation fachlich begründet oder eher normativ-ideologisch ´gesetzt´ sind. Erforderlich ist daher eine analytische Betrachtung der rechtlichen, entwicklungswissenschaftlichen und professionsbezogenen Grundlagen von Partizipation, um zu klären, wo Potentiale und Grenzen von Partizipation liegen. Vor diesem Hintergrund wird im vorliegenden Beitrag die forschungsbezogene Fragestellung – die Bedeutung von Partizipation aus Kindersicht – entwickelt und (später) diskutiert. Ziel soll sein, das Konstrukt Partizipation in seiner Differenziertheit klarer fassen zu können und damit für die Aus- und Weiterbildung ebenso wie für die Praxis in Kindertageseinrichtungen greifbarer zu machen. Auch können weitere, umfangreichere empirische Studien zur „Partizipation aus Kindersicht“ angeregt werden. An dieser Stelle ist deutlich hervorzuheben, dass die Studie zwar im Rahmen des Projekts „InkluKiT“ durchgeführt wurden, also in Kindertageseinrichtungen, die sich auf den Weg zu einer inklusiven pädagogischen Praxis weiterentwickeln wollen. In den Interviews wurden jedoch keine explizit inklusionsbezogenen Themen behandelt (etwa die Frage nach der Ermöglichung der Teilhabe an Projekten, Ausflügen etc.) für alle Kinder, auch wenn Beeinträchtigungen vorliegen. Vielmehr gibt es um die Erfassung der Wahrnehmung aller Kinder (bzw. der Teilnehmenden an dieser Studie), unabhängig von möglichen Differenzlinien. Ziel war es, die gelebte Partizipation in den Einrichtungen zu beschreiben, wie sie von den Kindern subjektiv konstruiert wird.

1.1 Partizipation im Kontext der Kinderrechte

Partizipation wird eng mit den Kinderrechten, insbesondere mit dem Recht auf Beteiligung und den sie konstituierenden Vertragswerken in Zusammenhang gebracht. So legt Artikel 12 der UN Kinderrechtskonvention fest, dass: „(1) die Vertragsstaaten (…) dem Kind, das fähig ist, sich eine eigene Meinung zu bilden, das Recht zu[sichern], diese Meinung in allen das Kind berührenden Angelegenheiten frei zu äußern und berücksichtigen die Meinung des Kindes angemessen und entsprechend seinem Alter und seiner Reife.“ (1990). In dem 1990 in Kraft getretenen Kinder- und Jugendhilfegesetz heißt es in § 8 Abs. 1 SGB VIII, „Kinder und Jugendliche sind entsprechend ihrem Entwicklungsstand an allen sie betreffenden Entscheidungen der öffentlichen Jugendhilfe zu beteiligen“. Vergleichsweise neu sind die Beteiligungsrechte im Kinder- und Jugendhilfegesetz geregelt, nachdem am 01.01.2012 das

Bundeskinderschutzgesetz in Kraft trat. Seither ist die Betriebserlaubnis einer Kindertageseinrichtung davon abhängig, ob „zur Sicherung der Rechte von Kindern und Jugendlichen in der Einrichtung geeignete Verfahren der Beteiligung sowie der Möglichkeit der Beschwerde in persönlichen Angelegenheiten Anwendung finden“ (§ 45 Abs. 2 Nr. 3 SGB VIII).

Mit der gesetzlichen Verankerung der Rechte zur Mitsprache und Beteiligung von Kindern wurde das Thema Partizipation zu einer leitenden Orientierung pädagogischer Konzeptionen. Nach Knauer (2007) wird in zwölf von sechzehn Bildungsplänen Demokratie als Leitprinzip benannt. Der baden-württembergische Orientierungsplan bezieht sich beispielsweise in seiner Präambel und an anderen Stellen ausdrücklich auf die UN-Kinderrechtskonvention und weist darauf hin, welche Bedeutung Partizipation, Inklusion, wertschätzende Anerkennung von Unterschiedlichkeit und die Orientierung an den Bedürfnissen eines jeden Kindes für das pädagogische Handeln haben (sollen) (Ministerium für Kultus und Sport Baden-Württemberg, 2014). Auch das Gesetz zur Weiterentwicklung der Qualität und zur Teilhabe in Kindertagesbetreuung („Gute-KiTa-Gesetz“) zielt u.a. auf die Umsetzung der Kinderrechtskonvention ab (Bundesrat, Drucksache 469/18).

Die gesetzlich verankerten Kinderrechte, allen voran die UN-Kinderrechte, sollen die Grundlage dafür legen, dass Beteiligung und Mitsprache nicht von persönlichen Entscheidungen und der „Gnade“ (Knauer, 2007, S. 279) erwachsener Akteur*innen abhängig sind, sondern – ebenso wie die Menschenrechte – jedem Kind von Geburt an bedingungslos zustehen. Daraus folgt, dass alle Kinder alters- und reifeadäquat an den sie betreffenden Entscheidungen zu beteiligen sind (Sheridan & Pramling, 2001). Dies ist ein konfliktträchtiger Anspruch, da abgewogen werden muss, in welchen Bereichen ein Kind mitentscheiden kann, denn es geht zuweilen um sehr weitreichende Entscheidungen (Prengel, 2016, S. 14).

Erwachsene tragen die Verantwortung für Kinder und die Umsetzung ihrer Rechte. Diese Macht dürfen sie nicht für eigene Interessen missbrauchen, sondern sind gehalten, ihr Handeln stets am Kindeswohl auszurichten. Zuweilen stehen sich dabei die Verantwortung der Erwachsenen, für das kindliche Wohl Sorge zu tragen, und der Wille des Kindes gegenüber (Maywald, 2018).

1.2 Inklusion und Partizipation – zwei Seiten einer Medaille

Partizipation im Kontext von Inklusion bedeutet für den frühpädagogischen Bereich, dass es allen Kindern unabhängig von ihren individuellen Voraussetzungen und Fähigkeiten ermöglicht werden sollte, an Bildungsangeboten teilzuhaben und in Entscheidungen einbezogen zu werden. Beteiligung ist also nicht an personenbezogene Voraussetzungen gebunden. Gleichfalls kann Beteiligung eingeschränkt sein, wenn die institutionellen, baulichen, konzeptionellen oder auch fachlichen Voraussetzungen nicht optimal sind. Hier schließt sich die Auffassung von Behinderung, wie sie von der Weltgesundheitsorganisation definiert wird (ICF; DIMDI 2005), an[11]: Behinderung wird als Situation der Beeinträchtigungen von Aktivitäten und der Partizipation mit Blick auf eine selbstbestimmte Lebensführung aufgrund negativer Wechselwirkungen zwischen Menschen und ihrer sozialen und physikalischen

[11] Im “Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education” der UNESCO von 1994 wurden zum ersten Mal Anforderungen an inklusive Bildungssysteme aufgestellt. Inklusive Angebote der Bildung und Erziehung im Sinn des Salamanca Statements sollen alle Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen einbeziehen, ob männlich oder weiblich, gleich welcher Religion oder Weltanschauung, unabhängig von der Zugehörigkeit zu einer Minorität oder dem verfügbaren Einkommen oder – und das war neu: unabhängig von einer Behinderung.

Umwelt (Kontextfaktoren) verstanden. Behinderung wird demnach nicht als eine Störung oder Schädigung körperlicher, psychischer oder kognitiver Funktionen, sondern als nicht ausreichende Sicherstellung von Beteiligung definiert. Partizipation wird entsprechend in den Dokumenten der UN und der UNESCO stets als Bedingung und Voraussetzung von Inklusion betrachtet (UNESCO, 1994).

Die Frage, ob Partizipation in ihren vielfältigen Arten und Formen der Beteiligung, Teilhabe, Teilnahme, Mitwirkung, Mitbestimmung, Einbeziehung allen Kindern in einer Kindertageseinrichtung gleichermaßen ermöglicht wird, sollte im Hinblick auf sämtliche Differenzkategorien wie z.B. Geschlecht, Alter, Ethnie, Religion, Behinderung, Migration und Armut reflektiert werden. Obwohl gruppenbezogene Angebote immer eine Tendenz zur Exklusion haben (weil sie auf bestimmte Altersgruppen oder eine bestimmte Anzahl von Kindern oder schlicht auf die „Mitglieder" der Gruppe beschränkt sind, vgl. hierzu auch Nassehi 2002, S. 468) und beispielsweise aus Gründen der Sicherheit unumgänglich sind (z.B. bei Ausflügen), stellen Exklusionserfahrungen für die betroffenen Kinder potentiell eine Verletzung dar und stehen ihren Bedürfnissen nach An-/Einbindung und Beziehung entgehen. Entsprechend sind Entscheidungen zur Gruppenbildung bzw. Ausgrenzung plausibel und altersangemessen zu erklären mit dem Ziel, dass diese Entscheidungen nicht als Strafe aufgefasst, sondern als „notwendige Regel" verstanden werden. Besonders relevant wird es, wenn es zu prekären Exklusionsverkettungen kommt, und Kinder wiederholte oder gar dauerhafte Ausgrenzungserfahrungen machen oder wenn mit Exklusion Zuschreibungen (z.B. zu ihren Kompetenzen oder Verhaltensweisen) verknüpft werden. Zustände dauerhafter Ausgrenzung sind weder mit den Kinderrechten noch mit der allgemeinen Menschenwürde zu vereinbaren (Beck, 2017, S. 74ff).

1.3 Partizipationsformen und -stufen im Kita-Alltag – eine Systematik

Partizipation beinhaltet eine aktive Beteiligung von Kindern entsprechend ihrer Möglichkeiten und Bedürfnisse. Damit sind sowohl geeignete Beteiligungsformen und -methoden zu etablieren als auch die gesamte Alltagsgestaltung hinsichtlich ihrer Beteiligungsmöglichkeiten zu prüfen. Ziel muss es sein, dass prinzipiell alle Kinder und Erwachsene gleichermaßen an allen Lebens- und Bildungsbereichen der Institution teilhaben können. Hierfür muss beispielsweise überprüft werden, ob sich im Spiel Prozesse des Ausschlusses beobachten lassen oder ob Regeln und Strukturen die Teilhabe von Kindern hemmen. Ebenso erforderlich ist es, das Machtverhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern in den Blick zu nehmen. Um Kinder an partizipativen Prozessen teilhaben lassen zu können, müssen sie als Expert*innen ihrer Lebenswelt gesehen werden. Ein gemeinsames Aushandeln von Entscheidungen bedeutet auch ein Abgeben von Entscheidungsmacht seitens der Erwachsenen und entsprechendes Vertrauen in die Kinder (Schubert-Suffrian & Regner, 2015).

Partizipation bedeutet für Kinder in der Kita, dass es ihnen ermöglicht wird, auf ihr Leben und ihr Lernen Einfluss nehmen zu können. Dies betrifft alle Lebensaktivitäten (Gutknecht & Haug-Schnabel, 2019) wie beispielsweise das Sauberwerden im Hinblick auf die Frage, in welcher Weise Kinder in dem Erwerb ihrer Ausscheidungsautonomie feinfühlig begleitet werden oder ob sie – wie in früheren Zeiten – ´getopft´ werden. Partizipation bedeutet in Kindertageseinrichtungen, dass sowohl für sich selbst als auch für das Leben in der Gemeinschaft Entscheidungen mitgetroffen werden können. Demnach besteht die Aufgabe darin, altersangemessen gemeinsam Regeln oder auch Lösungen für Probleme zu finden. Aus-

handlungsprozesse sind demnach nicht als Krisen, sondern als wichtige Lern- und Bildungsgelegenheiten eines demokratisch geprägten Miteinanders zu bewerten. Bereiche von Partizipation in der Kita sind beispielsweise:

- Individuelle Selbstbestimmungsrechte (z.B. Grundbedürfnisse wie Essen und Trinken, Schlafen, Rückzug, Wärme, Anziehen, Bewegung, Toben);
- Mitbestimmungsrechte in Bezug auf die Gruppe und die Alltagsgestaltung (z.B. Nutzungs- bzw. Spielregeln für die Bauecke, die Anschaffungen von Büchern oder Spielen);
- Gestaltung von Innen- und Außenräumen (z.B. Einbeziehung in die Planung bis zur Umsetzung);
- Bewältigung von Problemen und Konflikten (falls notwendig in Begleitung/Moderation von Fachkräften).

In der Entwicklung partizipativer Strukturen können daher verschiedene Ebenen mit den jeweils passenden Handlungskonzepten und Strategien differenziert werden. Regner und Schulze-Suffrian (2018) unterscheiden vier Stufen der Beteiligung:

- Information: Die Kinder erhalten auf eine altersadäquate Art Informationen. Dabei entscheiden Erwachsene, welche Informationen relevant sind, damit die Kinder eine selbstbestimmte Entscheidung treffen können.
- Gehört werden: Die kindlichen Bedürfnisse und Ideen von Erwachsenen werden wahrgenommen und respektiert.
- Mitbestimmen: Kinder und Erwachsene treffen gemeinsam eine Entscheidung. Dabei ist ein Austausch von Argumenten und Standpunkten auf Augenhöhe relevant.
- Selbst bestimmen: Diese umfassendste Form der Beteiligung kann sich sowohl auf die Selbstbestimmung des Kindes als Individuum als auch auf die Selbstbestimmung der Kinder als Gruppe beziehen.

Partizipation kann also vielfältige Formen haben und ist jeweils kontext- und situationsbezogen sowie im Hinblick auf die zu beteiligenden Kinder auszugestalten. Die alters- und entwicklungsangemessenen Möglichkeiten und Grenzen von Partizipation müssen sich allerdings an grundlegenden Leitgesichtspunkten orientieren: Ihre Ermöglichung gehört erstens zu den wesentlichen Kinderrechten und Beschränkungen der Beteiligung sind fachlich damit zu begründen, dass sie dem Kindeswohl entgegenstehen oder Gefahren bergen, die die Kinder nicht einschätzen können. Das uneingeschränkte Recht auf Beteiligung führt daher zu der Aufgabe, kontinuierlich zu überprüfen, ob Kinder mehr oder weniger ungewollt von Beteiligung, Teilhabe und Teilnahme ausgeschlossen sind und dies zu verändern.

1.4 Partizipation - Macht - Verantwortung – Fürsorge

Einen wichtigen Aspekt bringen Knauer und Sturzenhecker (2016) ein, wenn sie zwischen Partizipation als „irgendwie mitmachen oder dabei sein“ und Partizipation als „Anspruch der Demokratie“[12] (S. 8) unterscheiden. Da demokratisches Handeln verinnerlicht werden muss, ist eine wesentliche Aufgabe der Erziehenden – Familien und Institutionen – den Kindern Demokratie im alltäglichen Miteinander vorzuleben (vgl. zum Modell-Lernen, Band-

[12] Demokratie, dass das Volk (gr.: demos) – in unserem Falle die Kinder und anderen Beteiligten in den sozialpädagogischen Institutionen – sich tatsächlich die Macht (gr.: kratia) teile. Partizipation ist lt. Knauer ## auf den lateinischen Ursprung „partem capere“, (s)einen Teil ergreifen (kapern) zurückzuführen.

ura, 1979). In diesem Zusammenhang wird deutlich, wie wichtig ein planvolles, erzieherisches Handeln ist, ohne dass sich ein solches, demokratisches Grundverständnis nicht entwickeln kann. Bereits Janusz Korczak (1979) wies darauf hin, dass ein demokratie-geleitetes erzieherisches Handeln nicht ohne ständige Reflexion der Überlegenheit und damit verbundenen Macht der Erwachsenen möglich ist.[13] Dabei ist Macht nicht als Wertung, sondern als Beschreibung der Handlungsspielräume zu verstehen, die sich beziehen auf (Hansen, Knauer & Sturzenhecker 2011, S. 28 ff.):

- die Handlungs- oder Gestaltungsmacht in der Planung von Abläufen, Strukturen und Regeln, aber auch der Gestaltung von Räumen und ihren Funktionsfestlegungen;
- die Verfügungsmacht, die sich auf materielle und immaterielle Ressourcen bezieht, über die Erwachsene in Abgrenzung zu den Kindern verfügen;
- die Definitions- oder Deutungsmacht, unter anderem auch in der Erklärung und Bewertung kindlicher Entwicklungsverläufe und Verhaltensweisen;
- die Mobilisierungsmacht, die im positiven Sinne die Ressourcen umfasst, um Kinder für Themen zu gewinnen und sie „herauszufordern“ (Laewen, 2008). Im negativen Sinne können sie aber auch manipulativ wirken und Kinder über deren Zuwendungsbedürfnis zum „Gehorchen“ bringen.

Diese Übersicht macht deutlich, dass Kinder in hohem Maße auf die Erwachsenen und deren Handlungsmächtigkeit angewiesen sind. Erwachsene, die in verantwortlicher Weise diese Macht nutzen, bieten Kindern Fürsorge, Schutz und entwicklungsförderliche Bedingungen. Allerdings wird zugleich deutlich, dass die Machträume kontinuierlich zu reflektieren sind – z.B. im Hinblick auf Nähe und Distanz oder auch im Hinblick auf die gewollten oder ungewollten Einflussnahmen auf Gruppenprozesse, die Erwachsene zur Durchsetzung eigener Interessen oder zur Disziplinierung auf Kinder ausüben. Ein solches Vorgehen steht den Leitlinien von Partizipation und damit den Kinderrechten grundsätzlich entgegen und ist als Missbrauch von Macht zu werten. Bartosch (2011) merkt in diesem Zusammenhang an, dass Macht in der Erziehung anzuerkennen und demokratisch „zu zähmen“ (S. 126ff.) ist. Ohne einen bewussten und kritischen Umgang mit der Macht im Alltag pädagogischen Handelns ist – so seine Schlussfolgerung – eine missbräuchliche Machtausübung kaum zu verhindern.

Ein verantwortliches pädagogisches Handeln ist daher durch einen partizipativen Erziehungs- und Kommunikationsstil geprägt, in dem Kinder gefragt und in ihren Bedürfnissen, Äußerungen und Verhaltensweisen ernst genommen werden. Prengel (2016, S. 150ff.) geht noch einen Schritt weiter, wenn sie als Ziel formuliert, dass es nicht nur um eine Stärkung des Anerkennens, sondern auch um eine Verminderung des Verletzens geht. In jeder Kindertagesstätte bestehe ein Abhängigkeitsverhältnis zwischen Kindern und Erwachsenen. Dies sei so selbstverständlich, dass es selbst im pädagogischen Kontext nur selten zum Thema gemacht würde. Zwar dürfen sich Pädagog*innen keineswegs aus der pädagogischen Verantwortung zurückziehen, allerdings haben sie kein Recht dazu, Kinder zu missachten,

[13] Korczak (1979) ist u.a. mit dem Zitat berühmt geworden: „Ein Kind ist klein, sein Gewicht ist gering, es ist nicht viel von ihm zu sehen. Wir müssen uns schon zu ihm hinunterneigen. Und was noch schlimmer ist, das Kind ist schwach. Wir können es hochheben, in die Luft werfen, es gegen seinen Willen irgendwohin setzen, wir können es mit Gewalt in seinem Lauf aufhalten – wir können all sein Bemühen vereiteln.“ (S. 7)

zu verletzen oder zu degradieren. In einem demokratischen System sind Erwachsene demnach gefordert, Macht verantwortlich auszuüben und zugleich in angemessenem Maße Macht an Kinder abzugeben“ (ebd., S. 150ff.).

1.5 Partizipation aus Kindersicht: Ein bedürfnis- und ressourcenorientierter Zugang

Die bisherigen Ausführungen bezogen sich überwiegend auf die rechtlichen, normativen und auch ethisch begründeten Argumentationen für eine partizipative Grundhaltung pädagogischer Fachkräfte mit entsprechenden Konsequenzen für das alltägliche Handeln (Weltzien, 2018). Betrachtet man das Konstrukt ´Partizipation´ auf der Grundlage der kindlichen Grundbedürfnisse (Grawe, 2004) oder auch Schutzkonzepte (zur Resilienzforschung vgl. zusammenfassend Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2019), so steht der entwicklungsförderliche Beitrag von Beteiligungserfahrungen außer Frage. Forschungsergebnisse zum herausfordernden Verhalten bei Kindern weisen entsprechend auf die Entwicklungsrisiken dauerhafter Ausgrenzung und Stigmatisierung hin, die bereits in frühen Jahren zu einer Verstetigung aggressiver Bewältigungsstrategien beitragen können (vgl. hierzu Hoffer & Fröhlich-Gildhoff, 2019). Der bedürfnis- und ressourcenorientierte Blick der modernen Kindheitspädagogik erfordert, systematisch über Beteiligungsformen im Kita-Alltag nachzudenken.

Anhaltspunkte dafür, was Kindern in ihrer Lebenswelt Kindertagesstätte wichtig ist, liefern Kinderbefragungen und teilnehmende Beobachtungen von Kindergruppen. So konnte die Studie von Nentwig-Gesemann, Walther und Thedinga (2017) zur Kita-Qualität aus Kindersicht rekonstruieren, dass Kinder auf Beteiligungs-, Selbst- und Mitbestimmungsmöglichkeiten großen Wert legen – sofern sie diese Möglichkeiten kennen gelernt haben. Hierin liegt eine forschungsmethodische, durchaus aber auch handlungspraktische Herausforderung: Kinder sind darauf angewiesen, demokratische Beteiligungsformen sukzessive kennen zu lernen. Obwohl Kinder in überwiegendem Maße bereit sind, sich in bestehende Strukturen, Regeln und Abläufe einzufügen und sie zumindest nicht explizit in Frage zu stellen, darf dies nicht bedeuten, dass ihnen Mitwirkungsrechte an der Gestaltung ihres Alltags verwehrt werden. Sofern es für sie eine selbstverständliche Erfahrung ist, gefragt zu werden, in ihren Bedürfnissen respektiert zu werden und Entscheidungen über Aktivitäten, Orte und Spielbeziehungen selbst treffen zu können, werden sie den Wert von Partizipation und Demokratie erleben und können dies durchaus auch ausdrücken. So stellen die Forscher*innen fest, dass sich „Kinder [eine Kita] wünschen, in der sie sich wohl, sicher, anerkannt und wertgeschätzt fühlen – und zwar auch dann, wenn sie nicht den Erwartungen und Vor-Urteilen der Erwachsenen entsprechen, wenn sie ‚besonders‘ sind und sich vielleicht auch irritierend und ‚rätselhaft‘ verhalten. Kinder wünschen sich, in ihrem Selbst- und Welterkundungsdrang von Erwachsenen unterstützt und zugleich in ein vertrautes und sicherndes Netz von Beziehungen eingewoben zu werden. Sie wollen gut informiert sein, mitreden und mitbestimmen und vor allem ungestört mit ihren Freund*innen zusammen sein und spielen.” (ebd., S.86).

In einer Teilstudie des Projekts InkluKiT wurde vor dem Hintergrund der großen Bedeutung von Partizipation im Hinblick auf Vielfalt/Inklusion der Frage nachgegangen, wie Kinder ihren Alltag in Gesprächen rekonstruieren. Dabei wurden Kinder nicht nach ihren Konzepten von Partizipation (im Sinne von: Was versteht ihr unter Partizipation?) gefragt, sondern es wurde versucht, sich der Lebenswirklichkeit der Kinder zu nähern und damit die oben aufgezeigten Facetten von Partizipation empirisch aus Kindersicht näher zu beleuchten. Im Einzelnen wurde folgenden Fragestellungen nachgegangen:

1. Wie beschreiben Kinder die von ihnen alltäglich erlebte Erwachsenenwelt?
2. Was ist in dieser – von pädagogischem Handeln geprägten – Welt für die Kinder normal? Welche Erwartungen haben Kinder an die sie umgebenden Erwachsenen?
3. Wie erleben und beschreiben die Kinder die Macht der Erwachsenen?
4. Welche Bedeutung haben Freiräume für die Kinder und wie werden sie von ihnen (mit-)gestaltet?

Im Folgenden wird zunächst das empirische Vorgehen erläutert. Daran anschließend werden zentrale Ergebnisse vorgestellt und im abschließenden Kapitel erfolgt eine Diskussion der Ergebnisse sowie ein Ausblick.

2. Methodisches Vorgehen

2.1 Feldzugang und Stichprobe

Für die Durchführung der dialoggestützten Kinderinterviews wurde der durch das Projekt InkluKiT bereits bestehende Feldzugang genutzt, indem die Projekteinrichtungen bezüglich einer Teilnahme an dieser Teilstudie angefragt wurden. Drei Kindertageseinrichtungen erklärten sich hierzu bereit, in diesen wurden insgesamt 23 dialoggestützte Kinderinterviews mit jeweils zwei fünf- bis sechsjährigen Kindern durchgeführt. Damit umfasst die Stichprobe 46 Kinder, hiervon waren 29 Mädchen und 17 Jungen. Es wurde ausdrücklich nicht nach möglichen Differenzmerkmalen (z.B. Migrationshintergrund) ausgewählt. Die Geschlechterverteilung hat sich zufällig ergeben. Auswahlkriterium war ausschließlich das Alter (mindestens fünf Jahre), um den Anforderungen an die dialoggestützte Kinderinterviews zu entsprechen.

2.2 Dialoggestützte Interviews mit Kindern

Die Methode der dialoggestützten Interviews ist ein für die Erfassung der Kinderperspektive entwickelte und mittlerweile in zahlreichen Forschungsprojekten gut erprobtes Erhebungsverfahren (vgl. z.B. Weltzien, 2009, 2012, 2014; Bernecker, 2017; Seevers, 2019). Es grenzt sich methodisch sowohl von Gruppendiskussionen als auch von Einzelinterviews mit Kindern ab und eignet sich besonders dann, wenn die Kinder über ihre gemeinsamen Erfahrungsräume befragt werden sollen. Die besondere Interviewsituation, in der zwei miteinander vertraute Kinder gemeinsam in das Gespräch hineinfinden, führt typischerweise zu dialogischen Episoden bzw. verdichteten Erzählpassagen zwischen den Kindern. Die wichtigsten Kennzeichen der Methode werden hier in Kürze zusammengefasst (vgl. ausführlich dazu Weltzien, 2009). Die Rolle der/s Interviewenden ist die einer/s aktiven Zuhörer*in. Die Methode der dialoggestützten Interviews zeichnet sich weiterhin durch eine hohe Kooperationsbereitschaft der Kinder in den Interviews aus; auch fällt die Einstiegsphase durch die zahlenmäßige Überlegenheit der Kinder und die Vertrautheit der beiden Kinder miteinander leichter als in einem Einzelinterview mit einer erwachsenen, für das Kind fremden Forscher*in und einem einzelnen Kind. Durch die Berücksichtigung der Beziehung der Kinder zueinander können Gesprächssituationen erzeugt werden, in denen die Kinder sich mit für sie relevanten Fragestellungen und Themen, aus ihrer Perspektive und in ihrer Sprache, selbstläufig befassen. Dadurch, dass die Kinder sowohl von der interviewenden Person als auch von dem anderen Kind in ihren Erklärungen und Deutungsmustern unterstützt werden,

setzen sie sich intensiv mit ihren Lebenswelten auseinander. Durch die kommunikative Unterstützung des jeweils anderen Kindes werden die Beteiligten angeregt, Sichtweisen und Sinndeutungen zu versprachlichen und sich auch mit den jeweils anderen Perspektiven und Deutungen sprachlich-kommunikativ auseinander zu setzen.

Die Methode der dialoggestützten Interviews erschien für die vorliegenden Forschungsfragen zum Thema „Partizipation in der Kindertageseinrichtung" besonders geeignet und zielte auf weitgehend selbstläufige Gespräche mit und zwischen den Kindern ab, wobei sich die Rolle der/des Interviewenden darauf beschränkte, das Gespräch zu initiieren und mit immanenten Nachfragen, die sich direkt auf das bereits Erzählte beziehen sowie exmanenten Fragen, die sich auf noch nicht angesprochene Aspekte beziehen, themenbezogen aufrecht zu halten.

Mögliche Herausforderungen waren – wie bei jeder Form von Kinderinterviews - die Abhängigkeit des Gesprächsverlaufs von den sprachlichen Kompetenzen der Kinder. In den Interpretationen der Interviews sind daher mögliche sprachliche Hürden, mangelnde Verstehensleistungen (auf beiden Seiten), aber auch mögliche differierende Wortbedeutungen und Sinnzusammenhänge zu reflektieren. Auch besteht zwischen erwachsenen Interviewer*innen und Kindern stets ein Hierarchiegefälle, das auch durch die zahlenmäßige Überlegenheit der Kinder nur bedingt aufgelöst wird. Das Phänomen der sozialen Erwünschtheit und die feinfühlige Interviewführung, die den Kindern jederzeit überlässt, wieviel sie in ihren Erzählungen preisgeben, sind wichtige forschungsmethodische Grundlagen (ebd., S. 74).

2.3 Transkription

Für die Transkription der Kinderinterviews wurde das gesprächsanalytische Transkriptionssystem 2 (GAT 2) nach Selting u.a. (2009) angewendet. Damit sollte sichergestellt werden, dass bei der Übertragung der Tonaufnahmen in Textdokumente möglichst wenige Informationen verloren gehen. Im Folgenden werden die wichtigsten Transkriptionsregeln kurz erläutert (Hagemann & Henle, 2014, S. 7ff.):

- Grundsätzlich wurde in Kleinschreibung transkribiert, um durch Großbuchstaben besondere Akzentuierungen von Textstellen markieren zu können.
- Deutlich hörbare Versprecher, Satz- und Wortabbrüche wurden mit dem hochgestellten Sonderzeichen „ʔ" markiert.
- Markantes Ein- und Ausatmen wurde je nach Dauer mit „°h" bis „°hhh" für Einatmen und „h°" bis „hhh°" für Ausatmen markiert.
- Dehnungen einzelner Wörter wurden in Gestalt von Doppelpunkten notiert. Auch hierbei orientierte sich die Anzahl der Doppelpunkte an der Dauer der Dehnung zwischen 0,2 und 1,0 Sekunden wurden ein bis drei Doppelpunkte eingefügt.
- Turnierte Pausen wurden ebenfalls je nach Länge als Klammerausdrücke markiert, eine Mikropause mit „(.)", kurze bis längere Pausen von 0,2 – 1,0 Sekunden mit „(-)" bis „(---)". Ab einer Pausenlänge über einer Sekunde wurde die Dauer der Pause in Sekunden in die Klammern eingesetzt.
- Nonverbale oder paraverbale Handlungen und Ereignisse innerhalb eines Turns wurden in doppelten runden Klammern charakterisiert.
- Interpretierende Kommentare wurden als Angabe mit Reichweite vor die betreffende Textstelle mithilfe von spitzen Klammern notiert.

- Unverständliche Stellen wurden im Transkript in einfachen runden Klammen mit „unv." inklusive der Dauer der unverständlichen Textstelle in Sekunden angegeben.
- Am Ende einer Intonationsphase wurden teilweise auch Tonhöhenbewegungen angezeigt. Dabei wurde eine Skalierung von (?) für hochsteigend, (,) für mittel steigend, (-) für gleichbleibend, (;) für mittel fallend und (.) für einen tief fallenden Ton verwendet.
- Simultan gesprochene Textstellen wurden in jeweils einer neuen Zeile transkribiert und der Beginn und das Ende des gleichzeitig gesprochenen Textes wurde übereinanderstehend in eckigen Klammern markiert.

2.4 Auswertungsmethode – das integrative Basisverfahren

Für die rekonstruktive Auswertung der Kinderinterviews wurde das „Integrative Basisverfahren" nach Kruse (2014) angewendet. Wesentliches Ziel des Verfahrens ist es, neben der Inhalts- und Sinnebene auch subjektive Deutungsmuster zu rekonstruieren. Zwei methodische Zugänge sollen das Textmaterial erschließen helfen, zum einen die feinsprachliche Analyse und zum anderen sog. Analyseheuristiken (ebd., S. 489), beide Zugänge werden im Folgenden kurz erläutert.

Feinsprachliche Analyse

Um einen Zugang zu dem Erleben von Partizipation im Alltag der Kinder in einer Kindertageseinrichtung auf einer sprachlich-kommunikativen Ebene gerecht zu werden, wurden zunächst die Einstiegspassagen der Interviewtranskripte nach den sprachlichen Aufmerksamkeitsebenen der Pragmatik, der Syntaktik und der (Wort)-Semantik betrachtet (ebd., S. 479ff.). Diese feinsprachliche Analyse vollzieht sich in einem sequenziellen Vorgehen, aber auch in Segmentation: Jedes Wort der zu betrachtenden Interviewpassage wird für sich genommen betrachtet, ohne auf Kontextwissen aus dem Satzende oder folgenden Zeilen zurückzugreifen – Rückgriffe sind hingegen erlaubt (ebd, S. 485f.). Die sprachliche Deskription der Worte und Assoziationen dazu werden entweder auf dem Ausdruck des Interviewtranskripts selbst oder in einer separaten Tabelle festgehalten. Folgendes Beispiel aus einem der Kinderinterviews soll das Vorgehen darstellen:

„Wenn man nicht aufhört °h/h° ähm: still zu sein (-) dann muss man an Tisch sitzen"

Tabelle 1. Beispiel Feinsprachliche Analyse

wenn	Konjunktion, Bedingung	sein	Verb, Zustandsbeschreibung
man	Pronom	dann	Adverb, zeitliche Reihenfolge
nicht	Verneinung	muss	Verb, Zwang/Pflicht
aufhört	Verb, etwas beenden	man	Pronom
ähm	Verzögerungspartikel	an	Präposition
Still	Adjektiv, geräuschlos	Tisch	Nomen
Zu	Präposition, Richtung	sitzen	Verb, passive Handlung

Wie bei erwachsenen Interviewpartnern ist auch in den Kinderinterviews von einer Relevanzsetzung auszugehen, das bedeutet, dass die Aussagen für die Kinder jeweils eine Bedeutung haben. Diese Bedeutung ist im Laufe des aufwendigen Auswertungsprozesses nach und nach zu erschließen und es sind (durchaus mehrere) Lesarten zu entwickeln, um sich dem individuellen und kollektiven Sinn der beteiligten Kinder im Hinblick auf das Thema anzunähern.

Analyseheuristiken

Im weiteren Verlauf der Rekonstruktion wird der Analysetext nach homologen Mustern „durchkämmt", das sind Muster „die sich immer wieder als hintersinnige sinnstrukturierende Elemente bzw. Figuren in den Ergebnissen der deskriptiven und interpretativen Analysen zeigen" (Kruse, 2014, S. 489). Neben den sprachlichen Aufmerksamkeitsebenen (ebd., 159f.) werden in diesem Schritt sowohl forschungsgegenständliche als auch methodische Heuristiken angelegt, die den Text auf Phänomene untersuchen, welche für die Beantwortung der Forschungsfrage von Relevanz sind. Die forschungsgegenständlichen Heuristiken weisen enge Bezüge zu den Forschungsfragen auf, so wurden die Heuristiken „Erwachsenenwelt", „Freiräume" und „Grenzen durch die Fachkräfte sowie „Macht" als Analyseraster eingesetzt.

Als eine methodische Analyseheuristik kam die Agency-Analyse zur Anwendung. Diese untersucht, wie die erzählende Person in einem Interviewkontext eigene Handlungsmöglichkeiten und -initiative auf sprachlicher Ebene darstellt – es geht also um die „Repräsentation der eigenen Handlungs- und Wirkmächtigkeit" (Lucius-Hoene & Deppermann, 2002, S. 59). Hierbei wird insbesondere untersucht, ob sich eine Person in der Lage sieht, eigenständig handeln zu können oder ob diese Handlungen durch andere Personen oder (unbenannten) Entitäten fremdbestimmt werden (ebd.). Diese soll an dem bereits eingangs erläuterten Transkriptauszug verdeutlicht werden: „Wenn man nicht aufhört °h/h° ähm: still zu sein (-) dann muss man an Tisch sitzen". Nach der Agency-Analyse sticht das unbestimmte Pronom „man" hervor. Das Kind sieht sich indirekt selbst betroffen, indem es die Regel für alle Kinder benennt. Auch die Wahl der Verben ist für die Bestimmung von Agency relevant: Die Kinder sind aufgefordert „still zu sein" [in diesem Fall wird davon ausgegangen, dass dies inhaltlich gemeint war], also eigene Gespräche oder Handlungen einstellen sollen. Wird dem nicht Folge geleistet, die die Konsequenz, dass „man" an einem Tisch „sitzen muss". „Muss" ist eine zwingende Konsequenz, der man sich nicht entziehen kann – die Handlungsmächtigkeit ist entsprechend gering. Wer diese Konsequenz durchsetzt, wird nicht personifiziert [nach der Agency-Analyse ist dies eine nicht näher genannte Entität], diese ist jedoch in der Lage, diese Konsequenz gegenüber den Kindern durchzusetzen, ähnlich einer höheren Gewalt.

3. Ergebnisse

Im Folgenden werden nun einige zentrale Ergebnisse des rekonstruktiven Auswertungsprozesses der Autor*innengruppe, der sich in Form regelmäßiger Auswertungssitzungen über einen Zeitraum von fünf Monaten (September 2019 bis Januar 2020) gestaltete, erläutert. Die Darstellung der Ergebnisse ist angesichts der Fülle des Interviewmaterials und der Reichweite der Fragestellungen notwendigerweise ausschnitthaft. Zu betonen ist, dass die aufgezeigten Ergebnisse jeweils als sog. „homologe Muster" (Kruse, 2014, S. 361f.) sowohl

innerhalb der Interviews als auch in der vergleichenden Analyse des Interviewmaterials insgesamt auftraten. Wenn in der folgenden Darstellung Beispiele aufgeführt wurden, so dienen sie der Illustration dieser homologen Muster.

3.1 *„Besser wäre, wenn die Erzieher in einen anderen Kindergarten gehen“* – Erwachsenenwelt aus Sicht der Kinder

In der forschungsgegenständlichen Heuristik „Erwachsenenwelt“ wurden die Interviews daraufhin analysiert, wie Fachkräfte als Repräsentanten der Erwachsenenwelt in den Erzählungen der Kinder dargestellt werden. Die beschriebenen Handlungen und Verhaltensweisen der Erwachsenen wurden mit der Spiel- und Erfahrungswelt der Kinder kontrastiert und es wurde nach Beteiligungsmöglichkeiten der Kinder sowie nach gemeinsamen Bezugspunkten von Kindern und Erwachsenen, beispielsweise in Spiel und Kooperation, gesucht.

Erwachsene werden in vielen Interviews als diejenigen beschrieben, auf die Kinder zu hören haben: *„aber: sie hören nicht auf die erwachsenen“*. „Die Erwachsenen“ treten im Fallvergleich als homologe Muster der Autoritätspersonen auf, die im Umgang mit Kindern das Sagen haben und bei Fehlverhalten tadeln.

Die Macht der Erwachsenen zeigt sich aus der Perspektive der Kinder allerdings auch umgekehrt – nämlich im Hinblick auf die Handlungen der Erwachsenen, die eigentlich nicht den Regeln entsprechen, aber dennoch vollzogen werden. Obwohl die Kinder – wiederum aus ihrer Perspektive – diese „Trickereien“ durchschauen, nehmen sie dieses Handeln hin. In einem Interview berichten die Kinder über einen Aushang im Kindergarten, an welchem sie durch Bildkarten ablesen können, was es zum Mittagessen gibt. In diesem Zusammenhang erzählt eines der Kinder: *„und dann denken die (-) mh manchmal mach? machen die erzieherinnen tricksen die erzieherinnen mit den karten auch die kinder aus stimmts;? (1.2) manchmal stecken die die FALschen karten hinein“*. Die Handlung wird der Gruppe der Erwachsenen zugeschrieben, das „Austricksen“ der Kinder erscheint aus ihrer Sicht vorsätzlich und wiederholt („manchmal“). Zwar erfolgt keine explizite Bewertung durch die Kinder, stellen allerdings im Interview fest, dass sie die Erwachsenen durchschaut haben und sich nicht haben hereinlegen lassen. Ob „Tricksereien“ tatsächlich mehrfach vorkommen oder ob den Erzieher*innen vielleicht versehentlich einmal ein Fehler unterlaufen ist, spielt bei der Deutung keine Rolle, denn für die Sicht der Kinder auf die Erwachsenen ist bedeutsam, dass deren Handeln als „Trickserei“ wahrgenommen wird. Für intransparentes Erwachsenenhandeln aus der Perspektive der Kinder gibt es in den Interviews weitere Beispiele. So erzählen zwei Kinder in einem anderen Interview, *dass die Erzieher*innen den Kauf von neuen Stiften angekündigt hatten, nachdem die Kinder sich über zu wenige Stifte beklagt hatten: „und die haben sch? und die haben uns einmal gesagt gell? erst? erst an weihnachten (gibts welche wieder)“ […] „[ja,] das war schon gAnz früher °h und da war schon weihnAchten und die habens nicht gemacht“*.

Die Handlungsmacht der Erwachsenen zeigt sich nicht nur an Ereignissen, die aus Sicht der Kinder mit Tricksereien oder Unwahrheiten verbunden sind, und die die Kinder in den Interviews aufdecken. Ihre alltäglichen Machtpraktiken beschreiben die Kinder anhand zahlreicher Reglementierungen, Bestrafungen oder anderen Eskalationsformen, denen „man“ als Kind ausgesetzt ist. So berichtet ein Kind wie in Kapitel 3.1 bereits ausgeführt: *„wenn man nicht aufhört °h/h° ähm: still zu sein (-) dann muss man an tisch sitzen“*. In einem anderen Interview schildern die Kinder detailliert, was passiert, *„wenn wir nicht auf sie hörn.(.) da müssen wir raus, da kriegen wir? (-)krie? kriegen wir erst geschImpfe und dann müssen wir*

in vorraum (--) und dann müssen wir da warten (-) bis sie sagen (.)"du kannst wieder reinkommen" (-) und das finden wir doof.“ Im weiteren Verlauf des Interviews erläutern die Kinder, dass sie trotz solcher Androhungen Regelbrüche in Kauf nehmen, wenn sie beispielsweise im Morgenkreis neben ihren Freunden sitzen möchten, *„weil dann können wir uns die hAnd ge:ben. und uns die ganze zeit uns ins ohr flüstern. oh (---) da? das ist <<flüsternd> verbOten>“*. Wird das Flüstern jedoch von den Erwachsenen bemerkt, droht die Sanktion: *„na. schimpfen und in vorraum gehen“ […] „K1: [äh nein] nÄchstes mal, wenn wir das noch EINmal machen“ […] „K2: dAnn müssen wir [in (0.7 Sek.) << flüsternd> vorrAUm>]“*.

Aus der feinsprachlichen Analyse der Handlungen lässt sich schlussfolgern, dass es aus Kindersicht allgemeingültige Regeln dieser Handlungen gibt: „man muss“, „wir müssen“, „da kriegen wir“ – es wird also nicht von einer besonderen Situation berichtet, sondern *das* Fehlverhalten, *das* Maßregeln, *das* Bestrafen an sich wird beschrieben. Dass die Kinder diese täglichen Routinen kennen, ändert nichts daran, dass sie das Handeln der Erwachsenen als „doof“ bezeichnen. Die Erwachsenen werden im Übrigen hier weder namentlich noch als die Kategorie der Erzieher*innen oder als die Erwachsenen genannt. Sondern für die Kinder ist es eindeutig genug, sie als „sie“ zu bezeichnen, um zu wissen, wer gemeint ist. Wer im täglichen Miteinander das Sagen hat und wer etwas tun muss, ist für die Kinder vollkommen klar.

Einen Gegenhorizont machen die Kinder am Ende der Passage mit der Feststellung auf: *„besser wär? wenn die erz?zieher (.) in einen anderen kindergarten gehen und und dann können wir machen, was wir wo:lln“*. Die Präsens der Erwachsenen wird also als Einschränkung wahrgenommen, das Fehlen von Erwachsenen als Freiheit. In der Perspektive der Kinder gibt es keine partizipative Kultur des Miteinander-Aushandelns, sondern es gilt gewissermaßen, die Erwachsenen ´loszuwerden´, damit man seinen Bedürfnissen und Interessen nachkommen kann. In anderen Interviews wird ihn ähnlicher Weise eine maximale Distanz zu Erwachsenen gesucht, um möglichen Einschränkungen (bzw. Bestrafungen) aus dem Weg zu gehen: *„ich sitz eher gerne an den tisch wo keine erZIEHRIN sitzt“*. Auf die Frage, was daran besser sei, antwortet das Kind *„dass ich (noch) mehr quatsch machen kann h°“*. Interessanterweise werden die Handlungen, die das Kind gerne ausführen möchte, als „Quatsch“ bezeichnet – ein Ausdruck, in dem sich dokumentiert, was Erwachsene (wahrscheinlich) von den Handlungen des Kindes halten würden. „Quatsch“ wird also als Kategorie für unerwünschte Verhaltensweisen verwendet, die aber zugleich besonders Spaß machen. Ähnlich wie in den beschriebenen Situationen, in denen die Erwachsenen (aus der Perspektive der Kinder) Fehlverhalten zeigten, nämlich tricksten oder sich nicht an Verabredungen hielten, werden auch hier die Erwachsenen durchschaut (das Kind ahnt die Konsequenzen für sein Verhalten und hält sich daher fern). Im Hinblick auf Partizipation im Alltag ist zu konstatieren, dass es sich für die Kinder eher zu lohnen scheint, sich nicht zu beteiligen und Interaktionen mit Erwachsenen sogar zu meiden. Ein Ausschluss aus dem Gruppengeschehen als Sanktion scheint als ein alltägliches Risiko wahrgenommen zu werden und bestimmt das eigene Verhalten, zum Beispiel, indem man sich eher fernhält.

Gegenüber diesen allgemeinen Zustandsbeschreibungen werden Einzelfälle in den Interviews abgegrenzt, so werden einzelne „nette“ Erzieher*innen mit Namen genannt und „tolle“ Situationen beschrieben, in denen Erwachsene und Kinder gemeinsam „Spaß“ hatten *„die is? macht immer so tolle sa:chen […] und die macht mit mir immer so spaß also (.) die kitzelt mich immer un des find ich witzig“*. In diesen Fällen sind die Fachkräfte aus der Perspektive der Kinder nicht eine Person mit Machtpraktiken, denen man besser aus dem Weg geht, sondern ein*e geschätzte*r Spielpartner*in. Sind sie einmal nicht anwesend oder gehen

gar ganz aus der Einrichtung fort, wird dieses bemerkt und bedauert: *„als [Name der Erzieherin] ausm kindergarten gegangen is (-) [Name der Erzieherin] war ne richtig NETte erzieheri:n (-) die du °h wir durften bei die A:Lles ma:chEN“*.

3.2 *„Und deswegen (.) ham wir ja regeln im kindergarten“* – Was ist für die Kinder „normal“?

In der Heuristik „Regelwerk aus Kindersicht“ wurde betrachtet, was in dieser – von pädagogischem Handeln geprägten – Welt für die Kinder „normal“ ist. Dabei zeigt sich in der vergleichenden Analyse der Interviews, dass die Kinder ganz allgemein keineswegs gegen Regeln im Kindergarten sind, sondern, dass – ganz im Gegenteil – die Erwartung besteht, dass es Regeln gibt, die den Alltag ordnen und überhaupt dazu beitragen, miteinander zurecht zu kommen. Die Kinder akzeptieren dabei vor allem Regeln, die sie begründen können, beispielsweise die Regeln, sich gegenseitig zuzuhören *„weil ähm (-) weil son?st man nicht die anderen verstehen kann“*. Sobald eine Regel als sinnvoll erscheint (also begründbar ist), wird sie als „gut“ - ein Regelverstoß als „blöd“ bezeichnet, *„[dann] kann man nichts zuhören“*. Auch in anderen Interviews zeigt sich dieses Muster: Regeln sind notwendig, um den gemeinsamen Alltag zu regeln. Die Akzeptanz zeigt sich auf der feinsprachlichen Ebene darin, dass „wir“ (also alle Beteiligten, Kinder und Erwachsene) die Regeln haben *„und deswegen (.) ham wir ja regeln im kindergarten“*.

Regeln sind aus der Perspektive der Kinder besonders dann wichtig, wenn es um Konflikte zwischen Kindern geht. Im doppelten Wortsinn werden Streitigkeiten „geregelt“ und zwar wenn möglich untereinander in der Kindergruppe; kommen aber die Kinder an ihre Grenzen, werden die pädagogischen Fachkräfte eingeschaltet, wie der folgende Dialog zwischen zwei Kindern im Interview dokumentiert. *„wir rufen dann immer die erzieherin?“ (…) „oder wir regeln das manchmal selbst dann kommen wir immer vor und reden mit denen“. […] „[ja] aber manchmal gehen sie dann trotzdem nicht weg deswegen müssen wir dann die erzieherin holen.“*.

Zur Normalität des Alltags gehört für die Kinder, sich im Falle von Konflikten an die Erwachsenen zu wenden. Sie wissen und vertrauen darauf, dass sie vor anderen Kindern geschützt werden. Die Regel hier lautet, es erst selbst einmal zu versuchen; lässt sich der Streit nicht schlichten, „dürfen“ die Erwachsenen eingeschaltet werden. Interessanterweise gibt es eine weitere Eskalationsstufe, die wiederum den Kindern die Erlaubnis zur Abwehr gibt: Hören die Kinder nicht auf die Erwachsenen, also beispielsweise nicht auf, andere Kinder zu ärgern, darf man sich offensichtlich im Beisein der Erwachsenen wehren: *„WEnn jemand se? wenn jemand einen schlagt (.) dann muss man erstmal hör auf sagen und wenn dann ne erzieherin kommt und die sagt hör auf und der auch nicht aufhört dann darf man erst (-) zurück machen […] dann hören die am meistens auf“*. Im Hinblick auf das Thema Partizipation bedeutet das, dass es klare, den Kindern bekannte Regeln im Alltag gibt, die als ´normal´ betrachtet – also nicht infrage gestellt – und auch angewendet werden. Sie zeigt auf dieser Ebene das Normalitätserleben der Kinder in ihrem Kita-Alltag, der durch eine nicht-diskursive Praxis geprägt wird. Es geht nur um das Aufhören, aber nicht um eine Klärung des ‚Problems‘. In Bezug auf Partizipation ist das ein wichtiges Ergebnis, weil deutlich wird, dass die Kinder in eine nicht-diskursive, nicht partizipative Praxis der Konfliktbearbeitung hinein sozialisiert werden.

Sicherheitsmaßnahmen in besonderen Bereichen gehören für die Kinder ebenfalls zu der Kategorie „sinnvoller Regeln“, die notwendig sind. So werden beispielsweise Regeln im

Umgang mit Werkzeugen differenziert beschrieben: *„auf jeden fall gut aufpassen mit der säge oder sowas.“. „und das man den anderen nicht trifft.“*. Dabei sind nicht nur die Regeln selbstverständlich, sondern auch die Aufsicht der Fachkräfte. Sie haben die Aufgabe, dafür zu sorgen, dass sich niemand verletzt – dies wird von den beiden Kindern im Interview gleichzeitig betont: *„[erzieherin]“. „[erzieherin](-) erzieherin (-)“*. In solchen Transkriptpassagen zeigt sich also, dass es alltagsrelevante und notwendige Regeln gibt („auf jeden fall“), die ebenso wenig infrage gestellt werden wie die Aufsichtspflicht der Fachkräfte. Die Begründung lässt sich durch den kollektiven Wunsch, Verletzungen vermeiden zu wollen für alle Beteiligten leicht nachvollziehen.

3.3 *„weil die erZieher sind grÖ:ßer als Uns"* - Wie beschreiben und begründen Kinder die Überlegenheit der Erwachsenen?

In dieser Heuristik wurde der Frage nachgegangen, wie Kinder die Überlegenheit der Erwachsenen in ihrem Kategoriensystem von Ordnung und Hierarchie verorten und begründen. Hier ging es im Auswertungsprozess also darum, die Perspektive der Kinder auf die Entscheidungsbefugnisse innerhalb der Institution der Kindertageseinrichtung kennenzulernen.

Zunächst werden die Entscheidungsbefugnisse (das „Bestimmen“) mit dem Gegensatz: Erwachsene auf der einen Seite, Kinder auf der anderen Seite - in Beziehung gesetzt, wie der folgende Dialog zwischen zwei Kindern zeigt. *„die erwachsenen dürfen nur bestimmen. […]“ K2: „nur die erwachsenen wir nicht“*. Die Erwachsenen in Abgrenzung zum „wir“ der Kinder bestimmen also, die Gruppe der Kinder wird von jeglicher Beteiligung ausgeschlossen. Dies wird nochmal dadurch bestärkt, dass auch „die Schulanfänger“ (Z.113), die scheinbar eine besondere Stellung zu haben scheinen, nicht mitbestimmen dürfen. In anderen Interviews wird nicht von den Erwachsenen, sondern von den Erzieher*innen als diejenigen gesprochen, die *„immer“* bestimmen. Danach gefragt, warum die Kinder nicht mitbestimmen dürfen, wird der Grund geliefert: *„weil die erZieher sind grÖ:ßer als Uns"* Ob mit dem „größer“ eine körperliche Überlegenheit, der Altersunterschied oder die allgemeine Vorstellung der „Allmächtigkeit“ von Erwachsenen verbunden wird, ist zweitrangig. Mit „größer“ ist jedenfalls eine grundlegende Differenzkategorie verbunden – der Unterschied zwischen Erwachsenen und Kindern und das durch Adultismus geprägte Handeln der ´Größeren´.

Die Wahrnehmung, dass es mit der hierarchischen Ordnung verbunden ist, wer etwas bestimmen kann und wer dieses ausführt, übertragen die Kinder auf jeweils jüngere, unterlegene Kinder. So werden zahlreiche Beispiele aus den verschiedenen Lebenswelten der Kinder (Kindertageseinrichtung und Familie) berichtet, bei denen jüngere Kinder zu (teils sinnlosen) Handlungen erfolgreich aufgefordert wurden. In der fallvergleichenden Analyse beschäftigen sich die Kinder dabei weniger mit den Handlungen der kleineren bzw. jüngeren Kinder in ihrer Gruppe oder in ihrer Familie, sondern mit ihrer eigenen Überlegenheit, die sie teilweise verwundert, teilweise belustigt *(„ich sag […] sie machts")*.

Eine weitere Ausdifferenzierung zeigt sich in der Wahrnehmung der Kinder in der Binnenhierarchie der Fachkräfte. So wird in einem Interview der Einrichtungsleitung die gesamte Entscheidungsmacht über die Einrichtung zugeschrieben: *„im flur ist ne tür (.) und da ist Lei.1 drin die bestimmt den °h/h° kindergarten“*. Diese Vorstellung wird auch in einem anderen Interview deutlich formuliert. Auf die Frage, was die Leitung macht, äußern die beiden Kinder übereinstimmend *„die bestimmt alles“* - *„ja, sie sagt, was wir machen so:lln“*. Dass die Kinder ihre Möglichkeit eher gering einschätzen, sich gegenüber der Leitung Gehör zu

verschaffen, dokumentiert sich an einer späteren Stelle im Interview. Dort wird die Interviewer*in selbst gebeten, den Wunsch nach mehr oder neuen Stiften gegenüber der Leitung zu vertreten: *„frag sie bitte ma:l (.) bitte. bItte:> bitte"*.

3.4 *„Man darf die eigentlich mit sechs noch nicht rutschen, darum machen wir so als ob wir sieben wären.“* - Welche Bedeutung haben Freiräume für die Kinder und wie werden sie von ihnen (mit-)gestaltet

Die Heuristik „Bedeutung von Freiräumen“ untersucht, ob und in welcher Weise die Kinder subjektive Freiräume erleben und beschreiben. Im Fokus steht dabei auch die emotionale Bedeutung der Freiräume für die Kinder und wie sich diese vermittelt. Diese Frage erscheint im Hinblick auf die Ziele von Partizipation, beispielsweise im Hinblick auf das gemeinsame Spiel der Kinder von großer Relevanz.

In Bezug auf „Freiräume“ zeigen sich in den Kinderinterviews – trotz aller beschriebenen Einschränkungen und der teilweise als unfair erlebten Erwachsenen – viele Möglichkeiten, Gefühle von Selbstbestimmung, Einbindung in Gruppen, Wohlbefinden und Lustgewinn zu erleben. Feinsprachlich zeigt sich als interessanter Befund der fallvergleichenden Analysen, dass typischerweise alle Stellen, in denen die Kinder ihre eigenen Spielhandlungen beschreiben, selbstläufiger, verdichteter, ausführlicher und interaktiver (Erzählschleifen zwischen den Kindern, vgl. Weltzien, 2009) ausfallen als in den Interviewpassagen, in denen über „die Erwachsenen“ oder tägliche Routinen berichtet wird (vgl. zur Analyseebene der Pragmatik vgl. auch Kruse, 2014). Dieses wird angesichts des begrenzten Umfangs des vorliegenden Beitrags nur an wenigen Beispielen aufgezeigt.

In einem Interview berichten die Kinder beispielsweise ausführlich von ihren Spielaktivitäten, in denen sie sich als Jugendliche („dass wir dreizehn sind“) darstellen, einen Freund haben und Computerspiele spielen: *„wir spie::len ganz oft so sachen weil wir rennen ganz gerne und so (.) ähm:: wir findens auch manchmal witzig ähm:: wenn wir uns witze erzählen. wir erzählen uns nämlich gerne witze. °h/h° u::nd wir klettern gern auf den stangen und (1,5) wir reden gern miteinander und spielen manchmal so dass wir dreizehn sind oder irgendwie (-) und da:nn (---) ähm:: (1,0) dass wir dann irgendjemand treffen und so dass der dann unser freund ist und uns bei sachen hil:ft und sonst spielen auch manchmal gamersta:r also da is_n böser ty:p der will youtuber fa:ngen und des (.) macht auch spaß.“* Die Kinder sind in der Erzählung die aktiven Akteure, die das Handeln bestimmen („wir spielen“, „wir klettern“).

In anderen Interviews berichten Kinder engagiert von ihren Aktivitäten im Freispiel: *„und manchmal °hh bauen wir ne burg und machen die kaputt un dann is dort immer so n rest und da rasen wir dann immer drüber gell“ – „j::A s:o. da rasen wir kuck dann immer so ((steht auf und rennt im Gruppenraum auf und ab)) und dann manchmal rutschen wir aus“ – „ja manchmal rut? (unv.) da sind wir aber b:arfuß und machmal machen wir auch mit schuhen weitsprung im sandkasten“*. Auch in dieser, von den beiden Kindern gemeinsam erzählten Szene, beschreiben sie sich als aktiv und handlungsmächtig *(„wir bauen ne burg und machen die kaputt“)*. Das Spiel ist energiegeladen und die Kinder erleben sich als stark und schnell *(„rasen“)*.

In den fallvergleichenden Analysen stechen zwei Befunde deutlich hervor: Erstens kommen Erwachsene in den Erzählungen von Spielsituationen in kaum einem Fall vor – es bleibt zumindest damit unklar, ob mit „wir“ auch Erwachsene eingeschlossen sind. Zweitens stehen die beschriebenen Peeraktivitäten in einem krassen Gegensatz zu den von Erwachsenen

angeleiteten ´Spiel´aktivitäten, zum Beispiel im Morgenkreis: Die Aktivitäten sind nicht selbst gewählt, sondern *„müssen“* gemacht werden. Dies zeigt eine typische Beschreibung von Morgenkreisabläufen von zwei Kindern: *„den wochentag dann muss man den ja aufhängen“ – „ja (1.5 Sek.) und die za::hlen? ich hab vergessen wie_es heißt“* - *„ Datum“ – „Datum ((lacht))“ – „((lacht)) (1.5 Sek.) dann muss man auch das? die jahreszahl die jahreszeit und <<stöhnen>> den mo::nat“ – „((stöhnen))“ – „und das datum und den wochentag und das lied.“*

Neben Freiräumen im Spiel schaffen sich Kinder auch Freiräume, indem sie sich über Grenzen hinwegsetzen. Dabei wenden Kinder „Tricks“ an, suchen Verstecke auf, die eigentlich verboten sind oder geben (im Schwimmbad) vor, älter zu sein, um beliebte Orte aufzusuchen oder zu spielen. Die Kinder machen sich also Freiräume zu eigen, die ihnen eigentlich nicht vorbehalten sind und berichten in den Interviews gleichzeitig davon, dass sie dies bewusst machen, um sich Vorteile oder Vergnügen zu sichern. Auch in diesen Erzählpassagen zeigen die Kinder eine große Lebendigkeit und Erzählfreude. Auch bestätigen sie sich im Dialog miteinander in ihrer Freude darüber, dass sie sich trotz der von Erwachsenen gesetzten Regeln Freiheiten verschaffen. In einem Interview beispielsweise erzählen die Kinder von einer Stelle im Garten, an der sie sich gerne aufhalten, da sie dort alleine spielen können (*„das ist ein trick dann sind wir immer ganz alleine weil da gehen die meisten kinder gar nicht hoch“*). Auch auf die Dächer der Spielhäuschen klettern die Kinder (obwohl dies verboten ist), wobei sie darauf achten, von den Erwachsenen nicht entdeckt zu werden (*„da ist nur nen dach und nen Boden und nen eingang und da kann man hochklettern und sich an den haselnussästen festhalten und da klettern die meisten immer hoch und das darf man gar nicht.“*). In einem anderen Interview erzählen die Kinder vom gemeinsamen Rutschen im Freibad, dass sie sich ermöglichen, weil sie vorgeben, älter zu sein (*„und wir machen (-) wenn wir zusammen im schwimmbad sind zweier pack oder dreier pack. (...) u:nd man darf die eigentlich mit sechs noch nicht ähm:: rutschen darum: machen wir so als ob wir sieben wären.“*).

Freiräume scheinen allgemein mit „Älter-Sein“ in Verbindung gebracht zu werden. So berichten die „Schulanfänger“ davon, dass es *„keinen sinn mehr (macht) uns auseinander zu setzen.“*.

4. Diskussion und Ausblick

Die dialoggestützten Kinderinterviews geben – mehr oder weniger indirekt – Aufschluss über die Partizipationskultur, welche die Kinder in ihren Einrichtungen jeweils kennenlernen. Obwohl die Interviews in verschiedenen Einrichtungen stattgefunden haben, die (nach Auskünften von Leitung und Team) verschiedene Modelle der Partizipation implementiert haben, war es nicht Ziel der Studie, die Partizipationspraktiken in den Einrichtungen zu vergleichen und hierfür die Aussagen der Kinder heranzuziehen. Ziel der vorliegenden Teilstudie des Projekts InkluKiTs war es vielmehr, konsequent der Kinderperspektive zu folgen und ihre Relevanzsetzungen kennenzulernen, ein zentrales Kennzeichen der Methode der dialoggestützten Kinderinterviews (Weltzien, 2009).

Hinsichtlich der Rekonstruktion der kindlichen Perspektiven konnten hier typische Muster aufgezeigt werden: Die Institution „Kindertageseinrichtung“ wird mit festen Regeln, Ordnungen, Ge- und Verboten und (bei Fehlverhalten) mit Bestrafungen verbunden. Die Kinder erleben sich als Gruppe („wir“) gegenüber den Erwachsenen, diese werden als handlungsmächtig und weisungsbefugt wahrgenommen, das „normale“ Handeln der Erwachsenen zeigt sich in der Gestaltung von täglichen Routinen („Morgenkreis“) und Interventionen

(oftmals Bestrafen oder Konflikte beenden). Weder der gesetzte Rahmen noch das Handeln der Erwachsenen wird grundsätzlich in Frage gestellt, auch wenn es teilweise als „Tricksere‌i“ entlarvt oder als „blöd“ empfunden wird. In all diesen Beschreibungen tritt eines deutlich hervor, was auch im aktuellen theoretischen Fachdiskurs aufgezeigt wird: Partizipation und demokratische Strukturen werden nur dann explizit erlebt und benannt, wenn dies erlernt wurde, wenn also explizite demokratische Strukturen verankert werden und über Demokratie gesprochen wird (z.B. Prengel, 2016). Über die möglichen Stufen von Partizipation nach Regner & Schulze-Suffrian (2018) beispielsweise haben die Kinder in keinem Fall gesprochen – obwohl es in einigen der einbezogenen Einrichtungen Partizipationsformen geben soll (laut Konzeption, Homepage oder Aussagen der Leitung/Fachkraft). Ob die Kinder diese - zufällig – noch nicht mitbekommen haben (z.B. Abstimmungen), oder diese als nicht wichtig erleben und ihnen daher in den Interviews keine Relevanz zukommen lassen, kann an dieser Stelle nicht beantwortet werden.

Die Interviews zeigen weiterhin interessante Ergebnisse im Hinblick auf das Erleben von Partizipation im Sinne einer „Einbindung“ in den gemeinsamen Alltag. Im „Wir“ der Gruppe (der Kinder, in Abgrenzung zu den Erwachsenen, teilweise aber auch in Abgrenzung zu anderen Kindern, mit denen es Streit gibt), im „Wir“ des Spiels und auch im „Wir“ der Regelüberschreitungen oder im Vortäuschen von Tatsachen haben oder erobern sich Kinder Freiräume und erleben diese als bedeutungs- und lustvoll. Ein Fehlen von den oben aufgezeigten und oftmals geforderten Partizipationsformen bedeutet also nicht, dass die Kinder keine Beteiligung erleben – diese ist jedoch, und dieses ist im Hinblick auf wichtige Erziehungsprinzipien durchaus kritisch zu sehen – eher in Nischen oder auch „Graubereichen“ verortet, weil man sich Gehör über Dritte verschaffen muss, sich größer oder älter machen muss, oder sich schlicht von angedrohten Strafmaßnahmen nicht mehr abschrecken lässt, weil man „Schulanfänger“ ist. Eine diskursive Auseinandersetzung mit Erwachsenen (ob in Form von Diskussionen, Abstimmungen oder anderen Formen der demokratischen Aushandlungsprozessen) findet dagegen nicht statt. Dass offene Gespräche zwischen Kindern und Erwachsenen in den Interviews keine Erwähnung fanden, erstaunt genauso wie die Tatsache, dass überhaupt eher in Ausnahmen Fachkräfte als individuelle Persönlichkeiten wahrgenommen und namentlich erwähnt wurden und damit als Subjekt über die Kategorien „Erzieher*in“ oder „Erwachsene“ hinausragen.

Damit geben die Interviews interessante Einblicke in die Perspektive der Kinder zum Thema „Partizipation“ und ebenso überraschende wie wertvolle Erkenntnisse für die Umsetzung und Weiterentwicklung dialogischer, partizipativer und demokratischer Prinzipien in Kindertageseinrichtungen. So werden offensichtlich die Potentiale für Partizipation, oder - noch basaler - die Potentiale einer zugewandten, wertschätzenden Interaktion zwischen Fachkräften und Kinder nicht in einem Maße genutzt, wie es nötig wäre, um sich im Erfahrungswissen der Kinder widerzuspiegeln. Die Wahrnehmungen der Kinder, wie sie sich aus den dialoggestützten Kinderinterviews rekonstruieren lassen, zeigen eher das Gegenteil – die Kinder sind auf Rückzug und Interaktionsvermeidung aus; gemeinsame (Spiel-)Aktivitäten mit Erwachsenen werden selten als „toll“, sondern eher als ärgerlich oder langweilig konstruiert.

Für die weitere Qualitäts- und Teamentwicklung der pädagogischen Praxis leitet sich daraus die Empfehlung ab, das Thema „Partizipation“ bezogen auf die gelebte Alltagspraxis theoriefundiert und methodengeleitet systematisch zu analysieren. Es ist dabei kritisch zu hinterfragen, zu welchem Zweck welche Regeln bestehen, von wem sie verstanden und durchgesetzt oder auch – wie in der Studie aufgezeigt – umgangen werden. Auch ist zu reflektieren,

welche Kinder möglicherweise systematisch von den Beteiligungsangeboten (z.B. Morgenkreise) ausgeschlossen werden und ob diese Angebote überhaupt in ihrer Form zu einer Beteiligung einladen. Nur wenn es gelingt, das ebenso aktuelle wie beliebte Thema „Partizipation" kleinteilig für den eigenen Alltag auszudifferenzieren, werden auch fruchtbare Ansätze gefunden, um Partizipation stärker ´zu leben´.

An einen wichtigen Hinweis von Prengel (2016) sei zum Schluss erinnert, der auch im Kontext der hier durchgeführten Interviews Relevanz hat: Partizipation bedeutet nicht nur eine Einladung zur Beteiligung, sondern auch eine Vermeidung von Ausschluss und Verletzung. Dieses wird von den Kindern nicht explizit thematisiert, implizit werden aber durchaus Situationen benannt, in denen sie selbst oder andere aus der Gemeinschaft exkludiert werden - und zwar auf der Grundlage deutlich kommunizierter Alltagsregeln und -praktiken. Ob solche Alltagspraktiken auch der Perspektive der pädagogischen Fachkräfte entsprechen oder doch eher ´seltene Ausnahmen´ in allgemeinen Überforderungssituationen sind, kann an dieser Stelle nicht verifiziert werden. Auch kann im Hinblick auf die von den Kindern geschilderten Praktiken zur Konfliktschlichtung (z.B. sich in Anwesenheit einer Fachkraft körperlich zur Wehr zu setzen) nur die Kinderperspektive rekonstruiert werden und es sind keine Aussagen darüber möglich, ob es möglicherweise noch andere – lösungsorientiertere - Formen von Streitkultur gibt. Für die Frage, wie Partizipation von den Kindern erlebt wird, ist aber letztendlich genau diese Wahrnehmung einer gelebten Praxis entscheidend. Daher ist es für die pädagogische Praxis eine wichtige Aufgabe, diese Perspektive der Kinder zu hören, sie ernst zu nehmen und sich als Team systematisch daraufhin zu befragen, was erforderlich ist, um diese Perspektive zu erweitern: Erleben die Kinder in ausreichendem Maße ein partizipatives Miteinander? Lernen sie explizit demokratische Strukturen und Prinzipien kennen und gestalten sie den Kita-Alltag aktiv gemeinsam mit? Wird im Team offen genug über mögliches Fehlverhalten seitens der Erwachsenen gesprochen? Der respektvolle Umgang mit der kindlichen Perspektive und ihrer subjektiven Wahrnehmung des Alltags ist hierzu ein erster Schritt.

Literatur

Bandura, A. (1979). *Sozial-kognitive Lerntheorie.* Stuttgart: Klett-Cotta.

Bartosch, U. (2011). Mißbrauchte Macht – Pädagogik als Unterdrückung. In V. Flocke & G. Schoneville (Hrsg.), *Differenz und Dialog: Anerkennung als Strategie der Konfliktbewältigung?* (S. 123–137). Berlin: BWV.

Beck, I. (2016). Partizipation und Inklusion in der Kinder- und Jugendhilfe. In R. Knauer & B. Sturzenhecker. *Demokratische Partizipation von Kindern* (S. 74-89). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Bernecker, S. (2017). *Dialoggestützte Interviews mit Kindern zwischen zwei und drei Jahren.* Freiburg: Master-Thesis (unveröff.)

Lucius-Hoene, G. & Deppermann, A. (2002). *Rekonstruktion narrativer Identität. Ein Arbeitsbuch zur Analyse narrativer Interviews.* Opladen: Leske und Budrich.

Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information (DIMDI) (2005). *Internationale statistische Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme*. Köln. Verfügbar unter: https://www.dimdi.de/dynamic/de/startseite.

Fröhlich-Gildhoff, K., Rönnau-Böse, M. (2019). *Resilienz* (5. Aufl.). München: Ernst Reinhardt.

Grawe, K. (2004). *Neuropsychotherapie.* Göttingen: Hogrefe.

Gutknecht, D. & Haug-Schnabel, G. (2019). *Windel adé. Kinder in Krippe und Kita achtsam begleiten.* Freiburg: Herder.

Hagemann, J. & Henle, J. (2014). *Transkribieren nach GAT 2 (Minimal- und Basistranskript) – Schritt für Schritt.* Verfügbar unter: https://www.ph-freiburg.de/fileadmin/dateien/mitarbeiter/hagemannfr/Transkribieren_nach_GAT_2.pdf

Hansen, R., Knauer, R. & Sturzenhecker, B. (2011). *Partizipation in Kindertageseinrichtungen: so gelingt Demokratiebildung mit Kindern!.* Weimar, Berlin: Verlag Das Netz.

Hoffer, R. & Fröhlich-Gildhoff, K.; (2019). Inanspruchnahme von Hilfe und Versorgung bei psychischen Auffälligkeiten im Kindergartenalter. Ein systematisches Review zu Barrieren und Prädiktoren. *Kindheit und Entwicklung (2019), 28* (1), 33-45.

Knauer, R. (2007). *Gesellschaftliches Engagement als Bildungsziel in Kindertageseinrichtungen. Expertise zum Carl-Bertelsmann-Preis.* Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Knauer, R. & Sturzenhecker, B. (2016). *Demokratische Partizipation von Kindern.* Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Korczak, J. (1979). *Von Kindern und anderen Vorbildern.* Gütersloh: Gerd Mohn.

Kruse, J. (2014). *Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz.* Weinheim, Basel: Beltz.

Laewen, H.-J. (2008). Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen. In H.-J. Laewen & B. Andres (Hrsg.), *Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit. Bausteine zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen* (S. 16-102). Weinheim, Berlin, Basel: Beltz.

Maywald, J.; (2018). Kinder als Subjekte anerkennen. In V. Pannier & S. Karwinkel (Hrsg.), *Was Kinder wollen und warum wir darauf hören sollten: Argumente und Anregungen für eine kindorientierte frühe Bildung.* Weimar: das netz.

Ministerium für Kultus und Sport Baden-Württemberg, Ministerium (Hrsg.) (2014). *Orientierungsplan: Für Bildung und Erziehung in baden-württembergischen Kindergärten und weiteren Kindertageseinrichtungen.* Freiburg: Herder.

Nassehi, A. (2002). Die Organisationen der Gesellschaft. Skizze einer Organisationssoziologie in gesellschaftstheoretischer Absicht. In J. Allmendinger, J. & T. Hinz (Hrsg.), *Organisationssoziologie* (443–478). Sonderheft 4 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

Nentwig-Gesemann, I., Walther, B. & Thedinga, M. (2017). *Qualität aus Kindersicht – Die Quaki-Studie. (Abschlussbericht).* Berlin: Deutsche Kinder- und Jugendstiftung & Institut für Demokratische Entwicklung und Soziale Integration.

Prengel, A. (2016). *Bildungsteilhabe und Partizipation in Kindertageseinrichtungen. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF).* München: Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte

Regner, M. & Schubert-Suffrian, F. (2018). *Partizipation in der Kita. Projekte und den Alltag demokratisch mit Kindern gestalten* (3. Aufl.). Freiburg: Herder.

Schubert-Suffrian, F. & Regner, M. (2015). *Partizipation in Kita und Krippe.* Freiburg: Herder.

Seevers, N. (2019). *Was macht ein gutes Gespräch aus? - Die Perspektive der Kinder.* Freiburg: Master-Thesis (unveröff.)

Selting, M. u.a. (2009). Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion 10*, 353-402. Verfügbar unter: http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2009/px-gat2.pdf

Sheridan, S. & Pramling, I. (2001). Children's Conceptions of Participation and Influence in Pre-school: a perspective on pedagogical quality. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 2(2), 169-194. Verfügbar unter https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.2304/ciec.2001.2.2.4

Weltzien, D. (2009). Dialoggestützte Interviews mit Kindern im Kindergarten- und Grundschulalter unter Berücksichtigung ihrer Peerbeziehungen. Methode und empirische Ergebnisse. In K. Fröhlich-Gildhoff & I. Nentwig-Gesemann (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik* (Materialien zur Frühpädagogik, Bd. 2, S. 69-100). Freiburg: FEL.

Weltzien, D. (2012). Gedanken im Dialog entwickeln und erklären: Die Methode dialoggestützter Interviews mit Kindern. *Frühe Bildung*. 3/12, S. 143-149.

Weltzien, D.; Rönnau-Böse, M.; Prinz, T. & Vogl, L. (2014). *Gestützte Begegnungen zwischen Hochaltrigen und Vorschulkindern zur Verbesserung von Lebensqualität und sozialer Teilhabe („Begegnungen"). Die kindheitspädagogische Perspektive. Wissenschaftlicher Abschlussbericht.* Freiburg: FEL. Verfügbar unter http://intergenerative-begegnungen.eh-freiburg.de/publikationen

Weltzien, D. (2018). Gestaltung von Interaktion und Beziehung als pädagogischer Kern. In M. Rißmann (Hrsg.), *Didaktik in der Kindheitspädagogik* (S. 371-380). Köln: Carl Link.

Autor*innenbeschreibung

Anneka BECK, verwaltet seit 2017 die Professur für Soziale Arbeit, insbesondere soziale Dienstleistungen an der Hochschule Osnabrück. Im Rahmen ihrer Forschungstätigkeit beschäftigt sie sich mit (inklusiver) Bildungs- und Sozialplanung, Ganztagsschulentwicklung sowie qualitativer Sozial- und Kindheitsforschung

E-Mail: a.beck@hs-osnabrueck.de

Theresa BOLENZ, B.A. Heilpädagogin, schließt im Sommer 2020 den Master-Studiengang Bildung und Erziehung im Kindesalter an der Evangelischen Hochschule Freiburg ab und arbeitet derzeit in einer Kindertagesstätte in Freiburg.

Selina FALLER, B.A./M.A Kindheitspädagogin, war ein Jahr Teil des Forschungsprojektes EiBiS und hat im Rahmen des Projektes ihre Masterarbeit verfasst. Sie ist derzeit in einer KiTa tätig und erfüllt zusätzlich dazu einen Lehrauftrag an einer Fachschule für Sozialpädagogik.

Daniel FREIHAUT, B.A. Kindheitspädagoge, studiert derzeit noch im Master an der Evangelischen Hochschule Freiburg und arbeitet in einer Krippe in Freiburg.

Klaus FRÖHLICH-GILDHOFF, Prof. Dr., ist hauptamtlicher Dozent für Klinische Psychologie und Entwicklungspsychologie an der EH Freiburg. Approbation als Psychologischer Psychotherapeut und Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeut. Co-Leiter des Zentrum für Kinder- und Jugendforschung an der EH Freiburg; Forschung im Bereich Jugendhilfe, Pädagogik der Frühen Kindheit, Psychotherapie mit Kindern und Jugendlichen.

E-Mail: klaus.froehlich-gildhoff@eh-freiburg.ekiba.de

Niklas GAUSMANN, M.A., ist seit 2018 wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Hochschule Osnabrück, zunächst im Projekt „Integrierte und beteiligungsorientierte Planung in der Kindertagesbetreuung in Baden-Württemberg“ und aktuell im BMBF-Projekt „InproKiG -Qualifizierungsmodule für die interprofessionelle Kooperation in inklusiven Grundschulen“.

E-Mail: n.gausmann@hs-osnabrueck.de

Gregor HENSEN, Prof. Dr. Dr., ist seit 2011 Professor für Soziale Arbeit an der Hochschule Osnabrück. Davor war er seit 2009 Professor für Soziale Arbeit mit Familien an der Hochschule Braunschweig/Wolfenbüttel. Seine Schwerpunkte in der Forschung liegen im Bereich Inklusion, insbesondere von Organisationen frühkindlicher Bildung.

E-Mail: g.hensen@hs-osnabrueck.de

Daniel HERRMANN, B.A. Kindheitspädagoge, hat im Winter 2019 nach Erreichen des Bachelorgrades sein Studium mit dem Masterstudiengang Bildung und Erziehung an der Evangelischen Hochschule Freiburg fortgesetzt.

E-Mail: daniel@herrmann-home.de

Rieke HOFFER, Dipl. Psychologin, Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeutin, forscht seit 2014 am Zentrum für Kinder- und Jugendforschung an der Evangelischen Hochschule Freiburg. Zuvor als wissenschaftliche Referentin am Deutschen Jugendinstitut (DJI). Seit 2019 ist sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Hochschule tätig. Sie promoviert zum Thema „Versorgung von psychischen Auffälligkeiten im Kindergartenalter".

E-Mail: rieke.hoffer@eh-freiburg.de

Jesper HOHAGEN, B.A. Musikwissenschaft und Germanistik, M.A. Musikwissenschaft, hat von 2014 bis 2019 als wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Systematische Musikwissenschaft der Uni Hamburg in diversen musikpsychologischen Forschungsprojekten gearbeitet. Ende 2019 hat er seine Dissertation zum Thema „Multimodale Wahrnehmung musikalischer Gesten" eingereicht. Seit März 2019 arbeitet er als wissenschaftlicher Mitarbeiter im EiBiS-Projekt und weiteren Forschungsprojekten am Zentrum für Kinder- und Jugendforschung in Freiburg.

E-Mail: jesper.hohagen@eh-freiburg.de

Julia KOLEP, B:A. Kindheitspädagogin, studiert den Master-Studiengang Bildung und Erziehung im Kindesalter an der Evangelischen Hochschule in Freiburg und arbeitet seit dem Abschluss des BA-Studiums im Jahr 2017 als päd. Fachkraft in einer städtischen Kindertageseinrichtung in Freiburg.

Anne LOHMANN, Prof. Dr., ist seit 2017 Professorin für Organisationsmanagement im Kontext regionaler Entwicklungsprozesse an der HAWK Hildesheim/Holzminden/Göttingen. Im Rahmen Ihrer Forschungstätigkeit beschäftigt sie sich mit Inklusion, interprofessionellen Kooperationen sowie der Wirkung sozialer Dienstleistungen.

E-Mail: anne.lohmann@hawk.de

Stephan MAYKUS, Prof. Dr., ist seit 2008 Professor für Soziale Arbeit an der Hochschule Osnabrück und seit 2012 Privatdozent für Erziehungswissenschaft an der Universität Hamburg. Im Rahmen seiner Forschungstätigkeit beschäftigt er sich mit schul- und bildungsbezogener Kinder- und Jugendhilfe, der Grundlegung einer kommunalen Sozialpädagogik sowie mit pädagogischer Professionalität zur Förderung demokratisch strukturierter Partizipation im Jugendalter.

E-Mail: s.maykus@hs-osnabrueck.de

Selina PFEFFERLE, B.A./M.A. Kindheitspädagogin und staatlich anerkannte Erzieherin, hat ihre Masterthesis im Rahmen des Lehrforschungsprojekt EiBiS geschrieben. Seit 2020 ist sie als Lehrkraft an einer Fachschule für Sozialpädagogik tätig.

Canan ULAS, B.A./M.A. Kindheitspädagogin, hat ihre Masterthesis im Rahmen des Lehrforschungsprojekt EiBiS geschrieben. Seit 2020 ist sie als Sozialpädagogin in der ambulanten Erziehungshilfe tätig.

Dörte WELTZIEN, Prof. Dr., lehrt und forscht seit 2009 an der Evangelischen Hochschule Freiburg. Sie leitet dort den Masterstudiengang „Bildung und Erziehung im Kindesalter" und gemeinsam mit Prof. Dr. Klaus Fröhlich-Gildhoff das Zentrum für Kinder- und Jugendforschung (ZfKJ). Im Rahmen ihrer Forschungstätigkeit beschäftigt sie sich aktuell mit der Interaktions- und Beziehungsgestaltung, der Team- und Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen, sowie mit Vielfalt, Sozialer Ungleichheit und Netzwerken.

E-Mail: weltzien@eh-freiburg.de

Silvia WIEDEBUSCH, Prof. Dr., ist seit 2008 Professorin für Entwicklungspsychologie an der Hochschule Osnabrück. Im Rahmen ihrer Forschungstätigkeit beschäftigt sie sich mit der Entwicklung und Förderung sozial-emotionaler Kompetenz im Kindesalter sowie dem Aufbau interprofessioneller Kooperation in inklusiven Bildungseinrichtungen.

E-Mail: s.wiedebusch@hs-osnabrueck.de