Perspektiven

der empirischen Kinder- und Jugendforschung

Ausgabe 2/2020

Jahrgang 6(2)

Inhalt

Vorwort *Seite 3–5*
Klaus Fröhlich-Gildhoff & Dörte Weltzien

Artikel

Daniel Roos *Seite 6–32*
Die Bildungs- und Erziehungspartnerschaft in Tageseinrichtungen für Kinder im Perspektivwechsel – Eine qualitative Studie zur spezifischen Sichtweise alleinerziehender Eltern

Teresa Herrmann & Tim Rohrmann *Seite 33–44*
Geschlechterbezogene Interaktionen in kindlichen Peergruppe

Jesper Hohagen,& Klaus Fröhlich-Gildhoff *Seite 45–60*
Zum Zusammenhang zwischen Einschätzungen der Bindungssicherheit in der Kita (EiBiS) und den ‚klassischen' Bindungstypen – Eine Detailanalyse aus dem EiBiS-Projekt

Katrin Höfler & Klaus Fröhlich-Gildhoff *Seite 61–85*
Resilienzskala für Jugendliche (RS-J) – Theoretischer Hintergrund und testtheoretische Überprüfung

Dörte Weltzien & Sarah Aileen Söhnen *Seite 86–106*
Einstellungen pädagogischer Fachkräfte zur Inklusion: Welchen Einfluss haben individuelle Erfahrungen und teambezogene Faktoren in Kindertageseinrichtungen? Sonderauswertungen aus dem Projekt InkluKiT

Autor*innenbeschreibung *Seite 107–108*

Zentrum für Kinder- und Jugendforschung
ZfKJ

Verlag Forschung-Entwicklung-Lehre

Impressum:

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(2): Prof. Dr. Klaus Fröhlich-Gildhoff, Katrin Höfler

Klaus Fröhlich-Gildhoff & Dörte Weltzien

Vorwort

Das Dutzend ist voll! Die mittlerweile zwölfte Ausgabe der „*Perspektiven* der empirischen Kinder- und Jugendforschung“ präsentiert fünf Beiträge zu aktuellen Studien; zugleich wird auch hier das zunehmende Interesse von Forscher*innen anderer Institute an der Fachzeitschrift deutlich. Dieses Interesse zeigt sich gleichfalls daran, dass die Perspektiven mittlerweile 837 Abonnent*innen mit einer stetig wachsenden Zahl haben.

Diese Zahlen zeigen, dass wir uns als Herausgeber*innen dem Ziel der *Perspektiven* – nämlich 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 – kontinuierlich nähern. Besonders beliebt sind die Perspektiven-Artikel auch bei Studierenden der Kindheitspädagogik, weil sie methodisch ‚breit‘ aufgestellt sind, interessante Forschungsfragen bearbeiten und fachpolitisch aktuelle Diskurse aufgreifen und daher sehr anschlussfähig sind an die theoretisch erworbenen Inhalte der Bachelor- und Masterstudiengänge. Dabei gilt unser besonderes Anliegen der Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses, und wir möchten ausdrücklich dazu ermutigen, Zwischenergebnisse aus Promotionsverfahren oder herausragende Qualifikationsarbeiten in Form von Perspektiven-Artikeln einzureichen, wobei die wissenschaftlichen Standards durch das Peer-Review Verfahren und eine sorgfältige Beratung durch uns als Herausgeber*innen gesichert werden.

Auch in dieser Ausgabe repräsentieren die einzelnen Beiträge das breite 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 :

In seinem Artikel *„Die Bildungs- und Erziehungspartnerschaft in Tageseinrichtungen für Kinder im Perspektivwechsel – Eine qualitative Studie zur spezifischen Sichtweise alleinerziehender Eltern“* stellt *Daniel Roos* die Ergebnisse seiner entsprechenden Untersuchung in Rheinland-Pfalz vor. Eine wichtige Erkenntnis war dabei, dass die häufig festzustellende stereotyp-defizitorientierte Sicht auf die Gruppe der alleinerziehenden Eltern nicht die Wahrnehmung der Interviewten der Zielgruppe selbst trifft und es einer differenzierten Betrachtung bedarf, um die Lebenssituation von Alleinerziehenden in ihrem Facettenreichtum zu erfassen.

Teresa Herrmann und *Tim Rohrmann* stellen in ihrem Beitrag *„Geschlechterbezogene Interaktionen in kindlichen Peergruppen“* Ergebnisse ihrer Untersuchung zu Interaktionsprozessen, die zur Trennung der Geschlechter im Spiel beitragen, vor. Die Beobachtungsstudie in drei Kindergartengruppen mit Kindern im Alter von 2 bis 6 Jahren erfasste zunächst quantitativ die Tendenz zur Geschlechterseparierung. Weitergehend wurden dann Prozesse und Spielverläufe in von Kindern eigenaktiv gebildeten Kleingruppen qualitativ analysiert. Die Ergebnisse belegen eine geschlechtstypische Nutzung verschiedener räumlicher und thematischer Bereiche. Dabei begünstigen oft unbewusste Faktoren die Tendenz zur Geschlechterseparierung. Dazu zählen vor allem das Wissen über das eigene Geschlecht, die Herstellung eines gemeinsam geteilten Standpunktes innerhalb der Kindergruppe sowie die Gruppenkohäsion.

Der Beitrag von *Jesper Hohagen* und *Klaus Fröhlich-Gildhoff „Zum Zusammenhang zwischen Einschätzungen der Bindungssicherheit in der Kita (EiBiS) und den ‚klassischen' Bindungstypen – Eine Detailanalyse aus dem EiBiS-Projekt"* setzt die Darstellung von vertiefenden Untersuchungen zum Beobachtungsinstrument EiBiS fort. Die hier dargestellte Detailanalyse beschreibt dabei Auswertungen zum Zusammenhang zwischen den ‚klassischen' Bindungstypen und Einschätzungen der Bindungssicherheit mit Hilfe des im Rahmen des mehrjährigen Forschungsprojektes entwickelten „EiBiS-Beobachtungsbogens. Auf der Basis von zehn Expert*innen-Ratings erfolgte zunächst eine Zuordnung möglicher Merkmalsausprägungen der EiBiS-Items zu den vier ‚klassischen' Bindungstypen (sicher, unsicher ambivalent, unsicher vermeidend, desorganisiert), die dann weitergehend einer Clusteranalyse unterzogen wurden. Die Ergebnisse weisen insgesamt daraufhin, dass es möglich ist, auf Basis der Einschätzungen mit dem EiBiS-Bogen Rückschlüsse auf eine bestimmte Zugehörigkeit zu einem Bindungstyp zu ziehen. Pädagogische Fachkräfte können ihre Interaktionen mit den eingeschätzten Kindern auf diese Weise passgenauer gestalten. Der EiBiS wurde mittlerweile an einer Stichprobe von über 1000 Kindern normiert und es liegt eine ausführliche Handreichung dazu vor (https://www.bwstiftung.de/uploads/tx_news/BWS_Bindungssicherheit_EiBiS_lowRes_Einzelseiten.pdf).

Im Artikel *„Resilienzskala für Jugendliche (RS-J) – Theoretischer Hintergrund und testtheoretische Überprüfung"* präsentieren *Katrin Höfler* und *Klaus Fröhlich-Gildhoff* ein Instrument, das die Resilienzfähigkeit Jugendlicher (10 bis 18 Jahre) mittels Selbstauskunftsfragebogen erfassen soll. Auf einer größeren Datenbasis (N = 564 Schüler*innen) konnte zunächst per Hauptkomponentenanalyse eine eindimensionale Struktur bestätigt werden, ähnlich wie in den Resilienzskalen für Kinder im Kita-Alter (RSKita) und im Grundschulalter (RS-GS) aus früheren Untersuchungen (Fröhlich-Gildhoff, 2017). Die Untersuchungen zur internen Konsistenz und konvergenten Validität (Korrelation mit zwei Dimensionen des KIDSCREEN-27, [The Kidscreen Group Europe, 2006]) erbrachten zufriedenstellende Ergebnisse.

Dörte Weltzien und *Sarah Söhnen* befassen sich in ihrem Beitrag „*Einstellungen pädagogischer Fachkräfte zur Inklusion: Welchen Einfluss haben individuelle Erfahrungen und teambezogene Faktoren in Kindertageseinrichtungen? Sonderauswertungen aus dem Projekt InkluKiT"* mit der Frage, welche Faktoren die Einstellungen frühpädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen zur Inklusion beeinflussen. Dabei wurden eine Reihe von Prädiktoren gefunden: Erfahrungen in inklusiven Handlungsfeldern, verbunden mit einem positiven subjektiven Kompetenzempfinden, erklären 30 % der Varianz von pädagogischen Kernüberzeugungen zur Inklusion. Die mit Inklusion verbundenen subjektiven Wirksamkeitserwartungen werden zu 25 % durch die Zufriedenheit mit der Umsetzung von Inklusion in der eigenen Einrichtung, das subjektive Kompetenzempfinden hinsichtlich inklusiven Arbeitens und die Arbeitsbedingungen (Arbeitsrhythmus und -dichte) vorausgesagt. Diese Ergebnisse weisen zusammenfassend darauf hin, dass Einstellungen auf Inklusion veränderbar sind, sofern sie als Teamentwicklungsprozess mit systematischem Wissenszuwachs und Reflexion fachlich gut begleitet und mit entsprechenden Ressourcen unterstützt 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 weiter daran, dass die Beiträge der Perspektiven auch in internationale Datenbanken aufgenommen werden; dies zögert sich leider noch ein wenig – bei positiven ersten Schritten – heraus.

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

Freiburg, im November 2020

Klaus Fröhlich-Gildhoff und Dörte Weltzien

Daniel Roos

Die Bildungs- und Erziehungspartnerschaft in Tageseinrichtungen für Kinder im Perspektivwechsel –

Eine qualitative Studie zur spezifischen Sichtweise alleinerziehender Eltern

Zusammenfassung

Thema dieses Artikels ist die Bildungs- und Erziehungspartnerschaft in Kindertageseinrichtungen aus der Perspektive alleinerziehender Eltern in Rheinland-Pfalz. Im Mittepunkt steht dabei die Fragestellung, welche Aspekte einer solchen Partnerschaft alleinerziehende Eltern als besonders relevant hinsichtlich der Zusammenarbeit mit den pädagogischen Fachkräften benennen. Die Alleinerziehenden als gewichtiger Teil der sehr heterogenen Gruppe „Eltern“ sind dabei von besonderem Interesse, da es bisher relativ wenige Studien gibt, die sie speziell in den Fokus nehmen. Es gilt herauszuarbeiten, ob sie sich besonderen Herausforderungen gegenübersehen und wenn ja, wie Kindertagesstätten auf ihre speziellen Bedürfnisse eingehen können. Zur Beantwortung der Forschungsfrage wird in der Studie ein qualitatives Forschungsdesign, das in seiner Erhebung sechs leitfadengestützte Interviews mit alleinerziehenden Eltern als Expert*innen nutzt, angewendet. Diese Interviews wurden durch ein inhaltsanalytisches Verfahren nach Kuckartz ausgewertet. Eine Erkenntnis war, dass die häufig festzustellende stereotypdefizitorientierte Sicht auf die Gruppe der alleinerziehenden Eltern nicht die Wahrnehmung der Interviewten trifft und es einer differenzierten Betrachtung bedarf um die Lebenssituation von Alleinerziehenden in ihrem Facettenreichtum zu erfassen. Es gibt das oft zitierte erhöhte Armutsrisiko bei Alleinerziehenden, dies wurde jedoch von den hier Interviewten nicht als die zentrale Herausforderung gesehen. Eine viel größere Rolle spielen Fragen der Organisation des Alltags, und gerade hier wird von einigen alleinerziehenden Eltern den Einrichtungen eine große Entlastungsfunktion zugesprochen. Interessant ist die Erkenntnis, dass Themen wie Partizipation, Mitbestimmung und Mitwirkung von Seiten der Alleinerziehenden im Rahmen der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft eine marginalisierte Rolle einnehmen. In zukünftigen Arbeiten mit einer größeren Datenbasis könnten solche Themen weitaus intensiver und differenzierter untersucht werden und eventuell weitere interessante Erkenntnisse erbringen.

Schlüsselworte: Bildungs- und Erziehungspartnerschaft, alleinerziehende Eltern, Kindertagesstätte; Familienorientierung, qualitative Forschung

Abstract

This research paper explores single parents’ perspectives on the partnership involved in training and educating children in Rhineland-Palatinate. In particular, it focuses on which aspects of such a partnership single parents point out as being particularly relevant in collaborating with educational staff. Single parents make up a relatively substantial part of the very heterogeneous group of “parents”. They are of special interest to this study because there are relatively few works that focus on them yet. It is necessary to work out if they find themselves faced with particular challenges and, if so, how day care centers and nurseries can address their special needs. To answer this question, the present study uses a qualitative research approach: In six guided interviews, single parents were questioned as experts. A content analysis method ac-

cording to Kuckartz was used to evaluate these interviews. One finding of this is that the frequently seen stereotypically deficit-oriented view of this group actually does not reflect their experience. Therefore, differentiated and unprejudiced research is necessary cover the various living conditions of single parents with all their facets. There is, of course, the oft-cited higher risk of poverty in single parents; yet the single parents in this study do not claim this to be a central challenge. A far greater focus is on matters concerning organising everyday life, and particularly with this point, the parents interviewed for this paper state that day care centers relieve a large strain. They also expect enhanced support with educational and training issues. It is interesting to note that to single parents issues like participation, co-management and involvement play a minor part in the educational partnership. More in-depth analysis of this and related topics are possible in more extensive research projects with a larger data pool, and further interesting findings could be brought to light.

Keywords: partnership involved in training and educating children, single parents, day care center, nursery, family orientation, qualitative research

Inhalt

1. Einleitung 8
2. Wissenschaftlicher Bezugsrahmen 8
   2.1 Der Begriff der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft – eine Begriffsklärung 9
   2.2 Merkmale alleinerziehender Eltern als Partner*innen im Rahmen der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft 10
   2.3 Theoretische Bezugsmodelle der Studie 11
3. Fragestellung 13
4. Untersuchungsdesign 13
   4.1 Struktur des Interviewleitfadens 15
   4.2 Stichprobenwahl/Beschreibung des Samples 15
   4.3 Auswertungsmethode 17
   4.4 Reflexion der Gütekriterien 19
5. Darstellung der Ergebnisse 20
   5.1 Hauptkategorie 1: Die Lebenssituation alleinerziehender Eltern 20
   5.2 Hauptkategorie 2: Kommunikation, Informationsaustausch zwischen Eltern und Fachkräften 22
   5.3 Hauptkategorie 3: Die Unterstützungsfunktion der Kindertagesstätte 23
   5.4 Hauptkategorie 4: Möglichkeiten der Partizipation, Mitbestimmung und Mitwirkung 24
   5.5 Hauptkategorie 5: Beziehungen zwischen Eltern und pädagogischen Fachkräften 24
   5.6 Hauptkategorie 6: Angebote der Elternbildung 26
6. Diskussion der Ergebnisse und Konsequenzen die weitere Empirie und Theoriebildung 26
Literatur 29

1. Einleitung

Die Kindertagesstätte als Ort von Bildung, Erziehung und Betreuung erfährt spätestens seit der PISA Studie aus dem Jahr 2004 zunehmend mehr Aufmerksamkeit (Correll & Lepperhoff, 2013, S. 10). Mit dem Kinderförderungsgesetz aus dem Jahr 2008 setzt ein massiver Ausbau von Kindertagesstätten ein, der seit dem 01. August 2013 durch den Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz für Kinder unter drei Jahren vorangetrieben wurde (Viernickel et al., 2015, S. 7). Fröhlich-Gildhoff verweist darauf, dass es neben dem quantitativen Ausbau auch darum gehen müsse, die familienergänzenden Dienstleistungen der Kindertagesbetreuung durch die Anpassung von „inhaltlichen und strukturellen Angeboten stärker" an den Bedarfslagen von Familien (Fröhlich-Gildhoff, 2013, S. 358) auszurichten. Einhergehend mit diesem Ausbau verbringen die Kinder zunehmend mehr Zeit in den Kindertageseinrichtungen (Viernickel et al., 2015, S. 27). Vor diesem Hintergrund gewinnt die Kooperation zwischen Eltern und pädagogischen Fachkräften an Bedeutung, die auch als Indikator für eine gelingende Bildungs- und Erziehungspartnerschaft zu betrachten ist.

Alleinerziehende Elternteile erfahren in Deutschland einen stetigen Zuwachs (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend [BMFSFJ], 2017, S. 18). Die Lebensform der Alleinerziehenden ist dabei meist das Resultat von Trennung und Scheidung. Alleinerziehende Elternteile sind dabei mit multiplen Problemlagen und Herausforderungen konfrontiert, die es in der Alltagsgestaltung zu bewältigen gilt. Sie tragen die alleinige Erziehungsverantwortung für das Kind. Zugleich obliegt ihnen auch die Verantwortung, durch Berufs- und Erwerbstätigkeit für ein ausreichendes wirtschaftliches Auskommen sorgen zu müssen. Neben diesen Herausforderungen sehen sich die betroffenen Elternteile in der Verantwortung, die vielfach vorhandenen Schuldgefühle und Verlustängste der Kinder aufzufangen, sie zu schützen (Henschel, 2012). Doch auch die alleinerziehenden Elternteile selbst müssen das Trennungserlebnis verarbeiten und nachfolgend die Trennungs- sowie sorge- und umgangsrechtlichen Regelungen mit der*dem Ex-Partner*in treffen (Henschel, 2012). Diese Faktoren fließen auch in die Arbeit der Kindertagesstätten mit ein, was für diese bzw. die dort tätigen Fachkräfte besondere Herausforderungen wie beispielsweise einen höheren Bedarf an Beratung mit sich bringt (Braukmann, 2014).

Aus einer wissenschaftlichen Perspektive scheint ein allgemeinerer Forschungsbedarf dahingehend zu bestehen die „Perspektiven von Müttern und Vätern, ihren Orientierungen gegenüber Fach- und Lehrkräften und den Bildungsinstitutionen" (Betz, 2015, S. 12) zu erfassen. Auch Kalicki (2010) betont, dass es aus einer wissenschaftlichen Perspektive bedeutsam sei, Erkenntnisse über die Motivation, Bedürfnisse und Erwartungen von Eltern in Bezug auf die Bildungs- und Erziehungspartnerschaft zu ermitteln. Diese Aussagen sind allgemeingültig auf die Elternschaft in Kindertagestätten bezogen. Doch bisher sind keine wissenschaftlichen Befunde vorhanden, welche die Bildungs- und Erziehungspartnerschaft aus der Perspektive der Alleinerziehenden explizit im Rahmen eines Untersuchungsvorhabens thematisieren. Diese Perspektive steht im Rahmen der Studie im Fokus.

2. Wissenschaftlicher Bezugsrahmen

Im Rahmen der wissenschaftlichen Bezugsrahmung findet zunächst eine Auseinandersetzung mit dem unterschiedlich konnotierten Begriff der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft statt, bevor die Familienform der Alleinerziehenden definiert wird. Abschließend werden im Rahmen der theoretischen Einbettung die konkreten theoretischen Bezugsmodelle der Studie erläutert.

2.1 Der Begriff der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft – eine Begriffsklärung

Zunächst wird das für diese Studie relevante Verständnis des Begriffs der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft vorgestellt. Die Zusammenarbeit von Eltern und pädagogischen Fachkräften wird in einer Vielzahl an Fachpublikationen zum thematischen Gegenstand gemacht. Auffallend ist, dass häufig hyperonyme Termini wie die ‚Zusammenarbeit mit Eltern' genutzt werden. Für den wissenschaftlichen Diskurs bedeutet dies, dass Divergenzen und Gemeinsamkeiten der Termini oftmals ungeklärt und damit unpräzise erscheinen (Betz, 2015). Der Begriff der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft wird durchaus divergent ausgelegt. Roth (2014) konnotiert den Begriff beispielsweise stark aus einer haltungsbezogenen Betrachtungsweise. Sie betrachtet eine respektvolle, wertschätzende und vorurteilsbewusste Haltung als Grundlage für eine gelingende Bildungs- und Erziehungspartnerschaft. In diesem Verständnis wird der Begriff der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft als die gemeinsame Herstellungsleistung der Erwachsenen zum Wohl des Kindes verstanden (Roth, 2014). Friederich hingegen betrachtet die Zusammenarbeit weniger spezifisch an dem Terminus der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft orientiert, vielmehr wird an dieser Stelle auf spezifische Kompetenzen der Fachkräfte verwiesen, die es benötigt, um mit Eltern eine belastbare Zusammenarbeit entwickeln zu können (Friederich, 2011).

Im Rahmen der hier vorliegenden Studie wird die folgende Begriffsdefinition genutzt:

> Im Rahmen von echten Erziehungs- und Bildungspartnerschaften arbeiten Eltern . . . mit pädagogischen Fachkräften und Lehrkräften umfassend, systematisch, verbindlich zusammen, ziehen am gleichen Strang, kooperieren intensiv in Bildungs- und Erziehungsfragen „auf Augenhöhe", im Interesse einer guten Entwicklung der Kinder. Eltern und Fachkräfte stehen also in einem ebenbürtigen Verhältnis, das die klassischen asymmetrischen Muster in der Beziehung zwischen Eltern und Fachkräften hinter sich lässt. Alle tragen gemeinsam Verantwortung und arbeiten gleichwertig und gleichberechtigt in dieser Partnerschaft zusammen." (Stange, Krüger, Henschel & Schmitt, 2012, S. 15)

Das Postulat der Partnerschaft oder die Semantik von Begriffen wie ‚Experten' oder ‚auf Augenhöhe' wird immer wieder als problematisch identifiziert, da der Eindruck einer Allianz entstehen kann, die eine Partizipation des Kindes erschwert. Vorholz und Mienert (2007, S. 8) sprechen von einem „Schulterschluss mit Eltern". Doch der Begriff ‚Partnerschaft' ist an dieser Stelle stärker als eine Verabredung zur Zusammenarbeit zwischen Geschäftspartner*innen zu verstehen, wie er auch in der freien Wirtschaft immer wieder zu finden ist. Die Zusammenarbeit zwischen Geschäftspartner*innen ist von einer gemeinsamen Zielsetzung, intensiver Kommunikation, Austausch und Offenheit geprägt (Verbeek, 2019). Selbst wenn Eltern wie auch Fachkräfte ihre Expert*innen-Rollen ernst nehmen, ergeben sich unterschiedliche Interessenslagen zwischen Eltern und Fachkräften und damit auch Asymmetrien, die durch das gemeinsame Ziel einer Erziehung des Kindes nicht ignoriert werden dürfen. Vielmehr müssen Wissens- und Machtgefälle überwunden werden. Mit dem Begriff der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft muss somit auch eine wechselseitige Anerkennung von Andersartigkeit verbunden sein (Cloos & Karner, 2010).

Im Rahmen der hier vorliegenden Arbeit wurde bewusst auf die Nutzung des Terminus der ‚Ein-Eltern' oder ‚Ein-Eltern-Familien' verzichtet, da dieser aufgrund missverständlicher Konnotationen nicht hinreichend geeignet erscheint, um im Rahmen der Arbeit konsequent genutzt zu werden. Die nachfolgende Definition grenzt einerseits den Begriff der alleinerziehenden Eltern ein und zugleich zu weiteren Familienformen ab. „Alleinerziehende gelten hier als Fami-

lienform oder Familientypus, die von anderen Lebensgemeinschaften (Ehepaare, nicht- eheliche, gemischt-geschlechtliche und gleich-geschlechtliche Lebensgemeinschaften) mit Kindern zu unterscheiden sind“ (Zagel, 2018, S. 20). Diese Differenzierung und Abgrenzung ist im Kontext dieses Artikels somit notwendig, soll dabei aber nicht stigmatisierend interpretiert werden. Vor dem Hintergrund des Forschungsthemas erscheint die dargelegte Definition mit dem starken Fokus auf die Alleinerziehenden als Familientypus am sinnvollsten.

2.2 Merkmale alleinerziehender Eltern als Partner*innen im Rahmen der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft

Die Gruppe der alleinerziehenden erscheint tendenziell homogen. Beispielsweise ist dieser Familientypus stark weiblich geprägt. „In 89 Prozent der Fälle sind es die Mütter, die die Verantwortung für die Fürsorge der Kinder, für die Erwerbsarbeit und den Haushalt überwiegend allein tragen“ (Lenze & Funcke, 2016, S. 6). Auch ältere Zahlenwerte unterstützen diese Annahme. Bereits 2005 wurde der Anteil von weiblichen Alleinerziehenden mit 90 % beziffert (Peuckert, 2008).

Auf den ersten Blick scheint sich die Lebenssituation der Alleinerziehenden nur geringfügig von Paarfamilien zu unterscheiden. Dennoch gilt es, Trennung und Scheidung, Berufs- und Erwerbstätigkeit, sozioökonomische Risikolagen und die Vereinbarkeit von Familie und Beruf differenzierter zu betrachten. Die hier benannten Lebenslagen sind als allgemeine Charakteristika der Situation Alleinerziehender zu verstehen. Der Status alleinerziehend kann zeitlich begrenzt, aber zugleich auch mehrmals im Verlauf eines Lebens auftreten (Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend [BMFSFJ], 2011).

Im Kontext der *Berufstätigkeit und Erwerbstätigkeit* wird das Spannungsfeld zwischen Sicherstellung der Betreuung der Kinder und den Verpflichtungen im Job, mit dem die Alleinerziehenden das Auskommen der Familie sichern, thematisiert. Grundsätzlich streben alleinerziehende Mütter eine Vollzeittätigkeit an, um für das wirtschaftliche Auskommen der Familie sorgen zu können (BMFSFJ, 2017). In Bezug auf die Erwerbstätigkeit sind geschlechtsspezifische Differenzlinien erkennbar. Alleinerziehende Männer reduzieren ihre Erwerbstätigkeit, im Vergleich zu Frauen deutlich seltener und erwirtschaften höhere Grundeinkommen (Statistisches Bundesamt [Destatis], 2018). Grundsätzlich ist die Höhe der beruflichen Qualifikation entscheidend dafür, in welchem zeitlichen Umfang eine berufliche Tätigkeit ausgeübt wird (Destatis, 2018). Diese Aussagen scheinen für Alleinerziehende noch bedeutsamer, da hier kein*e Lebenspartner*in zum wirtschaftlichen Auskommen beitragen kann.

Neben den Herausforderungen bei der Berufs- und Erwerbstätigkeit und ihrer Lebenssituation sind Alleinerziehende häufig auch von *sozioökonomischen Risikolagen* betroffen und tragen ein höheres Armutsrisiko. Der Status alleinerziehend darf allerdings nicht zu einer automatisierten Armutszuschreibung führen, dennoch sind Alleinerziehende unbestritten als Risikogruppe zu identifizieren. „Alleinerziehen – dies gilt in erster Linie für die Mütter und Kinder – ist mit einem deutlichen materiellen Abstieg und ökonomischer Deprivation verbunden“ (Peuckert, 2008, S. 191). Ein Faktor, der direkt mit der Berufs- und Erwerbstätigkeit verknüpft ist und der auch als Indikator für Armut herangezogen wird, ist das Pro-Kopf Einkommen, das bei Alleinerziehenden im Jahr 2017 bei 967 € monatlich und bei Paar-Familien bei 1175 € lag (Destatis, 2018). Ein weiterer Indikator, der auf die angespannte sozioökonomische Problemlage verweist, ist die Inanspruchnahme von Grundsicherung nach dem zweiten Sozialgesetzbuch. Im Vergleich zu anderen Bevölkerungsgruppen beziehen Alleinerziehende 2.5 Jahre die staatliche Grundsicherung (Achatz, Hirseland, Lietzmann & Zabel, 2013). Neben diesen Aspekten kön-

nen ausbleibende Unterhaltszahlungen zu einer Verschärfung der sozioökonomischen Lebenssituation führen. Die Bertelsmann-Stiftung weist darauf hin, dass dies einen wesentlichen Faktor darstellt, der dazu führt, dass Familien von Armut betroffen sind (Lenze & Funcke, 2016). Seit einer Unterhaltsrechtsreform aus dem Jahr 2008 haben alleinerziehende Mütter keinen gesetzlichen Anspruch auf Unterhaltszahlungen durch den Ex-Partner. Hat das jüngste Kind ein Alter von drei Jahren erreicht, kann von den Müttern erwartet werden, dass sie eine Vollzeittätigkeit aufnehmen. Hinzu kommen Nachteile im Steuerrecht.

Bedingt durch die multiplen Herausforderungen, die der Lebenslage alleinerziehend inhärent sind, besteht durch die dauerhafte psychische Mehrbelastung ein erhöhtes Gesundheitsrisiko (Henschel, 2012). Wie die AOK-Familienstudie aufzeigt, ist jede*r dritte Alleinerziehende von psychischen Problemen betroffen. Insbesondere der dauerhafte Mangel an Zeit sowie eine angespannte Finanzlage führen zu Belastungen, die sich auch auf das gesundheitliche Wohlbefinden auswirken (AOK Bundesverband, 2018). Ähnliche Erkenntnisse liefert auch eine Studie des Robert-Koch Instituts (Rattay, Lippe, Borgmann & Lampert, 2017). Insbesondere alleinerziehende Mütter sind als Teilgruppe der Alleinerziehenden in einem hohen Maß von Vulnerabilität geprägt (Struffolino & Bernardi, 2017).

Dies zeigt auf, dass die Vereinbarkeit von Familie und Beruf sehr eng mit der Berufs- und Erwerbstätigkeit, aber auch mit den sozioökonomischen Lebenslagen verknüpft ist. Die Vereinbarkeit von Familie und Beruf wird als Schlüssel dafür betrachtet, dass Alleinerziehende ihre Lebenssituation verbessern können. In einer Studie, die der Bundesverband alleinerziehende Mütter und Väter in Auftrag gegeben hat, zeigte sich, „dass eine individuelle, flexible und bedarfsdeckende ergänzende Kindertagesbetreuung mittelbar Erwerbschancen erhöht, zur Steigerung des Erwerbseinkommens, zur Stabilisierung des Haushaltseinkommens sowie zur Unabhängigkeit von sozialen Transferleistungen führen kann“ (Verband alleinerziehender Mütter und Väter, Bundesverband e.V. [VAMV], 2018, S. 7). Eine Entspannung der finanziellen Situation wirkt sich vermutlich auch positiv auf den gesamten familiären Alltag aus (VAMV, 2018). Vor diesem Hintergrund scheint die Fragenstellung der Forschungsarbeit relevant zu sein, versucht sie doch Antworten darauf zu finden, was alleinerziehende Eltern als Ansatzpunkte zur Unterstützung durch die Kindertagesstätten betrachten.

2.3 Theoretische Bezugsmodelle der Studie

Die hier vorliegende Studie nutzt zwei Modelle als theoretische Bezugsrahmung. Dabei scheinen insbesondere Modelle aus der Psychologie geeignet, um die Bildungs- und Erziehungspartnerschaft zwischen Eltern und Fachkräften zu konzeptualisieren (Kalicki, 2010). Daher werden das sozioökologische Modell nach Bronfenbrenner (1981) sowie das Familienstressmodell nach McCubbin und Patterson (1983) herangezogen. Das Modell nach Bronfenbrenner wird dazu verwendet, die Familie und die Kindertagesstätten systemisch zu verorten. Das Familienstressmodell fokussiert die Auswirkungen familiär bedingter Stressfaktoren.

2.3.1 Das ökosystemische Modell

Das ökosystemische Modell nach Bronfenbrenner stellt den Prozess der Entwicklung als einen wechselseitigen Interaktionsprozess zwischen dem Individuum und der Umwelt dar. Das Modell basiert auf Systemen, die sich wechselseitig beeinflussen, sodass komplexe Strukturen und Beziehungen entstehen (Epp, 2018). Das Mesosystem beschreibt die „Wechselbeziehungen zwischen zwei oder mehreren Lebensbereichen, an denen die sich entwickelnde Person beteiligt ist“ (Bronfenbrenner 1981, S. 199). Grundsätzlich kann das Zusammenwirken von Eltern und Fachkräften der Kindertagesstätte auf der Ebene des Mesosystems verortet werden (Verbeek,

2019), da hier die Systeme Kindertagesstätte und Familie im Rahmen einer Zusammenarbeit in einem wechselseitigen Austausch zueinander stehen. Das Mikrosystem als die kleinere Ebene bezieht sich auf Merkmale, die im Individuum verortet sind. Das Exosystem bezieht sich auf Veränderungen, die von der Person selbst nicht beeinflusst werden können, aber Einfluss auf die Lebenswirklichkeit nehmen. Diese Ebene hat auch Einfluss auf das darunter liegenden Makro- und Mesosystem. Das Makrosystem, das größte System hat einen starken gesellschaftlichen Charakter und umfasst Werte- und Normsysteme (Bronfenbrenner, 1981).

2.3.2 Das doppelte ABCX Familenstress-Modell nach McCubbin und Patterson

1983 erweiterten McCubbin und Patterson das ABCX Familienstress-Modell von Hill zu einem doppelten ABCX-Modell. A steht für das Stressorenereignis, B für die Krisenbewältigungsressourcen der Familie und C für die Wahrnehmung des Stressors und X für die Krise (McCubbin & Patterson, 1983) Dabei unterscheidet das Modell grundlegend zwischen Familienstress im Sinne von Anforderungen an das familiäre System und den der Familie zur Verfügung stehenden Ressourcen, die notwendig sind, um die Anforderungen bewältigen zu können. Boss, Bryant und Mancini (2016) betonen, dass der Familienstress auch ein Gefühl von Spannung und Druck erzeugt, der auf das System der Familie wirkt. Grundsätzlich werden als Stressoren „alle die äußeren Anforderungsbedingungen bezeichnet, in deren Folge es zur Auslösung einer Stressreaktion kommt“ (Kaluza, 2015, S. 16). Schneewind (2010) hat das doppelte ABCX-Modell in deutscher Sprache beschrieben, sodass im Folgenden darauf Bezug genommen wird.

1) Familieninterne Definition von Stressoren

Ganz grundsätzlich führt ein Stressor nicht per se dazu, dass die Familie sich mit einem Stresserlebnis konfrontiert sieht. Damit ein Stressor auch mit dem Erleben von Stress gekoppelt werden kann, bedarf es einer individuellen Bewertung durch die Familienmitglieder im sozialen System der Familie selbst. „Je nachdem, wie die Familie einen Stressor definiert, folgt daraus, ob er als Herausforderung oder Belastung empfunden wird.“ (Schneewind, 2010, S. 111). Diese Definition des Stressors geschieht dabei auch unbewusst. So kann zum Beispiel das Eintreten von Arbeitslosigkeit für die eine Familie als ein Versagen wahrgenommen werden. Anderen dient dies als Motivation dafür, nach einer beruflichen Tätigkeit zu suchen, die erfüllend ist und eine Zufriedenheit schafft (Schneewind, 2010).

2) Individuelle und familiale Bewältigungsressourcen

Grundsätzlich wird im Rahmen der Bewältigungsressourcen zwischen den individuellen und familialen Bewältigungsressourcen differenziert. Als individuelle Bewältigungsressourcen werden „persönlicher Wohlstand, Bildungsniveau, gesundheitliches Wohlergehen und psychische Voraussetzungen“ (Schneewind, 2010, S. 111) benannt. Zu den psychischen Voraussetzungen werden Merkmale wie Selbstwertgefühl, das Ausmaß an Selbsterniedrigung, Hilfs- oder Hoffnungslosigkeit sowie ausgeprägte Selbstwirksamkeits- und Kontrollüberzeugungen benannt (Schneewind, 2010). Als zentrale Elemente interner familialer Bewältigungsressourcen werden folgende Aspekte herausgestellt

- familialer Zusammenhalt
- familiale Anpassungsfähigkeit
- familiale Kommunikations- und Problemlösungsfähigkeit (Schneewind, 2010)

Das hier genutzte theoretische Bezugsmodell betrachtet die sozialen Unterstützungssysteme als einen Teil familialer Bewältigungsressourcen wie das folgende Zitat deutlich herausstellt.

„Über soziale Unterstützungssysteme ist die Familie eingebunden in umfassendere Lebenskontexte, die bei der Bewältigung von Familienstress behilflich sein können." (Schneewind, 2010, S. 111). Die sozialen Unterstützungssysteme, denen auch die Kindertagesstätten zugerechnet werden können, werden nach Schneewind (1999) in vier Formen differenziert:

- Informationelle Unterstützung:
  Beschreibt „das Wissen darum, von anderen wertgeschätzt zu werden, von Ihnen Rat oder emotionalen Beistand zu erhalten" (Schneewind, 1999, S. 102).
- Instrumentelle Unterstützung:
  Beschreibt die Verfügbarkeit von Institutionen und Personen, die dabei unterstützen
- Aktive Unterstützung:
  Beschreibt die direkte Unterstützung bei der Bewältigung von Alltagsproblemen (z.B. Unterstützung in der Kindertagesbetreuung).
- Materielle Unterstützung:
  Beschreibt die Bereitstellung konkreter materieller Hilfen und Unterstützungen, z.B. Bereitstellung finanzieller Mittel. Insbesondere familienpolitische Maßnahmen sind an dieser Stelle relevant, um Familien zu entlasten.

3) Funktionale und dysfunktionale Bewältigungsformen

Dieser dritte Punkt verweist darauf, dass die gewählten Bewältigungsformen nicht immer dazu führen, dass der Auslöser für familiären Stress erfolgreich bewältigt werden kann. Eine dysfunktionale, d. h. nicht erfolgreiche Bewältigung führt zu einer Akkommodation des Stress-Erlebens. Die nicht erfolgreiche Bewältigung des Stress-Erlebnisses hat somit negative Auswirkungen für das familiäre System und kann zu einer Zuspitzung des Stress-Erlebens führen (Schneewind, 2010).

3. Fragestellung

Die vorliegende Forschungsarbeit stellt die Bildungs- und Erziehungspartnerschaft in den Mittelpunkt des Forschungsinteresses. Im Rahmen der empirischen Datenerhebung wird folgende Fragestellung untersucht: *Welche Aspekte einer Bildungs- und Erziehungspartnerschaft im Kontext von Tageseinrichtungen für Kinder benennen alleinerziehende Eltern in Rheinland-Pfalz als besonders relevant hinsichtlich einer Zusammenarbeit mit den pädagogischen Fachkräften?*

4. Untersuchungsdesign

Das Gesamtdesign der Studie ist der qualitativen Forschung zuzurechnen, da sie versucht, von dem Einzelfall ausgehend Sinnzusammenhänge und Handlungsmuster zu erkennen, herzustellen und zu beschreiben (Aeppli, Gasser, Gutzwiller & Tettenborn, 2016; Schneider, 2016). Die Studie ist als Fallstudie konzipiert. Im Rahmen der qualitativen Untersuchung ($N = 6$) wurde durch ein induktives Vorgehen die Perspektive der befragten Alleinerziehenden abgebildet und daraus Hypothesen generiert, wie Alleinerziehende Bildungs- und Erziehungspartnerschaften erleben.

Aus der Fragestellung lässt sich ableiten, dass das Merkmal Alleinerziehend-Sein als die zentrale Variable zu betrachten ist. In der Realität ist das Merkmal *alleinerziehend* mit sehr heterogenen Lebens- und Problemlagen verknüpft. Da der Marker *alleinerziehend* als alleiniges Merkmal bedingt durch das hohe Heterogenitätsspektrum nicht ausreicht, um konsistente Antworten auf die Forschungsfrage zu erhalten, bedarf es einer weiteren Konkretisierung. Vor dem Hintergrund einer notwendigen Vertiefung wird die Bildungs- und Erziehungspartnerschaft in rheinland-pfälzischen Kindertagestätten, die als Teil der Fragestellung auch die thematische Rahmung widerspiegelt, ebenfalls in die Konkretisierung des Falls einbezogen. So lassen sich für die hier konzipierte Studie folgende Merkmale herausstellen:

- Der alleinerziehende Elternteil, der gemeinsam mit einem Kind im Kindergartenalter in einem Haushalt lebt. Eine mögliche Partnerschaft ist nur dann kein Ausschlusskriterium für die Interviews, wenn der Elternteil mit dem derzeitigen Lebenspartner nicht in einem Haushalt lebt. Mit diesem Merkmal wird sichergestellt, dass die Lebenswirklichkeit der eines alleinerziehenden Elternteils möglichst nah kommt.
- Das Kind besucht seit mindestens einem Jahr die Kindertagesstätte – d. h., das Kind ist mindestens drei Jahre, besucht nicht die Krippe und hat den Eingewöhnungsprozess in der Kindertagesstätte beendet. Auf diese Weise kann davon ausgegangen werden, dass bereits eine Zusammenarbeit im Sinne einer Bildungs- und Erziehungspartnerschaft zwischen den Elternteilen und pädagogischen Fachkräften besteht.

Die leitfadengestützten Expert*innen Interviews mit den alleinerziehenden Eltern wurden in der Zeit von Juni bis Juli 2019 aufgezeichnet. Handlungsleitend war vor allem die Auswahl der Passung von Methode und forschungsleitender Fragestellung. Mit der Methode wurde das Rollenverständnis von Eltern als ‚Expert*innen für ihr Kind' aufgegriffen und an die methodologische Rahmung bzw. das genutzte Instrument angepasst (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014). Przyborski und Wohlrab-Sahr (2014, S. 121) definieren den Expert*innenbegriff äußerst treffend: „Experten sind Personen, die über ein spezifisches Rollenwissen verfügen, solches zugeschrieben bekommen und eine darauf basierende besondere Kompetenz für sich selbst in Anspruch nehmen". Die Alleinerziehenden verfügen über ein spezifisches Rollenwissen, das sich aus deren Lebenssituation ergibt (Helfferich, 2014). Aus dem Forschungsinteresse abgeleitet, sind die alleinerziehenden Elternteile als relevante Expert*innen der Studie zu identifizieren. Diese sollten im Rahmen der Datenerhebung ihr Wissen, ihr Erleben und ihre Gefühle und Wünsche zum Ausdruck bringen, die sie als alleinerziehende Eltern im Rahmen einer Bildungs- und Erziehungspartnerschaft als besonders bedeutsam betrachten. Vor diesem Hintergrund ist die Methode der Expert*innen-Interviews sehr gut geeignet, um den Gegenstand der Untersuchung hinreichend erfassen und damit belastbare Informationen in Bezug auf die Forschungsfrage generieren zu können.

Grundsätzlich wurden die Fälle anhand der oben benannten Merkmale und damit im starken Bezug zur Forschungsfrage ausgewählt. Neben den oben genannten Merkmalen gibt es erweiterte Stichprobenmerkmale (Geschlecht, Zeitpunkt der Trennung und Scheidung, Anzahl der Kinder sowie sozioökonomischer Status und Lebensraum). Diese erweiterten Stichprobenmerkmale, die zur Kontrastierung der Fälle genutzt wurden, werden im Rahmen des Samples (siehe Kapitel 4.3, Tabelle 1) im Detail abgebildet.

Die leitfadengestützten Interviews wurden mit einem Aufnahmegerät aufgezeichnet und anschließend mit den von Bohnsack präferierten Transkriptionsregeln nach den Richtlinien der „Talk in qualitative Research" transkribiert (Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl, 2013, S. 78). Insgesamt umfassten die Interviews eine zeitliche Rahmung von 45 bis 60 Minuten. Die Transkription wurde durch ein Schreibbüro übernommen. Um ein Gefühl für das Datenmaterial

zu erhalten, sind die Interviews im Rahmen der Pretest-Phase durch den Forscher selbst transkribiert worden.

Das von Kuckartz (2016) entwickelte Verfahren ermöglicht eine inhaltsorientierte und strukturierte Auswertung des Datenmaterials und ist somit gut geeignet, um separierte Aussagen zur Konsistenz einer Bildungs- und Erziehungspartnerschaft zu generieren. Bislang liegen nur wenige empirische Forschungsbefunde, in Bezug auf die Bildungs- und Erziehungspartnerschaft vor. Das gewählte Verfahren erscheint sinnvoll, um Hypothesen zu generieren, die durch weitere Untersuchungen zu veri- bzw. falsifizieren sind. Abschließend werden diese Ergebnisse diskutiert und in den fachlichen Diskurs eingeordnet.

4.1 Struktur des Interviewleitfadens

Vor dem Hintergrund der Komplexität der Thematik der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft ist der Leitfaden für das Forschungsprojekt essenziell, um alle relevanten Themenfelder in den Interviews abbilden zu können.

So war es notwendig, ein Instrument der Datenerhebung zu entwickeln, das durch die thematische Rahmung die Vergleichbarkeit der Daten erhöht, um somit aus den Interviews aussagekräftige Daten ableiten zu können. Im Rahmen der Konstruktion des Leitfadens wurden die Postulate der Offenheit, Prozesshaftigkeit und Kommunikation berücksichtigt (Misoch, 2019).

Die Einleitung, die zugleich auch als Erzählstimulus zu verstehen ist, rückt die Lebenssituation der Alleinerziehenden in den Vordergrund. Im Hauptteil steht die Bildungs- und Erziehungspartnerschaft als Untersuchungsgegenstand im Mittelpunkt. In der Konzeptualisierung bestand die Herausforderung darin, die einzelnen Bestandteile einer Bildungs- und Erziehungspartnerschaft thematisch zu fassen, zu strukturieren und für das Forschungsvorhaben operationalisieren zu können. Ziel war es, im Leitfaden ein Abstraktionsniveau zu entwickeln, das sprachlich so gestaltet ist, dass es für alle Eltern verständlich ist. Die Entwicklung erfolgte angelehnt an die von Fröhlich-Gildhoff beschriebenen Methoden und Funktionen einer Zusammenarbeit (Fröhlich-Gildhoff, Pietsch, Wünsche & Rönnau-Böse, 2011).

Der Leitfaden umfasste folgende vier Dimensionen:

- **Dimension A**: Die Lebenssituation der Alleinerziehenden
- **Dimension B**: Die Kindertagesstätte als Unterstützung
- **Dimension C**: Kommunikation und Information zwischen den Eltern und den pädagogischen Fachkräften
- **Dimension D**: Austausch und Information über den Entwicklungsstand des Kindes

Schließlich wurde das Interview durch eine Abschlussfrage ergänzt, die die*den Befragte*n die Chance gab, Inhalte einzubringen, die für ihre persönliche Lebenssituation als relevant zu bewerten sind

4.2 Stichprobenwahl/Beschreibung des Samples

Das im Rahmen des Forschungsvorhabens konzipierte Sampling verfolgt die Strategie einer bewussten Fallauswahl, die anhand festgelegter Kriterien in einer engen Orientierung an der Forschungsfrage die Auswahl der Interviewpartner*innen bestimmt (Misoch, 2019). Die Kriterien wurden dabei per Determinierung, d.h. vorab festgelegt. Innerhalb des festgelegten Kriterienkorpus bestand das Ziel, die vielfältigen und divergenten Lebenskontexte mit in das Sampling einzubetten.

Der Zugang erfolgte über die Leitungen von Kindertagesstätten, die über das Forschungsvorhaben informiert wurden und als Gatekeeper fungierten. Der Mehrwert der Gatekeeper bestand konkret in der Annahme, dass zwischen den Eltern und den Leitungskräften ein Vertrauensverhältnis besteht, sodass über diesen Weg eine höhere Teilnahmebereitschaft zu erwarten war (Misoch, 2019). Um den Datenschutz zu gewährleisten, wurden die Kontaktdaten des Forschers an potenzielle Interviewpartner*innen weitergegeben, die bei Interesse Kontakt zu dem Forschenden aufnehmen konnten. Dieses Vorgehen erforderte ein hohes Maß an Aktivität von Seiten der zu befragenden Personen.

Im Rahmen eines Vorgesprächs wurden das Forschungsinteresse erläutert, der Expert*innenstatus und das damit verbundene spezifische Interesse an dem Wissen der Alleinerziehenden hervorgehoben (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014) sowie die weitere Nutzung und die Anonymisierung der Daten thematisiert.

Insgesamt wurden acht leitfadengestützte Interviews geführt, wobei zwei Interviews als Pretests genutzt wurden. Damit sind sechs Interviews vollständig ausgewertet worden. In der folgenden Tabelle 1 erfolgt eine Übersicht über die zentralen Merkmale der befragten Personen:

Tabelle 1. Übersicht der kontrastierenden Samplingmerkmale

Person 1	Geschlecht: weiblich
Interview-Fall 1	Trennung: vor einem halben Jahr
	Anzahl der Kinder: zwei Kinder (3 und 5 Jahre)
	Sozioökonomischer Satus: Bedingt durch die Kinder Unterbrechung der Erwerbstätigkeit; arbeitet in Teilzeit 19,5 Stunden.
	Lebensraum: Land
Person 2	Geschlecht: weiblich
Interview-Fall 2	Trennung: vor vier Monaten
	Anzahl der Kinder: ein Kind (6 Jahre)
	Sozioökonomischer Satus: Ausbildung vor einem halben Jahr abgeschlossen, seit vier Monaten in einem neuen Arbeitsverhältnis.
	Lebensraum: Land
Person 3	Geschlecht: männlich
Interview-Fall 3	Trennung: vor zwei Jahren
	Anzahl der Kinder: ein Kind (4 Jahre)
	Sozioökonomischer Satus: Promoviert, erwerbstätig in Vollzeit
	Lebensraum: Stadt
Person 4	Geschlecht: weiblich
Interview-Fall 4	Trennung: vor einem Jahr
	Anzahl der Kinder: ein Kind (5 Jahre)
	Sozioökonomischer Satus: Einjährige Unterbrechung der Berufstätigkeit, seit der Trennung mit 30 Stunden berufstätig
	Lebensraum: Land

Person 5	Geschlecht: weiblich
Interview-Fall 5	Trennung: vor drei Jahren
	Anzahl der Kinder: Zwei Kinder (3 und 6 Jahre)
	Sozioökonomischer Satus: derzeit in der Ausbildung in Teilzeit, derzeit im SGB II Bezug zur Sicherung des Lebensunterhaltes
	Lebensraum: Stadt
Person 6	Geschlecht: weiblich
Interview-Fall 6	Trennung: vor der Geburt des Kindes
	Anzahl der Kinder: ein Kind (3 Jahre)
	Sozioökonomischer Satus: Berufstätigkeit in Vollzeit
	Lebensraum: Stadt

4.3 Auswertungsmethode

Die Entscheidung für das Auswertungsverfahren der strukturierende Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2016) gründet sich auf zwei wesentliche Argumente. Die Inhaltsanalyse stellt ein sehr stark theorie- und regelgeleitetes Verfahren dar und bietet somit auch ein hohes Maß an Nachvollziehbarkeit. Vor dem Hintergrund der Gütekriterien erschien diese Auswertungsmethode als gut geeignet, um die verbalen Daten systematisch und nachvollziehbar auswerten zu können. „Qualitative Inhaltsanalyse will Texte systematisch analysieren, indem sie das Material schrittweise mit theoriegeleitet am Material entwickelten Kategoriensystemen bearbeitet“ (Mayring 2002, S. 114).

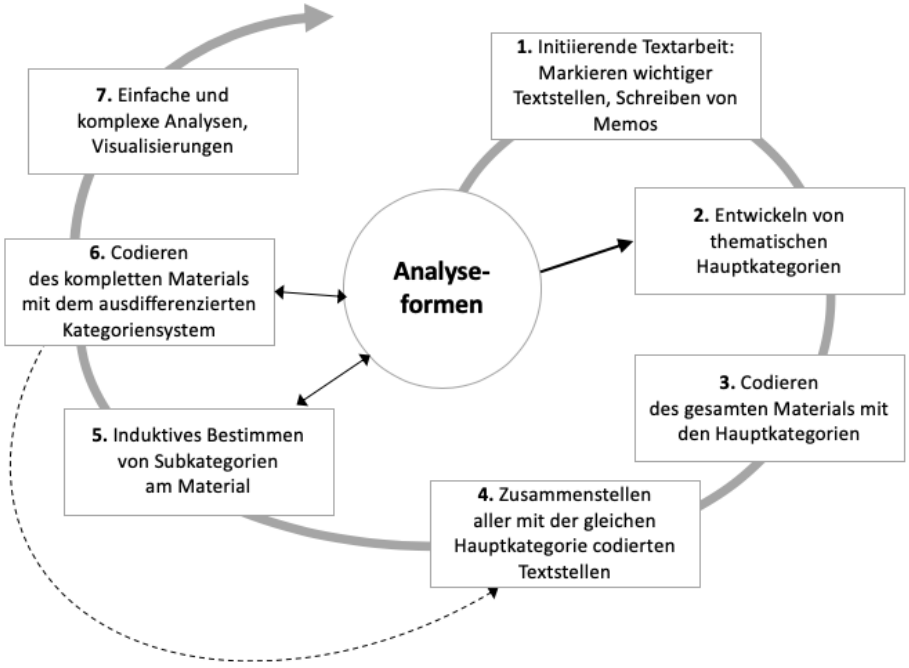

Abbildung 1. Ablaufschema der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2016, S. 100)

Die Auswertungsmethode folgt dem in Abbildung 1 dargestellten Ablaufschema. Im Rahmen der Analyse sind die in Tabelle 2 abgebildeten Kategorien mit Subkategorien entwickelt worden. Im Rahmen des Auswertungsprozess wurde das Kategoriensystem immer mehr verfeinert. Die Kategorien K3 sowie K5 wurden induktiv aus dem Material gebildet. Das im Folgende abgebildete System wurde für die Analyse des gesamten Materials genutzt.

Tabelle 2. Verwendete Haupt- und Subkategorien (eigene Darstellung)

Bezeichnung der Kategorie	**Definition**	**Subkategorien**
K1 Lebenssituation alleinerziehender Eltern	In dieser Kategorie werden Aussagen subsummiert, die die individuelle Lebenssituation alleinerziehender Eltern umfassen.	K1.1 Organisation und Herausforderungen im familiären Alltag K1.2 Wahrnehmung der sozioökonomischen Lage K1.3 Organisation des Trennungs- und Scheidungsprozesses K1.4 Bedeutung des sozialen Umfelds
K2. Kommunikation, Information zwischen den Eltern und den pädagogischen Fachkräften	Diese Kategorie beschreibt die Kommunikation zwischen Eltern und Fachkräften sowie den Austausch von Informationen im Alltag. Hierunter fallen beispielsweise Tür- und-Angelgespräche und auch andere Wege wie Elternbriefe.	K 2.1 Austausch und Gestaltung des täglichen Kontaktes und Informationsaustausch K 2.2 Austausch und Information zur Entwicklung des Kindes K2.3 Subjektive Wahrnehmung des Kommunikations- und Informationsaustauschs zu den päd. Fachkräften K 2.4 Umgang mit individuellen Gesprächsbedarfen (-anliegen) K 2.5 Initialzündung des Kontaktes zwischen Eltern und Fachkräften
K3. Unterstützungsfunktion der Kindertagesstätten	Diese Kategorie beschreibt die Unterstützungsfunktion der Kindertagesstätte.	K 3.1 Unterstützung in Fragen der Vereinbarkeit von Familie und Beruf K. 3.2 Ausgestaltung der Platz- und Betreuungsangebote K.3.3 Versorgung und päd. Begleitung von Kindern und Eltern K 3.4 Schnittstelle für soziale Kontakte
K4. Möglichkeiten der Partizipation, Mitbestimmung und Mitwirkung	Dieser Kategorie sind Textpassagen zugeordnet, in denen die Beteiligung von Eltern an unterschiedlichen Prozessen in der Kita selbst thematisiert wird, z.B. durch den Elternbeirat.	Keine Unterkategorien
K 5. Beziehungen zwischen Eltern und pädagogischen Fachkräften	In dieser Kategorie werden Aussagen gesammelt, welche die Möglichkeiten der Eltern thematisieren, sich auf unterschiedliche Art	K 5.1 Personalwechsel als Faktor der Eltern-Fachkraft Beziehung K 5.2 Das Kind als Bindeglied K 5.3 Wechselseitiges Verständnis zwischen Eltern und Fachkräften

Bezeichnung der Kategorie	Definition	Subkategorien
	und Weise am Kita-Geschehen zu beteiligen (z.B. Feste oder auch Lesepaten) (vgl. Fröhlich-Gildhoff, 2011, S.21).	K 5.4 Erziehungsverantwortung als Basis der Beziehung
K 6. Angebote der Elternbildung	In dieser Kategorie werden Aussagen zugeordnet, die Angebote der Elternbildung umfassen, wie z.B. Elternabende mit spezifischen Themen oder auch Elternkurse. (vgl. Fröhlich-Gildhoff, 2011, S. 21)	Keine Unterkategorien

4.4 Reflexion der Gütekriterien

Im Bereich der qualitativen Sozialforschung sind verschiedene Gütekriterien mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen vorzufinden. Über einheitliche Standards besteht ein Diskurs (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014). Gütekriterien sind – auch in der qualitativen Forschung – wichtige Marker, um die Qualität wissenschaftlicher Studien transparent zu machen (Strübing, Hirschauer, Ayaß, Krähnke & Scheffer, 2018). Zur Reflexion der hier vorgestellten Studie werden die von Philipp Mayring vorgeschlagenen Gütekriterien der Verfahrensdokumentation, argumentativer Interpretationsabsicherung, Regelgeleitetheit, Nähe zum Gegenstand, kommunikativer Validierung und Triangulation herangezogen (Mayring, 2016).

Verfahrensdokumentation

Um dem Gütekriterium, einer nachvollziehbaren und detaillierten Verfahrensdokumentation gerecht zu werden, wird im Rahmen der Studie das Sampling, das Analyseinstrumentarium, die Durchführung der Datenerhebung und der Prozess der Auswertung dezidiert beschrieben.

Argumentative Interpretationsabsicherung

Dieses Gütekriterium sieht vor, dass das Vorverständnis der/des Forschenden und deren/dessen theoretische Bezüge dezidiert erläutert und offengelegt werden, was im ersten Abschnitt dieser Arbeit stattfindet. Es werden bereits zu Beginn das Verständnis einer Bildungs- und Erziehungspartnerschaft sowie die Lebenssituation von alleinerziehenden Eltern theoretisch beleuchtet und das grundlegende Verständnis präsentiert, vor dessen Hintergrund die Interpretation der Ergebnisse stattfindet. Die einzelnen Interpretationsabschnitte werden durch das genutzte Auswertungsverfahren mit Kategoriendefinitionen und passenden Textpassagen belegt. Darüber hinaus werden auch kodierte Interviewpassagen als Zitate verwendet. So können die sich daraus ergebenden Schlussfolgerungen für die außenstehenden Leser*innen transparent gemacht werden.

Regelgeleitetheit

Das genutzte inhaltsanalytische Verfahren nach Kuckartz verfügt über feste Strukturen und Regeln, nach denen das Textmaterial untersucht und ausgewertet wird (siehe Kapitel 4.4). Die einzelnen Analyseschritte werden dargestellt, erläutert und dokumentiert. Damit soll das Vorgehen für Außenstehende transparent und nachvollziehbar sein.

Nähe zum Gegenstand

Das Kriterium der Nähe zum Gegenstand erfordert für die vorgestellte Studie, die Datenerhebung im alltäglichen Lebensumfeld der Interviewten (Kindertagesstätten oder Wohnung der jeweiligen Interviewpartner*innen) stattfinden zu lassen. Somit sollte eine möglichst angenehme Gesprächsatmosphäre geschaffen sowie der Schutz der Privatsphäre gesichert werden, sodass die Interviewten sich zu ihrer jeweiligen Lebenssituation offen äußern konnten.

Kommunikative Validierung

Die kommunikative Validierung ist als eine Art Rückkopplungsschleife zu verstehen, in der die Ergebnisse und Interpretationen selbst zum Gegenstand gemacht werden. Dieses Gütekriterium kann im Rahmen der vorliegenden Studie nicht ausreichend berücksichtigt werden. Dennoch wurde im Rahmen des Möglichen zum einen in den Interviewsettings bei auffallenden Unklarheiten Nachfragen gestellt oder Aussagen paraphrasiert. Zum anderen wurden in der Auswertung gezielt Aussagen herausgegriffen und als Zitate genutzt, um transparent machen zu können, wie bestimmte Ergebnisse und Interpretationen zustande gekommen sind.

Triangulation

Angelehnt an das Verständnis von Flick (Flick, Kardorff & Steinke, 2017) werden nicht ausschließlich die Ergebnisse der Interviews dargestellt, sondern es werden abschließende Implikationen zur Weiterentwicklung der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft abgeleitet, die mit anderen Untersuchungsergebnissen gekoppelt werden. So werden die empirischen Ergebnisse der Studie mit bereits bestehenden Erkenntnissen trianguliert.

5. Darstellung der Ergebnisse[1]

Im Folgenden werden die Ergebnisse dargestellt, die mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse generiert wurden. Die Darstellung erfolgt inhalts- und themenorientiert und wird anhand der Hauptkategorien strukturiert und entlang der Subkategorien weiter differenziert. Im Rahmen der Ergebnisdarstellung werden zwar auch Häufigkeitsverhältnisse abgebildet, im Vordergrund der Ergebnisdarstellung steht aber explizit die qualitative Beschreibung der analysierten Daten zur Beantwortung der Forschungsfrage (Kuckartz, 2016).

5.1 Hauptkategorie 1: Die Lebenssituation alleinerziehender Eltern

Im Rahmen der Analyse zeigte sich, dass die emotionale Wahrnehmung des Status ‚alleinerziehend' eine bedeutsame Thematik darstellt. Jede*r der insgesamt sechs Befragten tätigte Äußerungen, die dieser Subkategorie zuzuordnen sind. Entgegen der Vermutung, dass das Alleinerziehend-Sein als eine Mehrbelastung wahrgenommen wird, zeichnete sich aus der Perspektive der befragten Personen ein deutlich differenzierteres Meinungsbild ab. *„Es ist zwar eine andere*

[1] Die Zitationen aus den Interviews sind *kursiv* gesetzt, um zu einer besseren Lesbarkeit des Artikels beizutragen. Die Referenzangaben beziehen sich auf die von der Auswertungssoftware MAXQDA generierten Absatzziffern.

Belastung dazugekommen, aber psychisch ist es eine Entlastung gewesen, auf jeden Fall" (Interview Fall 1, Abs. 10). Ein Hinweis darauf, warum alleinerziehende Eltern ihre Situation (auch) als Entlastung wahrnehmen, kann u. a. in dem mit der Trennung einhergehenden geringeren Konfliktpotenzial und der zunehmenden Autonomie in Fragen bezüglich der Erziehung des Kindes begründet sein: *„Dass ich eben meine Erziehung durchsetzen kann. Sonst waren wir da halt im Clinch, ja ((lacht)), wie erzieht man? Und da, da war es (.) ziemlich anstrengend." (Interview Fall 2, Abs. 48).* Eine Belastung im Status als Alleinerziehende besteht aus Sicht der befragten Personen in der alleinigen Alltagsbewältigung. Diese sei mit einem dauerhaft erhöhten Organisationsaufwand verbunden, der auf den Schultern eines Elternteils bzw. der befragten Person liegt und durchaus auch als Stressor zu betrachten ist: *„Ich meine, Tag mit Kind und mit Kindern ist immer strukturierter als ohne logischerweise, aber (.), aber mit Kindern weitaus strukturierter, auch vorstrukturiert. Das heißt also, man muss schon weiter in die Zukunft (.) planen. Ja, und auch allgemein logischerweise, die Aufgaben, die sonst auf zwei Personen sich verteilen, halt eben nicht nur das Organisatorische, sondern eben auch so dieses (.), den familiären Aspekt, den Umgang mit den Kindern, das hat man auf der Schulter und muss sich selbst (.) besser planen und natürlich auch den Alltag der Kinder besser planen." (Interview Fall 3, Abs. 2).* Aussagen, die dieser Kategorie zuzuordnen sind, zeigen sich in unterschiedlichen Ausprägungen. *„[Es ist ja kein Zweiter] da, der mir helfen kann, zum Beispiel im Haushalt oder bei der Erziehung oder einkaufen. Das muss man dann eben alles komplett alleine machen." (Interview Fall 4, Abs. 8).* Auch wenn das Leben als Alleinerziehende*r nicht notwendigerweise mit dem Erleben von Trennung verbunden sein muss, so ist Trennung dennoch eine häufige Ursache. Mit dieser kann auch ein Abschied vom Idealbild der Familie verknüpft sein, das dem Kind vorgelebt werden sollte: *„Aber das ist halt so (.), ja, ich glaube, das ist grundsätzlich für mich das Schlimmste an der ganzen Sache, erst mal zu sagen, ich bin alleinerziehend (.) und ich selber komme aus einer Familie, ich habe vier jüngere Geschwister, meine Mama ist immer zu Hause gewesen, ja, und so. Und, ja, so habe ich mir das halt auch vorgestellt alles. (2) Und, dass der das jetzt so, dieses normale Familienleben gar nicht kennt, das (2) ist für mich am schlimmsten." (Interview Fall 5, Abs. 26).*

Aus der Perspektive der befragten Personen kann das Alleinerziehend-Sein auch mit einem Erlebnis von Ausgrenzung und einem ‚Abgehängt-Sein' verbunden sein. Aus der Analyse der Interviews kann der vorsichtige Rückschluss gezogen werden, dass dieses Gefühl je nach Lebensraum unterschiedlich wahrgenommen wird. So scheinen Unterschiede zwischen dem ländlichen und dem städtischen Lebensraum zu bestehen. *„Was halt hier ist, wir sind halt hier auf dem Dorf behütet. Es sind halt nicht so wahnsinnig viele Alleinerziehende hier. Ne, also das ist ... da weiß ich jetzt mal dann, ich glaube, von dreien und am Anfang habe ich wirklich über Monate gedacht: Boah, du bist wirklich die Einzige, die hier mit einem Stempel ‚alleinerziehend' ((lacht)) rum- ... auch, wenn das ja nicht jeder andere weiß, ne, aber der hier so rumläuft. Das ist ja echt furchtbar." (Interview Fall 5 Abs. 156).*

Ein weiteres Themenfeld, das häufig im Rahmen der Expert*innen-Interviews angesprochen wurde, ist die sozioökonomische Lebenssituation. Alle befragten Personen berichten von spürbaren finanziellen Einschnitten, die auch durch den Unterhalt der Ex-Partner*innen oft nicht hinreichend kompensiert werden können: *„Ja, und logischerweise wirtschaftlich ist es natürlich eine andere Situation, wenn Sie, wenn Sie zwar Unterhalt usw. kriegen, aber es entspricht nie dem, was Sie eben als Partner gemeinsam ausgeben oder aufteilen. Das ist schon ein Unterschied, ob Sie ein (.) Haus halb Miete zahlen oder ganz Miete zahlen. Ob Sie dann mit 700 oder 1.400 Euro plötzlich dastehen, ist ein Unterschied." (Interview Fall 3, Abs. 2).* Für die befragten Personen ist mit dem Alleinerziehend-Sein eine wirtschaftlich angespannte Lage verknüpft, die aber nicht als Existenzbedrohung darstellt wird.

5.2 Hauptkategorie 2: Kommunikation, Informationsaustausch zwischen Eltern und Fachkräften

Bei der Auswertung fällt auf, dass die Kommunikation und der Informationsaustausch einen wesentlichen Einfluss auf die Bildungs- und Erziehungspartnerschaft zu haben scheinen. In der Analyse wurde zwischen dem täglichen Kontakt und den Informationsaustausch und dem spezifischen Austausch in Bezug auf die Entwicklung des Kindes unterschieden. Diese Differenz wird auch von den befragten Personen benannt: *„Also, ich würde sagen, das ist definitiv ein roter Faden, der halt seinen Höhepunkt dann im jährlichen Entwicklungsgespräch dann halt findet auch. Aber es wird auch immer zwischendurch halt auch gesprochen, […].“ (Interview 6).* Diese Aussage verdeutlicht, dass das Entwicklungsgespräch aus der Perspektive der alleinerziehenden Eltern als bedeutsamer Herstellungsmoment einer Bildungs- und Erziehungspartnerschaft zu betrachten ist, indem dies als Höhepunkt der Zusammenarbeit benannt wird.

Die Darstellung der befragten Eltern zeigt, dass Elterngespräche entweder in einem gewissen zeitlichen Abstand geführt werden oder wenn aus der Perspektive der Fachkräfte Problemstellungen in Bezug auf die Erziehung des Kindes entstehen: *„Also, ganz normal, Morgen, guten Tag, das ist alles ganz normal, aber richtige Gespräche finden meistens nur statt, wenn irgendwas ist – egal, ob positiv oder negativ. Wenn was ansteht, oder wenn Elterngespräche geplant sind.“ (Interview Fall 4, Abs. 200).* Als relevant für die Elterngespräche wurde von den Eltern eine Feedbackkultur beschrieben. Als wesentlichen inhaltlichen Aspekt haben die befragten Eltern immer wieder den Austausch über die Entwicklung im familiären Umfeld und den Entwicklungsprozess, den das Kind in der Kindertagesstätte vollzieht, identifiziert. Vier der insgesamt sechs befragten Personen äußerten, dass die Einschätzung der Fachkraft über die Entwicklung des Sozialverhaltens und der Selbstständigkeit des eigenen Kindes in der Peer-Group eine wesentliche Rückmeldung im Rahmen der Entwicklungsgespräche darstellt: *„Ja, ich denke schon halt eben, was, worauf eben ich eben abgezielt habe, diese Sozialdimension, wie das Sozialverhalten des Kindes ist, wie es sich in der Gemeinschaft (.) bewegt (.), einbringt oder vielleicht auch, was ja auch interessant ist, wo, ob und wie es sich abgrenzen kann.“ (Interview Fall 3, Abs. 125).* Dieses Zitat wird auch mit einer weiteren Aussage unterstützt *„Ja, halt, also, wenn ich in ein Elterngespräch hier gehe, im Kindergarten, dann ist mir die Info Sozialverhalten am wichtigsten.“ (Interview Fall 5, Abs. 76).* Von Seiten der alleinerziehenden Eltern wird dem Entwicklungsgespräch, und den Informationen zum Sozialverhalten des Kindes in der Peer-Group eine hohe Bedeutung zugesprochen.

Neben den Entwicklungsgesprächen ist der alltägliche Austausch besonders wichtig. In diesem Zusammenhang sind vor allem die Tür- und Angelgespräche zu nennen. Im Rahmen des Austauschs wird die Bedeutung von Flexibilität und Spontanität von Seiten der alleinerziehenden Eltern benannt. *„Also, erst mal, wie gesagt, weil man ja immer in eine laufende Situation hereinkommt. Und dann ergibt sich da meistens ein Gespräch. Da wird gepuzzelt und ich sage: Ach, wir haben gestern auch drei Puzzle gemacht. Mal gucken, wie viele du hier machst. Oder ((lacht)), oder, ja, wenn halt so was Extremes wie weinen, da würde ich natürlich, da würde ich halt eine andere Form des Gesprächs suchen und sagen: Der ist so traurig momentan. Wie verhält er sich denn hier? (.) Oder so, ja. Aber (2), aber, ja, das sind halt, wie gesagt, diese alltäglichen Dinge, wo das dann halt reinkommt.“ (Interview Fall 3, Abs. 131).* Diese Aussage einer befragten Person macht deutlich, dass im Rahmen von Tür- und Angelgesprächen vorrangig tagesaktuelle Themen im Vordergrund stehen. Vor dem Hintergrund der Tür- und Angelgespräche als ungeplante Gesprächsmöglichkeit hat der zeitliche Faktor einen wesentlichen Einfluss darauf, ob und in welcher Häufigkeit diese Gesprächssituationen zustande kommen. *„Das ist eigentlich, wenn ich das Kind, wenn ich den [ANONYMISIERT] abhole, oder wenn er halt schläft. Oder gerade jetzt die Zeit, wenn er halt draußen spielt, dann lasse ich ihn auch*

immer noch spielen und ich reiße ihn dann jetzt auch nicht aus der Situation heraus, sondern da findet sich dann eigentlich auch immer noch mal ein Gespräch halt. Also, meistens beim Abholen, also beim Bringen und beim Abholen." (Interview 6, Zeile 241-244).

Im Rahmen der Analyse wurde deutlich, dass Eltern der Vertrauensbasis eine besondere Bedeutung zuschreiben. In den Interviews wurde ein Vertrauensvorschuss gegenüber den Fachkräften thematisiert, der sich insbesondere auf das Vertrauen in Bezug auf die Übergabe der Erziehungsverantwortung an die pädagogischen Fachkräfte bezieht: *„Dass man der Fachkraft auch ein Stück weit den Vertrauensvorschuss sozusagen gibt. Die passt jetzt hier gut auf auf mein Kind. Und was im Kindergarten passiert, das kriege ich auch zurückgemeldet." (Interview Fall 3, Abs. 146).* Des Weiteren wird der Informationsfluss zwischen den Eltern und den pädagogischen Fachkräften von Seiten der befragten Personen zur Sprache gebracht. *„[...] ich möchte da dann jetzt nicht mit Samthandschuhen angepackt werden, sage ich mal, sollen mir schon offen dann auch sagen, was sie denken. Und (.), ja, dass ich auch offen zurück sagen kann, was ich denke, ne, ob ich das ähnlich sehe oder nicht [...]" (Interview Fall 5, Abs. 253).* Aus dem Datenmaterial ist die vorsichtige Tendenz zu erkennen, dass die Vertrauensbasis aus der Sicht der alleinerziehenden Eltern einen besonderen wichtigen Aspekt darzustellen scheint, da sie in ihrem Alltag oft die alleinige Erziehungsverantwortung wahrnehmen.

5.3 Hauptkategorie 3: Die Unterstützungsfunktion der Kindertagesstätte

Die Unterstützung durch die Kindertagesstätte wird oft auch unter dem thematischen Fokus der Vereinbarkeit von Familie und Beruf betrachtet. In den Interviews zeigte sich, dass diesem Punkt von Seiten der alleinerziehenden Eltern eine entscheidende Bedeutung zugeschrieben wird. Erstaunlich ist, dass die Versorgung des Kindes im Rahmen der Interviews als ebenso wichtiger Aspekt wie die Vereinbarkeit von Familie und Beruf dargestellt wurde. Die Vermutung, dass sich die Unterstützungsfunktion für die Eltern durch die Kindertagesstätte auf die Vereinbarkeit von Familie und Beruf zuspitzen lässt, ließ sich im Rahmen der Studie nicht verifizieren. Vielmehr wird die Erkenntnis deutlich, dass der pädagogischen Betreuung des Kindes eine mindestens gleich hohe Relevanz zuzurechnen ist.

Die Unterstützungsfunktion der Kindertagesstätte wurde darüber beschrieben, dass sie als Herstellungsort des sozialen Lernens verstanden wird: *„Aber ich denke, halt gerade so an diesem ... dieser soziale Bereich, das ist eher so dann halt auch, wo die Kita halt, wie gesagt, gefordert ist halt, weil das halt so ein erweitertes Umfeld ist. So, wie für uns Erwachsene die Welt komplett offen ist (.), so ist das fürs Kind quasi so das Nichtschwimmerbecken, um soziale Kontakte, Interaktionen, was es heißt, mit anderen Menschen umzugehen, mit denen man vertrauter ist, eigene Gruppe, weniger vertraut, andere Gruppe, die vielleicht eine andere Autorität haben. Erzieher aus der eigenen und aus der anderen Gruppe, indem man das lernen kann." (Interview Fall 3, Abs. 97).* Diese Aussage verdeutlicht, dass die Kindertagesstätte aus Sicht der Befragten als eine wichtige Sozialisationsinstanz wahrgenommen wird, deren Unterstützungsleistung darin besteht, differente soziale Lernsettings herzustellen, die Eltern im heimischen Umfeld nicht bieten können: *„Ich kann hier nicht zehn Leute jeden Tag einladen oder vor allem zehn Fremde oder, oder ... das ist die, die Leistung, die die da in dem Sinne auf Kindeswohl und Entwicklung – von dem Punkt sind wir ja ausgegangen – erbringen." (Interview Fall 3, Abs. 101).* Neben dieser Aussage wurde auch vereinzelt die Selbstständigkeitserziehung benannt: *„Ich finde, der Kindergarten an sich hat schon so eine, so eine Grundeinstellung: Ja, wir (.), auf Selbstständigkeit die Kinder viel. Da bin ich voll dahinter." (Interview Fall 2, Abs. 244).*

Ein wesentlicher Aspekt, der im Rahmen der Vereinbarkeit von Familie und Beruf angesprochen wird, ist die Absicherung und Notwendigkeit einer verlässlichen Ganztagesbetreuung: *„Das geht, glaube ich, Hand in Hand. Ohne die Kita hier wäre ich ja nicht in der Lage zu*

arbeiten (.), weil ich vom Jugendamt ja auch keine weitere Unterstützung mit Tagesmutter bekommen hätte. Ich hätte mir alles privat organisieren müssen. Das wollte ich für ihn nicht. Ich wollte normal, geregelt." (Interview Fall 6, Abs. 54).

Der Ganztagsplatz stellt aus Sicht der befragten Alleinerziehenden ein wichtiges Element in Bezug auf die Vereinbarkeit von Familie und Beruf dar. Es gibt Hinweise darauf, dass ein Ganztagsplatz vor allem in Verbindung mit flexiblen Betreuungszeiten als attraktiv gesehen wird. *„Für mich ... entlasten mich natürlich. Ist ein Ganztagsplatz. Ich hatte ganz am Anfang, wie ich angefangen habe mit der Schule (Ausbildung) und ich habe ja auch noch nebenher gearbeitet, habe ich [ANONYMISIERT] immer zwei Tage in der Kita gelassen ganztags. So, dass ich an den Tagen, wo ich halt auch arbeiten war, war sie halt in der Kita. (Interview Fall 1 Abs. 68).*

In den Interviews wurde außerdem die Qualifikation der Fachkräfte sowie die personelle Konstanz thematisiert: *„Das heißt zum einen eine Verlässlichkeit der Durchgängigkeit des gleichen Personals (.), Qualifikation des Personals und damit halt verbunden auch das Engagement und inwiefern die Kinder eingebunden werden. (Interview Fall 3, Abs. 18)".* Einschnitte in der Betreuungssituation wie beispielsweise eine Anpassung der Öffnungszeiten zur Kompensation personeller Engpässe stellt gerade alleinerziehende Eltern vor kaum zu bewältigende Hindernisse in der Ausübung ihrer Berufstätigkeit: „*Da herrscht halt Personalmangel. Das ist halt ... na ja. Da sind wahrscheinlich die Wenigsten von begeistert, dass der Kindergarten jetzt freitags nur noch bis Viertel nach Zwei auf hat." (Interview Fall 4, Abs. 136)*.

5.4 Hauptkategorie 4: Möglichkeiten der Partizipation, Mitbestimmung und Mitwirkung

Diese Kategorie wurde deduktiv gebildet und an das Datenmaterial angelegt. Im Unterschied zu den von Fröhlich-Gildhoff et al. (2011) im Rahmen der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft genutzten Kategorien, die die Aspekte „Mitbestimmung" und „Mitwirkung" als jeweils eigenständige Kategorien betrachten, wurden diese im Rahmen des Auswertungs- und Analyseverfahrens in einer Kategorie (Partizipation, Mitbestimmung und Mitwirkung) zusammengefasst. Denn in den Interviews wurde nur eine Aussage getätigt, die dieser Kategorie zugeordnet werden konnte.

5.5 Hauptkategorie 5: Beziehungen zwischen Eltern und pädagogischen Fachkräften

Auf der Beziehungsebene konnte festgestellt werden, dass das Verhältnis zur pädagogischen Fachkraft von Seiten der alleinerziehenden Eltern als bedeutsam wahrgenommen wird. Insbesondere das wechselseitige Verhältnis wird als relevant benannt. Es wurde die Erwartung formuliert, dass die Fachkraft Verständnis zeigt für ihre besondere Lebenslage und die daraus resultierenden Herausforderungen: *„Nur fünf Minuten, das haben die mir auch am Anfang so schwer gemacht, ja. Wir waren ja in so einem Rhythmus. Wir sind immer zu Hause, ja. Und auf einmal mussten wir morgens raus. Da habe ich es nicht immer pünktlich geschafft mit zwei Kleinen. [...] Und jedes Mal, als ob ich das extra mache ((lacht)), haben die mich jedes Mal ermahnt in der einen Gruppe. Da habe ich auch jedes Mal so gedacht (.): Wieso? Ja? Ich mache das doch nicht extra. Denkt doch mal einen Moment an mich ((lacht)), wie es mir dann geht." (Interview Fall 2, Abs. 102-104).* Im Kontext dieser Aussage ist der Rückschluss auf die Beziehung zwischen Fachkräften und Eltern besonders relevant: *„Weil, eine davon war selbst alleinerziehend. Die hat mich nie irgendwie ((lacht)), ja. Ich glaube schon, dass das noch (3), die, die verheiratet sind, ja, die können ein-fach die Situation nicht verstehen. Die meisten können*

sich ja nicht in die Situation reinfühlen ((lacht)), die sie selbst nicht erlebt haben." (Interview Fall 2, Abs. 112). Bezugnehmend auf die forschungsleitende Fragestellung ist die Nachvollziehbarkeit der Lebenssituation ein bedeutsamer Aspekt, der die Beziehung und damit auch die Bildungs- und Erziehungspartnerschaft beeinflusst. Die vorangehenden Aussagen unterstützen die Vermutung, dass die Wahrnehmung und Bewertung der Beziehungsgestaltung mit der Lebenssituation der pädagogischen Fachkraft begründet und in Bezug zur eigenen Lebenserfahrung gesetzt wird. Aus der Perspektive der alleinerziehenden Eltern scheint die Beziehung zur Fachkraft vor allem dann positiv zu sein, wenn keine Hierarchie in der Beziehung wahrgenommen wird: *„Dass man sich auf Augenhöhe begegnet. Jeder ist der Experte vielleicht für seinen Bereich. Ich fürs Mama-Sein und zu Hause und sie für den Kindergarten. Keiner macht dann da dem anderen irgendwelche Vorschriften. Aber ich glaube auch schon, dass man sich mögen sollte, also ((lacht)) so eine gewisse Sympathie ist ja schon auch hilfreich, [denke ich mal]." (Interview Fall 5, Abs. 295).* Dass ‚die Chemie stimmt' zwischen den Beteiligten ist demnach äußerst wichtig für eine gute und gelingende Beziehung zwischen Eltern und pädagogischen Fachkräften.

Im Rahmen der Interviews ist eine Tendenz erkennbar, die im Kontext der Forschungsfrage als eine neue Erkenntnis zu bewerten ist. In programmatischen Ausführungen wird immer wieder betont, dass die Bildungs- und Erziehungspartnerschaft zum Wohle des Kindes erfolgt (Vorholz & Mienert, 2007). Bei den Interviews wurde hingegen deutlich, dass das Kind einen starken Einfluss auf die Beziehung zwischen Eltern und Einrichtung ausübt. Es ist der Dreh- und Angelpunkt einer erfolgreichen Bildungs- und Erziehungspartnerschaft. *„Ja, ja, klar, aber (.), ne. Ich meine, auch Frühchen und hin und her, komm, dann machen wir das halt. „Und (.), ja, also, ich glaube schon, dass wir nicht bei allen Sachen so einer Meinung sind. Aber ich weiß, dass die eine gute Beziehung hat (.) zum [ANONYMISIERT] und, ne, der dann auch morgens hier reingeht und sagt: Das muss ich der [ANONYMISIERT] erzählen. So und, ja, das ist halt mir wichtiger als der Rest, sage ich mal. Also, ich sehe das jetzt auch nicht so, dass hier irgendwas grundlegend falsch gemacht wird oder so." (Interview Fall 5, Abs. 118).* Dieses Zitat macht deutlich, dass das Kind nicht nur von einer Bildungs- und Erziehungspartnerschaft profitiert, sondern es diese durch sein Verhalten beeinflusst, und wie in dieser Aussage positiv konnotiert, zum Gelingen einer Zusammenarbeit beitragen kann.

Als weitere Einflussfaktor auf die Wahrnehmung der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft wurden personelle Wechsel thematisiert. Personelle Wechsel wurden von den Befragten divergent bewertet. Der Wechsel von Fachkräften wird zum einen als Möglichkeit zur Neuaufnahme einer Bildungs- und Erziehungspartnerschaft betrachtet. Zum anderen wird ein personeller Wechsel auch kritisch betrachtet oder als Verlust von Beständigkeit im Betreuungssetting wahrgenommen. Zwei exemplarische Aussagen werden hier abgebildet:

„Also, es war für beide ein Verlust. Ich meine, bei uns im Kindergarten, die haben nur zwei Gruppen. Dementsprechend haben die auch nachmittags die Gruppen zusammengelegt oder früh morgens, wenn noch nicht viele Kinder da waren, da waren natürlich die Erzieher dann auch zusammen da. Also, es war schon ein Verlust, dass beide weggegangen sind." (Interview Fall 4, Abs. 178).

„Nein, die ist schwanger geworden und ist dann rausgegangen. Also, da war ich auch dankbar drum, weil das hätte nicht funk- … also, da hätten wir, glaube ich, Reibungspunkte bekommen." (Interview Fall 1, Abs. 140).

5.6 Hauptkategorie 6: Angebote der Elternbildung

Diese Kategorie basierte ebenfalls auf dem von Fröhlich-Gildhoff et al. (2011) genutzten Kategoriensystem. Es konnte nur eine Aussage dieser Kategorie zugeordnet werden. Im Rahmen dieser Beschreibung erwiesen sich die Postskripte, die weitere Informationen zu den Interviewpartner*innen enthalten, als wichtige Unterstützung im Analyseverfahren. So zeigte sich, dass das Kind der befragten Person eine Kindertagesstätte besucht, die sich als Familienzentrum versteht und somit auch verstärkt familienorientierte Maßnahmen anbietet. Auch wenn zu dieser Kategorie keine weiteren Subkategorien gebildet wurden, so erscheint diese Aussage trotzdem relevant zu sein, so dass ihr im Rahmen des Forschungsprozess ein angemessener Stellenwert zu teil werden soll.

„Und die gehen darauf ein: Was können wir den Eltern Gutes tun? Wo können wir die Eltern unterstützen? Haben die mich letztens auch gefragt. Wir sollen Vorschläge machen, ne, was wir Tolles, was wir toll finden, was wir gerne machen würden und so. Und dann habe ich gesagt: Ich will meine Ruhe haben ((lacht)). Habe ich gesagt: Sorry, nicht falsch verstehen. Ich brauche nicht einen Kochkurs. Ich brauche auch kein Zumba-Tanzen. Ich bin froh, wenn ich die Kurve kriege.“ (Interview Fall 1, Abs. 250).

Diese Aussage unterstützt die Vermutung, dass die alleinerziehenden Eltern z. B. aufgrund zeitlicher Ressourcen nicht immer in der Lage sind die erweiterten Angebote wahrzunehmen. Das Zitat beschreibt, dass eine Auswahl danach stattfindet, welche Angebote für Elternteil und Kind lohnenswert sein können.

6. Diskussion der Ergebnisse und Konsequenzen die weitere Empirie und Theoriebildung

Zunächst ist der Interpretation und Diskussion der Ergebnisse voranzustellen, dass sich die Ergebnisse dieser Studie aus einer vergleichsweise geringen Stichprobengröße ($N = 6$) generieren. Dennoch bieten die Ergebnisse eine erste Befundlage, wie sich Bildungs- und Erziehungspartnerschaft aus der Perspektive von alleinerziehenden Eltern konstituiert.

Auf dieser Basis ist festzustellen, dass die Einschätzungen und Bewertungen der individuellen Lebenslage der alleinerziehenden Eltern divergent sind. Die vorliegende Studie kommt zu dem Ergebnis, dass Themen wie sozioökonomische Problemlagen und eine eingeschränkte Erwerbstätigkeit zwar dominant sind, eine Verdichtung oder Reduktion auf diese zwei Faktoren vor dem Hintergrund der vielfältigen Herausforderungen die Lebenssituation von Alleinerziehenden jedoch nicht hinreichend beschreibt. Die Ergebnisse legen nahe, dass die Trennung als ein entlastender Faktor wahrgenommen wird. Begründet wird dies mit der räumlichen Trennung, die zu einer spürbaren Abnahme von Konflikten im familiären System mündet. Die Trennung führt zu einem Gewinn an Autonomie, der sich dadurch begründet, dass nicht mehr alle Entscheidungen mit der*dem Partner*in abgestimmt werden müssen. Neben dem Zugewinn an Autonomie wurden die Organisation und Bewältigung des Alltags jedoch vor allem als belastend wahrgenommen. Die AOK Familienstudie identifiziert den dauerhaften Zeitmangel, der mit der Organisation des familiären Alltags einhergeht, als einen wesentlichen Belastungsfaktor (AOK Bundesverband, 2018). Engelbert und Gaffron (2015) verweisen in der Studie „Alleinerziehende in Nordrhein- Westfalen“ darauf, dass funktionsfähige und belastbare soziale Netzwerke gerade für alleinerziehende Eltern von einer besonderen Relevanz sind. Bedingt durch

hohe Belastungen könnten soziale Kontakte nicht hinreichend gepflegt werden, sodass die Gefahr einer sozialen Isolation bestehe. Die hier vorgestellte Untersuchung stützt diese Erkenntnisse. Weiterhin wurden Hinweise auf Unterschiede zwischen dem ländlichen und städtischen Lebensraum gefunden, die Gegenstand weiterer Studien sein können.

Die Kindertagesstätte wird von Seiten der alleinerziehenden Eltern in dieser Studie als wichtige Unterstützung wahrgenommen. Sie trägt wesentlich dazu bei, einer Erwerbstätigkeit nachzugehen und damit das wirtschaftliche Auskommen der Familie abzusichern. Ein Ganztagsplatz wird grundsätzlich positiv gesehen, doch ebenso ist den Eltern ein flexibles Betreuungsangebot wichtig, das es ermöglicht, die Abholzeiten an die Arbeitszeiten anzupassen. So haben Alleinerziehende bei Betreuungsengpässen nur wenige Kontaktpersonen, die im Notfall die Betreuung des Kindes übernehmen. Alleinerziehende sind daher noch stärker als Paarfamilien auf eine sichere und flexible Betreuung der Kinder angewiesen. Diese Erkenntnis bestätigt auch eine Studie des Verbandes alleinerziehender Mütter und Väter e. V., der darauf verweist, dass passgenaue und vor allem flexible Angebote der Kindertagessbetreuung für Alleinerziehende besonders bedeutsam sind. Zugleich verweist die Studie auf eine Diskrepanz zwischen den Arbeitszeiten der Eltern und den zur Verfügung stehenden Betreuungszeiten in der öffentlichen Kindertagesbetreuung, die ein berufliches Engagement erschweren. Dies bezieht sich jedoch nicht auf den quantitativen Ausbau von Betreuungszeiten. Vielmehr geht es um flexible Betreuungsarrangements, die eine individuelle und flexible Nutzung der Betreuungsangebote ermöglichen (VAMV, 2016). Erstaunlich ist, dass die befragten Alleinerziehenden die Kindertagesstätte nicht nur als Unterstützung in Bezug auf die Vereinbarkeit von Familie und Beruf betrachten, sondern auch in Bezug auf das soziale Lernen in der Peer-Group verorten. Aus der Sicht der befragten Eltern erfüllt die Kindertagesstätte nicht nur einen Bildungsauftrag, sondern hat auch eine kompensatorische Funktion, indem sie den Kindern Erfahrungsräume eröffnet, die ihnen zu Hause nicht in dieser Art und Weise geboten werden können. In diesem Kontext benannten die alleinerziehenden Eltern vor allem das soziale Lernen als eine aus ihrer Perspektive relevante Lernerfahrung.

Im Kontext der Beziehung benennen die alleinerziehenden Eltern das Verhältnis zu Fachkräften als wichtigen Aspekt. Dabei zeichnet sich ab, dass das Verständnis der pädagogischen Fachkräfte für die Lebenssituation der alleinerziehenden Eltern ein wesentlicher Punkt ist. In der Studie zeigen sich Hinweise darauf, dass der oftmals programmatisch und kritisch betrachtete Begriff der ‚Partnerschaft auf Augenhöhe' aus der Perspektive der Alleinerziehenden passend erscheint. Das Verhältnis auf Augenhöhe ist dabei auch von Konflikten und Aushandlungsprozesses geprägt. Eng damit verknüpft ist, wie Eltern ihre eigene Erziehungsautonomie einschätzen und wie Fachkräfte ihre Rolle als Expert*in für das Kind in die Beziehung einbringen. Wird die Rolle der Fachkraft von Seiten der Eltern als reglementierend aufgefasst, dürfte dies das Konfliktpotenzial erhöhen. Perspektivisch erscheint es bedeutsam, das unterschiedliche Verständnis von Erziehung durch die pädagogischen Fachkräfte und Eltern sowie die Auswirkungen dieser Diskrepanz auf die Beziehungsgestaltung zu untersuchen. Ziel wäre, eine empirische Datenbasis zu schaffen, aus der Erkenntnisse abgeleitet werden können, wie eine Zusammenarbeit zwischen Eltern und Fachkräften zu gestalten ist, die das hohe Heterogenitätsspektrum von Eltern berücksichtigt (Betz, 2015).

Die Studie zeigt auf, dass das Kind nicht nur Profiteur einer gelingenden Bildungs- und Erziehungspartnerschaft ist. Vielmehr scheint das Kind eine moderierende Variable abzubilden, die einen Einfluss auf das Verhältnis zwischen der Fachkraft und dem alleinerziehenden Elternteil nimmt. Konkret bedeutet dies, dass bei einem aus Sicht des alleinerziehenden Elternteils positiven Verhältnis zwischen dem Kind und der Fachkraft zugleich weniger Konflikte auf der Ebene zwischen diesem Elternteil und der Fachkraft auftreten. Das Kind ist damit nicht nur ein

Profiteur einer gelingenden Bildungs- und Erziehungspartnerschaft, sondern es beeinflusst erheblich das Beziehungskonstrukt zwischen Eltern und pädagogischer Fachkraft und damit auch die Ausgestaltung der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft. Die Rolle und der Einfluss des Kindes kann Gegenstand weiterer empirischer Untersuchungen sein. Auffallend ist, dass die Bildungs- und Erziehungspartnerschaft normativ eng mit dem Wohl des Kindes verknüpft wird, die Rolle und Perspektiven des Kindes im Beziehungskonstrukt der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft jedoch bislang wenig untersucht sind.

Aus der Perspektive der interviewten Alleinerziehenden bildet die Vertrauensbasis ein bedeutsames Fundament, das eng mit der Kommunikation und einem regelmäßigen Informationsfluss von Seiten der Einrichtungen verbunden ist. Transparenz und ein regelmäßiger Informationsaustausch wie beispielsweise das Wissen darüber, wie das eigene Kind den Tag in der Kindertagesstätte verbracht hat und ob es besondere Ereignisse gab, sind alleinerziehenden Eltern besonders wichtig, da ein*e Lebenspartner*in zum Austausch zum Entwicklungsverlauf fehlt. Das Entwicklungsgespräch, das heißt der Austausch über die Entwicklung des Kindes wurde als relevant beschrieben. Bei den Entwicklungsgesprächen wird von Seiten der Eltern auch eine fachlich fundierte Rückmeldung erwartet, die durch entsprechende Beobachtungen abgesichert sein sollte. Ergebnisse weiterer empirischer Studien zeigen in Bezug auf die Entwicklungsgespräche, dass Elterngespräche auch von Seiten der pädagogischen Fachkräfte als wichtiges Instrument einer Zusammenarbeit betrachtet werden. Im Rahmen einer quantitativen Befragung wurde herausgefunden, dass 65 % (N = 1113) der Tageseinrichtungen für Kinder die Eltern einmal im Jahr zu einem Entwicklungsgespräch einladen (Viernickel, Nentwig-Gesemann, Nicolai, Schwarz & Zenker, 2013, S. 129). Neben diesen geplanten Gesprächen bilden die Tür- und Angelgespräche einen weiteren wichtigen Baustein, der neben dem täglichen Austausch auch dazu dient, sich über die Entwicklung des Kindes auszutauschen. Im Rahmen einer vom Deutschen Jugendinstitut (DJI) durchgeführten repräsentativen Studie wird deutlich, dass die Bedeutung von Tür- und Angelgesprächen nur von 64 % (N = 1600) der Einrichtungen als bedeutsam eingeschätzt werden. Vermutet wird, dass die tägliche Kommunikation aufgrund enger zeitlicher Ressourcen und deren Bedeutung für den Beziehungsaufbau zu den Eltern tendenziell weniger geschätzt und diesem Gesprächsformat weniger Aufmerksamkeit geschenkt wird (Peucker, Pluto & van Santen, 2017).

Die hier vorgestellte Studie zeigt auf, dass der Personalmangel und die Arbeitsbelastung in der Kita von den befragten Eltern als beeinflussende Variable wahrgenommen wird, die sich auf die Zusammenarbeit und damit auch auf die Bildungs- und Erziehungspartnerschaft auswirken. Eine höhere Personalfluktuation erschwert naturgemäß den Aufbau einer vertrauensvollen Basis für die Zusammenarbeit. Des Weiteren haben Fachkräfte, bedingt durch eine hohe Arbeitsbelastung weniger zeitliche Ressourcen, um auf erhöhte Gesprächsbedarfe eingehen zu können. Geschieht dies, so ist zu vermuten, dass die Bildungs- und Erziehungspartnerschaft aus der Sicht der alleinerziehenden Eltern an Qualität verliert. Eine Korrelation zwischen Fachkräftemangel und der Qualität der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft ist an dieser Stelle nicht zu belegen, allerdings liegt die Vermutung nah, dass hier Zusammenhänge bestehen, die sich auch auf die Beziehungsgestaltung auswirken.

Partizipation, Mitbestimmung und Mitwirkung sowie Angebote der Eltern- und Familienbildung wurden von den Befragten kaum angesprochen. Dieses Ergebnis ist erstaunlich, da Angebote zur Einbindung von Eltern in der pädagogischen Arbeit eine wesentliche Rolle spielen. Bereits 2004 lieferten Honig, Joos & Schreiber (2004) im Rahmen einer quantitativen Untersuchung ähnliche Befunde, die Hinweise darauf liefern, dass persönliche Gespräche zur Entwicklung des Kindes einen höheren Stellenwert besitzen als die Möglichkeit von Mitbestimmung

und Mitarbeit. Auch in der durch das DJI durchgeführten Studie zeigte sich, dass die Bereitschaft der Mitarbeit und das Mitwirken in den Tageseinrichtungen eingebrochen ist. Gründe sind hier nicht verifiziert worden (Peucker et al., 2017). Bedingt durch den Zeitmangel ist es für die alleinerziehenden mit Herausforderungen verbunden, Angebote für Eltern von Seiten der Kindertagesstätte in Anspruch zu nehmen und damit am Alltag der Kindertagesstätte partizipieren zu können.

Die vorgestellte Studie konnte aufgrund der kleinen Fallzahl erste Erkenntnisse zur Wahrnehmung von Bildungs- und Erziehungspartnerschaften aus der Sicht alleinerziehender Eltern generieren. Dabei wurde deutlich, dass alleinerziehende Eltern eine heterogene Gruppe darstellen, für die nur begrenzt generalisierende Aussagen getroffen werden kann.

Im Rahmen weiterer Forschungsvorhaben und der weiterführenden Theoriebildung erscheint es sinnvoll die im Rahmen der Studie generierten Ergebnisse zu nutzen und diese durch ein quantitatives Verfahren mit einer höheren Grundgesamtheit und somit auf einer breiteren Basis zu falsi- bzw. zu verifizieren. Über diesen Weg könnten spezifische Perspektiven und Anforderungen an eine Bildungs- und Erziehungspartnerschaft in Tageseinrichtungen für Kinder generiert werden. Die so gewonnen Erkenntnisse sollten nicht ausschließlich im wissenschaftlichen Diskurs diskutiert, sondern auch im Praxisfeld der Tageseinrichtungen für Kinder verbreitet werden.

Literatur

Achatz, J., Hirseland, A., Lietzmann, T. & Zabel, C. (Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesagentur für Arbeit, Hrsg.). (2013). *IAB Forschungsbericht. Aktuelle Ergebnisse aus der Projektarbeit des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. Alleinerziehende Mütter im Bereich des SGB II. Eine Synopse empirischer Befunde aus der IAB-Forschung*. 8. Verfügbar unter: http://doku.iab.de/forschungsbericht/2013/fb0813.pdf

Aeppli, J., Gasser, L., Gutzwiller, E. & Tettenborn, A. (2016*). Empirisches wissenschaftliches Arbeiten. Ein Studienbuch für die Bildungswissenschaften* (utb-studi-e-book, Bd. 4201, 4., durchgesehene Aufl.). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

AOK Bundesverband. (2018). *AOK Familienstudie 2018. Studienzusammenfassung*. Verfügbar unter: https://www.aok.de/pk/fileadmin/user_upload/Universell/05-Content-PDF/aok-familienstudie-2018.pdf

Betz, T. (2015). *Das Ideal der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft. Kritische Fragen an eine verstärkte Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtungen, Grundschulen und Familien.* Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I. & Nohl, A.-M. (Hrsg.). (2013). *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (3., aktualisierte Aufl.). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19895-8

Boss, P. E., Bryant, C. M. & Mancini, J. A. (2016). *Family Stress Management. A Contextual Approach* (3rd ed.). Thousand Oaks: SAGE Publications.

Braukmann, L. (2014). *Einblicke in die Lebenswelt alleinerziehender Eltern*. KiTa Fachtexte. Zugriff am 01.07.2020. Verfügbar unter: https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_braukmann_2014.pdf

Bronfenbrenner, U. (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. (2017). *Familienreport 2017. Leistungen, Wirkungen, Trends, Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.* Verfügbar unter: https://www.bmfsfj.de/blob/119524/f51728a14e3c91c3d8ea657bb01bbab0/familienreport-2017-data.pdf

Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.). (2011). *Alleinerziehende in Deutschland – Lebenssituationen und Lebenswirklichkeiten von Müttern und Kindern. Monitor Familienforschung.* Beiträge aus Forschung, Statistik und Familienpolitik Ausgabe 28. Verfügbar unter: https://www.bmfsfj.de/blob/76232/4abcbfc3b6124fccc2766fd4cc11e87c/monitor-familienforschung-ausgabe-28-data.pdf

Cloos, P. & Karner, B. (Hrsg.). (2010). *Erziehung und Bildung von Kindern als gemeinsames Projekt. Zum Verhältnis familialer Erziehung und öffentlicher Kinderbetreuung* (Grundlagen der sozialen Arbeit, Bd. 25). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.

Correll, L. & Lepperhoff, J. (Hrsg.). (2013). *Frühe Bildung in der Familie. Perspektiven der Familienbildung*; [Internationale Fachtagung "Zusammen denken: Familie und Bildung. Wissenschaftliche Perspektiven auf frühe Förderung durch Bildungsbegleitung" … vom 11. bis 12. Oktober 2012 in Berlin. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Engelbert, A. & Gaffron, V. (Bogumil, J., Schräpler, J. P. & Strohmeier, K. P., Hrsg.). (2015). *Alleinerziehende in Nordrhein-Westfalen. Unterstützungsbedarfe und Unterstützungsmöglichkeiten*, Ruhr- Universität Bochum. Verfügbar unter: http://www.zefir.ruhr-uni-bochum.de/mam/content/alleinerziehende_in_nrw.pdf

Epp, A. (2018). *Das ökosystemische Entwicklungsmodell als theoretisches Sensibilisierungs- und Betrachtungsraster für empirische Phänomene*. Forum: Qualitative Sozialforschung, (19). https://doi.org/10.17169/fqs-19.1.2725

Flick, U., Kardorff, E. von & Steinke, I. (Hrsg.). (2017). *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (Rororo Rowohlts Enzyklopädie, Bd. 55628, 12. Aufl., Originalausgabe). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Friederich, T. (2011). *Zusammenarbeit mit Eltern - Anforderungen an frühpädagogische Fachkräfte. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)* (Eltern, Bd. 22, Stand: Dezember 2011). München.

Fröhlich-Gildhoff, K. (2013). Kooperation von Familie und familienergänzenden Einrichtungen. In M. Stamm & D. Edelmann (Hrsg.), *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung* (S. 357–371). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19066-2

Fröhlich-Gildhoff, K. & Pietsch, S., Wünsche, M, Rönnau-Böse, M. (Hrsg.). (2011). *Zusammenarbeit mit Eltern in Kindertageseinrichtungen. Ein Curriculum für die Aus- und Weiterbildung* (Materialien zur Frühpädagogik, Bd. 7). Freiburg, Br.: FEL.

Helfferich, C. (2014). Leitfaden- und Experteninterviews. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 559–574). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Henschel, A. (2012). Zwischen Überforderung und Anspruch – Bildungs- und Erziehungspartnerschaften mit Ein-Eltern-Familien. In W. Stange, R. Krüger, A. Henschel & C. Schmitt (Hrsg.), *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit* (S. 332–337). Wiesbaden: VS Verlag.

Honig, M.-S., Joos, M. & Schreiber, N. (2004). *Was ist ein guter Kindergarten? Theoretische und empirische Analysen zum Qualitätsbegriff in der Pädagogik*. Weinheim: Juventa.

Kalicki, B. (2010). Spielräume einer Erziehungspartnerschaft von Kindertageseinrichtungen und Familie. Zeitschrift für Pädagogik, *56*(2), 193–205. Verfügbar unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2013/7142/pdf/ZfPaed_2_2010_Kalicki_Spielraeume_einer_Erziehungspartnerschaft.pdf

Kaluza, G. (2015). S*tressbewältigung. Trainingsmanual zur psychologischen Gesundheitsförderung*. Berlin, Heidelberg: Springer.

Kuckartz, U. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (Grundlagentexte Methoden, 3., überarbeitete Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Lenze, A. & Funcke, A. (Bertelsmann-Stiftung, Hrsg.). (2016). *Alleinerziehende unter Druck. Rechtliche Rahmenbedingungen, finanzielle Lage und Reformbedarf*. Verfügbar unter: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/Projekte/Familie_und_Bildung/Studie_WB_Alleinerziehende_Aktualisierung_2016.pdf

Mayring, P. (2016). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken* (6., überarbeitete Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.

McCubbin, H. I. & Patterson, J. M. (1983). The Family Stress Process. *Marriage & Family Review, 6*(1-2), 7–37. https://doi.org/10.1300/J002v06n01_02

Misoch, S. (2019). *Qualitative Interviews* (2., erweiterte und aktualisierte Aufl.). München: De Gruyter Oldenbourg.

Peucker, C., Pluto, L. & van Santen, E. (2017). *Situation und Perspektiven von Kindertageseinrichtungen. Empirische Befunde*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Peuckert, R. (2008). *Familienformen im sozialen Wandel* (7., vollständig. überarbeitete Aufl.). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90876-2

Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2014). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch* (4., erweiterte Aufl.). München: Oldenbourg. https://doi.org/10.1524/9783486719550

Rattay, P., Lippe, E. von der, Borgmann, L. S. & Lampert, T. (2017). Gesundheit von alleinerziehenden Müttern und Vätern in Deutschland. *Journal of Health Monitoring, 2017, 2*(4), 24–44. https://doi.org/10.17886/RKI-GBE-2017-112

Roth, X. (2014). *Handbuch Elternarbeit*. Freiburg im Breisgau: Herder Verlag.

Schneewind, K. A. (1999). *Familienpsychologie* (2. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.

Schneewind, K. A. (2010). Familienpsychologie (3., überarbeitete und erweiterte Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer. Verfügbar unter: http://site.ebrary.com/lib/alltitles/docDetail.action?docID=10791838

Schneider, A. (2016). *Forschungsperspektiven in der Sozialen Arbeit* (2. Aufl.). Schwalbach: Wochenschau-Verlag. Verfügbar unter: https://ebookcentral.proquest.com/lib/gbv/detail.action?docID=4761885

Stange, W., Krüger, R., Henschel, A. & Schmitt, C. (Hrsg.). (2012). *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94279-7

Statistisches Bundesamt (Hrsg.). (2018). *Alleinerziehende in Deutschland 2017. Begleitmaterial zur Pressekonferenz am 02. August 2018*. Verfügbar unter: https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressekonferenzen/2018/Alleinerziehende/pressebroschuere-alleinerziehende.pdf?__blob=publicationFile&v=3

Strübing, J., Hirschauer, S., Ayaß, R., Krähnke, U, Scheffer, T. (2018). Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. Ein Diskussionsanstoß. Criteria for a Qualtitative Research. A Stimulus for Discussion. *Zeitschrift für Soziologie 2018, 47*(2), 83–100. https://doi.org/10.1515/zfsoz-2018-1006

Struffolino, E. & Bernardi, L. (2017). Vulnerabilität alleinerziehender Mütter in der Schweiz aus einer Lebensverlaufsperspektive. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation (ZSE)*, (02), 123–141.

Verband alleinerziehender Mütter und Väter, Bundesverband e. V. (Hrsg.). (2016). *Zwischenbericht des Verbandes alleinerziehender Mütter und Väter, Bundesverband e. V. (VAMV) für die Evaluation des Modellprojektes zur Wirksamkeit von ergänzender Kinderbetreuung, Notfallbetreuung und Beratung von Einelternfamilien in Deutschland.* Verfügbar unter: https://www.vamv.de/fileadmin/user_upload/bund/dokumente/Modellprojekt/VAMV_Evaluation_Zwischenbericht_ergaenzende_Kinderbetreuung_2016_Korrektur_Tabelle_2._Welle_OEA_09_02_17.pdf

Verband alleinerziehender Mütter und Väter, Bundesverband e.V. (Hrsg.). (2018). *Wirksamkeit und Nutzen flexibler ergänzender Kinderbetreuung. Modellprojekt zu ergänzender Kinderbetreuung, Notfallbetreuung und Beratung von Einelternfamilien in Deutschland*. Verfügbar unter: https://www.vamv.de/uploads/media/Web_Brosch-Kinderbetr_VAMV-B_A4.pdf

Verbeek, V. (2019). *Mit Kita-Eltern kooperieren. Konstruktivistische, systemische und differenzsensible Perspektiven*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. https://doi.org/10.13109/9783666711510

Viernickel, S., Fuchs-Rechlin, K., Strehmel, P., Preissing, C., Bensel, J. & Haug-Schnabel, G. (2015). *Qualität für alle. Wissenschaftlich begründete Standards für die Kindertagesbetreuung* (2. Aufl.). Freiburg: Verlag Herder.

Viernickel, S., Nentwig-Gesemann, I., Nicolai, K., Schwarz, S. & Zenker, L. (2013). *Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung. Bildungsaufgaben, Zeitkontingente und strukturelle Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen* (Forschungsbericht). Berlin: Der Paritätische Gesamtverband; Diakonie; GEW.

Vorholz, H. & Mienert, M. (2007). Von der Elternarbeit zur Erziehungspartnerschaft. In U. Braun, M. Mienert, S. Müller & H. Vorholz (Hrsg.), Frühkindliche Bildung im Team gestalten und umsetzen - Konzepte, Praxisbeispiele, Materialien (S. 1–19). Berlin: Raabe.

Zagel, H. (2018). *Alleinerziehen im Lebensverlauf. Familiendynamiken und Ungleichheit im Wohlfahrtsstaat.* Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20051-0

Teresa Herrmann & Tim Rohrmann

Geschlechterbezogene Interaktionen in kindlichen Peergruppen

Zusammenfassung

Vor dem Hintergrund der Tendenz von Kindern, gleichgeschlechtliche Kinder als Spielpartner*innen zu bevorzugen, untersucht die vorliegende Studie die Interaktionsprozesse, die zur Trennung der Geschlechter im Spiel beitragen. Ausgehend von Theorien zur geschlechterbezogenen Entwicklung und zu Bildungsprozessen in Gruppen wurde eine Beobachtungsstudie in drei Kindergartengruppen mit Kindern im Alter von 2-6 Jahren durchgeführt. Dabei wurde zunächst die Tendenz zur Geschlechterseparierung quantitativ erhoben. Weiter wurden Prozesse und Spielverläufe in von Kindern eigenaktiv gebildeten Kleingruppen qualitativ analysiert. Die Ergebnisse belegen eine geschlechtstypische Nutzung verschiedener räumlicher und thematischer Bereiche. Dabei begünstigen oft unbewusste Faktoren die Tendenz zur Geschlechterseparierung. Dazu zählen vor allem das Wissen über das eigene Geschlecht, die Herstellung eines gemeinsam geteilten Standpunktes innerhalb der Kindergruppe sowie die Gruppenkohäsion. Für die pädagogische Praxis wird gefolgert, dass Fachkräfte Interaktionen in Kindergruppen bewusster wahrnehmen und begleiten sollten.

Schlüsselworte: Gender, Spiel, Interaktionen, Peergruppen, geschlechterbezogene Entwicklung, Bildungsprozesse

Abstract

Gender separation is visible already in children's play in kindergarten (ECEC). This study analyses the interactional processes contributing to the separation of boys and girls in play situations. Starting from theories on gender development and group dynamics in children's groups, we conducted an observational study in three kindergarten groups with children aged 2-6 yrs. We collected quantitative data to detect tendencies towards gender separation in self-initiated playgroups. Qualitiative methods were used to analyse group dynamics in detail. Results show gender-typical usage of rooms and learning areas, and reveal the role of unconscious factors in the processes of gender separation. These include knowledge about children's own sex, the development of shared meanings in the playgroup, and group cohesion. Results suggest that practitioners should thoroughly observe and support interactions in children's peergroups.

Keywords: gender, play, interaction, peer groups, gender development, educational processes

Inhalt

1. Einleitung 34
2. Theoretischer Hintergrund 34
2.1 Gruppenprozesse unter Kindern 34
2.2 Geschlechtstypisches Spiel 35
3. Methodik 36
3.1 Stichprobe 36
3.2 Datenerhebung 37
3.3 Datenauswertung 37
4. Ergebnisse 38
4.1 Quantitative Ergebnisse 38
4.2 Qualitative Ergebnisse 39
5. Diskussion 40
Literatur 42

1. Einleitung

Die frühe Kindheit hat einen zentralen Stellenwert für die Entwicklung der Geschlechtsidentität sowie von geschlechterbezogenen Orientierungen und Verhaltensweisen (Rohrmann, 2019). Dabei kann eine Tendenz von Kindern, gleichgeschlechtliche Spielpartner*innen zu bevorzugen, als ein wesentlicher Kristallisationspunkt angesehen werden. Obwohl pädagogische Fachkräfte in der Regel das gemeinsame Spiel von Mädchen und Jungen befürworten, belegen etliche Studien, dass geschlechtshomogene Spielgruppen bereits im Kindergartenalter zu beobachten sind (Martin, 2011; Martin & Ruble, 2010; Mehta & Strough, 2009; Rohrmann, 2008). Kaum untersucht wurden bisher jedoch die Interaktionsprozesse, die in von Kindern selbst gebildeten Spielgruppen zu einer Geschlechtertrennung führen.

2. Theoretischer Hintergrund

2.1 Gruppenprozesse unter Kindern

Die Bedeutung von Gleichaltrigenbeziehungen ist seit langem ein wichtiger Gegenstand entwicklungspsychologischer Forschung (vgl. Wehner, 2015). Seit den 1990er Jahren hat die Kindheitsforschung Peergruppen als eigenständiges Sozialisationsfeld und die unter Kindern entwickelten Umgangsformen und Handlungsperspektiven in den Blick gerückt. Im Kontext von Kindertageseinrichtungen (KiTas) verbringen Kinder bereits ab dem Alter von drei bis vier Jahren mehr Zeit im Dialog mit anderen Kindern als mit Erwachsenen. Peerbeziehungen werden daher als wichtige Ressource für die sozial-emotionale wie auch die kognitive Entwicklung von Kindern gesehen (Licandro & Lütke, 2013). Brandes (2008) hebt dabei die Bedeutung von Selbstbildungsprozessen hervor, womit er sowohl die eigenaktive Bildung *von* als auch die Bildungsprozesse *in* Peergruppen von Kindern bezeichnet.

Zwischen zwei oder mehreren gleichgestellten Individuen ist es möglich, eine symmetrische Beziehung herzustellen, die es ermöglicht, untereinander Normen und Regeln auszuhandeln und neu festzulegen, wodurch eine neue Peerkultur etabliert werden kann. Kinder erschaffen somit in ihren gruppenbezogenen Interaktionen die Möglichkeit, an den verschiedenen Alltagswirklichkeiten der Gruppenmitglieder teilzuhaben, gegenseitig Erfahrungen auszutauschen, sich anzuleiten und voneinander zu lernen (Brandes & Schneider-Andrich, 2017).

Bereits in den ersten Lebensmonaten beginnen Säuglinge mit anderen Säuglingen mittels Mimik, Gestik und Lautäußerungen in Kontakt zu treten. Einjährige gestalten durch Nachahmung und Wiederholung ein gemeinsames Spiel. Dieser Ko-Konstruktionsprozess wird mit zunehmendem Alter immer komplexer und differenzierter. Die dabei zugrundeliegenden Ideen und Vorstellungen spiegeln aktuelle Interessen der Kinder wider (Brandes & Schneider-Andrich, 2017). Ab dem Alter von drei bis vier Jahren finden sich Kinder zunehmend eigenaktiv in Kleingruppen zusammen. Um eine fortwährende Gruppenbeziehung aufzubauen, konstruieren die Beteiligten einen gemeinsamen „dritten Standpunkt“ (Foulkes 1971, S. 19), auf den sich im weiteren Geschehen alle beziehen können. In Kindergruppen kann man sich unter diesem „Standpunkt“ die Herstellung eines gemeinsamen Spielverständnisses vorstellen, welches das Spielthema, die einbezogenen Gegenstände oder die Aufgaben- sowie Rollenverteilungen innerhalb des Spieles umfasst.

Ein wesentliches Element von Gruppenprozessen ist die Gruppenkohäsion, die eine wichtige Voraussetzung für den Fortbestand einer Gruppe ist. Zwischen Wohlbefinden, Sympathie und Zusammenhalt ergibt sich ein Zusammenhang, wobei Ursache und Wirkung eng beieinanderliegen. Je wohler man sich innerhalb einer Gruppe fühlt, desto stärker wächst die Gruppe zusammen und je stärker der Zusammenhalt ist, umso wohler fühlt sich jeder Einzelne in der Gruppe (Brandes 2008). Mit Zunahme der kindlichen Fähigkeiten in den Bereichen Kommunikation, Motorik und Kognition gewinnt die Kindergruppe neben den Beziehungen zu Erwachsenen immer mehr an Bedeutung. Die Erfahrungen in den Gruppen sind nicht nur für das soziale Miteinander wichtig, sondern wirken sich auch entscheidend auf das Selbstkonzept und den späteren Umgang mit Lernen und Leistung in der Schule aus (Rohrmann & Wanzeck-Sielert, 2018).

2.2 Geschlechtstypisches Spiel

Mit zunehmendem Alter bevorzugen Kinder gleichgeschlechtliche Spielpartnerinnen bzw. -partner. Diese Tendenz beginnt im Kindergartenalter, verstärkt sich in der mittleren Kindheit und wirkt sich bis ins Erwachsenenalter aus (Hughes, 2010; Maccoby, 2000; Metha & Strough, 2009). Dabei trägt das Spiel in geschlechtsgetrennten Gruppen wesentlich zur Ausbildung geschlechtstypischer Interaktions- und Kommunikationsstile bei. Auch hinsichtlich der Spiele, Themen, Spielorte, Spielmaterialien sowie der Gruppengröße sind Unterschiede zwischen Mädchen- und Jungengruppen zu beobachten (Brenesolovic & Krnjaja, 2016; Hanish, Martin & Fabes 2014). Obwohl Studien erhebliche Unterschiede im Ausmaß der Geschlechtertrennung zeigen, ist dies als ein universelles Phänomen zu sehen, das in unterschiedlichsten kulturellen Kontexten zu beobachten ist (Fouts, Hallam & Purandare, 2013; Rohrmann 2008). Vor diesem Hintergrund ist bemerkenswert, dass viele Studien zu Geschlechterunterschieden in der kindlichen Interaktionsqualität nicht zwischen dem Spiel in gemischten und in geschlechtshomogenen Gruppen differenzieren (Smidt, Embacher & Kluzniok, 2020). Dies kann dazu führen, dass mögliche Auswirkungen unterschiedlicher Spielkonstellationen übersehen werden.

In KiTas sind Geschlechterunterschiede im Spielverhalten häufig zu beobachten. Jungen dominieren häufig den Bau- und Konstruktionsbereich (Mayer et al. 2013) oder nutzen für raumgreifendes Spiel größere Flächen, um Wettkämpfe und Dominanzhierarchien auszutragen. In ihrer Kommunikation untereinander sind Jungen häufiger dominant und nutzen direkte Befehle. Die Kommunikation von Mädchen ist dagegen kooperativer sowie von einer größeren Wechselseitigkeit geprägt. Rollenspiel wird bei Jungen weniger beobachtet als bei Mädchen, ist im Vergleich aber ´abenteuerlicher´ und aktionsorientierter. Das Rollenspiel von Mädchen ist dagegen länger und komplexer. Im Fokus des Spielgeschehens stehen häufig familiäre oder häusliche Situationen (Brandes et al., 2018; Maccoby, 2000; Rohrmann, 2009; Sotevik, Hammarén & Hellmann, 2019; Storli & Sandseter, 2015; Vogt, Nentwich & Tennhoff, 2015). Über die Ursachen dieser Tendenzen besteht durchaus Uneinigkeit – biologische, sozialisationstheoretische und konstruktivistische Erklärungsansätze werden zum Teil sehr kontrovers diskutiert (Rohrmann & Wanzeck-Sielert, 2018). Deutlich ist aber, dass geschlechtstypische Unterschiede in Spielinteressen und die Tendenz zur Geschlechtersepararierung sich wechselseitig verstärken können.

Es lässt sich zusammenfassen, dass Gleichaltrigengruppen ein enormes Entwicklungspotential für Kinder haben. Durch den Aufbau von Peergruppen erfahren sie Sicherheit, Schutz sowie Orientierung und können sich wohl und angenommen fühlen. Geschlechtshomogene Gruppenbildungen unterstützen Kinder beim Aufbau eines stabilen Selbstkonzepts als Junge bzw. Mädchen (Rohrmann & Wanzeck-Sielert, 2018). Die Tendenz zur Geschlechtersepararierung und insbesondere die Ausbildung spezifischer Interaktions- und Kommunikationsstile in geschlechtshomogenen Peergruppen kann allerdings auch zu geschlechtstypischen Polarisierungen führen, die die Verhaltensoptionen von Kindern einengen. Nicht zuletzt wird dies für Kinder zum Problem, deren Interessen geschlechtstypischen Mustern widersprechen oder die sich nicht in die Dualität von Mädchen und Jungen einordnen lassen (wollen) (Warin & Price, 2020). Studien aus der kritischen Geschlechterforschung fordern daher dazu auf, auch Prozesse des *undoing gender* unter Kindern gezielt in den Blick zu nehmen und geschlechtstypischen Konstruktionsprozessen aktiv entgegenzutreten (Kubandt, 2017; MacNaughton, 2000).

Vor diesem Hintergrund sollten pädagogische Fachkräfte die Prozesse in kindlichen Peergruppen genau wahrnehmen und gegebenenfalls auch beeinflussen können. In der vorliegenden Studie wurde daher untersucht, welche Bedeutung die Geschlechtszugehörigkeit für die Bildung und die Zusammensetzung von Spielpartnerschaften hat und welche Prozesse dazu führen, dass kindliche Spielgruppen einen längeren Zeitraum bestehen oder aber wieder zerfallen.

3. Methodik

3.1 Stichprobe

Die Studie wurde in einem Kindergartenbereich einer KiTa in freier Trägerschaft in Dresden durchgeführt. Innerhalb des Bereiches werden Teile des Alltags gemeinsam gestaltet, es gibt jedoch auch Phasen, in denen die jeweiligen Gruppen für sich sind. Im Bereich werden 33 Jungen und 30 Mädchen im Alter von zwei bis sechs Jahren in drei überwiegend altershomogenen Gruppen von zwei männlichen und fünf weiblichen pädagogischen Fachkräften betreut.

Alle pädagogischen Fachkräfte wurden im Vorfeld über die Studie informiert und willigten in die Datenerhebung ein. Auch die Eltern der Kinder wurden im Vorfeld informiert und gaben zuvor die Einwilligung zur Teilnahme ihres Kindes an der Untersuchung. Alle persönlichen Daten wurden für die Auswertungen anonymisiert.

3.2 Datenerhebung

Um einen möglichst umfassenden Einblick in die Separierung der Geschlechter im kindlichen Spiel zu erhalten, wurde ein multiperspektivischer Zugang entwickelt. Zum einen sollte eine mögliche Tendenz zur Geschlechtertrennung innerhalb der Kindergruppe quantitativ erhoben werden. Zum anderen sollten Prozesse, die diese Tendenz begünstigen, im Detail analysiert werden. Hierzu wurden qualitative und quantitative Forschungsmethoden kombiniert und komplementär zueinander genutzt, damit sich die Ergebnisse gegenseitig ergänzen können (Flick 2007).

Auf quantitativer Ebene wurden durch eine standardisierte Beobachtung die Nutzung von Maltisch und Bauecke der Einrichtung durch Jungen sowie Mädchen dokumentiert. Dazu wurden über jeweils 30 Minuten in der Freispielzeit alle Kinder namentlich erfasst, die im Beobachtungszeitraum im jeweiligen Bereich anwesend waren, hinzukamen oder den Bereich verließen. Die Beobachtungen wurden über einen Zeitraum von drei Monaten an wöchentlich zwei Tagen von Fachkräften der Einrichtung, an einem weiteren Tag von der Co-Autorin dieses Beitrages durchgeführt. Insgesamt konnten für jeden Bereich jeweils 35 verwertbare Beobachtungen dokumentiert werden.

Um Einblick in die Konstruktionsprozesse von kindlichen Spielgruppen zu erhalten, führte die Co-Autorin im Untersuchungszeitraum einmal wöchentlich qualitative teilnehmende Beobachtungen im Alltag der Einrichtung durch und dokumentierte diese mittels eines schriftlichen Beobachtungsprotokolls. Sobald sich im Freispiel eine Kindergruppe gebildet hatte, wurden die beteiligten Kinder sowie das beobachtbare Verhalten (Dialoge, Handlungen, Bewegungen, Gefühle, Gestik, Mimik etc.) aller Mitglieder notiert. Die Mädchen und Jungen waren nicht über die Fragestellung der Untersuchung informiert, waren sich aber bewusst, dass sie beobachtet wurden. Die Beobachterin war ihnen durch längere Praktikumsphasen bekannt, und sie hatten die Möglichkeit, sie in ihre Interaktionen einzubeziehen.

3.3 Datenauswertung

Die Auswertung der quantitativen Daten erfolgte mit dem Statistikprogramm SPSS 22. Der Fokus lag dabei auf der Anzahl und der Altersstruktur der beobachteten Kinder in den Bereichen Maltisch und Bauecke. Zunächst wurden Häufigkeitsverteilungen auf absoluter und relativer Ebene bestimmt. Um die Daten zusätzlich in Abhängigkeit zwischen Geschlecht und Alter auswerten zu können, wurden die Variablen Name (anonymisiert), Geschlecht, Alter und Häufigkeit der Besuche pro Bereich angelegt. Mit Spearman-Rangkorrelationen konnten so entlang der Ränge Alter des Kindes und durchschnittliche Anzahl der Besuche in Bauecke bzw. am Maltisch der Zusammenhang zwischen Alter, Geschlecht und Nutzungsverhalten genauer analysiert werden.

Aufgrund der Offenheit und Gegenstandsorientierung der qualitativen Erhebungsmethode war es nicht möglich, eine standardisierte Auswertungsmethode zu nutzen. Für die Auswertung wurde daher eine eigene Form entwickelt, die sich am methodischen Zugang von Brandes (2008) zu Selbstbildungsprozessen in Kindergruppen orientierte. Die beobachteten Situationen werden dabei im Sinne einer szenischen Darstellung interpretiert, was sich bei

Kindergruppen besonders anbietet, da diese ihren Gruppenprozess szenisch im Spiel darstellen. Im Fokus der Analyse stehen dabei prozessuale, thematische sowie strukturelle Dimensionen innerhalb der beobachteten Sequenz. Auf der prozessualen Ebene werden insbesondere Phasenwechsel und Grenzereignisse im Spielgeschehen untersucht. Auf der strukturellen Ebene werden neben Geschlecht und Alter der beteiligten Kinder die jeweiligen Rollen sowie symmetrische und hierarchisch-asymmetrische Beziehungskonstellationen identifiziert. Aus den Ergebnissen zu kindlichen Verhaltensweisen werden in einem weiteren Schritt Schlussfolgerungen zu Prozessen der Geschlechterseparierung abgeleitet (Herrmann, 2015).

4. Ergebnisse

4.1 Quantitative Ergebnisse

Die Auswertung der strukturierten Beobachtungszeiten ergab, dass fast alle Mädchen (90 %) mindestens einmal den Maltisch aufsuchten, dagegen etwa nur die Hälfte aller Jungen (53 %). In der Bauecke ist das Ergebnis nahezu umgekehrt: mit 82 % suchte die große Mehrheit der Jungen diesen Bereich auf, aber mit 64 % nur etwa zwei Drittel der Mädchen. 81 % der Kinder, die über den gesamten Beobachtungszeitraum hinweg in der Bauecke beobachtet werden konnten, waren Jungen, wogegen am Maltisch die Mädchen mit einem Anteil von 71 % dominierten.

Bemerkenswert sind die Ergebnisse zur Fluktuation innerhalb der beiden Bereiche über den jeweiligen Beobachtungszeitraum von 30 Minuten hinweg: Im Baubereich blieb die Anzahl der spielenden Jungen in etwa stabil, wogegen die Zahl der Mädchen mit zunehmender Beobachtungszeit abnahm (Abbildung 1).

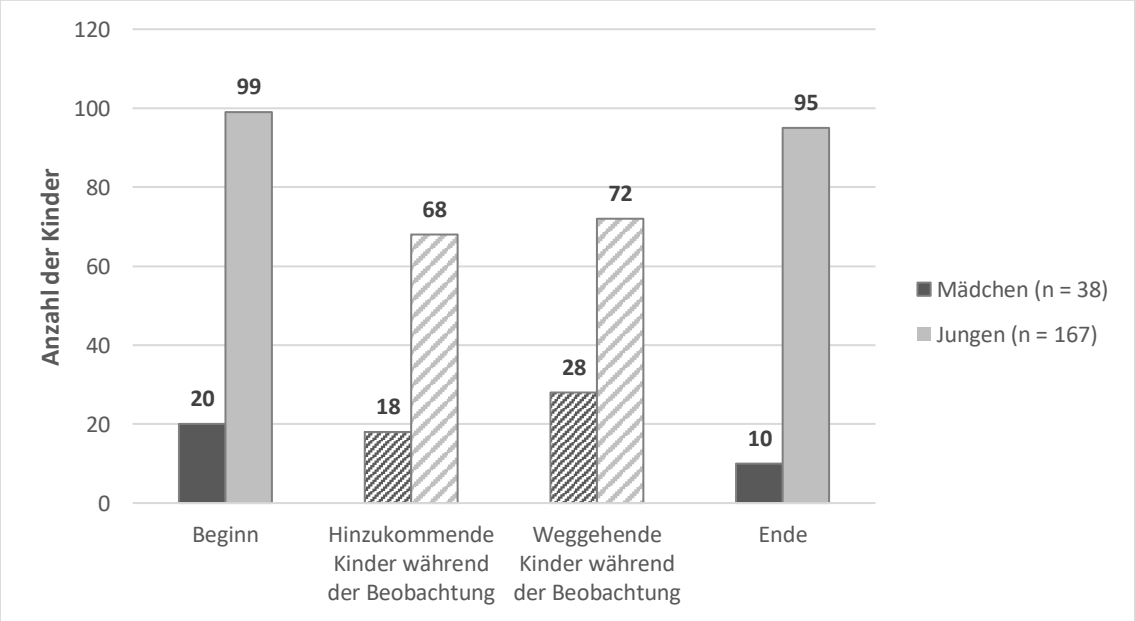

Abbildung 1. Anwesenheit in der Bauecke nach Geschlecht

Der Maltisch wurde von Mädchen dominiert, auch wenn viele den Maltisch während der Beobachtungszeiten auch wieder verließen. Jungen kamen deutlich häufiger dann hinzu,

wenn bereits Jungen im Bereich aktiv waren. Zudem blieben doppelt so viele Mädchen wie Jungen über eine gesamte Beobachtungseinheit von 30 Minuten am Maltisch (Abbildung 2).

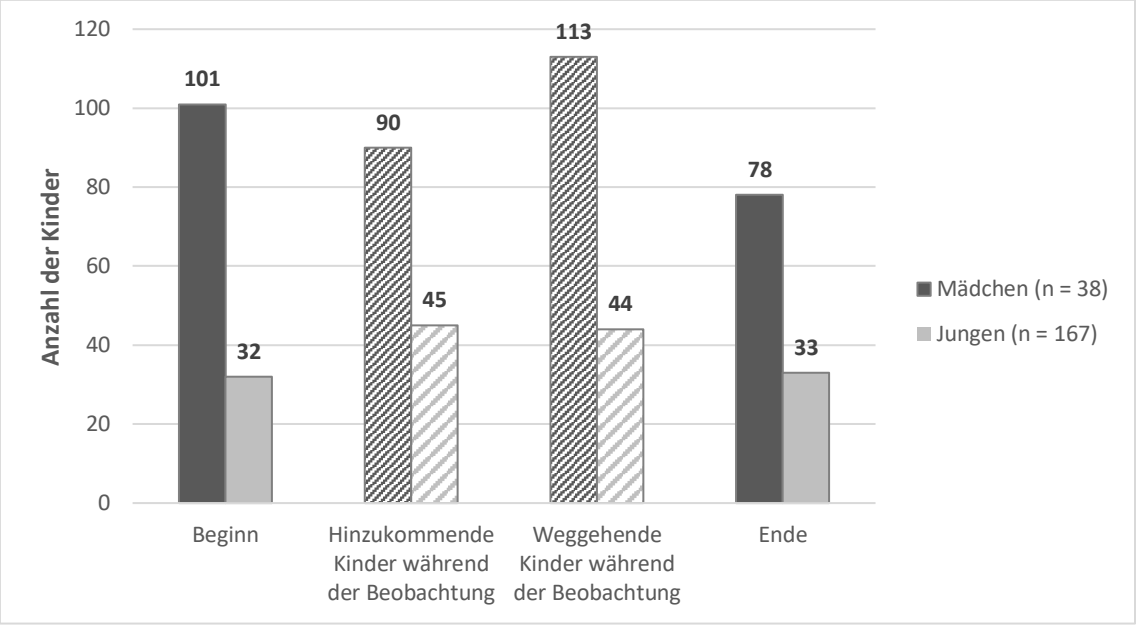

Abbildung 2. Anwesenheit am Maltisch nach Geschlecht

Zudem wurde das Alter der Kinder in die Auswertung mit einbezogen. Während Jungen mit zunehmendem Alter kontinuierlich öfter die Bauecke besuchten (r_s = .470, p = .006), war dies für Mädchen nicht der Fall (r_s = .100, p = .599). Bei den Mädchen dagegen war eine U-förmige Verteilung erkennbar, da die Zwei- bis Dreijährigen sowie die Fünf- bis Sechsjährigen diesen Bereich selten aufsuchten, die Vierjährigen dagegen überhaupt nicht. Am Maltisch gab es diesen altersbezogenen Unterschied zwischen Mädchen und Jungen nicht: Mit zunehmenden Alter wurde der Maltisch sowohl von Mädchen (r_s = .552, p = .002), als auch von Jungen (r_s = .666, p ≤ .001) häufiger aufgesucht.

An dieser Stelle muss einschränkend angemerkt werden, dass gemeinsame Anwesenheit in einem Spielbereich kein gemeinsames Spiel bedeuten muss. Vielmehr wurde wiederholt beobachtet, dass Mädchen und Jungen sich zwar zusammen an einem Ort befanden, aber dennoch unterschiedlichen Aktivitäten nachgingen, die in verschiedenen Interessen und Themen der Kinder begründet lagen. Dies muss bei der Interpretation der Daten berücksichtigt werden.

4.2 Qualitative Ergebnisse

Vor dem Hintergrund der sichtbar gewordenen Tendenz zur Separierung der Geschlechter wurden die Prozesse, die dieser Tendenz zugrunde liegen, anhand von Freispielsituationen im Detail analysiert. Die Situationsanalysen zeigen, dass es Kindern gleichen Geschlechts leichter fiel, Spielpartnerschaften herzustellen, was sich positiv auf das Wohlbefinden und das Verstandenwerden innerhalb der Gruppe auswirkte. Kindern unterschiedlichen Geschlechts gelang es weniger, einen gemeinsam ‚geteilten Standpunkt' zu konstruieren, sodass keine Gruppenkohäsion entstand.

So versucht in Situation 1 ein Mädchen, Anschluss an eine Gruppe von Jungen zu bekommen, die gemeinsam bauen. Ihre mehrfache Frage, ob sie mit bauen dürfe, bleibt unbeantwortet; dennoch setzt sich das Mädchen dazu. Währenddessen *„unterhalten sich die drei Jungen gleichberechtigt über ihr Bauvorhaben. Niemand reagiert auf das Hinzukommen des Mädchens. Das Mädchen nimmt sich einen Baustein und stellt ihn auf das bisherige Bauwerk des Jungen 2. Dieser nimmt den Baustein sofort wieder herunter, spricht aber nicht mit dem Mädchen. (…) Die Jungen sind sehr in ihr Bauvorhaben vertieft und schauen dabei nicht oder nur selten auf. Nach kurzer Zeit verlässt das Mädchen dann die Bauecke wieder und schließt sich einer Gruppe von Mädchen an."*

In Situation 2 kommt ein Mädchen zu zwei Jungen dazu, die gerade mit „Laserschwertern" aus großen Bausteinen kämpfen. Zwar greift auch das Mädchen zu entsprechendem Material, aber es gelingt ihm nicht, sich in die Choreographie der Jungen einzufügen: *„Junge 1 stürmt mit seinem Schwert auf das Mädchen los. Das Mädchen verteidigt sich kaum mit ihrem Schwert und weicht dem Schwert des Jungen aus."* Auch hier gibt das Mädchen nach kurzer Zeit den Versuch auf, in die Spielsituation aufgenommen zu werden.

Eine andere Dynamik wird in Situation 3 sichtbar, in der sich ein Mädchen zwischen ein anderes Mädchen und einen Jungen drängt, die zuvor mehrfach länger miteinander gespielt hatten. Als das zweite Mädchen kurz weggeht, wendet sich das erste Mädchen dem Jungen mit den Worten zu: *„Du darfst nicht mit uns spielen, denn du bist nicht mein Freund."* Als das andere Mädchen zurückkommt, redet das erste Mädchen auf sie ein: *„Du hast aber heute schöne Haare. Wollen wir draußen zusammen spielen?". Sie verlassen gemeinsam den Raum, während der Junge sitzenbleibt und den Mädchen hinterherschaut.*

In allen analysierten Situationen waren geschlechtstypische Muster zu beobachten, wie sie aus der Forschung zu geschlechtstypischem Spielverhalten bekannt sind: In Situation 1 und 2 die Spielthemen „Bauen" und „Kämpfen"; in Situation 3 der Bezug auf „schöne Haare". Bemerkenswert ist zudem, dass die Aushandlungsprozesse in den analysierten Situationen auf Seiten der Jungen im Wesentlichen nonverbal abliefen, wogegen die Mädchen häufiger sprachliche Verständigungsversuche unternahmen. Zumindest in den beobachteten Sequenzen gelang es in geschlechterheterogenen Konstellationen weniger, geteilte Standpunkte und Gruppenkohäsion zu entwickeln. Vielmehr führte der Rekurs auf geschlechterbezogene Muster dazu, dass diese Kleingruppen zerfielen, während gleichgeschlechtliche Bezüge stabilisiert wurden.

5. Diskussion

Die vorliegende Studie bestätigt zunächst die Ergebnisse größerer Studien zu geschlechtstypischem Spielverhalten, nach denen bereits im Vorschulalter Tendenzen zu einer Bevorzugung geschlechtstypischer Spielbereiche sowie zu einer Separierung der Geschlechter festzustellen sind. In Forschung zu geschlechterbezogener Entwicklung wie auch in der Gruppenforschung fand die Frage nach den *prozessualen* Grundlagen der Geschlechtertrennung innerhalb einer Kindergruppe bislang jedoch nur wenig Beachtung. Hier weist die vorliegende Studie darauf hin, dass nicht zuletzt unbewusste Prozesse innerhalb von Kindergruppen Tendenzen zur Geschlechterseparierung begünstigen können. Hiermit ist gemeint, dass eine Trennung der Geschlechter nicht aktiv und explizit durch die Kinder selbst oder durch Erwachsene herbeigeführt wird (obwohl auch das vorkommt), sondern diese sich manchmal unmerklich aus Spielverläufen und Interaktionen ergeben. Damit kann keine Aussage über die ursprünglichen Ursachen geschlechtstypischer Tendenzen gemacht werden, auch wenn

naheliegend ist, dass geschlechtstypische Erfahrungen mit Spielzeug oder körperbezogene (Selbst-)kategorisierungen als ‚stark' oder ‚schön' hier eine wichtige Rolle spielen. Die Ergebnisse weisen aber darauf hin, dass dem Interaktionsgeschehen in Kindergruppen eine wesentliche Rolle bei der Ausprägung und Stabilisierung geschlechtsbezogener Muster zukommt.

Aus der Gruppenforschung ist bekannt, dass vor allem die Gruppenkohäsion und damit verbunden das Wohlbefinden, die Sympathie, die kommunikativen Fähigkeiten sowie die Herstellung eines gemeinsam geteilten Standpunktes für Gruppenprozesse zentrale Bedeutung haben (Brandes, 2008). Diese Ergebnisse konnten in der vorgestellten Studie mit geschlechterbezogenen Faktoren in einen kreislaufartigen Zusammenhang gebracht werden. Entsteht zwischen allen Punkten eine fortwährende Wechselwirkung, kann sowohl in geschlechterheterogenen als auch in -homogenen Gruppen ein langanhaltender Gruppenprozess entstehen. Dass solche Gruppenprozesse häufiger in gleichgeschlechtlichen Gruppen zu finden sind, lässt sich auf verschiedene Ursachen zurückführen. Die Entwicklung der Geschlechtsidentität sowie die Erkenntnis der Geschlechtskonstanz machen die Bezugnahme auf die Geschlechtszugehörigkeit zu einem zentralen Orientierungspunkt im kindlichen Selbst- und Weltverstehen. Dabei greifen Jungen wie Mädchen auf oftmals geschlechtstypische Erfahrungen zurück, die es ihnen erleichtern, Spielkontakte aufzunehmen und aufrechtzuerhalten. Dies hilft ihnen, Sicherheit über ihre Zugehörigkeit zur Gruppe der Jungen bzw. der Mädchen zu gewinnen, kann aber gleichzeitig gesellschaftlich und institutionell normierte Kategorisierungen von Geschlecht verstärken (vgl. Ruppin, Arand & Henkes, 2017).

Erfahrungen von Sicherheit, Orientierung, Zugehörigkeit und Spaß innerhalb der gleichgeschlechtlichen Gruppe prägen damit auch die eigene geschlechtliche Identität. Dabei wirken sich auch Rahmenbedingungen des pädagogischen Alltags (Raum- und Materialgestaltung, Altersstruktur, Gruppengröße und Fachkraft-Kind-Relation) auf geschlechterbezogene Gruppenprozesse aus (Brandes et al., 2016; Mayer et al., 2013). Nicht zuletzt dominieren Mädchen wie Jungen Bereiche, in denen sie die Macht haben, und grenzen – wie in Situation 3 – das andere Geschlecht aktiv aus (MacNaughton, 2000). Weil solche Prozesse insbesondere in Phasen des so genannten ‚Freispiels' auftreten, fehlt die strukturierende Wirkung pädagogischer Angebote, in denen Fachkräfte bewusst darauf achten, Jungen und Mädchen gleichermaßen Zugang zu verschiedenen Bildungsangeboten und Erfahrungsräumen zu verschaffen.

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie legen nahe, dass sich geschlechterstereotype Orientierungen und die Tendenz zu geschlechtergetrennten Spielpartnerschaften in Form eines zirkulären Prozesses gegenseitig verstärken können. In aktuellen Bildungs- und Orientierungsplänen für den Elementarbereich wird dagegen oft das Ziel formuliert, geschlechterbezogenen Einengungen entgegenzuwirken und Kindern vielfältige und uneingeschränkte Zugänge zu allen Lern- und Entwicklungsbereichen zu eröffnen (Kubandt, 2017; Rohrmann & Wanzeck-Sielert, 2018). Die Ergebnisse der vorliegenden Studie weisen darauf hin, dass pädagogische Fachkräfte, die dies ermöglichen wollen, dazu ihr Augenmerk auf die Prozesse der beginnenden Geschlechterseparierung in eigenaktiv gebildeten Kindergruppen richten müssen. Sie müssen dazu Kindergruppen hinsichtlich ihrer Zusammensetzung, Dynamik und inhaltlichen Ausgestaltung beobachten und begleiten. Nur durch eine gruppenorientierte Beobachtungsperspektive kann gewährleistet werden, dass sich jedes Individuum entsprechend seiner Stärken und Interessen innerhalb einer Kindergruppe bilden und entwickeln kann, denn man muss „die Beziehungen verstehen . . . aus denen ein Individuum hervorgegangen ist, wenn man dieses Individuum vollständig begreifen will" (Youniss, 1994, S.59).

Innerhalb einer solchen Perspektive werden Entwicklungspotentiale sowie hemmende Faktoren von eigenaktiv gebildeten Kindergruppen deutlich. Je nachdem wie Mädchen und Jungen in Kindergruppen geteilte Standpunkte entwickeln, kann dies geschlechtstypische Einengungen verstärken oder das kindliche Wissen über geschlechterbezogene Zusammenhänge erweitern und flexibilisieren. Aus dem Ergebnis, dass heterogene Kleingruppen schneller wieder zerfallen, könnte gefolgert werden, dass pädagogische Fachkräfte insbesondere diese Gruppen unterstützen sollten, gemeinsame Spielideen zu entwickeln und eine Gruppenkohäsion aufzubauen und aufrechtzuerhalten. Dazu müssten sie Jungen wie Mädchen zuweilen die Voraussetzungen vermitteln, die für die Beteiligung an geschlechteruntypischem Spiel erforderlich sind (z. B. Techniken des Bauens) (Orner, 1998). Außerdem sollten sie Raum für offene Gespräche mit Kindern schaffen, mit denen geschlechterbezogene Kategorisierungen und Diskurse in Frage gestellt werden (MacNaughton, 2000).

Aufgrund der kleinen Stichprobe lassen sich die Ergebnisse der vorliegenden Studie kaum verallgemeinern. Nicht erfasste Faktoren wie das verfügbare Spielmaterial oder die An- oder Abwesenheit von bedeutsamen Erwachsenen können Raumwahl und Spielverläufe beeinflussen. Zudem muss kritisch reflektiert werden, dass schon die Anlage der Untersuchung als Vergleich von Jungen und Mädchen dazu beitragen kann, Geschlechterkonstruktionen zu erzeugen. Dennoch lässt sich aus den Ergebnissen ableiten, dass pädagogische Fachkräfte durch eine achtsame Begleitung von Prozessen in Kindergruppen die Lern- und Erfahrungsräume von Mädchen und Jungen erweitern können.

Literatur

Brandes, H. (2008). *Selbstbildung in Kindergruppen. Die Konstruktion sozialer Beziehungen*. München: Reinhardt.

Brandes, H., Andrä, M., Röseler, W. & Schneider-Andrich, P. (2016). *Macht das Geschlecht einen Unterschied? Ergebnisse der „Tandem-Studie" zu professionellem Erziehungsverhalten von Frauen und Männern*. Opladen: Barbara Budrich.

Brandes, H., Andrä, M., Röseler, W. & Schneider-Andrich, P. (2018). Wie kommt das Geschlecht ins Spiel? Wechselwirkungen zwischen dem Geschlecht der Kinder und dem der pädagogischen Fachkräfte. Ergebnisse der Tandem-Studie. In M. Fürstaller, N. Hover-Reisner & B. Lehner (Hrsg.), *Vielfalt in der Elementarpädagogik. Theorie, Empirie und Professionalisierung* (S. 63–78). Frankfurt a.M.: Debus Pädagogik.

Brandes, H. & Schneider-Andrich, P. (2017). Die Bedeutung der Gleichaltrigen in Kindertageseinrichtungen. Ein soziologischer und entwicklungspsychologischer Blick auf Peerbeziehungen jüngerer Kinder. *Frühe Kindheit,* (2/2017), 22–29.

Breneselovic, D. P. & Krnjaja, Ž. (2016). Discourses on Gender in Early Childhood Education and Care (ECEC) Setting: Equally Discriminated Against. *Journal of Pedagogy, 7* (2), 51–77. https://doi.org/10.1515/jped-2016-0011

Flick, U. (2007). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung* (Erweiterte Neuausgabe). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Foulkes, S. H. (1971). Dynamische Prozesse in der gruppenanalytischen Situation. In A. Heigl-Evers & A. H. Evers (Hrsg.), *Psychoanalyse und Gruppe* (S. 9–20). Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.

Fouts, H.N., Hallam, R.A. & Purandare, S. (2013). Gender Segregation in Early-Childhood Social Play among the Bofi Foragers and Bofi Farmers in Central Africa. *American Journal of Play, 5*(3), 333–356.

Hanish, L.D., Martin, C.L. & Fabes, R.A. (2014). Peer socialization of gender in young boys and girls. In R. E. Tremblay, M. Boivin & R. D. (e.) Peters (Eds.), *Encyclopedia on Early Childhood Development.* Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development and Strategic Knowledge Cluster on Early Child Development.

Herrmann, T. (2015). *Geschlechterbezogene Interaktionen im kindlichen Spiel - eine empirische Studie.* Unveröffentlichte Masterarbeit an der Evangelischen Hochschule Dresden.

Hughes, F. P. (2010). *Children, play, and development* (4th ed.). Los Angeles: Sage.

Kubandt, M. (2017). *Geschlechtergerechtigkeit in der Kindertageseinrichtung*. Zugriff am 22.06.2020. Verfügbar unter: https://www.kita-fachtexte.de/de/fachtexte-finden/geschlechtergerechtigkeit-in-der-kindertageseinrichtung

Licandro, U. & Lüdtke, U. M. (2013). *Peer-Interaktionen. Sprachbildung in der Kindergruppe* (nifbe-Themenheft Nr. 15). Osnabrück: nifbe.

Maccoby, E. E. (2000). *Psychologie der Geschlechter. Sexuelle Identität in den verschiedenen Lebensphasen*. Stuttgart: Klett-Cotta.

MacNaughton, G. (2000). *Rethinking gender in early childhood education*. London: Chapman.

Martin, B. (2011). *Children at play. Learning gender in the early years*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.

Martin, C. L. & Ruble, D. N. (2010). Patterns of gender development. *Annual Review of Psychology, 61*, 353–381. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.093008.100511

Mayer, Daniela, Bernhard, Christina & Peters, A. (2013). Spielumwelten im Kindergarten. Auswirkungen auf Geschlechterunterschiede im Spielverhalten und Kompetenzentwicklung. *Frühe Bildung*, *2*(4), 185–195.

Mehta, C. M. & Strough, J. (2009). Sex segregation in friendships and normative contexts across the life span. *Developmental Review, 29*(3), 201–220. https://doi.org/10.1016/j.dr.2009.06.001

Orner, D. (1998). Mädchen im Konstruktionsbereich. *Unsere Kinder*, (04/98), 93–95.

Rohrmann, T. (2008). *Zwei Welten? Geschlechtertrennung in der Kindheit; Forschung und Praxis im Dialog*. Opladen: Budrich UniPress.

Rohrmann, T. (2009). *Gender in Kindertageseinrichtungen. Ein Überblick über den Forschungsstand.* München: Deutsches Jugendinstitut.

Rohrmann, T. (2019). Kindheit: Entwicklung und Sozialisation im Blick der Geschlechterforschung. In B. Kortendiek, B. Riegraf & K. Sabisch (Hrsg.), *Handbuch interdisziplinäre Geschlechterforschung* (S. 1065–1074). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-12500-4_58-1

Rohrmann, T. & Wanzeck-Sielert, C. (2018). *Mädchen und Jungen in der KiTa. Körper, Gender, Sexualität* (2., erweiterte und überarbeitete Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.

Ruppin, I., Arand, A. & Henkes, J. (2017). Heterogenität aus der Perspektive von Kindern. Forschungsethische Überlegungen zu Möglichkeiten und Grenzen der Erforschung der Kindersicht. In I. Ruppin (Hrsg.), *Diversity Management in Kindertagesstätten* (S. 132–155). Weinheim: Beltz Juventa.

Smidt, W., Embacher, E.-M. & Kluczniok, K. (2020). Gleich oder anders? Geschlechtsspezifische Befunde zur kindlichen Interaktionsqualität im Kindergarten in Österreich. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 15*(1-2020), 21–37.

Sotevik, L., Hammarén, N. & Hellman, A. (2019). Familiar play: age-coded heteronormativity in Swedish early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal, 27*(4), 520–533. https://doi.org/10.1080/1350293X.2019.1634239

Storli, R. & Sandseter, E. B. H. (2015). Preschool teachers' perceptions of children's rough-and-tumble play (R&T) in indoor and outdoor environments. *Early Child Development and Care*, *185*(11-12), 1995–2009. https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1028394

Vogt, F., Nentwich, J.C. & Tennhoff, W. (2015). Doing und Undoing Gender in Kinderkrippen. Eine Videostudie zu den Interaktionen von Kinderbetreuenden und Kindern. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 37*(2), 227–247.

Warin, J. & Price, D. (2020). Transgender awareness in early years education (EYE): 'we haven't got any of those here'. *Early Years*, *40*(1), 140–154. https://doi.org/10.1080/09575146.2019.1703174

Wehner, G. (2015). Der Beginn: Gleichaltrigenbeziehungen im Kindergarten. In S.-M. Köhler, N. Pfaff & H.-H. Krüger (Hrsg.), *Handbuch Peerforschung* (S. 397–412). Leverkusen: Barbara Budrich.

Youniss, J. (Hrsg.). (1994). *Soziale Konstruktion und psychische Entwicklung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Jesper Hohagen & Klaus Fröhlich-Gildhoff

Zum Zusammenhang zwischen Einschätzungen der Bindungssicherheit in der Kita (EiBiS) und den ‚klassischen' Bindungstypen

Eine Detailanalyse aus dem EiBiS-Projekt

Zusammenfassung

Die hier dargestellte Detailanalyse beschreibt Auswertungen zum Zusammenhang zwischen den ‚klassischen' Bindungstypen und Einschätzungen der Bindungssicherheit mit Hilfe des im Rahmen des Forschungsprojektes „Entwicklung und Überprüfung der wissenschaftlichen Güte eines Beobachtungsverfahrens zur Einschätzung der Bindungssicherheit von Kindern in Kindertageseinrichtungen (EiBiS)" entwickelten EiBiS-Bogens. Neben den relevanten Untersuchungen zur testtheoretischen Überprüfung (siehe Fröhlich-Gildhoff & Hohagen, 2002b) werden in diesem Beitrag Analysen zur Konstruktvalidität vorgestellt: Dabei war es das Ziel, auf Basis von zehn Expert*innen-Ratings mögliche Merkmalsausprägungen der EiBiS-Items den vier ‚klassischen' Bindungstypen zuzuordnen. Auf Grundlage derjenigen Itemwerte, die mit einer 100 %igen Übereinstimmung der Expert*innen-Ratings einem der vier Bindungstypen (sicher, unsicher-ambivalent, unsicher-vermeidend, desorganisiert) zugeordnet werden konnten, wurde je Bindungstyp eine Bedingung – eine Kombination der verschiedenen Itemeinschätzungen – formuliert, anhand dessen 262 Kinder der EiBiS-Normstichprobe (N = 1014) einem der Bindungstypen entsprachen. Für diese Substichprobe (n = 262) wurde im nächsten Schritt eine k-Means-Clusteranalyse mit vier vorgegebenen Clusterlösungen gerechnet, deren Ergebnisse ähnliche Häufigkeitsverteilungen der Fälle aufwiesen, wie anhand der Expert*innen-Ratings. Die Ergebnisse weisen insgesamt darauf-hin, dass es möglich ist, auf Basis der Einschätzungen mit dem EiBiS-Bogen Rückschlüsse auf eine bestimmte Zugehörigkeit zu einem Bindungstyp zu ziehen. Pädagogische Fachkräfte können ihre Interaktionen mit den eingeschätzten Kindern auf diese Weise passgenauer gestalten.

Schlüsselworte: Bindungssicherheit, Bindungstypen, Beobachtungsverfahren, Frühkindliche Bildung

Abstract

The present study describes special analyses of the relation between classical patterns of attachment (POA) and the assessment of attachment security with the help of the EiBiS questionnaire, that was developed within the research project „Entwicklung und Überprüfung der wissenschaftlichen Güte eines Beobachtungsverfahrens zur Einschätzung der Bindungssicherheit von Kindern in Kindertageseinrichtungen (EiBiS)" [development and validation of the scientific goodness of an observation instrument assessing the attachment security of children in daycare centres]. In extension to the classical statistical analysis of the test (see Fröhlich-Gildhoff & Hohagen, 2002b) this article presents a study to inspect the construct validity: Based on ten expert ratings, this study aimed to assign possible characteristic attributes of the EiBiS-items to the four classical POA. Certain items, which could assigned to the four POA (secure, insecure-ambivalent, insecure-avoidant, disorganized) with a total accordance of 100 % of the expert ratings, formed the base for POA-specific

conditions. By using that conditions, 262 children of the EiBiS norm sample (n = 1014) corresponded to one of the four POA. In the next step, we run a *k*-means cluster analysis with four predefined cluster solutions. The results indicate a high accordance between the EiBiS-ratings and the POA-types. In conclusion, the results show, that it is possible to draw inferences from the assessments with the EiBiS questionnaire about the correspondence to one POA. Moreover, early childhood pedagogues could use that insight as an orientation to shape their interaction with the child more apposite.

Keywords: Attachment security, patterns of attachment, observation instruments, early child-hood education

Inhalt

1. Einführung – Das EiBiS-Projekt 46
2. Hintergrund – Bindungssicherheit und Bindungstypen 47
3. Forschungsziele und Methoden 48
   3.1 Forschungsfragen und Forschungsdesign 49
   3.2 Stichproben: Expert*innen, Kinder und pädagogische Fachkräfte 49
   3.3 Durchführung der Expert*innen-Ratings 49
4. Ergebnisse 52
   4.1 Expert*innen-Ratings 52
   4.2 Clusteranalyse 54
   4.3 Deskriptiver Vergleich von Expert*innen-Ratings und *k*-Means-Clustern 56
5. Diskussion 57
Literatur 58

1. Einführung – Das EiBiS-Projekt

Frühkindliche Beziehungserfahrungen und die dadurch erlebten Bindungsmuster haben eine große Bedeutung für die Weltbegegnung eines Kindes und für sein späteres Leben. In professionellen pädagogischen Zusammenhängen kann die Entwicklung von Bindungssicherheit unterstützt werden – wenn die pädagogischen Fachkräfte den Bindungsstatus und das Bindungsverhalten eines Kindes erkennen und ihre Begegnung darauf abstimmen (Ahnert, 2007; Glüer, 2017).

Daher wurde am Zentrum für Kinder- und Jugendforschung im Forschungsverbund FIVE e. V. an der Evangelischen Hochschule Freiburg über vier Jahre ein Beobachtungsverfahren zur „Einschätzung der Bindungssicherheit in der Kita (EiBiS)“ entwickelt[2].

Das primäre Ziel des EiBiS-Forschungsprojektes lag darin, ein zugleich praktikables und statistisch abgesichertes Beobachtungsinstrument zu entwickeln, mit dessen Hilfe pädago-

[2] Das Projekt wurde von der Baden-Württemberg-Stiftung gefördert.

gische Fachkräfte in der Kita die Möglichkeit haben, relativ schnell und zuverlässig die Bindungssicherheit eines Kindes einzuschätzen – und diese Einschätzungen zu nutzen, um dann die Interaktion mit dem Kind in der Praxis passgenauer zu gestalten.

Der Einschätzungsbogen EiBiS liegt seit Herbst 2020 in einer testtheoretisch sorgfältig abgesicherten Form mit Normwerten für Jungen und Mädchen in der Altersgruppe 1 ½ bis 4 ½ Jahren vor. Er umfasst 36 Items, die sich auf vier Subskalen aufteilen: A Nähe Suchen und Zulassen; B Umgang mit sozial belasteten Situationen; C Offenheit für Neues, Explorationsfreude; D Emotionsregulation und Emotionsausdruck. Das Instrument ist verbunden mit einer umfassenden Handreichung (Fröhlich-Gildhoff & Hohagen, 2020a), die frei zugänglich publiziert wurde (siehe http://www.zfkj.de/index.php/forschungsaktivitaeten/einschaetzung-von-bindungssicherheit).

Auch die empirische Überprüfung wurde in verschiedenen Schritten weitestgehend publiziert (Fröhlich-Gildhoff & Hohagen, einger.; Fröhlich-Gildhoff & Hohagen, 2020b, Hohagen et al, 2020). In diesem Beitrag erfolgt die Analyse eines Aspekts der Konstruktvalidität: Es wird untersucht, ob es Entsprechungen zwischen den Items des EiBiS-Bogens – bzw. identifizierbaren Item-Clustern – und den ‚klassischen' Bindungstypen gibt, wie sie von Ainsworth et al. (1978) erstmals beschrieben und in späteren Untersuchungen repliziert wurden.

2. Hintergrund – Bindungssicherheit und Bindungstypen

Das Erleben einer sicheren Bindung stellt die Grundlage für späteres eigenständiges, sicheres Bindungsverhalten dar. Die Bindungsforschung (z. B. Grossmann & Grossmann, 2004) geht davon aus, dass frühe Bindungserfahrungen zu einem ‚inneren Arbeitsmodell' (*internal working model*) führen, das später die Art und Weise des Bindungsverhaltens des Kindes prägt.

Bowlby und v. a. Ainsworth (Ainsworth et al., 1978; Bowlby & Ainsworth, 2001) differenzierten anhand des „Fremde-Situations-Tests" drei unterschiedliche Bindungsverhaltensweisen (sicher, unsicher-vermeidend, unsicher-ambivalent), die auch als Bindungstypen bezeichnet werden. Main und Salomon (1990) beschrieben später einen vierten Typus – das desorganisierte Bindungsverhalten. In weiteren Untersuchungen (Brisch, 2020; Main, 2012; Strauß & Schauenburg, 2017) konnte diese Typologie repliziert werden, wobei die Anzahl des Vorkommens differierte[3].

In letzter Zeit wird eine z. T. heftige Diskussion darüber geführt, ob die Bindungsmuster als universell gelten können oder nur für westliche, individualisierte Kulturen Gültigkeit haben (z.B. Ahnert & Keller, 2020; Keller, 2019; Otto & Keller, o. J.).

Insbesondere Ahnert (Ahnert, 2007; Ahnert, Pinquart & Lamb, 2006) und Becker-Stoll (Becker-Stoll & Textor, 2007) haben die Bedeutung der Bindungsentwicklung in den Institutionen der frühkindlichen Bildung, Erziehung und Betreuung hervorgehoben. Dabei zeigt sich, dass auch frühpädagogische Fachkräfte bedeutsame Bindungspersonen sein können und auch Bindungsunsicherheit kompensieren können – wenn sie den Bindungsstatus eines Kindes erkennen (siehe auch Glüer, 2012, 2017).

[3] Die Bindungsforschung ist vielfältig und sehr ausdifferenziert beschrieben worden (z. B. Großmann & Großmann, 2006, Ahnert, 2004), daher sollen an dieser Stelle die kurzen, zusammenfassenden Hinweise ausreichen.

Es gibt zur Einschätzung des Bindungsstatus bzw. des Bindungsverhaltens von (Klein)Kindern eine Reihe von Verfahren (Überblicke bei Glüer, 2017; Kirchmann et al., 2017; Stokowy & Sahar, 2012), die jedoch für eine Anwendung im Kita-Alltag entweder eine sehr ausführliche Qualifizierung erfordern oder/und sich aufgrund des nötigen (Zeit)Aufwandes unter den bestehenden Rahmenbedingungen als nicht praktikabel herausgestellt haben. Ein erstes Screeningverfahren zur „Bindungseinschätzung durch Erzieher/innen beim Eintritt in den Kindergarten“ von Zweyer (2006) bewährte sich in der testtheoretischen Analyse und hinsichtlich der Konstruktvalidität nicht.

Auf diesem Hintergrund wurde in einem vierjährigen Forschungsprozess – in einer Kooperation von Wissenschaftler*innen und auch Praktiker*innen aus dem Feld der frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung der Beobachtungsbogen EiBiS entwickelt, in zwei Vorphasen getestet und dann an einer großen Stichprobe (N = 1014 Kinder, Einschätzung durch N = 545 pädagogische Fachkräfte) überprüft (zum gesamten Entwicklungsprozess siehe Fröhlich-Gildhoff & Hohagen, 2020a, 2020b).

3. Forschungsziele und Methoden

Der Einschätzungsbogen EiBiS wurde verschiedenen Analysen zur testtheoretischen Güte des Verfahrens unterzogen (für einen Überblick und eine umfassende Darstellung siehe Fröhlich-Gildhoff & Hohagen, 2020b). An dieser Stelle wird der Prozess der empirischen Überprüfung der Konstruktvalidität vorgestellt, der im Forschungsprojekt neben der Überprüfung der konvergenten Validität durch die Beobachtung des Bindungsverhaltens von Kindern anhand des AQS-Verfahrens (Attachment-Q-Sort, Waters & Deane, 1985; für eine ausführliche Darstellung dieser Analysen siehe Hohagen et al., 2020) erfolgte.

Grundsätzlich wurde der Beobachtungsbogen auf dem Hintergrund der Konstrukte und Erkenntnisse der ‚klassischen‘ Bindungstheorie entwickelt; nach empirischen Analysen, v. a. Faktorenanalysen, wurden die Vorfassungen revidiert. Nach Bortz und Döring (2006) scheint ein Testinstrument unter anderem dann valide, wenn die Testwerte – beispielsweise. eines Beobachtungsinstrumentes – so ausfallen, dass aus Theorie und Empirie abgeleiteten Hypothesen zum Konstrukt bestätigt werden können.

Die jetzige Testfassung erlaubt zum einen, den Testwert eines Kindes auf dem Spektrum der Bindungssicherheit (von ‚sicher‘ bis ‚unsicher‘ gebunden) – auch in Bezug auf alters- und geschlechtsspezifische Normwerte – einzuordnen (Fröhlich-Gildhoff & Hohagen, 2020a) und es liegt zum anderen eine, gleichfalls empirisch abgesicherte, Differenzierung in vier Subskalen (siehe oben) vor, die wiederum mit den Konzepten von Bindungssicherheit und entsprechenden Verhaltensweisen (Großmann & Großmann, 2007) kompatibel sind.

Die hier vorgestellte Detailanalyse geht einen Schritt weiter: Es soll überprüft werden, inwieweit das etablierte und vielfach empirisch überprüfte Modell der ‚klassischen‘ vier Bindungstypen (siehe oben) mit dem EiBiS-Konzept übereinstimmen. Dazu wurde analysiert, ob Daten der EiBiS-Normstichprobe (siehe Fröhlich-Gildhoff & Hohagen, 2020a, 2020b) neben dem Hinweis, wie sicher bzw. unsicher ein Kind gebunden ist, auch einen Anhaltspunkt zur Zuordnung zu einem bestimmten Bindungstyp (sicher, unsicher-vermeidend, unsicher-ambivalent, desorganisiert) liefern können.

3.1 Forschungsfragen und Forschungsdesign

Die grundlegende Frage der hier referierten Detailanalyse fokussiert mögliche Entsprechungen von EiBiS-Daten und der Zuordnung zu einem ‚klassischen' Bindungstyp.

Zur Beantwortung dieser Frage wurde ursprünglich diskutiert, eine Gruppe von Kindern mit dem EiBiS-Bogen *und* dem „Fremde-Situations-Test" (FST, Ainsworth et al., 1978; Cassidy & Marvin, 1992) zu beobachten. Dies konnte einerseits aus forschungspragmatischen und forschungsethischen Gründen nicht realisiert werden; andererseits wird die Validität des FST selbst aktuell kontrovers diskutiert (z. B. Keller, 2019).

So mussten alternative Strategien entwickelt werden, um Einschätzungen zum Zusammenhang zwischen dem EiBiS-Modell und dem ‚Bindungstyp'-Modell vornehmen zu können. Um mögliche inhaltliche Bezüge zwischen beiden Modellen zu erfassen, wurden daher zunächst Expert*innen-Ratings mit Urteilen zur Entsprechung bzw. Beziehung der einzelnen EiBiS-Items zu den vier verschiedenen Bindungstypen gesammelt. Die hieraus resultierende Forschungsfrage lautete: Gibt es eine Übereinstimmung in den Ratings verschiedener Expert*innen zu Entsprechungen von EiBiS-Items und Bindungstypen?

Darauf aufbauend wurde der Zusammenhang zwischen den erfassten Expert*innen-Urteilen und den im Rahmen des Gesamtforschungsprojektes gesammelten Daten untersucht. Es wurde analysiert, ob sich in den EiBiS-Daten der Normstichprobe (N = 1014) Cluster finden lassen, die mit den auf Basis der Expert*innen-Ratings erstellten ‚Clustern' übereinstimmen.

3.2 Stichproben: Expert*innen, Kinder und pädagogische Fachkräfte

Insgesamt wurden im Rahmen der Detailanalyse Ratings von zehn Expert*innen (Alter zwischen 34 und 64 Jahre, 80 % weiblich) eingeholt. Sechs der Rater*innen haben eine Professur in der Psychologie oder Erziehungswissenschaft inne, die vier weiteren Urteiler*innen wurden in einem der beiden Fachbereiche promoviert. Von den zehn Rater*innen haben sechs einen fachlichen Schwerpunkt im Bereich der klinischen Psychologie oder Entwicklungspsychologie, vier arbeiten wissenschaftlich in den Bereichen Frühkindliche Bildung und Interaktion in der Kita. Alle der teilnehmenden Expert*innen können eine langjährige Berufs- und Wissenschaftserfahrung sowie ausgewiesene Kenntnisse der Bindungstheorie vorweisen.

Die Normierungsstichprobe der Haupt-Testphase (August 2018 bis März 2020) des EiBiS-Bogens umfasst 1014 Kinder im Alter zwischen 1 ½ und 4 ½ Jahren (Alter: M = 37.34 Monate, SD = 30.42, Min = 18, Max = 55; 49 % weiblich). Diese wurden innerhalb während der Haupttestphase von insgesamt 545 unterschiedlichen pädagogischen Fachkräften (Alter: n = 514, M = 38.6 Jahre, SD = 12.0, Min = 18, Max = *64*; 94 % weiblich) aus 118 verschiedenen Kindertageseinrichtungen in Deutschland (aus zehn unterschiedlichen Bundesländern) beobachtet. Eine ausführliche Stichprobenbeschreibung ist in den weitergehenden Publikationen zum EiBiS-Projekt (Fröhlich-Gildhoff & Hohagen, 2020a,b) zu finden.

3.3 Durchführung der Expert*innen-Ratings

Die zehn Expert*innen wurden im Rahmen des Rating-Prozesses gebeten, zu allen der 36 EiBiS-Items (siehe Tabelle 1) aus dem Beobachtungsbogen folgende Einschätzung abzugeben (ein Auszug aus der „Rating-Schablone" ist in Abbildung 1 zu finden):

Bitte lesen Sie sich jedes der vorliegenden Items des Fragebogens durch und entscheiden daraufhin, ob ein hohes Rating der pädagogischen Fachkraft zu der Häufigkeit des dargestellten Verhaltens des Kindes („5 – fast immer") oder ein niedriges Rating („0 – fast nie") auf die vier ‚klassischen' Bindungstypen hinweisen könnte. Wenn Ihrer Meinung sowohl ein hohes oder niedriges Rating auf einen Bindungstypen hindeuten könnte, kennzeichnen Sie dies mit „offen". Tragen Sie Ihre subjektive Einschätzung in Form von folgenden Auswahlmöglichkeiten in das entsprechende Feld hinter dem Item ein (++ = „müsste hoch beim jeweiligen Bindungstyp angekreuzt werden"; + = „müsste eher hoch …"; - = „müsste eher niedrig …"; -- = „müsste niedrig …"; offen = „nicht klar zuzuordnen bzw. schwankend, d. h. es können sowohl hohe als auch niedrige Werte vorkommen").

Tabelle 1. Items des EiBiS-Bogens

Item	Itembeschreibung
	A. Nähe suchen und zulassen
A1	Das Kind kann den Wunsch nach körperlicher Nähe zum Ausdruck bringen.
A2	Das Kind sucht entwicklungsangemessen körperliche Nähe / Körperkontakt von / mit Bezugspersonen.
A3	Das Kind kann die körperliche Nähe von anderen, ihm bekannten Personen zulassen.
A4	Das Kind wendet sich aktiv und aufgeschlossen anderen, ihm bekannten Menschen zu (Blickkontakt, Ansprechen, Zugehen).
A5	Das Kind freut sich deutlich wahrnehmbar, aber nicht übertrieben, wenn es seine Hauptbezugsperson (z. B. die Mutter/den Vater) wieder sieht.
A6r	Das Kind zeigt *keine* klare Zuwendung zu mindestens einer Bezugsperson in der Kita.
A7r	Das Kind schwankt in seinen Kontakten zur Bezugsperson in der Kita zwischen Nähesuchen und Ablehnung (in Form von Ignorieren / Wegstoßen / Rückzug)
	B. Umgang mit sozial belastenden Situationen
B8r	Das Kind zeigt Irritation / Unruhe / Schreckhaftigkeit in alltäglichen Übergangssituationen.
B9r	Das Kind „klammert" sich an die Hauptbezugsperson (z. B. die Mutter), die es in die Kita bringt.
B10r	Bei Übergängen in der Kita wirkt das Kind „unbeteiligt" / „verstummt".
B11r	Das Kind zeigt bei (anstehenden) Trennungssituationen in der Kita deutlichen Ausdruck von Angst / Panik / Bedrohung (z. B. Angst, dass Bezugsperson „verloren" geht).
B12r	In Trennungssituationen (nach der Eingewöhnung), wenn die Hauptbezugsperson (z. B. die Mutter) die Kita verlässt, zeigt das Kind Anzeichen von starker Unruhe, Traurigkeit und/oder Verunsicherung.

B13r	Das Kind „klammert" sich an pädagogische Fachkräfte in der Kita bei Übergangssituationen/Veränderungen.
B14r	Das Kind ist in vielen Situationen sehr leicht irritierbar und reagiert deutlich schreckhaft / verängstigt.
B15r	Das Kind zeigt situationsübergreifend deutliche Zeichen der Anspannung.
B16	Das Kind zeigt einen ‚ruhigen' Umgang mit kurzen Trennungen von der Bezugsfachkraft
B17	Das Kind drückt eindeutig aus, wenn ihm körperliche Nähe zu viel wird.
C. Offenheit für Neues, Explorationsfreude	
C18	Das Kind lässt sich leicht auf neue Spiele, Anregungen etc. ein.
C19	Das Kind zeigt Freude an der Kooperation mit anderen Kindern.
C20	Das Kind kann sich gut in Spiele vertiefen.
C21	Das Kind zeigt Zeichen des Erlebens eigener Wirksamkeit (ist stolz auf eigene Produkte, zeigt, was es geschaffen hat).
C22	Das Kind sucht sich Herausforderungen, die seinem Fähigkeits- und Entwicklungsstand angemessen sind.
C23	Das Spiel des Kindes ist entwicklungsangemessen zumeist strukturiert („Handlungsfaden", „Ziel").
C24	Das Kind wendet sich selbstständig von der Bezugsperson weg und anderen interessanten Dingen zu.
C25	Das Kind fordert andere Kinder zum Mitspielen auf.
C26	Das Kind zeigt Anteilnahme an anderen.
C27	Das Kind holt sich Explorationsunterstützung, bindet andere dazu ein.
C28	Das Kind kann altersangemessen Kontakt aufnehmen, halten und beenden.
C29	Das Kind interessiert sich für Mitteilungen, Gespräche, Handlungen etc. anderer (deutliches Beobachten, „Hinbewegung").
C30	Das Kind sucht (verbal + nonverbal) aktiv nach Anregungen, neuen Spielen etc.
D. Emotionsregulation und Emotionsausdruck	
D31	Das Kind lässt sich schnell *altersangemessen* beruhigen und trösten.

D32	Das Kind lässt sich *situationsangemessen* beruhigen, wenn es traurig, aufgeregt etc. ist („Annehmen“ der Co-Regulation).
D33	Das Kind kann sich altersangemessen selbst beruhigen.
D34	Das Kind kann angenehme (z. B. Freude) und unangenehme Gefühle (z. B. Ärger, Trauer) entwicklungsangemessen *in ihrer Vielfalt* ausdrücken.
D35	Das Kind kann angenehme (z. B. Freude) und unangenehme Gefühle (z. B. Ärger, Trauer) entwicklungsangemessen in *unterschiedlicher Stärke/Intensität* ausdrücken.
D36	Das Kind sucht aktiv von sich aus Hilfe, wenn es besonders aufgeregt, ängstlich, wütend o. ä. ist und sich nicht selbst regulieren kann.

A. Nähe suchen und zulassen							**Sichere Bindung**	**Unsicher-Ambivalent**	**Unsicher-vermeidend**	**Desor-ganisiert**
1. Das Kind kann den Wunsch nach körperlicher Nähe zum Ausdruck bringen.	(fast) nie	①				(fast) immer				
2. Das Kind sucht entwicklungsangemessen körperliche Nähe / Körperkontakt von / mit Bezugspersonen.	(fast) nie	①				(fast) immer				

Abbildung 1. Auszug aus der „Rating-Schablone“ zur Einschätzung der Entsprechungen von EiBiS-Item und Bindungstyp

4. Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse anhand der verschiedenen Untersuchungsschritte dargestellt.

4.1 Expert*innen-Ratings

Wie beschrieben, erfolgte die Einschätzung zur Entsprechung von Item-Werten (hoch = EiBiS-Wert 3, 4, 5; niedrig = EiBiS-Wert 0, 1, 2) und den Bindungstypen (sicher gebunden, unsicher ambivalent, unsicher vermeidend, desorganisiert) für jedes der 36 EiBiS-Items.

Dabei zeigte sich für alle Items eine mindestens 70 %ige Übereinstimmung der Expert*innen-Einschätzungen. Die Items, bei der eine 100 %ige Übereinstimmung erzielt wurde, sind in Tabelle 2 abzulesen.

Tabelle 2. Item-Wert-Bedingungen und Zuordnungen zu den vier Bindungstypen

Bindungstyp	**Anzahl der Items (100 %-Übereinst-immungen aller Expert*innen)**	**Item-Wert-Bedingung (niedrig = 1, hoch = 2)**
1. Sicher gebunden	34	A1 bis D36 = 2 (Ausnahme B9r & B13r)
2. Unsicher ambivalent gebunden	4	B8r = 1, D31 = 1, D32 = 1, D33 = 1
3. Unsicher vermeidend gebun-den	8	A2 = 1, A6r = 1, B11r = 2, B12r = 2, B13r = 2, B16 = 2, C24 = 2, D36 = 1
4. Desorganisiert gebunden	9	B8r = 1, B15r = 1, C22 = 1, C23 = 1, C26 = 1, C28 = 1, C33 = 1, C34 = 1, C35 = 1

Diejenigen Items mit 100 %-Übereinstimmung in der Zuordnung zu einem Bindungstyp (alle zehn Rater*innen urteilten gleich) wurden dann für die weitere Analyse als Bedingungen für eine Zuordnung der EiBiS-Fälle (N = 1014) zu einem Bindungstyp herangezogen (z. B. wenn Item B8r = niedrig & D31 = niedrig & D32 = niedrig & D33 = niedrig – dann Bindungstyp 2 [unsicher ambivalent]). In diesen Fällen konnten die Daten eines Kindes aus der Normstichprobe jeweils einem Bindungstyp zugeordnet werden.

Entsprechend dem ‚harten' Kriterium der 100 %igen Übereinstimmung gelang dies in 262 Fällen (für 262 Kinder der Normstichprobe). Die anderen Fälle (n = 752) konnten aufgrund der formulierten Bedingungen keinem oder mehreren Bindungstypen zugeordnet werden und wurden dementsprechend für den folgend dargestellten deskriptiven Vergleich der Expert*innen-Ratings mit einer k-Means-Cluster-Analyse (mit 4 vorgegeben Clusterlösungen) nicht berücksichtigt (siehe 4.2). Die folgenden Tabellen zeigen die Häufigkeitsverteilungen der Bindungstyp-Zuordnungen (siehe Tabelle 3).

Tabelle 3. Häufigkeiten der Zuordnungen zu den Bindungstypen anhand der Expert*innen-Ratings

Bindungstyp	***N (262)***	***%***
1. Sicher gebunden	211	80.5
2. Unsicher ambivalent gebunden	24	9.2
3. Unsicher vermeidend gebun-den	23	8.8
4. Desorganisiert gebunden	4	1.5

Im Vergleich zu anderen früheren Studien (Gloger-Tippelt & Huerkamp, 1998; Völker et al., 1999; Zach, 2000; für einen Überblick siehe Gloger-Tippelt, Vetter & Rauh, 2000) und Kindern aus Stadtteilen mit erhöhter sozialer Problemlage (Leuzinger-Bohleber, 2015) ergibt sich hier eine größere Anzahl sicher gebundener Kinder.

4.2 Clusteranalyse

Um zu überprüfen, ob die soeben dargestellte Verteilung bzw. die ‚Cluster' der Substichprobe (n = 262) auf Basis der Expert*innen-Ratings hinsichtlich der vier ‚klassischen' Bindungstypen auch anhand einer Clusteranalyse bestätigt werden können, wurde eine *k*-Means-Clusteranalyse (MacQueen, 1967; Milligan, 1981) mit den EiBiS-Daten der Substichprobe gerechnet.

Grundsätzlich ist die Clusteranalyse ein heuristisches Verfahren, das bestimmte Objekte – in diesem Fall die Merkmale der Bindungssicherheit, d. h. die Werte der einzelnen EiBiS-Items – systematisch klassifiziert, damit innerhalb der eingeteilten Gruppen (Cluster) eine große Ähnlichkeit zwischen den Objekten (Merkmalsausprägungen) besteht. Dabei sollten sich die Cluster deutlich voneinander unterscheiden (Bortz & Schuster, 2010). Es gibt verschiedene clusteranalytische Verfahren, die sich vor allem in hierarchische und nicht-hierarchische (partionierende) Verfahren unterteilen lassen. Letztere sind insbesondere dadurch charakterisiert, dass bestimmte Startgruppierungen (Clusterlösungen) vorgegeben werden. Dabei sollte die Anzahl dieser Anfangspartitionen bestenfalls inhaltlich plausibel festgelegt werden. Dies geschieht im Fall der hier angewendeten Clusteranalyse anhand des vielfach empirisch überprüften Modells der vier Bindungstypen.

Um die Merkmalsausprägungen bzw. die EiBiS-Werte des Expert*innen-Ratings (siehe Tabelle 3, hoch = 2 und niedrig = 1) und der Clusteranalyse vergleichbar zu machen wurden die EiBiS-Daten der relevanten Substichprobe (n = 262) rekodiert, sodass die Ratings der pädagogischen Fachkräfte von 0 bis 2 zum Wert 1 zusammengefasst wurden und Ratings von 3 bis 5 wurden zum Wert 2 umkodiert.

Bortz und Schuster (2010) beschreiben, dass sich innerhalb der nicht-hierarchischen Verfahren die *k*-Means-Methode besonders bewährt hat. Hier erfolgt eine Zuordnung von Objekten zu demjenigen Cluster, zu dessen Zentroid (Schwerpunkt, Mittelpunkt) die Objektdistanz am kleinsten ist. Der inhaltlichen Plausibilität des Bindungstypen-Modells entsprechend wurde demnach eine *k*-Means-Clusteranalyse (Milligan, 1981) mit vier vorgegebenen Clusterlösungen und einer maximalen Anzahl von 10 Iterationen angewendet.

Tabelle 4 zeigt die Clusterzentren der endgültigen Clusterlösung nach sechs Iterationen, d. h. für jedes der vier vorgegebenen Cluster wurden sechsmal bestimmte Objekte verschoben, um die beste Clusterlösung zu finden, in der die Objektdistanz zum Clusterzentrum von jedem Objekt in dem Cluster am geringsten ist.

Tabelle 4. Clusterzentren der endgültigen Lösung

Merkmale (EiBiS-Items)	***Cluster 1***	***Cluster 2***	***Cluster 3***	***Cluster 4***
A1	1	1	2	1
A2	1	1	2	1
A3	2	2	2	2
A4	2	2	2	1
A5	2	2	2	2
A6r	1	2	2	1

Merkmale (EiBiS-Items)	***Cluster 1***	***Cluster 2***	***Cluster 3***	***Cluster 4***
A7r	2	2	2	2
B8r	2	1	2	1
B9r	2	2	2	1
B10r	2	2	2	1
B11r	2	2	2	1
B12r	2	2	2	1
B13r	2	2	2	1
B14r	2	2	2	1
B15r	2	1	2	1
B16	2	2	2	1
B17	2	2	2	1
C18	2	2	2	1
C19	2	2	2	1
C20	2	2	2	1
C21	2	2	2	2
C22	2	2	2	1
C23	1	2	2	1
C24	2	2	2	1
C25	1	2	2	1
C26	1	2	2	1
C27	1	2	2	1
C28	2	2	2	1
C29	1	2	2	1
C30	1	2	2	1
D31	2	1	2	1
D32	2	1	2	1
D33	2	1	2	1

Merkmale (EiBiS-Items)	***Cluster 1***	***Cluster 2***	***Cluster 3***	***Cluster 4***
D34	1	2	2	1
D35	1	2	2	1
D36	1	1	2	1

Die Darstellung zeigt auf den ersten Blick, dass Cluster 1 Clusterzentren enthält, die sowohl niedrige als auch hohe EiBiS-Werte für unterschiedliche Items widerspiegeln. Cluster 2 zeigt eine Überzahl an Clusterzentren, die hohe EiBiS-Werte repräsentieren, Cluster 3 wiederum besteht lediglich aus Clusterzentren, die hohe Werte aufweisen (sicher gebundene Kinder) und Cluster 4 zeigt überwiegend Zentren, die auf niedrige Werte bei den EiBiS-Ratings hinweisen. Das vierte Cluster weist demnach eher auf unsicher gebundene Kinder hin. Die Anzahl der Fälle in jedem Cluster ist in Tabelle 5 zu finden.

Tabelle 5. Anzahl der Fälle in jedem Cluster

Cluster	***N (262)***	***%***
1	21	8.0
2	13	5.0
3	211	80.5
4	17	6.5

Die Häufigkeitsverteilung zeigt, dass 80.5 % der Kinder der Substichprobe Cluster 3 zugeordnet werden. Die Fallzahlen der anderen Subgruppen sind wesentlich geringer.

4.3 Deskriptiver Vergleich von Expert*innen-Ratings und *k*-Means-Clustern

Im Vergleich der Verteilungen der mit dem EiBiS-Bogen eingeschätzten Kinder auf Basis der Clusteranalyse mit denen, die anhand der Expert*innen-Ratings getroffen wurden (siehe Tabelle 6) wird deutlich, dass Cluster 3 mit einer 100 %-Übereinstimmung die gleiche Fallzahl hat, wie die Anzahl der Kinder, die auf Grundlage der Expert*innen-Ratings dem ‚sicher gebundenen' Bindungstyp zugeordnet wurden. Zudem gibt es eine Übereinstimmung von 82.6 % zwischen den Entsprechungen des ‚unsicher vermeidenden' Bindungstyps und der Cluster-Lösung 1. Letzteres Ergebnis ist aufgrund der geringen Fallzahlen jedoch vorsichtig zu interpretieren.

Tabelle 6. Übereinstimmungen zwischen den Häufigkeiten der Cluster-Lösung und der Bindungstyp-Zuordnungen

Bindungstyp	***Clusterlösung***							
	1		***2***		***3***		***4***	
	n	***% in „Bindungstyp"***	***n***	***% in „Bindungstyp"***	***n***	***% in „Bindungstyp"***	***n***	***% in „Bindungstyp"***
1. Sicher gebunden	0	0.0	0	0.0	211	100.0	0	0.0
2. Unsicher ambivalent gebunden	1	4.2	9	37.5	0	0.0	14	58.3
3. Unsicher vermeidend gebunden	19	82.6	4	17.4	0	0.0	0	0.0
4. Desorganisiert gebunden	1	25.0	0	0.0	0	0.0	3	75.0

5. Diskussion

Es war Gegenstand der hier referierten Detailanalyse im Rahmen des EiBiS-Projekts zu überprüfen, ob sich Entsprechungen zwischen dem EiBiS-Konzept und den in der Bindungsforschung beschriebenen Bindungstypen finden lassen. Damit sollten weitere Auswertungen der Beobachtungen durch den EiBiS Bogen möglich werden, die über die normwertbezogenen Aussagen im Spektrum sicher bis unsicher gebunden – und deren Entsprechungen in den Subskalen – hinausgehen. Diese Auswertungsschritte konnten empirisch gut abgesichert werden (Fröhlich-Gildhoff & Hohagen, 2020b).

Dazu wurden zunächst zehn ausgewiesene Expert*innen gebeten, die Items hinsichtlich des Bezugs zu den Bindungstypen einzuschätzen. Hierbei ergab sich bei allen Items eine mindestens 70 %ige Übereinstimmung der Expert*innen. Aufgrund der vorliegenden 100 %igen Übereinstimmungen bei den Items (bindungstyp-bezogen zwischen 4 und 34 Items) konnten deskriptiv erste Bezüge v. a. für den sicheren Bindungstyp festgestellt werden und eine weitergehende quantitative Auswertung (Clusteranalyse) der Daten aus der Normstichprobe vorgenommen werden. So konnten 262 Kinder der Gesamtstichprobe einem Bindungstypus klar zugeordnet werden. Eine sehr gute Übereinstimmung ergab sich beim sicheren (100 %) und beim unsicher-vermeidenden (82.6 %) Bindungstypus.

Insgesamt zeigen die Ergebnisse der Untersuchungsschritte, dass ein Vergleich der Ratings mit den Cluster-Lösungen gelingen kann. Allerdings gilt dies noch nicht eindeutig für alle vier ‚klassischen' Bindungstypen. Hierzu sind weitere Untersuchungen, verbunden mit einem längerem Beobachtungszeitraum der Kinder mit einem als bindungsunsicher eingestuften Verhalten, nötig.

Auch Zweyer (2006) konnte mit dem von ihr entwickelten Screening-Bogen keine eindeutige Entsprechung zu den ‚klassischen' Bindungstypen abbilden. Möglicherweise lassen sich die in der Laborsituation des FST identifizierten Bindungsmuster in Alltagsbeobachtungen auch nicht so eindeutig wiederfinden.

Die Ergebnisse zeigen, dass EiBiS differenzierte Analysen des Bindungsverhaltens ermöglicht, wobei die ‚klassische' 4-Bindungstypen-Lösung nur *eine* Einschätzmöglichkeit darstellt. Auf der Grundlage der EiBiS-Ergebnisse können in Praxis sowie Aus-/Weiterbildung vertiefte, theoretisch fundierte Reflexionen über das Thema ‚Bindungssicherheit' angeregt werden. Das kindliche Verhalten kann gezielter beobachtet und verstanden werden, um dann passgenaue Begegnungsantworten zu geben; Fröhlich-Gildhoff & Hohagen (2020a) haben hierzu Orientierungen erarbeitet.

Literatur

Ahnert, L. (Hrsg.) (2004). *Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung*. München: Reinhardt.

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. & Keller, H. (2020). Streitgespräch. Die Bindungstheorie in der Frühpädagogik. *Frühe Kindheit, 23*(2), 44–53.

Ahnert, L., Pinquart, M. & Lamb, M. E. (2006). Security of childrens' realtionships with nonparental care providers: A meta analysis. *Child Development, 77*, 664–679.

Ainsworth, M., Blehar, M., Waters, E. & Wall, S. (1978). *Patterns of Attachment. A psychological study of the strange situation*. New York: Hilsdale.

Becker-Stoll, F. & Textor, M. R. (Hrsg.) (2007). *Die Erzieherin-Kind-Beziehung. Zentrum von Bildung und Erziehung*. Berlin, Düsseldorf, Mannheim: Cornelsen Scriptor.

Bortz, J & Schuster, C. (2010). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler* (7. Aufl.). Berlin: Springer.

Bowlby, J. & Ainsworth, M. (2001). *Frühe Bindung und kindliche Entwicklung*. München, Basel: E. Reinhardt.

Brisch, K.-H. (2020). *Bindungsstörungen: Von der Bindungstheorie zur Therapie* (17. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.

Cassidy, J. & Marvin, R. S. (1992). *Attachment organization in preschool children: Coding guidelines* (5th ed.). Unpublished manuscript, MacArthur Working Group on Attachment, Seattle, WA.

Fröhlich-Gildhoff, K. & Hohagen, J. (2020a). *Handreichung zur Einschätzung der Bindungssicherheit in Kitas (EiBiS).* Schriftenreihe der Baden-Württemberg-Stiftung, Nr. 95. Stuttgart: Baden-Württemberg-Stiftung. Verfügbar unter: http://www.zfkj.de/index.php/forschungsaktivitaeten/einschaetzung-von-bindungssicherheit.

Fröhlich-Gildhoff, K. & Hohagen, J. (2020b). *Einschätzung der Bindungssicherheit in Kitas. Wissenschaftlicher Abschlussbericht*. Freiburg: FEL.

Fröhlich-Gildhoff, K. & Hohagen, J. (einger.). Einschätzung der Bindungssicherheit in Kitas – Vorstellung des Verfahrens EiBiS und seiner empirischen Absicherung. Eingereicht bei *Frühe Bildung*.

Gloger-Tippelt, G. S. & Huerkamp, M. (1998). Relationship change at the transition to parenthood and security of infant-mother attachment. *International Journal of Behavioral Development, 22*(3), 633–655.

Gloger-Tippelt, G. S., Vetter, J. & Rauh, H. (2000). Untersuchungen mit der „Fremden-Situation" in deutschsprachigen Ländern: Ein Überblick. *Psychologie in Erziehung und Unterricht, 47*, 81–87.

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

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

Grossmann, K. & Grossmann, K. E. (2006). *Bindungen. Das Gefüge psychischer Sicherheit* (3. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.

Hohagen, J., Faller, S., Pfefferle, S., Ulas, C. & Fröhlich-Gildhoff, K. (2020). Sonderauswertungen im Rahmen der Erstellung des „Beobachtungsbogens zur Einschätzung der Bindungssicherheit in Kitas (EiBiS)", *Perspektiven der empirischen Kinder- und Jugendforschung, 6*(1), 44–68. Verfügbar unter: https://fel-verlag.de/files/u757/Perspektiven_1_2020_Jg_6(1).pdf.

Keller, H. (2019). *Mythos Bindungstheorie. Konzept · Methode · Bilanz*. Kiliansroda: Verlag das netz.

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

Leuzinger-Bohleber, M. (2015). Transgenerative Weitergabe von Trauma und Bindung. In S. Andresen, C. Koch & J. König (Hrsg.), *Vulnerable Kinder. Interdisziplinäre Annäherungen* (S. 115–134). Wiesbaden: Springer.

MacQueen, J. (1967). Some methods for classification and analysis of multivariate ob- servations. In L. M. Lecam & J. Neyman (Hrsg.), *Proceedings of the fifth Berkely symposium on mathematical statistics and probability* (Bd. 1, S. 281–297). Berkely, CA: University of California Press.

Main, M. (2012). Aktuelle Studien zur Bindung. In G. Gloger-Tippelt (Hrsg.), *Bindung im Erwachsenenalter. Ein Handbuch für Forschung und Praxis* (2. Aufl.) (S. 1–51). Bern: Huber.

Main, M. & Salomon, J. (1990), Procedures for identifying infants as disorganized/disoriented during Ainsworth Strange Situation. In M. T. Greenberg, D. Ciccetti & E. M. Cummings (Hrsg.), *Attachment in the preschool years* (S. 121–160). Chicago: University of Chicago Press.

Milligan, G. W. (1981). A review of Monte Carlo tests of cluster analysis. *Multivariate Behavioral Research, 16*, 379–407.

Otto, H. & Keller, H. (o. J.). *Bindung und Kultur*. Verfügbar unter: https://www.nifbe.de/images/nifbe/Infoservice/Downloads/Themenhefte/Bindung_und_Kultur_online.pdf

Strauß, B. & Schauenburg, H. (Hrsg.) (2017). *Bindung in Psychologie und Medizin. Grundlagen, Klinik und Forschung – ein Handbuch*. Stuttgart: Kohlhammer.

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

Völker, S., Keller, H., Lohaus, A., Cappenberg, M. & Chasiotis, A. (1999). Maternal interactive behavior in early infancy and later attachment. *International Journal of Behavioral Development, 23*, 921–936.

Zach, U. (2000). Bindungssicherheit im Kleinkindalter und Konfliktregulation während einer Geschichtenvervollständigungsaufgabe im Vorschulalter. *Psychologie in Erziehung und Unterricht, 47*, 161–175.

Zweyer, K. (2006). *Bindungseinschätzung durch Erzieher/innen beim Eintritt in den Kindergarten. Möglichkeiten und Grenzen eines Screeningfragebogens.* München: Martin Meidenbauer Verlag.

Katrin Höfler & Klaus Fröhlich-Gildhoff

Resilienzskala für Jugendliche (RS-J) – Theoretischer Hintergrund und testtheoretische Überprüfung

Zusammenfassung

Im vorliegenden Beitrag wird die testtheoretische Überprüfung der Resilienzskala für Jugendliche (RS-J) vorgestellt. Die RS-J wurde vom Zentrum für Kinder- und Jugendforschung an der Evangelischen Hochschule Freiburg entwickelt und soll die Resilienzfähigkeit Jugendlicher (10 bis 18 Jahre) mittels Selbstauskunftsfragebogen erfassen. Resilienz wird dabei als Gesamtkompetenz bestehend aus sechs Resilienzfaktoren aufgefasst (Rönnau-Böse, 2013). Die Datengrundlage für die testtheoretische Überprüfung bildet die innerhalb des Forschungsprojekts *Resilienzförderung in weiterführenden Schulen* im Herbst 2019 durchgeführte Prä-Erhebung (N = 564 Schüler*innen). Die anhand einer Hauptkomponentenanalyse ermittelte eindimensionale Struktur bestätigt die Eindimensionalität der Resilienzskalen für Kinder im Kita-Alter (RSKita) und im Grundschulalter (RS-GS) aus früheren Untersuchungen (Fröhlich-Gildhoff, 2017). Aus statistischen und inhaltlichen Gründen wurde ein Item aus der Skala entfernt. Untersuchungen zur internen Konsistenz und konvergenten Validität (Korrelation mit zwei Dimensionen des KIDSCREEN-27, [The Kidscreen Group Europe, 2006]) erbrachten zufriedenstellende Ergebnisse. Weitere Untersuchungen zur Validierung und zur Erstellung von Normwerten sind notwendig.

Schlüsselworte: Resilienz, Diagnostik im Jugendalter, sozial-emotionale Entwicklung

Abstract

The article reports the statistical analysis of the Resilience Scale for Youths (Resilienzskala für Jugendliche, RS-J) which is a self-rating instrument for 10 to 18 year olds. Resilience is conceptualized as an overall competence consisting of six resilience factors (e.g. Rönnau-Böse & Fröhlich-Gildhoff, 2020). For the first time the RSJ was used in autumn 2019 in the research project „Promotion of resilience in secondary schools“ (N = 564 pupils). The results of the Principal Component Analysis as to unidimensionality confirmed the previous results from RSKita and RS-GS. Due to statistical results, one item of the scale was removed. Internal consistency and convergent validity (correlation with two dimensions of KIDSCREEN-27, [The Kidscreen Group Europe, 2006]) were satisfying. However, further validation studies are necessary and it is important to create statistical norms.

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

Inhalt

1. Einführung 62
2. Theoretischer Hintergrund 63
2.1 Definitionen 63
2.2 Erfassung von Resilienz 64
3. Zielsetzung der Untersuchung 66
4. Methodische Vorgehensweise 66
4.1 Entstehung und Konstruktion 66
4.2 Einsatz im Rahmen des Forschungsprojekts 68
4.3 Allgemeines zu den statistischen Analysen 69
4.4 Beschreibung der Stichprobe 69
5. Ergebnisse der testtheoretischen Überprüfung 70
5.1 Dimensionalität 70
5.2 Itemanalyse und Reliabilität 72
5.3 Konvergente Validität 76
6. Auswertung der RS-J und Testwertverteilung 76
7. Diskussion und Ausblick 77
Literatur 79
Anhang 82

1. Einführung

Die *Resilienzskala für Jugendliche* (RS-J) wurde innerhalb des Forschungsprojekts *Resilienzförderung in weiterführenden Schulen* (Reutter & Fröhlich-Gildhoff, einger.; Fröhlich-Gildhoff, Reutter & Schopp, 2021) entwickelt und erstmalig eingesetzt (Projektlaufzeit: Januar 2019 bis Dezember 2020). Im Rahmen einer Masterthesis (Höfler, 2020) erfolgte die testtheoretische Überprüfung der Skala. Dieser Beitrag stellt den Entstehungshintergrund der RS-J sowie die wichtigsten Erkenntnisse zur empirischen Überprüfung der Gütekriterien vor.

Ziel der RS-J ist die Erfassung von Resilienz als Selbsteinschätzung. Dabei wird Resilienz als persönliche Fähigkeit verstanden – im Sinne von erlernbaren Kompetenzen, die als entscheidend für die erfolgreiche Bewältigung nicht nur von Krisen gelten, sondern auch für das Meistern von Entwicklungsaufgaben und kritischen Alltagssituationen sind. Das von Rönnau-Böse und Fröhlich-Gildhoff (2020; Rönnau-Böse, 2013) formulierte Konzept der Resilienzfaktoren sowie die aus vergangenen Projekten entstandenen *Resilienzskalen für Kinder* (RSKita und RS-GS) bilden den theoretischen Entstehungshintergrund. Resilienz wird dabei anhand der erlern- und förderbaren Resilienzfaktoren als komplexe Gesamtkompetenz aufgefasst und operationalisiert.

2. Theoretischer Hintergrund

Das Konzept der Resilienz hat in den letzten 15 Jahren eine zunehmende Bedeutung in den Human- und Gesundheitswissenschaften, aber auch in der Medizin und Politik gewonnen (Opp & Fingerle, 2007; für den Schulbereich: Kant-Schaps, 2013). Dabei sollen folgende Fragen beantwortet werden: Was veranlasst Personen – ganz gleich ob Kinder, Jugendliche oder Erwachsene – aus Krisen gestärkt herauszugehen oder eben nicht? Welche Faktoren sind förderlich für eine gelingende Lebensbewältigung? Welche Prozesse spielen dabei eine Rolle? Wie können ebenjene, resilienzförderlichen Verhaltensweisen gestärkt werden?

Die heutige Resilienzforschung ist das Ergebnis eines Paradigmenwechsels „von der krankheitsorientierten Pathogenese und der Untersuchung von Ursachen und Behandlungsmöglichkeiten psychischer Erkrankungen hin zur ressourcenorientierten Salutogenese und der Ermittlung von Schutzmechanismen“ (Kunzler, Gilan, Kalisch, Tüscher & Lieb, 2018, S. 747). Bengel und Lyssenko (2012, S. 28) nennen als Ziel der Resilienzforschung, „Schutzfaktoren zu identifizieren, Modelle zum Zusammenwirken dieser Faktoren zu erstellen und – darauf aufbauend – Interventions- und Präventionsansätze zur Stärkung von Schutzfaktoren zu entwickeln“.

2.1 Definitionen

Resilienz kann eher eng oder eher weit definiert werden. Bei einer engen Definition steht die gelungene Bewältigung einer Risikosituation im Vordergrund. Nach dieser Auffassung liegt Resilienz lediglich dann vor, wenn eine Risikosituation besser als erwartbar bewältigt wurde (z. B. Masten, 2001). Weiter gefasste Definitionen nehmen Resilienz als ein Komplex aus Kompetenzen wahr, mit deren Hilfe nicht nur Krisensituationen, sondern auch altersspezifische Entwicklungsaufgaben und alltägliche, ‚kleinere‘ Krisen positiv bewältigt werden können (Rönnau-Böse & Fröhlich-Gildhoff, 2020).

Im deutschsprachigen Raum findet laut Fröhlich-Gildhoff und Rönnau-Böse (2019) die weiter gefasste Begriffsdefinition von Wustmann, die externale und internale Faktoren miteinbezieht, allgemein Beachtung: „Resilienz meint eine psychische Widerstandsfähigkeit von Kindern gegenüber biologischen, psychologischen und psychosozialen Entwicklungsrisiken“ (Wustmann, 2009, S. 18).

Nach Fröhlich-Gildhoff und Rönnau-Böse (2019, S. 9) wird von Resilienz gesprochen „wenn sich Personen trotz gravierender oder widriger Lebensumstände psychisch gesund entwickeln . . . Damit ist keine angeborene Eigenschaft gemeint, sondern ein variabler und kontextabhängiger Prozess“.

Rönnau-Böse und Fröhlich-Gildhoff (Rönnau-Böse, 2013; Rönnau-Böse & Fröhlich-Gildhoff, 2020) identifizierten schützende und stärkende Beziehungserfahrungen als wichtigsten außerpersonalen Schutzfaktor und extrahierten aus vorliegenden Studien sechs personale Schutzfaktoren („Resilienzfaktoren“: angemessene Selbstwahrnehmung, Selbststeuerungsfähigkeiten, positive Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, soziale Kompetenzen, Problemlösekompetenz und allgemeine Adaptationsfähigkeit), die im Sinne von Kompetenzen – Fingerle (2011) spricht hier von „Bewältigungskapital“ – die Wahrscheinlichkeit der erfolgreichen Bewältigung von Krisen erhöhen.

Als eng verwandt zum Resilienzkonzept gelten neben dem Salutogenese-Modell z. B. die Lebenskompetenzen (life skills) der WHO, das transaktionale Stresskonzept von Lazarus

und Folkman (1984) bzw. Lazarus und Launier (1981, siehe Rönnau-Böse & Fröhlich-Gildhoff, 2020) und Konzepte wie Coping und Autopoiese (siehe Welter-Enderlin, 2008).

Den Erkenntnissen der Resilienzforschung wird eine zunehmende Bedeutsamkeit für (sozial)pädagogische Arbeitsfelder zugesprochen. Prävention und Resilienzförderung – v. a. in institutionellen Kontexten wie Kindertagesstätten und Schulen – nehmen einen immer größeren Stellenwert ein (Fröhlich- Gildhoff & Rönnau-Böse, 2019; Rönnau-Böse & Fröhlich-Gildhoff, 2020).

In diesem Kontext gewinnt die Möglichkeit der Erfassung von Resilienz bzw. von Resilienzfaktoren eine zunehmende Bedeutung.

2.2 Erfassung von Resilienz

Die Forschung zu Resilienz im Kindes- und Jugendalter und dem Erwachsenenalter unterscheidet sich: Da Resilienz bei Kindern und Jugendlichen meist als „gute Ergebnisse von Entwicklung trotz ernsthafter Gefährdung für Anpassung oder Entwicklung“ (Masten, 2001, S. 193) aufgefasst wird, werden Gefährdungen und Risiken als auch die altersabhängigen Kompetenzen sowie teilweise psychische Auffälligkeiten erfasst (Bengel & Lyssenko, 2012). Allgemein wird bei (kleinen) Kindern meist das Prinzip der Fremdeinschätzung angewandt (Fröhlich-Gildhoff, 2017). Bei Erwachsenen werden verschiedenste Aspekte der psychischen und physischen Gesundheit – abhängig von der zugrundeliegenden Definition von Resilienz – als Indikatoren für Resilienz genommen. Die Messung von Resilienz und verwandten Konstrukten geschieht meist über Selbsteinschätzungen der Befragten. Grundsätzlich wird aufgrund der Komplexität jedoch eine multimodale Erhebung als nötig erachtet (Bengel & Lyssenko, 2012). „Bislang fehlt ein Goldstandard zur Resilienzerfassung“, so fassen Kunzler et al. (2018a, S. 751) die aktuelle Lage bezüglich der Messung von Resilienz zusammen. So werden derzeit am häufigsten Resilienzskalen zur Erfassung von Resilienz als Persönlichkeitseigenschaft oder zur Erfassung individueller Ressourcen im Querschnitt eingesetzt. Hiermit ist es allerdings nicht möglich, Resilienz ergebnisorientiert zu erfassen und den dynamischen Prozess abzubilden (Kunzler et al., 2018a). Insgesamt werden Längsschnittstudien für die Erforschung von Resilienz als erforderlich betrachtet (Bengel, Meinders-Lücking & Rottmann, 2009; Kunzler et al., 2018a), auch um die psychometrische Qualität der derzeit häufig querschnittlich eingesetzten vielfältigen Resilienzskalen sicherzustellen (Kunzler et al., 2018a).

Messinstrumente

Bezüglich deutschsprachiger Verfahren zur Erhebung von Resilienz im Kinder-, Jugend- und Erwachsenenalter wurde eine systematische Datenbankrecherche durchgeführt (ausführlich: Höfler, 2020). Es wurden letztlich sieben Verfahren identifiziert (Stand: Februar 2020). Tabelle 1 zeigt die Ergebnisse der Recherche:

Tabelle 1. Überblick über deutschsprachige Messinstrumente für Resilienz

Instrument	Autor*innen	Zielgruppe	Auffassung von Resilienz
BRCS (Brief Resilient Coping Scale)	Sinclair & Wallston (2004), USA Kocalevent et al. (2017), deutsche Version	Jugendliche (ab 14 Jahren) und Erwachsene	Resilienz als hochanpassungsfähiges Verhalten im Umgang mit Stress (Fähigkeit zu adaptivem Coping)

Instrument	Autor*innen	Zielgruppe	Auffassung von Resilienz
BRS (Brief Resilience Scale)	Smith et al. (2008), USA Chmitorz, et al. (2018), deutsche Version Kunzler et al. (2018b), deutsche Version	Erwachsene (ab 18 Jahren)	Resilienz als Fähigkeit, sich erfolgreich von Stress zu erholen
CD-RISC 10- und 25 Item-Version (Connor-Davidson Resilience Scale)	Connor & Davidson (2003), USA Campbell-Sills & Stein (2007) Sarubin et al. (2015), deutsche Version	Erwachsene (ab 18 Jahren)	Resilienz als Maß für die Fähigkeit, erfolgreich mit internen und externen Stressoren umzugehen
RS-11 (Resilience Scale)	Wagnild & Young (1993), USA Kocalevent et al. (2015), deutsche Version	Jugendliche (ab 14 Jahren) und Erwachsene	Resilienz als personale Ressource, die mit einer gesunden Entwicklung assoziiert ist
RSKita (Resilienzskala für Kinder im Kita-Alter)	Fröhlich-Gildhoff (2017)	Kinder im Kita-Alter (3-6 Jahre)	Resilienz als Gesamtkompetenz aus verschiedenen Faktoren (im Sinne erwerbbarer Fähigkeiten, sog. Resilienzfaktoren)
RS-GS (Resilienzskala für Kinder im Grundschulalter)	Fröhlich-Gildhoff (2017)	Kinder im Grundschulalter (6-10 Jahre)	Resilienz als Gesamtkompetenz aus verschiedenen Faktoren (im Sinne erwerbbarer Fähigkeiten, sog. Resilienzfaktoren)

Bei den Rechercheergebnissen handelt es sich größtenteils (5 von 7) um Validierungs- und/oder Standardisierungsstudien von deutschen Versionen der Messinstrumente. Drei Messinstrumente erlauben norm-orientiertes Testen (BRCS, BRS, RS-11). Für die anderen Instrumente werden von den Autor*innen jeweils weitere Untersuchungen empfohlen, um die Einsatzmöglichkeiten voranzutreiben. Die bereits mehrfach angesprochenen unterschiedlichen Konzeptualisierungen von Resilienz werden auch anhand dieser Übersicht deutlich: Drei Verfahren fokussieren sich bei der Definition von Resilienz auf den Umgang mit Belastungssituationen bzw. mit einem Stressor (BRCS, BRS, CD-RISC), wobei jeweils verschiedene Umgangsformen mit Stress im Fokus der Konzeptualisierung stehen. Ein Verfahren erhebt verschiedene Faktoren im Sinne eines komplex zusammengesetzten Schutzfaktorenrepertoires (RSA). Drei Verfahren fokussieren sich auf die Erhebung der individuellen Resilienzfähigkeit (RS-11, RSKita, RS-GS).

Die RS-11 eignet sich für Jugendlich ab 14 Jahren, im Rahmen der durchgeführten Recherche konnte jedoch kein deutschsprachiges bzw. in Deutschland konzipiertes Erhebungsinstrument speziell für den Einsatz im Jugendalter (10/11-18 Jahre) gefunden werden. Auf diesem Hintergrund wurde die *Resilienzskala für Jugendliche* konzipiert.

3. Zielsetzung der Untersuchung

Die *Resilienzskala für Jugendliche* (RS-J) wurde im Rahmen des Forschungsprojekts *Resilienzförderung in weiterführenden Schulen* entwickelt und erstmalig eingesetzt. Mit diesem Instrument soll gezielt die „Resilienzfähigkeit" (Fröhlich-Gildhoff, 2017, S. 51) von Jugendlichen erhoben werden. Die Orientierung an diesem etablierten und empirisch abgesicherten Konzept folgt der Empfehlung von Döring und Bortz (2016), auf bereits etablierte psychometrische Skalen für eigene Untersuchungen zurückzugreifen, die „Eigenkonstruktion für Skalen [ist] nur dann sinnvoll, wenn sichergestellt wurde, dass noch keine überprüften Instrumente in der deutsch- oder englischsprachigen Fachliteratur vorliegen" (Döring & Bortz, 2016, S. 269).

Die hier referierte Untersuchung befasst sich mit der psychometrischen Qualität der RS-J. Dabei werden die Kriterien der Klassischen Testtheorie berücksichtigt (Bühner, 2011; Döring & Bortz, 2016; Kelava & Moosbrugger, 2012). Im Besonderen werden die Dimensionalitätsprüfung und Reliabilitätsanalyse fokussiert; darüber hinaus wird ein Unteraspekt der Validität geprüft.

Für die testtheoretische Überprüfung lassen sich folgende Fragenkomplexe unterscheiden:

1) Welche Dimensionaliät weist die RS-J auf? Lässt sich die theoretisch vorgenommene Zuordnung der Items zu den sechs Resilienzfaktoren empirisch bestätigen? Ist die Bildung von Subskalen möglich? Hierfür wird eine exploratorische Faktorenanalyse durchgeführt.
2) Ist die RS-J reliabel? Um diese Frage zu beantworten, wird die interne Konsistenz untersucht. Außerdem werden in diesem Kontext die Items analysiert und verschiedene Kennwerte dargelegt und interpretiert.
3) Ist die RS-J valide? Welche Aussagen können über die Konstruktvalidität getroffen werden? Zur Beantwortung dieser Frage wird der Zusammenhang zwischen der RS-J und einem konstruktnahen Instrument (konvergente Validität) untersucht.

Darüber hinaus werden Angaben zur Testwertebildung und -verteilung im vorliegenden Datensatz gemacht.

4. Methodische Vorgehensweise

4.1 Entstehung und Konstruktion

Hervorgegangen ist die RS-J (siehe Anhang A) aus den von Fröhlich-Gildhoff und Mitarbeiter*innen entwickelten *Resilienzskalen für Kinder im Kita-Alter* (RSKita) und für *Kinder im Grundschulalter* (RS-GS). Diese beiden Skalen wurden in verschiedenen Projekten eingesetzt und testtheoretisch überprüft (Fröhlich-Gildhoff, 2017). Mit der Entwicklung der RS-J soll nach dem Kita- und Grundschulalter an die darauffolgende Phase des Jugendalters angeknüpft werden. Die theoretischen Bezugspunkte der Resilienzskalen für Kinder bilden

das von Fröhlich-Gildhoff und Rönnau-Böse formulierte *Konzept der Resilienzfaktoren* (Rönnau-Böse, 2013; Rönnau-Böse und Fröhlich-Gildhoff, 2020) und die erprobte Resilienzskala für Erwachsene (ursprünglich: Wagnild & Young, 1993; Kurzform: Smith et al, 2008; deutsche Version: Schumacher et al., 2005). Die sechs Resilienzfaktoren „operationalisieren den Resilienzbegriff und waren (und sind) handlungsleitend für die Entwicklung von erfolgreich umgesetzten Förderprogrammen in Kindertageseinrichtungen . . . und Grundschulen" (Fröhlich-Gildhoff, 2017, S. 52).

Es wurde die aktuelle Version der RS-GS (Fröhlich-Gildhoff, 2017) als Grundlage für die Version für Jugendliche verwendet. Von den 28 Items wurden 14 Items sprachlich an die ältere Zielgruppe der Jugendlichen angepasst. Des Weiteren wurde eine Änderung am Antwortformat vorgenommen: Das vierstufige Antwortformat hat numerische Marker (1-4), lediglich die Extreme sind verbal benannt – 1 („stimmt gar nicht"), 4 („stimmt genau"). Es handelt sich somit um einen Selbstauskunftsfragebogen, den die Jugendlichen eigenständig ausfüllen. Die Bearbeitung nimmt etwa 10 bis 15 Minuten in Anspruch.

Tabelle 2 zeigt die Zuordnung der Items zu den einzelnen Resilienzfaktoren, welche unverändert gegenüber der RSKita und RS-GS (Fröhlich-Gildhoff, 2017) ist:

Tabelle 2. RS-J: Zuordnung der Items zu den Resilienzfaktoren

Resilienzfaktor	**Item**
Selbst- und Fremdwahrnehmung	1: Ich freue mich oft.
	2: Ich bin mit mir sehr zufrieden.
	3: Ich bin oft länger traurig.
	4: Manchmal weiß ich gar nicht, wie es mir geht. (Ob ich traurig, ängstlich, wütend oder fröhlich bin).
Selbstwirksamkeit(-serwartung)	5: Wenn ich mich richtig anstrenge, dann klappt das, was ich mir vornehme.
	6: Ich kann sehr viele Dinge.
	7: Ich kann mich richtig freuen, wenn ich etwas geschafft habe.
	8: Wenn mir etwas gelingt, dann deshalb, weil ich es gut kann.
Selbststeuerung	9: Wenn ich mich aufrege, kann ich mich auch wieder beruhigen.
	10: Wenn ich mir etwas wünsche und es nicht sofort bekomme, kann ich mich gedulden.
	11: Wenn ich traurig bin, weiß ich, was ich tun muss, damit es mir besser geht.
	12: Wenn ich wütend bin, kann ich trotzdem mit anderen sprechen.
Soziale Kompetenz	13: Wenn es mir nicht gut geht, vertraue ich mich jemandem an.
	14: Mir macht es etwas aus, wenn ich eine andere Meinung habe als andere.
	15: Ich unternehme gerne etwas mit Gleichaltrigen.
	16: Meine Ideen kommen bei Gleichaltrigen gut an.
	17: Ich frage Gleichaltrige, wenn ich etwas mit ihnen gemeinsam machen möchte.
	19: Ich erzähle gerne anderen, was ich so erlebt habe.

Resilienzfaktor	Item
	20: Wenn mich jemand bedroht, weiß ich, wie ich mir helfen kann.
Problemlösefähigkeit	18: Wenn ich zu jemandem unfair war, will ich das wieder gut machen.
	22: Wenn ich vor einer Herausforderung oder einem Problem stehe, überlege ich erst einmal.
	25: Wenn ich ein Problem habe, weiß ich, wer mir helfen kann.
	26: Wenn ich vor einem Problem stehe, habe ich oft Ideen, wie man es trotzdem schaffen kann.
	28: Wenn ich mir etwas fest vornehme, mache ich es auch.
Adaptive	21: Ich lerne gerne neue Dinge.
Bewältigungskompetenz	23: Ich kann mich auch für Dinge anstrengen, die ich nicht so gerne mache.
	24: Ich stelle mich auch herausfordernden, schwierigen Situationen.
	27: Ich freue mich auf neue Aufgaben.

4.2 Einsatz im Rahmen des Forschungsprojekts

Erstmalig erprobt und eingesetzt wurde die Skala innerhalb des Forschungsprojekts *Resilienzförderung in weiterführenden Schulen*. Ziel des Projekts war es, die seelische Gesundheit und Widerstandskraft von Schüler*innen in weiterführenden Schulen zu stärken. Hierfür werden Schulteams (Lehrkräfte, pädagogische Fachkräfte) im Rahmen einer Fortbildung qualifiziert (Fröhlich-Gildhoff, Reutter & Schopp, 2021) um in den Schulklassen sog. ‚Resilienzstunden' durchzuführen. Die ‚Resilienzstunden' werden auf der Grundlage eines ausgearbeiteten Manuals/Kurskonzepts von Fröhlich-Gildhoff, Reutter & Schopp (2021) von den einzelnen Lehr-/Fachkräften gehalten. Mithilfe des Kurskonzepts sollen gezielt die Resilienzfaktoren der Schüler*innen gefördert werden.

Das Evaluationsdesign beinhaltet sowohl Prä- und Post-Erhebungen (unter Schüler*innen, Lehrer*innen und Schulleitungen) sowie eine kontinuierliche Prozessdokumentation auf verschiedenen Ebenen, um Hinweise auf die Wirkweise der Intervention zu erhalten sowie das Manual/Kurskonzept weiterzuentwickeln. Für die Prä- und Post-Erhebungen auf der Ebene der Schüler*innen wurde ein Fragebogen bestehend aus zwei Erhebungsinstrumenten – dem KIDSCREEN-27, Kinder- und Jugendversion für Deutschland (The Kidscreen Group, Europe, 2006) und der RS-J – eingesetzt. Im Rahmen des Forschungsprojekts sollte mittels des KIDSCREEN-27 das Wohlbefinden der Schüler*innen erfasst werden. Um spezifisch die Resilienzfähigkeit der Schüler*innen zu erfassen, wurde die RS-J entwickelt.

Die nachfolgend beschriebene Prä-Erhebung bildet die Datengrundlage für die testtheoretische Überprüfung der RS-J. Die Post-Erhebung wurde zum Zeitpunkt der testtheoretischen Überprüfung noch nicht durchgeführt; für die testtheoretische Analyse reichten die Daten der Prä-Erhebung aus.

Die Datenerhebung mittels des *Fragebogens für Schüler*innen im Projekt Resilienzförderung in weiterführenden Schulen* fand im Zeitraum von 15. September bis 30. November 2019 an drei weiterführenden Schulen (eine Werkrealschule, zwei Gemeinschafts-/Gesamtschulen) in Baden-Württemberg und Hamburg statt. Die Eltern/Erziehungsberechtigten wurden über die Teilnahme an der Evaluation von den jeweiligen Schulen informiert. Es waren

Schüler*innen der Klassenstufen 5 bis 13 (mit Ausnahme der Klassenstufe 12) beteiligt. Die Schüler*innen bearbeiteten den Fragebogen in Anwesenheit von Lehrkräften in den Räumlichkeiten der jeweiligen Schulen, ein*e Untersuchungsleiter*in war nicht anwesend. Den Schulen wurde jeweils angeboten, eine Papierfragebogen-Version oder eine Online-Version durchzuführen.

4.3 Allgemeines zu den statistischen Analysen

Alle statistischen Analysen wurden mit der Statistiksoftware IBM SPSS Statistics, Version 26, (IBM Corporation, 2019) vorgenommen.

Es wurde festgelegt, dass Fragebögen, die in einem der beiden Erhebungsinstrumente mehr als 50 % fehlende Werte (missing values) aufweisen, von den Analysen ausgeschlossen werden sollten (vgl. Döring & Bortz, 2016). Nach diesem Kriterium wurden von insgesamt 568 Fragebögen vier ausgeschlossen (N = 564).

Der Anteil fehlender Werte beträgt bei Teil 1 (KIDSCREEN-27) des Fragebogens zwischen 1 und 12 pro Variable und bei Teil 2 (RS-J) zwischen 2 und 16 pro Variable. Die Item-Nonresponse-Rate liegt somit bei einer Gesamtstichprobe von N = 564 bei allen Items beider Erhebungsinstrumente jeweils unter 5 %.

4.4 Beschreibung der Stichprobe

Insgesamt nahmen 568 Schüler*innen an der Prä-Erhebung teil. Davon führten rund 60 % die Befragung online durch, rund 40% füllten den Papierfragebogen aus. Die Altersspanne beträgt 10 bis 19 Jahre. Durchschnittlich sind die Jugendlichen 13.38 Jahre alt (SD = 2.06, *Median* = 13.0, n = 550).

Der Tabelle 3 sind weitere Informationen über die Stichprobe zu entnehmen:

Tabelle 3. Beschreibung der Stichprobe

Geschlecht (n = 555)	
- Jungen	55.5 %
- Mädchen	44.5 %
Zuhause überwiegend gesprochene Sprache (n = 564)	
- Deutsch	37.3 %
- Andere Sprache(n)	62.7 %
Ort der Schule (n = 551)	
- Ländlicher Raum	34.3 %
- Großstädtischer Raum	65.7 %

Abbildung 1 ist die Verteilung der Schüler*innen auf die Klassenstufen 5 bis 13 zu entnehmen (n = 558). Die meisten Schüler*innen (22.6 %) sind Klassenstufe 9 zuzuordnen. Die wenigsten Schüler*innen verteilen sich auf die Klassenstufen 11 (3.2 %) und 13 (2.7 %).

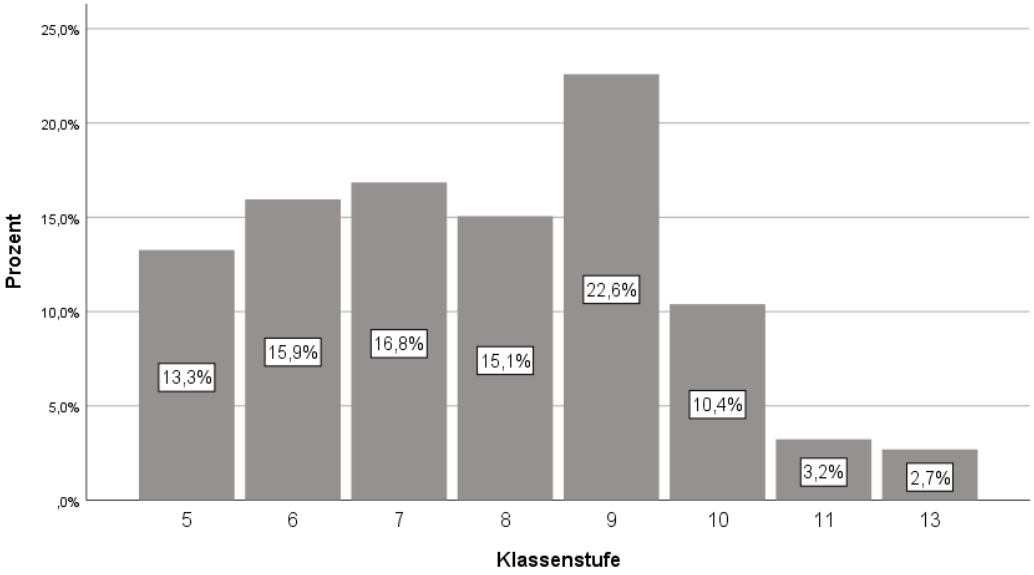

Abbildung 1. Verteilung der Schüler*innen auf die Klassenstufen (*n* = 558)

5. Ergebnisse der testtheoretischen Überprüfung

In diesem Abschnitt werden die zentralen Ergebnisse der Dimensionalitätsprüfung, der Item- und Reliabilitätsanalyse sowie der Korrelationsanalysen zur konvergenten Validierung berichtet. Abschließend werden Angaben zur Auswertung sowie die Testwerteverteilung in der vorliegenden Stichprobe dargelegt.

5.1 Dimensionalität

Zur Überprüfung der Dimensionalität wurde eine exploratorische Faktorenanalyse (Hauptkomponentenanalyse) durchgeführt.

Tabelle 4. Dimensionale Struktur der Resilienzskala für Jugendliche (28 Items)

Item-Nr.	h^2	Komponente						
		1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**
rs07	.585	.698	.000	.149	.125	-.027	.236	.057
rs05	.508	.608	.269	.134	.076	.147	-.005	.142
rs08	.494	.598	.149	.120	.257	.063	.015	-.172
rs06	.506	.585	.263	.174	.113	.088	-.004	-.210
rs27*	.518	.474	.235	-.041	.008	.436	.171	-.131
rs21*	.444	.444	.310	.002	.161	.292	.143	.141
rs01*	.505	.434	.238	.408	.098	-.015	.285	-.054

Item-Nr.	h^2	Komponente						
		1	2	3	4	5	6	7
rs20	.528	.074	.691	.193	-.002	-.011	-.066	-.061
rs26	.580	.147	.665	.175	.072	.157	.138	-.190
rs24	.559	.261	.613	-.093	.208	.170	.076	.166
rs28	.431	.286	.550	.040	.146	.142	.055	.029
rs25*	.597	.039	.537	.278	.057	.009	.475	-.029
rs23*	.511	.341	.452	-.160	.098	.337	.170	.113
rs22*	.360	.171	.429	-.001	.241	.276	.108	.014
rs03u	.654	.126	.053	.786	.120	.049	.000	.026
rs04u	.555	.099	.026	.700	.067	.177	-.026	.132
rs02*	.565	.475	.186	.490	-.034	.046	.242	-.057
rs11	.504	.191	.240	.490	.129	.248	.251	-.169
rs15	.658	.119	.079	.122	.777	.114	.001	-.076
rs17	.625	.062	.137	.124	.704	.087	.280	.074
rs16	.585	.228	.174	.055	.678	-.004	.066	-.190
rs10	.559	.122	.189	.113	-.007	.692	-.101	-.076
rs09	.545	.105	.061	.228	.282	.618	.122	.042
rs12*	.536	-.092	.151	.258	.001	.532	.391	-.040
rs13	.621	.119	-.028	.059	.057	.206	.744	-.057
rs19	.506	.199	.193	.041	.235	-.105	.598	-.062
rs18*	.424	.198	.066	-.172	.337	.275	.378	.138
rs14u	.794	-.061	-.011	.086	-.125	-.056	-.079	.871

Anmerkungen. Komponentenmatrix einer Hauptkomponentenanalyse mit Varimax-Rotation, ermittelte Faktoren nach dem Eigenwertkriterium > 1; die Items sind entsprechend ihrer höchsten Ladung den Komponenten zugeordnet; Faktorladungen > .400 sind grau eingefärbt; * Kennzeichnung von Items mit Querladungen; Kommunalitäten (h^2); n = 483

Aus der Tabelle 4 wird deutlich, dass sich keine klare Zuordnung der Einzelitems zu spezifischen Faktoren ergibt. So ist keine zufriedenstellende Bildung von Subskalen möglich; folglich scheinen die Items etwas sehr Ähnliches zu messen. Insbesondere aufgrund zu vieler Querladungen wurde schlussendlich ein übergeordneter Faktor als Gesamtskala gebildet. Damit werden die Befunde der Untersuchungen von RSKita und RS-GS bestätigt, auch hier

erwiesen sich Gesamtskalen als beste Lösung (Fröhlich-Gildhoff, 2017). Aus den Korrelationsmatrizen ergaben sich erste Hinweise, dass das Item rs14u aus der Gesamtskala herausfällt; dies wurde später weiter untersucht.

5.2 Itemanalyse und Reliabilität

Aufgrund der bereits berichteten geringen Item-Nonresponse-Rate wird davon ausgegangen, dass kein Item unverhältnismäßig viele Proband*innen nicht beantworten wollten oder aufgrund unverständlicher Formulierung nicht beantworten konnten.

Die folgenden Tabellen geben Aufschluss über die Itemschwierigkeiten (Tabelle 5) und Itemtrennschärfen (Tabelle 6) sowie weitere Maße wie Mittelwerte und Varianzen aller 28 Items.

Tabelle 5. Deskriptive Maße: Itemschwierigkeit

Item	***n***	***M***	***SD***	P_i
rs1: Ich freue mich oft.	561	3.08	0.75	0.69 / 69.33 %
rs2: Ich bin mit mir sehr zufrieden.	556	3.02	0.92	0.67 / 67.33 %
rs3u: Ich bin oft länger traurig.	557	3.03	1.00	0.68 / 68.33 %
rs4u: Manchmal weiß ich gar nicht, wie es mir geht. (Ob ich traurig, ängstlich, wütend oder fröhlich bin).	557	2.67	1.12	0.56 / 55.67 %
rs5: Wenn ich mich richtig anstrenge, dann klappt das, was ich mir vornehme.	553	3.21	0.81	0.73 / 73.67 %
rs6: Ich kann sehr viele Dinge.	552	3.11	0.83	0.70 / 70.33 %
rs7: Ich kann mich richtig freuen, wenn ich etwas geschafft habe.	562	3.36	0.81	0.79 / 78.67 %
rs8: Wenn mir etwas gelingt, dann deshalb, weil ich es gut kann.	548	3.05	0.77	0.68 / 68.33 %
rs9: Wenn ich mich aufrege, kann ich mich auch wieder beruhigen.	552	2.97	0.97	0.66 / 65.67 %
rs10: Wenn ich mir etwas wünsche und es nicht sofort bekomme, kann ich mich gedulden.	558	3.06	0.91	0.69 / 68.67 %
rs11: Wenn ich traurig bin, weiß ich, was ich tun muss, damit es mir besser geht.	554	2.88	1.00	0.63 / 62.67 %

Item	***n***	***M***	***SD***	P_i
rs12: Wenn ich wütend bin, kann ich trotzdem mit anderen sprechen.	554	2.92	0.98	0.64 / 64.00 %
rs13: Wenn es mir nicht gut geht, vertraue ich mich jemandem an.	557	2.79	1.06	0.60 / 59.67 %
rs14u: Mir macht es etwas aus, wenn ich eine andere Meinung habe als andere.	551	2.71	1.07	0.57 / 57.00 %
rs15: Ich unternehme gerne etwas mit Gleichaltrigen.	557	3.03	0.90	0.68 / 67.67 %
rs16: Meine Ideen kommen bei Gleichaltrigen gut an.	552	2.96	0.79	0.65 / 65.33 %
rs17: Ich frage Gleichaltrige, wenn ich etwas mit ihnen gemeinsam machen möchte.	553	3.05	0.91	0.68 / 68.33 %
rs18: Wenn ich zu jemandem unfair war, will ich das wieder gut machen.	559	3.26	0.86	0.75 / 75.33 %
rs19: Ich erzähle gerne anderen, was ich so erlebt habe.	557	3.03	0.96	0.68 / 67.67 %
rs20: Wenn mich jemand bedroht, weiß ich, wie ich mir helfen kann.	557	3.19	0.94	0.73 / 73.00 %
rs21: Ich lerne gerne neue Dinge.	554	3.25	0.80	0.75 / 75.00 %
rs22: Wenn ich vor einer Herausforderung oder einem Problem stehe, überlege ich erst einmal.	550	3.11	0.80	0.70 / 70.33 %
rs23: Ich kann mich auch für Dinge anstrengen, die ich nicht so gerne mache.	553	2.88	0.86	0.63 / 62.67 %
rs24: Ich stelle mich auch herausfordernden, schwierigen Situationen.	551	3.01	0.77	0.67 / 67.00 %
rs25: Wenn ich ein Problem habe, weiß ich, wer mir helfen kann.	553	3.26	0.86	0.75 / 75.33 %
rs26: Wenn ich vor einem Problem stehe, habe ich oft Ideen, wie man es trotzdem schaffen kann.	553	3.00	0.80	0.67 / 66.67 %
rs27: Ich freue mich auf neue Aufgaben.	551	2.69	0.94	0.56 / 56.33 %

Item	*n*	*M*	*SD*	P_i
rs28: Wenn ich mir etwas fest vornehme, mache ich es auch.	550	3.20	0.75	0.73 / 73.33 %

Anmerkungen. Stichprobengröße (*n*), Mittelwerte (*M*), Standardabweichungen (*SD*), numerische und prozentuale Angabe des Schwierigkeitsindex (P_i); Ratingskala von 1 (*Stimmt gar nicht*) bis 4 (*Stimmt genau*)

Die errechneten Schwierigkeiten P_i reichen von 0.56 bis 0.75 und liegen somit bei allen Items im akzeptablen Bereich (siehe Döring & Bortz, 2016). Es sind keine extrem leichten (< .20) oder extrem schwierigen (> .80) Items erkennbar. Die Itemschwierigkeiten zeigen, dass insgesamt die Schüler*innen im Durchschnitt den Items eher zugestimmt haben.

Tabelle 6. Deskriptive Maße: Trennschärfen und Cronbach´s α, wenn Item gelöscht

Item	*M*	*SD*	r_{it}	α
rs1: Ich freue mich oft.	3.07	0.75	.55	.871
rs2: Ich bin mit mir sehr zufrieden.	3.03	0.92	.54	.871
rs3u: Ich bin oft länger traurig.	3.03	1.02	.37	.875
rs4u: Manchmal weiß ich gar nicht, wie es mir geht. (Ob ich traurig, ängstlich, wütend oder fröhlich bin).	2.64	1.10	.33	.877
rs5: Wenn ich mich richtig anstrenge, dann klappt das, was ich mir vornehme.	3.22	0.81	.51	.872
rs6: Ich kann sehr viele Dinge.	3.11	0.84	.51	.872
rs7: Ich kann mich richtig freuen, wenn ich etwas geschafft habe.	3.37	0.82	.46	.873
rs8: Wenn mir etwas gelingt, dann deshalb, weil ich es gut kann.	3.04	0.76	.48	.873
rs9: Wenn ich mich aufrege, kann ich mich auch wieder beruhigen.	2.99	0.96	.47	.873
rs10: Wenn ich mir etwas wünsche und es nicht sofort bekomme, kann ich mich gedulden.	3.05	0.92	.36	.876
rs11: Wenn ich traurig bin, weiß ich, was ich tun muss, damit es mir besser geht.	2.89	1.00	.55	.870
rs12: Wenn ich wütend bin, kann ich trotzdem mit anderen sprechen.	2.92	0.97	.39	.875
rs13: Wenn es mir nicht gut geht, vertraue ich mich jemandem an.	2.81	1.06	.36	.876
rs14u: Mir macht es etwas aus, wenn ich eine andere Meinung habe als andere.	2.69	1.06	-.13	.890
rs15: Ich unternehme gerne etwas mit Gleichaltrigen.	3.03	0.90	.39	.875
rs16: Meine Ideen kommen bei Gleichaltrigen gut an.	2.96	0.79	.42	.874

Item	*M*	*SD*	r_{it}	α
rs17: Ich frage Gleichaltrige, wenn ich etwas mit ihnen gemeinsam machen möchte.	3.04	0.92	.46	.873
rs18: Wenn ich zu jemandem unfair war, will ich das wieder gut machen.	3.24	0.87	.37	.875
rs19: Ich erzähle gerne anderen, was ich so erlebt habe.	3.04	0.96	.40	.874
rs20: Wenn mich jemand bedroht, weiß ich, wie ich mir helfen kann.	3.20	0.95	.37	.875
rs21: Ich lerne gerne neue Dinge.	3.25	0.80	.53	.872
rs22: Wenn ich vor einer Herausforderung oder einem Problem stehe, überlege ich erst einmal.	3.12	0.80	.46	.873
rs23: Ich kann mich auch für Dinge anstrengen, die ich nicht so gerne mache.	2.89	0.87	.49	.872
rs24: Ich stelle mich auch herausfordernden, schwierigen Situationen.	3.02	0.77	.50	.872
rs25: Wenn ich ein Problem habe, weiß ich, wer mir helfen kann.	3.24	0.87	.52	.872
rs26: Wenn ich vor einem Problem stehe, habe ich oft Ideen, wie man es trotzdem schaffen kann.	3.01	0.80	.54	.871
rs27: Ich freue mich auf neue Aufgaben.	2.69	0.95	.50	.872
rs28: Wenn ich mir etwas fest vornehme, mache ich es auch.	3.20	0.76	.49	.873

Anmerkungen. Mittelwerte (*M*), Standardabweichungen (*SD*), korrigierte Trennschärfen (r_{it}), Cronbach´s-α, wenn Item weggelassen (*α*); Ratingskala von 1 (*Stimmt gar nicht*) bis 4 (*Stimmt genau*); *n* = 483

Außer Item rs14u weisen alle Items Trennschärfen im Bereich von .33 bis .55 auf. Die Trennschärfen von 17 Items sind nach Fisseni (1997, zitiert in Bühner, 2011) als mittelmäßig (.30 - .50) zu bewerten, von 10 Items sind sie als hoch zu bewerten (> .50). Die negative Trennschärfe von Item rs14u deutet auf ein umgekehrtes Verständnis des Items oder auf eine falsche Polung des Items in der Auswertung hin. Da letzteres ausgeschlossen werden kann, liegt die Vermutung nahe, dass einige Proband*innen dieses Item anders als im Rahmen der Testkonstruktion beabsichtigt verstanden haben, wie bereits im Kontext der Dimensionalitätsprüfung auffiel.

Die RS-J mit allen 28 Items hat einen Cronbach´s *α*-Koeffizienten von .878 (*n* = 483), welcher nach Fisseni (1997, zitiert nach Bühner, 2011) im mittleren, akzeptablen Bereich (.80 - .90) liegt.

Wie Tabelle 6 zu entnehmen ist, wird Cronbach´s Alpha durch die Entfernung des Item rs14u höher, die Entfernung anderer Items würde den *α*-Wert sinken lassen. Die Reliabilitätsstatistiken für eine 27-Item-Version ohne Item rs14u ergeben damit ein Cronbach´s *α* von .889 (*n* = 486). Der Wert der internen Konsistenz steigert sich durch Entfernung lediglich eines Items um .011. Dies bestätigt die sich aus den vorherigen Analysen ergebenen Hinweise bezüglich der Entfernung von Item rs14u aus der Skala.

Für die nachfolgenden Analysen wurde daher die 27-Item-Version ohne rs14u als optimierte Version verwendet.

5.3 Konvergente Validität

Es wurden zwei Rangkorrelationen[4] mit je einer inhaltlich nahen Dimensionen des KIDSCREEN-27 und der RS-J berechnet. Die konvergente Validität wird durch die Ergebnisse unterstützt. Die Korrelation zwischen der RS-J-27 und der HRQol-Dimension *Psychologisches Wohlbefinden* ist höchst signifikant ($r_s = .618$, $p < .001$, $n = 473$) und entspricht nach Cohen (1988) einem starken Effekt. Die Korrelation zwischen RS-J-27 und der HRQoL-Dimension *Gleichaltrige und Soziale Unterstützung* ist ebenfalls höchst signifikant ($r_s = .433$, $p < .001$, $n = 433$) und entspricht nach Cohen (1988) einem mittleren Effekt.

6. Auswertung der RS-J und Testwertverteilung

Wie für Persönlichkeitstests üblich, werden die Testwerte über Summenwerte berechnet (Kelava & Moosbrugger, 2012). Da die RS-J eindimensional ist, wird ein Gesamttestwert ermittelt (Döring & Bortz, 2016). Im Minimum können 27 Punkte, im Maximum 108 Punkte erreicht werden. Eine höhere Punktzahl geht dabei mit einer höheren Ausprägung des zu messenden Merkmals einher: Proband*innen mit hohen Testwerten, weisen dementsprechend eine hohe Resilienzfähigkeit auf.

Die Antworten der Proband*innen werden pro Item in Zahlenwerte entsprechend der numerischen Marker der Skalierung übertragen (*Stimmt gar nicht* = 1, bis *Stimmt genau* = 4).

Die Ratingwerte der Items 3: *Ich bin oft länger traurig* und 4: *Manchmal weiß ich gar nicht, wie es mir geht. (Ob ich traurig, ängstlich, wütend oder fröhlich bin)*sind im Rahmen der Auswertung umzukodieren, damit sie wie alle anderen Items eine positive Richtung besitzen (eine Übersicht zur Auswertung ist Anhang B beigefügt).

Die Einzelwerte werden addiert und es ergibt sich so ein Gesamtwert für die RS-J je Teilnehmer*in. Da wie bei den Instrumenten RSKita und RS-GS keine dezidierten Normwerte für die Skala vorliegen, ist es nicht möglich, den erzielten Wert z.B. mit der Alterspopulation zu vergleichen – hier wäre eine weitere Studie zum Generieren einer Normstichprobe nötig. Es ist möglich, die Skala gruppenbezogen für Prä-Post-Vergleiche oder für gruppeninterne Vergleiche anhand der Rohwerte zu nutzen, wie dies Fröhlich-Gildhoff (2017) auch für die RSKita und RS-GS vorschlägt.

Testwertverteilung in der vorliegenden Stichprobe

Für die Testwertermittlung auf Summenbasis wurde ausschließlich auf vollständig beantwortete Fragebögen ($n = 486$) zurückgegriffen.

[4] Es wurden Spearman-Rangkorrelationen (und keine Bravais-Pearson-Korrelation) durchgeführt, da es sich bei Ratingskalen genau genommen um ordinale Messniveaus handelt (und nicht um Intervallskalenniveau). Es kann nicht davon ausgegangen werden, dass die Skalenabstände zwischen den einzelnen Antwortkategorien gleich groß sind (Franzen, 2014). Dieser Aspekt müsste mit geeigneten statistischen Verfahren geprüft werden, was jedoch im Rahmen dieser Untersuchung nicht möglich war.

Bei einem rechnerischem Minimalwert von 27*1 = 27 und einem Maximalwert von 27*4 = 108 wurden im Mittel 82.15 Punkte erreicht (*SD* = 12.21, *Median* = 82). Die erreichten Werte betragen 40 (*Min.*) bis 108 Punkte (*Max.*). Die Spannweite beträgt somit 68 Punkte. Am häufigsten – in 23 Fällen – wurden 82 Punkte erreicht.

Gemäß dem Kolmogorov-Smirnov-Test sind die Testwerte normalverteilt ($\chi^2[486] = .040$, $p = .062$). Auch nach der grafischen Überprüfung kann eine annähernde Normalverteilung angenommen werden, wie Abbildung 2 zu entnehmen ist:

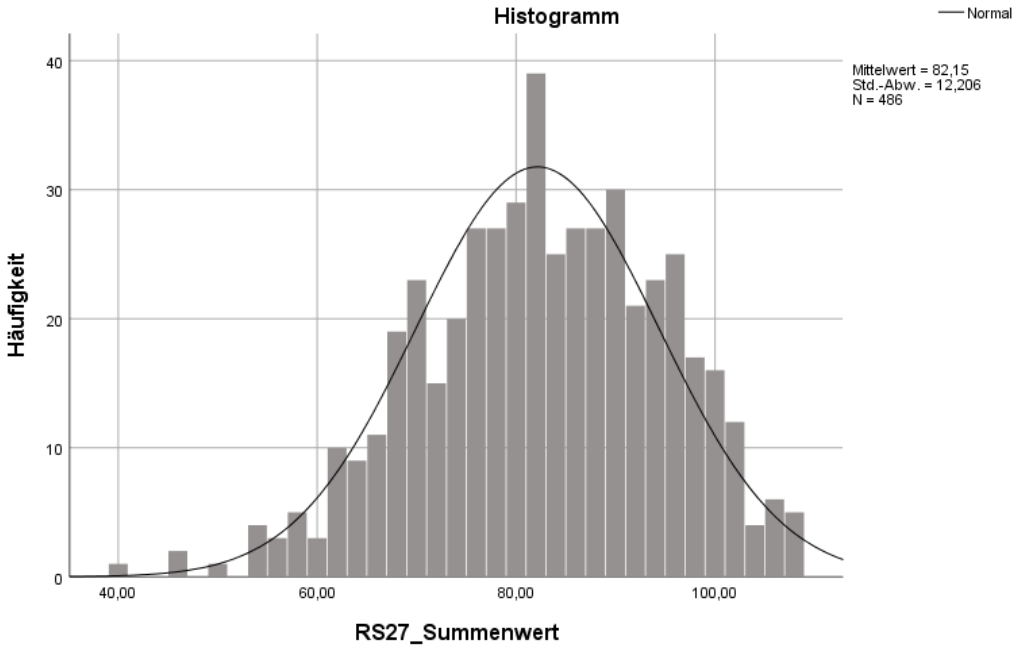

Abbildung 2. SPSS-Ausgabe „Histogramm“ mit Normalverteilungskurve der Variable RS27_Summenwert

Die negativen Werte von ZSchiefe (-2.68) und ZKurtosis (-0.67) deuten auf eine leicht linksschiefe und breitgipflige Verteilung mit eher schwach ausgeprägten Randbereichen gegenüber einer Normalverteilung hin.

7. Diskussion und Ausblick

In diesem Beitrag wurden der theoretische Hintergrund der Entwicklung der Resilienzskala für Jugendliche (RS-J) und die testtheoretische Überprüfung des Instruments vorgestellt.

Die mittels Hauptkomponentenanalyse durchgeführte Dimensionalitätsprüfung ergab als rechnerisch und interpretatorisch beste Lösung, die RS-J als eine einheitliche Gesamtskala wahrzunehmen. Resilienz wird damit eindimensional erhoben. Die bisherigen Untersuchungen der RSKita und RS-GS ließen ebenfalls keine Bildung von Subskalen zu (Fröhlich-Gildhoff, 2017). Da sich die Items der RS-J nicht inhaltlich, sondern lediglich in ihrer Formulierung geringfügig von den beiden Resilienzskalen für Kinder unterscheiden, kann dieses Ergebnis als Bestätigung für die Eindimensionalität der Skalen betrachtet werden. Die RS-11 von Schumacher et al. (2005, ursprünglich: RS-25 von Wagnild & Young, 1993), welche

einen theoretischen Bezugspunkt für die vom ZfKJ entwickelten Skalen bildet, weist ebenfalls eine eindimensionale Struktur auf. Die theoretisch vorgenommene Zuordnung der Items zu den sechs Resilienzfaktoren des Resilienzfaktorenkonzepts lässt sich empirisch nicht bestätigen. Dass sich keine Subskalen bilden lassen, ist allerdings nicht als mangelnde Konstruktvalidität aufzufassen, sondern spiegelt vielmehr die enge Verwobenheit der einzelnen Resilienzfaktoren innerhalb des Resilienzfaktorenkonzepts wider (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2019). Im Kontext der erwerbbaren Resilienzfaktoren kann das Ergebnis der Eindimensionalität als weiterer empirischer Hinweis für die Auffassung von Resilienzfähigkeit als komplexe Gesamtkompetenz betrachtet werden.

Im Verlauf der weiteren Analysen zeigten sich lediglich für ein Item stark von den anderen abweichende Kennwerte. Das Item wurde aus der Skala entfernt, wodurch sich die interne Konsistenz noch einmal verbesserte. Die Überprüfung der testtheoretischen Kennwerte ergab sehr zufriedenstellende Ergebnisse für die Version mit 27 Items:

Das zur Überprüfung der Reliabilität herangezogene Maß der internen Konsistenz bescheinigt der Version mit 27 Items einen mittleren, beinahe als hoch einzustufenden Wert (Cronbach´s α = .889).

Die ermittelten Itemschwierigkeiten (P_i) können insgesamt als zufriedenstellend bewertet werden. Im Rahmen weiterer Analysen sollten außerdem die Verteilungen der einzelnen Items begutachtet werden, um Aussagen über Boden- und Deckeneffekte treffen zu können (Bühner, 2011). Eventuell würden sich weitere Hinweise zur Optimierung ergeben.

Die ermittelten Trennschärfen (r_{it}) von .33 bis .55 als Maß „wie gut die Beantwortung des betreffenden Items das Gesamttestergebnis vorhersagt“ (Döring & Bortz, 2016, S. 478) sind mittelmäßig bis hoch zu bewerten (mit Ausnahme von Item rs14u). Generell sind hohe Trennschärfen bei eindimensionalen Tests erstrebenswert (Döring & Bortz, 2016). Resilienz(fähigkeit) wird gemäß der Konzeptspezifikation der RS-J einerseits als Gesamtkompetenz aufgefasst, andererseits bringt die Operationalisierung der verschiedenen Resilienzfaktoren auch eine gewisse inhaltliche Breite des Konstrukts mit sich. Diesen Aspekt berücksichtigend, könnten ausschließlich hohe Trennschärfen sogar inhaltlich problematisch sein (vgl. Döring & Bortz, 2016). Da die RS-J eine Gesamtskala darstellt, sollte jedoch jedes Item die Skala auf einem relativ hohen Niveau widerspiegeln; dies entspricht den vorliegenden Daten.

Die im Allgemeinen etwas höheren Standardabweichungen sind als Hinweis auf Unterschiede in der Gesamtstichprobe zu interpretieren (Döring & Bortz, 2016). In der Gesamtstichprobe sind u. a. verschiedene Altersstufen vertreten, die sich unterschiedlich einschätzen könnten. Ebenso könnten Unterschiede zwischen den Geschlechtern bestehen. Dies sollte in weiteren Untersuchungen, ggfls. mit einer vergrößerten Stichprobe weiter analysiert werden.

Die Ergebnisse der konvergenten Validierung mittels zweier ausgewählter Dimensionen des KIDSCREEN-27 werden als zufriedenstellend betrachtet. Die Validierung des Instruments ist hiermit nicht als abgeschlossen zu betrachten. Vielmehr liefern die Ergebnisse einen ersten Anhaltspunkt für die Konstruktvalidität der RS-J. Bühner (2011, S. 61) merkt zur Verwendung von Validitätskoeffizienten an: „Streng genommen bestimmt man mit der Kriteriums- und Konstruktvalidität nicht die Validität des Tests im eigentlichen Sinne, sondern die Validität der Aussagen, welche mithilfe der Testkennwerte getroffen wurden“. Döring und Bortz (2016, S. 448) betonen die Notwendigkeit, statistische Kennwerte einer Validierung „kontextspezifisch im Hinblick auf das Konstrukt und die angestrebte Testverwendung zu

interpretieren“. Insofern stützen die Ergebnisse die Validität der RS-J im vorliegenden Datensatz. In weiteren Untersuchungen könnte beispielsweise die divergente Validität mittels eines konstruktfernteren Verfahrens geprüft werden.

Objektivität gilt bei vollstandardisierten Fragebögen in der psychologischen Forschung als ein „relativ unkritisches und eigentlich redundantes Testgütekriterium“ (Döring & Bortz, 2016, S. 442). Es können erste Einschätzungen bezüglich dieses Gütekriteriums gegeben werden: Die Durchführungsobjektivität kann aufgrund der festen Teststruktur als gegeben betrachtet. Werden die Angaben zur Auswertung umgesetzt, kann auch die Auswertungsobjektivität als erfüllt betrachtet werden.

Innerhalb weiterer Untersuchungen des RS-J sollten mögliche Stichprobeneffekte (z. B. Einfluss von Schulart/-ort, Alter, Geschlecht) untersucht und interpretiert werden. Ebenso sollte eine Normierung nach Alter und Geschlecht, ggfls. auch kulturellem Hintergrund erfolgen.

Literatur

Bengel, J., Meinders-Lücking, F. & Rottmann, N. (2009). *Schutzfaktoren bei Kindern und Jugendlichen. Stand der Forschung zu psychosozialen Schutzfaktoren für Gesundheit* (Forschung und Praxis der Gesundheitsförderung, Bd. 35). Köln: BZgA.

Bengel, J. & Lyssenko, L. (2012). *Resilienz und psychologische Schutzfaktoren im Erwachsenenalter. Stand der Forschung zu psychologischen Schutzfaktoren von Gesundheit im Erwachsenenalter* (Forschung und Praxis der Gesundheitsförderung, Bd. 43). Köln: BZgA.

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

Campbell-Sills, L. & Stein, M. B. (2007). Psychometric analysis and refinement of the Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC): Validation of a 10-item measure of resilience. *Journal of Traumatic Stress, 20*, 1019–1028.

Chmitorz, A., Wenzel, M., Stieglitz, R.-D., Kunzler, A., Bagusat, C., Helmreich, I., Gerlicher, A., Kampa, M., Kublak, T., Kalisch, R., Lieb, K. & Tüscher, O. (2018). Population-based validation of a German version of the Brief Resilience Scale. *PloS One*, *13*(2), e0192761.

Connor, K. M. & Davidson, J. R. T. (2003). Development of a new Resilience Scale: The Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety, 152*, 76–82.

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

Fingerle, M. (2011). Resilienz deuten – Schlussfolgerungen für die Prävention. In M. Zander (Hrsg.), *Handbuch Resilienzförderung* (S. 208–218). Wiesbaden: Springer.

Friborg, O., Hjemdal, O., Rosenvinge, J.H. & Martinussen, M. (2003). A new rating scale for adult resilience: What are the central protective ressources behind healthy adjustment? *International Journal of Methods in Psychiatric Research, 12*, 65–76.

Friborg, O., Barlaug, D., Martinussen, M., Rosenvinge, J. H. & Hjemdal, O. (2005). Resilience in a relation to personality and intelligence. *International Journal of Methods in Psychiatric Research, 14*, 29–42.

Friborg, O., Martinussen, M., & Rosenvinge, J. H. (2006). Likert-based versus semantic differential-based scorings of positive psychological constructs: A comparison of two versions of a scale measuring resilience. *Personality and Individual Differences, 40,* 873–884.

Fröhlich-Gildhoff, K. (2017). Die Resilienzskalen für Kinder im Kita- (RSKita) und im Grundschulalter (RSGS) – Zwischenbericht zur Entwicklung und testtheoretischer Überprüfung. *Perspektiven der empirischen Kinder- und Jugendforschung, 2/2017, 3*(2), 50–72. Verfügbar unter: https://fel-verlag.de/files/u757/Perspek-tiven%206_2017%20Jahrgang%203%20%282%29.pdf

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

Fröhlich-Gildhoff, K., Reutter, A. & Schopp, S. (2021). *Resilienzförderung in der Sekundarstufe (PRiS) – ein Kurskonzept*. München: Reinhardt.

Höfler, K. (2020). *Testtheoretische Überprüfung der Resilienzskala für Jugendliche.* Masterthesis an der EH Freiburg. Freiburg i. Br: Evangelische Hochschule.

IBM (2019). IBM SPSS Statistics Subscription, Version 26.0. Armonk: IBM Corp.

Kaiser, N., Seves, M., Koutsouleris, N. & Ruhrmann, S. (2019). Validierung einer deutschen Version der Resilience Scale for Adults (RSA). *Diagnostica*, *65*(4), 205–215.

Kant-Schaps, M. (2013). Schule: Schutzfaktor und Übungsraum. In C. Steinebach & K. Gharabaghi (Hrsg.), *Resilienzförderung im Jugendalter* (S. 83–90). Berlin, Heidelberg: Springer.

Kelava, A. & Moosbrugger, H. (2012). Deskriptivstatistische Evaluation von Items (Itemanalyse) und Testwertverteilungen. In H. Moosbrugger & A. Kelava (Hrsg.), *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (2., aktualisierte und überarbeitete Aufl.) (S. 75–102). Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag.

Kocalevent, R.-D., Zenger, M., Hinz, A., Klapp, B. & Brähler, E. (2017). Resilient coping in the general population: standardization of the brief resilient coping scale (BRCS). *Health and Quality of Life Outcomes*, *15*(1), 251.

Kocalevent, R.-D., Zenger, M., Heinen, I., Dwinger, S., Decker, O. & Brähler, E. (2015). Resilience in the General Population: Standardization of the Resilience Scale (RS-11). *PloS One*, *10*(11), e0140322.

Kunzler, A.M., Gilan, D. A., Kalisch, R., Tüscher, O. & Lieb, K. (2018a). Aktuelle Konzepte der Resilienzforschung. *Der Nervenarzt* [Current concepts of resilience research], *89*(7), 747–753.

Kunzler, A. M., Chmitorz, A., Bagusat, C., Kaluza, A.J., Hoffmann, I., Schäfer, M., Quiring, O., Rigotti, T., Kalisch, R., Tüscher, O., Franke, A.G., van Dick, R. & Lieb, K. (2018b). Construct Validity and Population-Based Norms of the German Brief Resilience Scale (BRS). *European Journal of Health Psychology*, *25*(3), 107–117.

Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stressappraisal and Coping*. New York: Springer.

Lazarus, R. S. & Launier, R. (1981). Stressbezogene Transaktionen zwischen Person und Umwelt. In J. R. Nitsch (Hrsg.), *Stress. Theorien, Untersuchungen, Maßnahmen* (S. 213–259). Bern: Huber.

Masten, A. S. (2001). Resilienz in der Entwicklung: Wunder des Alltags. In G. Röper, C. v. Hagen & G.G. Noam (Hrsg.), *Entwicklung und Risiko. Perspektiven einer klinischen Entwicklungspsychologie* (S. 192–219). Stuttgart: Kohlhammer.

Opp, G. & Fingerle, G. (Hrsg.) (2007). *Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz* (2. völlig neu überarbeitete Aufl.). München, Basel: Reinhardt.

Reutter, A. & Fröhlich-Gildhoff, K. (einger.). Resilienzfördrung in weiterführenden Schulen – Ergebnisse eines Praxisforschungsprojekts. Einger. bei *Perspektiven der empirischen Kinder- und Jugendforschung*.

Rönnau-Böse, M. (2013). *Resilienzförderung in der Kindertageseinrichtung. Evaluation eines Präventionsprojekts im Vorschulalter*. Freiburg: FEL-Verlag.

Rönnau-Böse, M. & Fröhlich-Gildhoff, K. (2020). *Resilienz und Resilienzförderung über die Lebensspanne* (2., erweiterte und aktualisierte Aufl.). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.

Sarubin, N., Gutt, D., Giegling, I., Bühner, M., Hilbert, S., Krähenmann, O., Wolf, M., Jobst, A., Sabaß, L., Rujescu, Falkai, P. & Padberg, F. (2015). Erste Analyse der psychometrischen Eigenschaften und Struktur der deutschsprachigen 10- und 25-Item Version der Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC). *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie*, *23*(3), 112–122.

Schumacher, J., Leppert, K. Gunzelmann, T. Strauß, B. & Brähler, E. (2005). Die Resilienzskala – Ein Fragebogen zur Erfassung der psychischen Widerstandsfähigkeit als Personenmerkmal. Zeitschrift für Klinische Psychologie, Psychiatrie und Psychotherapie, *53*, 16–39.

Sinclair, V.G. & Wallston, K.A. (2004). The development and psychmetric evaluation of the brief resilient coping scale. *Assessment, 11*, 94–101.

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

The Kidscreen Group Europe (2006). *The KIDSCREEN Questionnaires*. Lengerich: Pabst Science Publishers.

Wagnild, G. M. & Young, H. M. (1993). Development and psychometric evaluation of the Resilience Scale. *J Nurs Meas Winter 1993, 1*(2), 165–178.

Welter-Enderlin, R. (2008). Einleitung: Resilienz aus der Sicht von Beratung und Therapie. In R. Welter-Enderlin und B. Hildenbrand (Hrsg.), *Resilienz – Gedeihen trotz widriger Umstände* (2. Aufl.) (S. 7–19). Heidelberg: Carl Auer.

Wustmann, C. (2009). *Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern* (2. Aufl.). Berlin, Düsseldorf: Cornelsen Scriptor.

Anhang

A. Resilienzskala für Jugendliche (RS-J)

B. Hinweise zur Auswertung der RS-J

Anhang A. Resilienzskala für Jugendliche (RS-J)

Copyright:

Katrin Höfler & Klaus Fröhlich-Gildhoff

Zentrum für Kinder- und Jugendforschung an der Evangelischen Hochschule Freiburg

Bugginger Str. 38

79114 Freiburg

Resilienzskala für Jugendliche (RS-J)

Bitte lese dir den Satz durch und überlege, wie genau die Aussage zu dir passt. Wenn sie gar nicht zu dir passt dann mach dein Kreuz bei „Stimmt gar nicht“ = 1. Je genauer sie zu dir passt, desto größer wird die Zahl, die du ankreuzt. Passt die Aussage ganz genau zu dir, dann kreuze „Stimmt genau = 4 an.

Wenn du an dich denkst…					
		Stimmt gar nicht			**Stimmt genau**
1	Ich freue mich oft.	①	②	③	④
2	Ich bin mit mir sehr zufrieden.	①	②	③	④
3	Ich bin oft länger traurig.	①	②	③	④
4	Manchmal weiß ich gar nicht, wie es mir geht. (Ob ich traurig, ängstlich, wütend oder fröhlich bin.)	①	②	③	④
5	Wenn ich mich richtig anstrenge, dann klappt das, was ich mir vornehme.	①	②	③	④
6	Ich kann sehr viele Dinge.	①	②	③	④
7	Ich kann mich richtig freuen, wenn ich etwas geschafft habe.	①	②	③	④
8	Wenn mir etwas gelingt, dann deshalb, weil ich es gut kann.	①	②	③	④

9	Wenn ich mich aufrege, kann ich mich auch wieder beruhigen.	①	②	③	④
10	Wenn ich mir etwas wünsche und es nicht sofort bekomme, kann ich mich gedulden.	①	②	③	④
11	Wenn ich traurig bin, weiß ich, was ich tun muss, damit es mir besser geht.	①	②	③	④
12	Wenn ich wütend bin, kann ich trotzdem mit anderen sprechen.	①	②	③	④
13	Wenn es mir nicht gut geht, vertraue ich mich jemandem an.	①	②	③	④
14	Ich unternehme gerne etwas mit Gleichaltrigen.	①	②	③	④
15	Meine Ideen kommen bei Gleichaltrigen gut an.	①	②	③	④
16	Ich frage Gleichaltrige, wenn ich etwas mit ihnen gemeinsam machen möchte.	①	②	③	④
17	Wenn ich zu jemandem unfair war, will ich das wieder gut machen.	①	②	③	④
18	Ich erzähle gerne anderen, was ich so erlebt habe.	①	②	③	④
19	Wenn mich jemand bedroht, weiß ich, wie ich mir helfen kann.	①	②	③	④
20	Ich lerne gerne neue Dinge.	①	②	③	④
21	Wenn ich vor einer Herausforderung oder einem Problem stehe, überlege ich erst einmal.	①	②	③	④
22	Ich kann mich auch für Dinge anstrengen, die ich nicht so gerne mache.	①	②	③	④
23	Ich stelle mich auch herausfordernden, schwierigen Situationen.	①	②	③	④
24	Wenn ich ein Problem habe, weiß ich, wer mir helfen kann.	①	②	③	④
25	Wenn ich vor einem Problem stehe, habe ich oft Ideen, wie man es trotzdem schaffen kann.	①	②	③	④
26	Ich freue mich auf neue Aufgaben.	①	②	③	④
27	Wenn ich mir etwas fest vornehme, mache ich es auch.	①	②	③	④

Anhang B. Hinweise zur Auswertung der RS-J

Hinweise zur Auswertung der RS-J

Es wird ein Gesamttestwert ermittelt. Im Minimum können 27 Punkte, im Maximum 108 Punkte erreicht werden. Eine höhere Punktzahl geht dabei mit einer höheren Ausprägung des zu messenden Merkmals einher: Proband*innen mit hohen Testwerten, weisen dementsprechend eine hohe Resilienzfähigkeit auf.

Die Antworten werden pro Item in Zahlenwerte entsprechend der numerischen Marker der Skalierung übertragen (*Stimmt gar nicht* = 1, bis *Stimmt genau* = 4).

ACHTUNG: Die Werte der Items 3: *Ich bin oft länger traurig* und 4: *Manchmal weiß ich gar nicht, wie es mir geht. (Ob ich traurig, ängstlich, wütend oder fröhlich bin)* sind im Rahmen der Auswertung umzucodieren, damit sie wie alle anderen Items eine positive Richtung besitzen.

Dörte Weltzien & Sarah Aileen Söhnen

Einstellungen pädagogischer Fachkräfte zur Inklusion: Welchen Einfluss haben individuelle Erfahrungen und teambezogene Faktoren in Kindertageseinrichtungen?

Sonderauswertungen aus dem Projekt InkluKiT

Zusammenfassung

In dem vorliegenden Artikel geht es um die Frage, welche Faktoren die Einstellungen frühpädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen zur Inklusion beeinflussen. Mit Hilfe von Sonderauswertungen des Projekts InkluKiT, wurden eine Reihe von Prädiktoren gefunden: Erfahrungen in inklusiven Handlungsfeldern, verbunden mit einem positiven subjektiven Kompetenzempfinden, erklären 30 % der Varianz von pädagogischen Kernüberzeugungen zur Inklusion (Modell 1). Die mit Inklusion verbundenen subjektiven Wirksamkeitserwartungen (Modell 2) werden zu 25 % durch die Zufriedenheit mit der Umsetzung von Inklusion in der eigenen Einrichtung, das subjektive Kompetenzempfinden hinsichtlich inklusiven Arbeitens und die Arbeitsbedingungen (Arbeitsrhythmus und -dichte) vorausgesagt. Diese Ergebnisse weisen zusammenfassend darauf hin, dass Einstellungen auf Inklusion veränderbar sind, sofern sie als Teamentwicklungsprozess mit systematischem Wissenszuwachs und Reflexion fachlich gut begleitet und mit entsprechenden Ressourcen unterstützt werden.

Schlüsselworte: Inklusion, Einstellungen, Kompetenzen, Kita-Teams, pädagogische Fachkräfte

Abstract

This article focusses on the question which factors influence the attitudes of ECEC professionals in day-care centers in terms of inclusion. With the help of two statistical models, which were carried out as part of the evaluation of the InkluKiT project, a set of predictors were found. Experiences in inclusive fields of action combined with a positive subjective perception of competence explain 30 % of the variance of pedagogical core beliefs with regard to inclusion (model 1). 25 % of the subjective expectations of effectiveness associated with inclusion (model 2) are predicted by satisfaction with the implementation of inclusion in their own facility, the subjective perception of competence with regard to inclusive work and the working conditions (work rhythm and density). In summary, these results indicate that attitudes towards inclusion can be changed, provided that they are professionally accompanied and supported with appropriate resources such as a team development process with an increase of knowledge and reflection skills.

Keywords: Inclusion, attitudes, competencies, daycare teams, early childhood teachers

Inhalt

1. Hintergrund und Zielsetzung 87
2. Stichprobe 92
3. Ergebnisse 92
3.1 Kurzvorstellung des Befragungsinstruments „EInk - Einstellungen pädagogischer Fachkräfte zur Inklusion 92
3.3 Ergebnisse der multiplen Regressionsanalysen 98
4. Diskussion und Ausblick 102
Literatur 103

1. Hintergrund und Zielsetzung

In dem Projekt *Inklusionskompetenz in Kita-Teams* (InkluKiT), einem Verbundprojekt innerhalb der vom Bundesministerium für Bildung und Forschung 2016 ausgeschriebenen Förderrichtlinie „Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bildung“, das in Kooperation mit der Universität Paderborn durchgeführt wird[5], ging es im Kern darum, ein Curriculum für die Weiterbildung von Kita-Teams für die pädagogische Arbeit im Kontext von Inklusion zu entwickeln, zu erproben und empirisch abzusichern. Auf der Grundlage eines Kriterienkatalogs für gute Fachpraxis (Albers et al., in Vorb.) wurden modular aufgebaute Teamentwicklungsmaßnahmen durchgeführt, die sich unter anderem an den pädagogischen, (fach-)didaktischen und diagnostischen Qualifikationen im Team, dem beruflichen Erleben und der Gestaltung von Beziehung und Interaktion im Alltag orientieren.

Das Vorhaben wurde umfangreich wissenschaftlich begleitet, sodass Veränderungsprozesse durch die Implementierung des Curriculums im Prä-Post-Vergleich erfasst werden konnten (Weltzien et al., in Vorb.). Im Rahmen der bisherigen Veröffentlichungen wurden Ist-Stands-Analysen zu zentralen Bausteinen der wissenschaftlichen Begleitung (Bücklein & Weltzien, 2019; Döther & Weltzien, 2019; Weltzien & Söhnen, 2019a) sowie das Grundkonzept der modularisierten Weiterbildungskonzeption (Albers et al., 2020) vorgestellt. Das speziell für das Projekt InkluKiT entwickelte Instrument zur Messung von inklusionsbezogenen Einstellungen (EInk) wurde bereits im Rahmen der Ersterhebung umfangreichen statistischen Testverfahren unterzogen und als angemessenes Instrument zur Messung von „Pädagogischen Kernüberzeugungen zur Inklusion“ (Skala 1) sowie „Subjektiven Wirksamkeitserwartungen zur Umsetzung von Inklusion“ (Skala 2) bewertet (Weltzien & Söhnen, 2019a). Im Folgenden werden Sonderauswertungen der umfangreichen quantitativen Datensätze zum Messzeitpunkt t0 vorgestellt, die darauf abzielen, mögliche Zusammenhänge (Korrelationsanalysen, vgl. Kapitel 3.1) sowie Prädiktoren (multiple Regressionsanalysen, vgl. Kapitel 3.2) aufzudecken, mit Hilfe derer die Merkmalsausprägung der Einstellungen zu Inklusion vorhergesagt werden können. Speziell werden dabei individuelle Erfahrungen

[5] InkluKiT ist ein Verbundprojekt der Universität Paderborn und des Zentrums für Kinder- und Jugendforschung an der Evangelischen Hochschule Freiburg (ZfKJ). Es ist in der Förderlinie „Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bildung“ verortet (Förderkennzeichen: 01NV1707B).

und teambezogene Faktoren betrachtet. Zunächst werden einige theoretische Überlegungen vorangestellt, aus denen die konkreten Forschungsfragen abgeleitet werden.

In der internationalen Forschungsliteratur wird Inklusion häufig unter Rückgriff auf die bioökologische Systemtheorie von Bronfenbrenner (1979) diskutiert (Heimlich, 2013). Inklusion stellt demnach einen Prozess dar, der sich auf mehreren Ebenen vollzieht: Heimlich & Ueffing (2020, S. 193) unterscheiden in ihrem Ansatz zur Entwicklung inklusiver Kindertageseinrichtungen fünf Ebenen:

- Die Kinder und ihre individuellen Bedürfnisse
- Die gemeinsamen inklusiven Spiel- und Lernsituationen in der Gruppe
- Das Team und die professionelle Performanz der Fachkräfte
- Die Kindertageseinrichtung als Ganzes und ihre Einrichtungskonzeption
- Die Vernetzung der Kindertageseinrichtung

Inklusion ist als Prozess zu verstehen, der dann erfolgreich ist, wenn das gesamte pädagogische Konzept unter das Leitbild der Inklusion gestellt wird. Dies gelingt, wenn einerseits eine klare Ausrichtung des Trägers an Inklusion als wesentlicher Aspekte der Menschenrechte und der bildungspolitischen Verantwortung vorliegt, die kein ‚Lippenbekenntnis' bleibt, sondern mit entsprechenden Strukturen und Ressourcen gestützt wird und andererseits eine kontinuierliche Entwicklungsarbeit von Team und Leitung in Richtung inklusive Pädagogik geleitet wird, die sich an den gegebenen Strukturen und Anforderungen ausrichtet und als Teil der fortdauernden Qualitätsentwicklung begriffen wird. Inklusive pädagogische Arbeit mit Kindern und Familien beweist sich in der alltäglichen Umsetzung, also darin, wie Strukturen und Abläufe, Räume und Gruppenkonzepte, Interaktionen zu Kindern und zwischen Kindern gestaltet und in welcher Art und Weise mit Eltern zusammengearbeitet wird. Neben der Auseinandersetzung mit den eigenen Werten und Normen sind hierfür fachlich begründete und wertebezogene Handlungskompetenzen notwendig.

Theoretisch baut die wissenschaftliche Begleitung des Projekts InkluKiT auf drei Grundüberlegungen auf, die im Folgenden kurz vorgestellt werden, da sie zugleich die theoretische Basis für die vorgenommenen Sonderauswertungen darstellen, auf die später wieder Bezug genommen wird.

1) *Persönliche Einstellungen zu einer inklusiv ausgerichteten Pädagogik sind über konkrete Erfahrungen veränderbar, sofern diese Erfahrungen einer fachlich fundierten Reflexion zugeführt werden*

In den USA wurden bereits in den 1990er Jahren Studien zur Inklusion und den damit verbundenen systematischen Veränderungen in der pädagogischen Praxis durchgeführt (vgl. zusammenfassend Weltzien & Söhnen, 2019). Demnach können Überzeugungen („beliefs") inklusionsbezogene Prozesse positiv beeinflussen, wenn die beteiligten Akteur*innen an die Wirksamkeit ihres fachlichen Handelns glauben. Zwar ist das Konstrukt von Einstellungen nicht abschließend geklärt, die bisherigen Studien weisen aber darauf hin, dass Überzeugungen einen gewichtigen Einfluss auf systematische Veränderungen im Hinblick auf eine inklusiven Bildung haben (vgl. im Überblick Stoiber, Gettinger & Goetz, 1998). Als gesichert gilt, dass Einstellungen sowohl affektive als auch kognitive und behaviorale Aspekte beinhalten (Ajzen, 2001; Gerrig & Zimbardo; 2008; Triandis, 1975), auch wenn die Verhaltens-Komponente nicht unumstritten ist (Six & Eckes, 1996). Nach der Theory des „Planned Behavior" (Mahat, 2008) ist die wesentliche Determinante für das Verhalten einer Person ihre Verhaltensabsicht. Diese wiederum besteht aus drei Dimensionen, nämlich der Haltung (in

Bezug auf ihr Verhalten), der von ihr wahrgenommene äußere Druck (z. B. gesellschaftliche Erwartungen) sowie die von ihr wahrgenommenen Möglichkeiten, ihr Verhalten zu steuern. In einer von Buell et al. (1999) entwickelten Einstellungsskala wurde davon ausgegangen, dass die Wirksamkeit durch Erfolgserlebnisse positiv beeinflusst wird. Bandura (1997) nennt vier verschiedene Quellen, die die Selbstwirksamkeitserwartung einer Person beeinflussen können (eigene Erfolgserlebnisse [experience of mastery], stellvertretende Erfahrung, verbale Ermutigung sowie emotionale Erregung). In anderen Ansätzen wurden grundlegende ethische Aspekte sowie allgemeine Vorstellungen zu guter Fachpraxis („Core Perspectives", vgl. Stoiber et al., 1998, S. 109ff.) einbezogen, Darüber hinaus wurden Erwartungen über die Zielerreichung aufgenommen („Expected Outcomes") sowie die Art und Weise, wie Lernumgebungen oder auch Interaktionen gestaltet werden („classroom practices").

Auch wenn die bisherigen Studien zu Einstellungen überwiegend aus dem schulischen Kontext kommen, lassen sich auch für den Bereich der FBBE Erkenntnisse ableiten: Einstellungen zu Inklusion lassen sich demnach als einflussreiche Faktoren bezeichnen, die die Wahrnehmung von gegenwärtiger Praxis ebenso beeinflussen wie die Erwartungen an mögliche Wirkungen durch inklusive Praxis. Ob also theoretisch Erlerntes in der Aus- und Weiterbildung in eine inklusive Pädagogik mündet, hängt nicht zuletzt davon ab, welche – mehr oder weniger tief verwurzelten – Grundeinstellungen, Befürchtungen, Widerstände oder Ängste vorhanden sind und von welcher Wirksamkeit des eigenen Handelns im pädagogischen Alltag man ausgehen kann. Dem Aspekt einer fachlich fundierten Reflexion der biographisch geprägten Grundeinstellungen zu Vielfalt und Inklusion sowie des konkreten alltäglichen Handelns, wie es beispielsweise im Prozessmodell der Kompetenzentwicklung als eigenständiger Schritt beschrieben wird, kommt dabei eine entscheidende Rolle zu:

> Frühpädagogische Fachkräfte müssen über fundiertes wissenschaftlich-theoretisches Wissen und eine selbstreflexive, forschende Haltung ebenso verfügen wie über die Bereitschaft und den Wunsch, eigenverantwortlich und autonom zu entscheiden und auch unvorhersehbare Situationen zu bewältigen. Das Wechselspiel von auf Erfahrung beruhender Intuition und analytischer Reflexion muss sich dabei angesichts komplexer Anforderungen immer wieder neu konstituieren und in der Praxis bewähren. (Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann, Pietsch, Köhler & Koch, 2014, S. 21)

Die Einstellungen zu Inklusion können gemäß der Einstellungsforschung zusammenfassend also nicht nur als allgemeine, normative Ansprüche gesehen werden, sondern sind gleichermaßen auch Überzeugungen, die selbst einen Beitrag zur Inklusion leisten können. Insofern ist anzunehmen, dass sich das eigene, über konkrete Alltagserfahrungen gespeiste Kompetenzempfinden auf die grundlegende Einstellung zur Inklusion auswirkt, sofern diese Erfahrungen einer fachlich fundierten Reflexion zugeführt werden. Kompetenzempfinden meint in diesem Zusammenhang in Rückbezug auf Schwarzer und Jerusalem (2002) die subjektive Gewissheit, neue oder schwierige Anforderungssituationen im Kontext der Inklusion auf Grund eigener Kompetenz bewältigen zu können.

2) *Inklusionsbezogene Handlungskompetenzen unterscheiden sich nicht grundlegend von allgemeinen pädagogischen Kompetenzen, richten aber systematisch den Fokus auf Inklusion*

Eine inklusiv ausgerichtete pädagogische Praxis unterscheidet sich nicht grundlegend von Ansätzen der Qualitätsentwicklung, wie sie seit langem für den Bereich der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung beschrieben werden (Anders, 2012; Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann et al., 2014; Fröhlich-Gildhoff, Weltzien, Kirstein, Pietsch & Rauh,

2014; Robert Bosch Stiftung, 2011). Für das Projekt InkluKiT gilt das vielfach rezipierte allgemeine Kompetenzmodell als grundlegende Orientierung für die Konzipierung und Anwendung der Fortbildungsmodule (Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann, et al., 2014). Dieses Modell geht davon aus, dass Handlungskompetenzen aus Wissens- und Könnensbeständen bestehen, die wiederum in fachspezifisches, theoretisches und reflektiertes (Erfahrungs-)Wissen, analytische Fähigkeiten (Situationswahrnehmung und -analyse), methodische Fähigkeiten (Handlungspotenziale) sowie die Motivation zum Handeln ausdifferenziert werden können. Inklusionsbezogene Handlungskompetenzen sind daher nicht als ‚besondere' oder ‚erweiterte' pädagogische Handlungskompetenzen zu verstehen, sondern „Vielfalt und Inklusion" sind systematische Bezugspunkte einer kritisch-reflexiven Auseinandersetzung mit den einzelnen Kompetenzfacetten „Haltung", „Wissen" und „Handeln". Das Handeln in einer konkreten Situation wird dabei grundlegend auch vom Habitus beeinflusst, also von handlungsleitenden Orientierungen und Einstellungen (Nentwig-Gesemann, Fröhlich-Gildhoff, Harms & Richter, 2011).

Die Weiterentwicklung inklusionsbezogener Handlungskompetenzen benötigt also konkrete „Übungsfelder" in der alltäglichen Praxis. Teammitglieder sollten vielfältige Möglichkeiten bekommen, persönliche Erfahrungen mit inklusiven Themen zu machen und neue Aspekte von Inklusion kennenzulernen. Nach dem von Heimlich (2013) aufgeführten Mehrebenenmodell in Verbindung mit dem Kompetenzmodell der Frühpädagogik (Fröhlich-Gildhoff et al., 2014) sind Kernbereiche der pädagogischen Arbeit ideale Lernfelder zur Weiterentwicklung der Kompetenzen. Beispiele hierfür sind:

- Mit Kindern alltagsintegrierte Angebote unter Berücksichtigung von Vielfalt und Inklusion zu gestalten;
- Entwicklungsgespräche mit Eltern ressourcenorientiert führen – auch im Hinblick auf die familialen und außerfamilialen Ressourcen;
- Einen Überblick über unterstützende Dienste für Kinder und ihre Familien im Sozialraum der Kindertageseinrichtung zu bekommen und bei Bedarf andere Akteur*innen zur Unterstützung der Kinder und ihrer Familien mit einzubeziehen;
- Systematisch die eigene Haltung zu Inklusion in Bezug auf die biographischen Erfahrungen zu reflektieren ebenso wie die pädagogische Arbeit mit Kindern unter Hinzuziehung von Fachwissen zu Inklusion zu reflektieren.

Diese beispielhafte Auflistung macht deutlich, dass inklusionsbezogene Handlungskompetenzen als Teil guter pädagogischer Praxis betrachtet werden können, es gleichzeitig jedoch einer ausdrücklichen und systematischen Orientierung in Richtung Inklusion auf Leitungs-/Teamebene bedarf, um die formulierten Ziele von Inklusion nicht aus dem Blick zu verlieren.

3) Die strukturellen und teambezogenen Rahmenbedingungen beeinflussen die Möglichkeiten einer inklusiv ausgerichteten Gestaltung des pädagogischen Alltags

Inklusion ist ein mühsamer, langwieriger und fortwährender Prozess, der ein hohes Engagement der Fachkräfte erfordert. Unbefriedigende Rahmenbedingungen, ungünstige Strukturen, und temporäre Schwierigkeiten wie Personalmangel und Fluktuation erschweren den Prozess und können zu Unzufriedenheit, Frustration oder auch Abkehr von dem Inklusionsgedanken führen. Insofern lässt sich – theoretisch – gut nachvollziehen, dass die pädagogische Performanz im Alltag stark von motivationalen, volitionalen und emotionalen Aspekten in den konkreten Situationen abhängt, wie es Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann, et al.

(2014) für das allgemeine Kompetenzmodell der Frühpädagogik bereits beschrieben haben. Für die gesamte Entwicklung der Team-/Einrichtungsqualität ‚lohnt' sich der Weg in Richtung Inklusion nur, wenn er mit einem Mindestmaß an Zufriedenheit und nicht zu häufigem Überforderungsempfinden einhergeht. Eine Unzufriedenheit mit dem eigenen pädagogischen Alltag, eine andauernd zu hohe Arbeitsbelastung oder -dichte, ungünstige Teamstrukturen und schlechte Personalentwicklung können nach diesen Überlegungen auch die grundlegende Einstellung zu Inklusion negativ beeinflussen und insbesondere die Überzeugung, im eigenen Arbeitsfeld etwas bewirken zu können, mindern.

Selbst wenn das persönliche Zutun der einzelnen Fachkraft zur inklusiven Entwicklung der Einrichtung (noch) relativ gering ist, beispielsweise im Rahmen der Ausbildung oder Einarbeitungsphase, ist die Zufriedenheit mit der Umsetzung von Inklusion in der vorgefundenen Einrichtung ein ‚Motor', um sich im Sinne des inklusiven Gedankens zu engagieren. Auch hier sind gute Strukturen im Sinne hoher fachlicher Standards, wie sie für den frühpädagogischen Bereich formuliert wurden (vgl. z. B. Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2017; Viernickel et al., 2015) ausschlaggebend dafür, ob sich eine inklusiv orientierte Pädagogik im Kita-Alltag tatsächlich breit machen kann. Dieses ‚Breitmachen' zeigt sich dann darin, dass inklusive Elemente jederzeit, für alle Beteiligten (Fachkräfte, Kinder, Eltern, Netzwerkpartner*innen) und in allen Bereichen sichtbar werden und nicht (mehr) nur in „Schonräumen" (Heimlich & Ueffing, 2020) vorhanden sind (z. B. besondere, isolierte Angebote für bestimmte Kinder), was ein Teil des inklusiven Prozesses sein kann, aber eben auch noch nicht dem eigentlichen Sinn von Inklusion entspricht.

Noch konkreter scheinen die Arbeitsstrukturen die inklusive Arbeit zu beeinflussen. Eine Einrichtung, die sich auf den Weg hin zum inklusiven Arbeiten machen will, muss systematisch die Arbeitsorganisation des Alltags durchdenken und auf den Prüfstand stellen (Heimlich & Ueffing, 2020). Daraus lässt sich schließen, dass die alltägliche Zusammenarbeit im Team Einfluss auf das Vorankommen der inklusiven Pädagogik hat, dass aber ungünstige Strukturen und Abläufe ebenso den Prozess beeinträchtigen können.

Der vorliegende Beitrag geht der Frage nach, ob sich solche theoretisch aufgezeigten Zusammenhänge zwischen Einstellungen zu Inklusion, konkreten Erfahrungen und der Entwicklung allgemeiner pädagogische Kompetenzen empirisch nachweisen lassen. Auch wird der Frage nachgegangen, ob sich die Einstellungen zur Inklusion anhand verschiedener Prädiktoren vorhersagen lässt. Hierfür wurden Sonderauswertungen aus der Ersterhebung der wissenschaftlichen Begleitung des Projekts InkluKiT zum Zeitpunkt t0 (Frühjahr 2018), also noch vor Beginn der projektbezogenen Interventionen, vorgenommen.

Im Einzelnen werden im Rahmen der hier vorgestellten Sonderauswertung der schriftlichen Befragungen von pädagogischen Fachkräften (N = 182 aus 12 Einrichtungen) folgende Untersuchungsfragen bearbeitet:

1) Welche Zusammenhänge zwischen dem inklusionsbezogenen pädagogischen Handeln und den Einstellungen zur Inklusion lassen sich feststellen?
2) Steht die Bewertung der inklusiven Arbeit in der Einrichtung in Zusammenhang mit den Einstellungen zur Inklusion?
3) Wie verhalten sich die Selbsteinschätzungen zu den inklusionsbezogenen Handlungskompetenzen mit den Einstellungen zu Inklusion?
4) Gibt es einen Zusammenhang zwischen den Arbeitsbedingungen (hier: Arbeitsrhythmus/-dichte) und den Einstellungen zu Inklusion?

Im Folgenden werden die Stichprobe (Kapitel 2) und die Ergebnisse (Kapitel 3) der statistischen Analysen, darunter die bereits vorliegenden Analysen zur Einstellungsskala *EInk* (3.1), die Zusammenhangsanalysen (3.2) sowie die Ergebnisse der multiplen linearen Regressionsanalysen (3.3) vorgestellt. Der Artikel schließt mit einer Diskussion der vorgestellten Ergebnisse (Kapitel 4) ab.

2. Stichprobe

Die Stichprobe bestand aus $N = 182$ pädagogischen Fachkräften aus zwölf Kindertageseinrichtungen (Vollerhebung an sechs Kindertageseinrichtungen aus Baden-Württemberg, sechs aus Nordrhein-Westfahlen), die aufgrund ihrer unterschiedlichen Strukturen und Erfahrungshintergründe im Sinne inklusiver pädagogischer Konzepte für das Projekt InkluKiT ausgewählt wurden. Die Anzahl der pädagogischen Fachkräfte (FK) variierte von 10 FKs bei 3 Gruppen bis hin zu 24 FKs bei 6 Gruppen. In den insgesamt fünf kirchlichen und vier städtischen Einrichtungen wurden 52 bis 110 Kinder betreut.

In welcher Form Inklusion konzeptionell festgeschrieben war und den pädagogischen Alltag prägte, war im Vergleich der Einrichtungen sehr unterschiedlich. Heterogen war auch die Teamzusammensetzung und die Öffnung und Vernetzung der Einrichtungen im Sozialraum. Hinsichtlich des sozio-ökonomischen Umfelds und potenzieller Problemlagen zeigte sich ebenfalls eine große Vielfalt mit einer sozioökonomisch recht breiten Streuung, unterschiedlich geprägten Nahräumen (ländlich vs. innerstädtisch mit gehobenem Wohnstandard vs. städtisch mit besonderem Problemdruck vs. hoher Migrationsanteil von über 90 %). Damit gelang es, innerhalb der Stichprobe, die Bandbreite an Strukturbedingungen, unter denen Einrichtungen inklusive Konzepte entwickeln und umsetzen, annähernd gut abzubilden.

3. Ergebnisse

3.1 Kurzvorstellung des Befragungsinstruments „EInk - Einstellungen pädagogischer Fachkräfte zur Inklusion“

Die Skala zur *Erfassung von Einstellungen pädagogischer Fachkräfte zur Inklusion* (EInk) wurde in einer Pilotphase einerseits theoriegeleitet, andererseits aufgrund vorab durchgeführter Expert*innengespräche mit Wissenschaftler*innen und Fachpraktiker*innen über mögliche „typische“ Einstellungen, Erwartungen, Befürchtungen, aber auch das Kompetenz- und Belastungserleben zum Thema Inklusion entwickelt. Es entstand ein Fragebogen mit 20 Items, davon neun negativ gepolt, und einem fünfstufigen Antwortformat mit 0 = „trifft nicht zu“ bis 4 = „trifft zu“. Die explorativen Faktorenanalysen auf der Grundlage t0 ($N = 182$) wiesen darauf hin, dass eine zweifaktorielle Struktur für insgesamt 15 Items das überlegene Modell darstellt. Damit kann von zwei Faktoren (1) „Pädagogische Kernüberzeugungen zur Inklusion“ und (2) „Subjektive Wirksamkeitserwartung zur Umsetzung von Inklusion“ ausgegangen werden (vgl. hierzu ausführlich Weltzien & Söhnen, 2019). Für die erste Skala liegt Cronbach´s α mit .79 im akzeptablen/nahezu guten Bereich. Die Skala scheint in sich recht homogen zu sein. Die zweite Skala ist mit Cronbach´s $\alpha = .83$ ebenfalls als gut zu bewerten, auch diese Skala scheint homogen zu sein (Blanz, 2015) (vgl. Tabelle 1).

Tabelle 1. Interne Konsistenzen der Inklusions-Einstellungsskala zu Zeitpunkt t0

(Sub-)Skala	**Beispielitem**	**Cronbach´s Alpha**
Skala 1: Pädagogische Kernüberzeugungen („core perspectives“) (Itemanzahl: 6)	Inklusion ist mir ein ganz persönliches Anliegen.	0.79
Skala 2: Subjektive Wirksamkeitserwartung zur Umsetzung von Inklusion („expected outcomes“) (Itemanzahl: 9)	Ich kann mehreren Kindern, unabhängig von ihrem individuellen Bedarf, gleichzeitig gerecht werden.	0.83

Anmerkung. Da unter Verwendung der Originaldaten mit N = 172-176 (4.50 % - 6.50 % der) Fälle aufgrund zu vieler fehlender Werte (über 25 % innerhalb der Subskalen) aus der Analyse ausgeschlossen wurden und das einfache Ignorieren fehlender Werte mittels listenweisem Fallausschluss (wie es SPSS standerdmäßig vornimmt) theoretisch zu Ergebnisverzerrungen führen könnte, wurde die Reliabilitätsanalyse mit einem mittels EM-Algorithmus importierten Datensatz durchgeführt (N = 182).

3.2 Ergebnisse der Korrelationsanalysen

Im Folgenden werden die Ergebnisse verschiedener Zusammenhangsanalysen aus der Erstbefragung zum Zeitpunkt t0 vorgestellt. Damit sollte geprüft werden, ob sich statistisch signifikante Zusammenhänge zwischen den Einstellungen zur Inklusion (EInk-Skalen) und

- dem inklusionsbezogenem Handeln (Fragestellung: Wie gehen Sie derzeit mit dem Thema Inklusion konkret um?; Subskalen: Pädagogische Arbeit mit Kindern, Zusammenarbeit mit Eltern, Vernetzung und Kooperation, Reflexion, Wissen, Beobachtung, Dokumentation)
- der Bewertung der inklusiven Arbeit in der Einrichtung (Fragestellung: Wie zufrieden sind Sie persönlich mit der Umsetzung von Inklusion in Ihrer Einrichtung?)
- der Selbsteinschätzung zu inklusionsbezogenen Handlungskompetenzen sowie (Fragestellung: Wie kompetent fühlen Sie sich persönlich im Hinblick auf inklusives Arbeiten?)
- den Arbeitsbedingungen (Arbeitsrhytmus/-dichte)

zeigen. Zuvor wurde geprüft, ob die statistischen Voraussetzungen für die Anwendung der Produkt-Moment-Korrelation nach Pearson gegeben sind (Wirtz, 2013). Die gemessenen Daten können aufgrund des fünfstufigen Antwortformats als intervallskaliert angenommen werden (Westermann, 1985); die Stichprobe ist mit $N > 30$ relativ groß, so findet der zentrale Grenzwertsatz Anwendung und die Prüfung der Normalverteilung ist hinfällig (Bortz & Schuster, 2010; Kähler, 2004; Tavakoli, 2013). Die Variablen wiesen nach visueller Inspektion der Einfachdiagramme mit LOESS-Glättung in etwa lineare Zusammenhänge auf (Knafl, 2017) – war dies im Einzelfall nicht gegeben, wird in dem entsprechenden Abschnitt explizit darauf hingewiesen und es wurde ein Korrelationskoeffizient berechnet, anhand dessen auch nicht lineare Zusammenhänge sinnvoll interpretiert werden können.

Zusammenhänge zwischen dem inklusionsbezogenen Handeln (4 Handlungsfelder, Selbsteinschätzung) und Einstellungen zur Inklusion (Forschungsfrage 1)

In der Erstbefragung wurden die Fachkräfte nach verschiedenen pädagogischen Handlungsfeldern im Hinblick auf Vielfalt/Inklusion befragt (fünfstufige Skala von 0 = „trifft nicht zu“ bis 4 = „trifft zu“). In der folgenden Tabelle 2 werden die pädagogischen Handlungsfelder mit je einem Beispielitem, den Mittelwerten und Internen Konsistenzen dargestellt.

Tabelle 2. Deskriptive Statistiken und Interne Konsistenten des Frageblocks zum inklusionsbezogenen Handeln

Skalenname und Beispielitem	**Itemanzahl**	***M***	***SD* von *M***	**Interne Konsistenzen (α)**
Skala 1: Pädagogische Arbeit mit Kindern	6	2.70 (N = 180)	0.81	0.89
Beispielitem: Ich gestalte mit Kindern alltagsintegrierte Angebote unter Berücksichtigung von Vielfalt und Inklusion.				
Skala 2: Zusammenarbeit mit Eltern	9	2.46 (N = 175)	0.76	0.83
Beispielitem: Sofern ich Entwicklungsgespräche mit Eltern führe, sind diese ressourcenorientiert ausgerichtet.				
Skala 3: Vernetzung und Kooperation	6	1.55 (N = 180)	0.92	0.85
Beispielitem: Ich habe einen guten Überblick über unterstützende Dienste für Kinder und ihre Familien im Sozialraum				
Skala 4: Reflexion, Wissen, Beobachtung, Dokumentation	10	2.45 (N = 180)	0.79	0.90
Beispielitem: Ich reflektiere systematisch meine Haltung zu Inklusion in Bezug auf meine biographischen Erfahrungen.				
Gesamtskala^{EM}	31	2.33 (N = 182)	0.66	0.94

Anmerkung. Mittelwert (*M*), Standardabweichung des Mittelwertes (*SD* von *M*)

Die Reliabilitäten der Subskalen für den Frageblock *inklusionsbezogenes Handeln* (*4 Handlungsfelder*) sowie der *Gesamtskala* sind als gut bis exzellent zu bewerten (Blanz, 2015). Mit Hilfe verschiedener Korrelationsanalysen wurde die Stärke der jeweiligen Zusammenhänge geprüft, da die Testvoraussetzungen der Produkt-Moment-Korrelation (zur Erläuterung der Testvoraussetzungen siehe vorheriger Abschnitt) erfüllt waren, wurde jener Koeffizient berechnet.

Die Ergebnisse zeigt Tabelle 3. Insbesondere die *Pädagogischen Kernüberzeugungen* (EInk Skala 1) korrelieren moderat bis annähernd stark signifikant positiv mit den einzelnen Handlungsfeldern sowie mit der Gesamtskala bezüglich des inklusionsbezogenen Handelns. Je höher die Merkmalsausprägung auf der Dimension der *pädagogischen Kernüberzeugungen* war, desto höher war auch die Merkmalsausprägung der *pädagogischen Handlungsfelder* (*Pädagogisches Arbeiten mit Kindern; Zusammenarbeit mit Eltern; Vernetzung und Kooperation; Reflexion, Wissen, Beobachtung, Dokumentation*) sowie über all diese Bereiche hinweg.

Die *subjektive Wirksamkeitserwartung* (EInk Skala 2) scheint zumindest mit drei der vier genannten Handlungsfeldern in schwachem bis annähernd moderatem, signifikant positivem Zusammenhang zu stehen.

Tabelle 3. Korrelationen zwischen der EInk Skala und inklusionsbezogenem Handeln (4 Handlungsfelder)

	Inklusionsbezogenes Handeln (4 Handlungsfelder)				
EInk Skalen	**Skala 1: Pädagogische Arbeit mit Kindern**	**Skala 2: Zusammenarbeit mit Eltern**	**Skala 3: Vernetzung und Kooperation**	**Skala 4: Reflexion, Wissen, Beobachtung, Dokumentation**	**Gesamtskala: Handlungsfelder im Umgang mit Inklusion**
EInk Skala 1: Pädagogische Kernüberzeugungen	r = .31** (*n* = 178)	r = .34** (*n* = 173)	r = .33** (*n* = 178)	r = .48** (*n* = 178)	r = .45** (*n* = 176)
EInk Skala 2: Subjektive Wirksamkeitserwartung	r = .27** (*n* = 178)	r = .14 (*n* = 173)	r = .18* (*n* = 178)	r = .29** (*n* = 178)	r = .26** (*n* = 176)

Anmerkungen. ** Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0.01 (2-seitig) signifikant. * Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0.05 (2-seitig) signifikant[6].

Zusammenhänge von der Bewertung der inklusiven Arbeit in der Einrichtung und Einstellungen zur Inklusion (Forschungsfrage 2)

Eine weitere Analyse bezog sich auf die Frage, ob die Bewertung (bzw. Zufriedenheit) der inklusiven Arbeit in der Einrichtung in Zusammenhang mit den pädagogischen Kernüberzeugungen (EInk-Skala 1) sowie der subjektiven Wirksamkeitserwartung (EInk Skala 2) steht. Die Bewertung der inklusiven Arbeit in der Einrichtung wurde mit einem Einzelitem gemessen (Wortlaut: *Wie zufrieden sind Sie persönlich mit der Umsetzung von Inklusion in Ihrer Einrichtung?* [*M* = 6.66, *SD* = 1.74; *N* = 180). Die Beantwortung der Fragen erfolgte auf einer zehnstufigen Ratingskala (1 bis 10) mit numerischen Markern und verbalen Mar-

[6] Auf eine ausführliche Darstellung der Determinationskoeffizienten (r^2) wird an dieser Stelle aus Gründen der Übersichtlichkeit verzichtet, die Ergebnisse dieser sind aus der zusammenfassenden Grafik (Abbildung 1) ersichtlich

kern an den Extremen/Enden (aufsteigend). Im Folgenden wurden Korrelationsanalysen berechnet, die Ergebnisse beruhen auch hier auf der Produkt-Moment-Korrelation nach Pearson, die Testvoraussetzungen waren vollständig erfüllt.

Die Ergebnisse der Korrelationsanalysen werden in folgender Tabelle 4 dargestellt.

Tabelle 4. Korrelationen zwischen der EInk Skala und inklusionsbezogenem Handeln (4 Handlungsfelder)

EInk Skalen	**Zufriedenheitsbewertung mit der inklusiven Arbeit in der Einrichtung**
EInk Skala 1: Pädagogische Kernüberzeugungen	$r = 0.24$***
EInk Skala 2: Subjektive Wirksamkeitserwartung	$r = 0.38$***

Anmerkung. *** Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0.001 (2-seitig) signifikant ($N = 178$).

Es besteht ein signifikant positiver, kleiner *Zusammenhang zwischen der Zufriedenheit mit der Umsetzung von Inklusion in der jeweiligen Einrichtung* und den *pädagogischen Kernüberzeugungen* (EInk Skala 1; $r = 0.24$, $p = .001$, $N = 178$) sowie ein signifikant positiver, moderater Zusammenhang zwischen der *Zufriedenheit mit der Umsetzung von Inklusion in der jeweiligen Einrichtung* und der *subjektiven Wirksamkeitserwartung* (EInk Skala 2; $r = .38$, $p < .001$, $N = 178$).

Prozentual ausgedrückt lassen sich knapp 6 % (r^2) der Varianz für die erste EInk-Skala und *Zufriedenheitsbewertung mit der inklusiven Arbeit in der Einrichtung* durch gemeinsame Anteile determinieren, für die zweite EInk-Skala und die *Zufriedenheitsbewertung mit der inklusiven Arbeit in der Einrichtung* beträgt der gemeinsame Varianzanteil knapp 14 % (r^2).

Zusammenhänge zwischen der Einschätzung der eigenen Handlungskompetenzen und der Einstellungen zur Inklusion (Forschungsfrage 3)

Um der Frage, wie sich die Selbsteinschätzung der inklusionsbezogenen Handlungskompetenzen mit den Einstellungen zu Inklusion (EInk Skala 1 bzw. EInk Skala 2) verhält, wurden ebenfalls Korrelationsanalysen durchgeführt.

Die Einschätzung der eigenen Handlungskompetenzen wurde mit einem Einzelitem gemessen (Wortlaut: *Wie kompetent fühlen Sie sich persönlich im Hinblick auf inklusives Arbeiten?* [$M = 6.65$, $SD = 1.75$; $N = 178$]). Die Beantwortung der Fragen erfolgte auch hier auf einer zehnstufigen Ratingskala (1 bis 10) mit numerischen Markern und verbalen Markern an den Extremen/Enden (aufsteigend). Im Folgenden wurden Korrelationsanalysen berechnet, die Ergebnisse beruhen auch hier auf der Produkt-Moment-Korrelation nach Pearson, die Testvoraussetzungen waren vollständig erfüllt.

Die Ergebnisse der Korrelationsanalysen werden in der folgenden Tabelle 5 dargestellt.

Tabelle 5. Korrelationen zwischen der EInk-Skala und der Einschätzung der eigenen Handlungskompetenzen

EInk Skalen	**Einschätzung der eigenen Handlungskompetenzen**
EInk Skala 1: Pädagogische Kernüberzeugungen	$r = 0.51$***
EInk Skala 2: Subjektive Wirksamkeitserwartung	$r = 0.38$***

Anmerkung. *** Die Korrelation ist auf dem Niveau von p < 0.001 (2-seitig) signifikant ($N = 176$).

Es besteht ein großer, signifikant positiver Zusammenhang zwischen dem *subjektiven Kompetenzempfinden im Hinblick auf inklusives Arbeiten* und den *pädagogischen Kernüberzeugungen* (EInk Skala 1; $r = .51$, $p < .001$, $N = 176$) sowie ein moderater, signifikant positiver Zusammenhang zwischen dem *subjektiven Kompetenzempfinden im Hinblick auf inklusives Arbeiten* und der *subjektiven Wirksamkeitserwartung* (EInk Skala 2; $r = .38$, $p < .001$, $N = 176$).

Prozentual ausgedrückt lassen sich knapp 26 % (r^2) der Varianz für die erste EInk-Skala und des subjektiven Kompetenzempfindens im Hinblick auf inklusives Arbeiten durch gemeinsame Anteile determinieren, für die zweite EInk-Skala und die des subjektiven Kompetenzempfindens in Hinblick auf inklusives Arbeiten beträgt der gemeinsame Varianzanteil knapp 14 % (r^2).

Zusammenhänge der Arbeitsbedingungen und Einstellungen zur Inklusion (Forschungsfrage 4)

Eine etwas andere Ausrichtung hatte die Itembatterie zu den Arbeitsbedingungen in der Einrichtung. Hierzu wurde der ReBe-Fragebogen (Ressourcen und Belastungen im Arbeitsalltag; Viernickel & Weßels, 2014) eingesetzt. Ein Instrument, mit dem in sechs Teilbereichen des Arbeitsumfelds und der Arbeitsbedingungen der Umfang und die Stärke möglicher Belastungen und Ressourcen im Kita-Alltag mit jeweils sechs Fragen erfasst werden können. Die Belastungen und Ressourcen werden auf einer siebenstufigen bipolaren (*Belastungen* sehr stark (-3) – stark (-2) - mäßig (-1) – neutral (0) – mäßig (1) – stark (2) – sehr stark (3) *Ressourcen*) Skala eingeschätzt. Für die Auswertung wurden vorbereitend zwei Variablen gebildet, eine für als Belastung empfundene Merkmale und eine für als Ressourcen empfundene Merkmale. Der Fokus liegt hierbei auf den Ressourcen, d.h. die vorliegenden Analysen wurden ausschließlich für die ressourcenorientierten Variablen berechnet.

Da es auf Fallebene im Zuge der Skalenbildung zu viele fehlende Werte gab (13 %), wurden die Variablen der Skala über den *Expectation-Maximization Algorithmus* (EM-Algorithmus*;* Dempster, Laird & Rubin, 1977) imputiert, die folgenden Ergebnisse beruhen daher auf einem vollständigen Datensatz mit $N = 182$ Fällen.

Im Rahmen der Sonderauswertung wurden alle ReBe-Skalen ausgewertet und mit der Einstellungsskala korreliert. Statistisch signifikante Zusammenhänge mit einem nennenswert hohen Effekt zeigten sich dabei primär für eine Skala, nämlich für den *Arbeitsrhythmus und die Arbeitsdichte*. Cronbachs Alpha der Skala war mit $\alpha = .59$ als fragwürdig zu interpretieren (Cohen, 1988), daher wurden die Korrelationen mit der EInk-Skala auf Einzelitemebene berechnet.

Es wurden sowohl parametrische als auch nicht-parametrische Korrelationen berechnet, da die Testvoraussetzungen einer Produkt-Moment-Korrelation nicht vollständig vorlagen. Berichtet werden die Ergebnisse für den Koeffizienten Spearmans Rho. Im Folgenden werden die REBE-Skala *Arbeitsrhythmus und Arbeitsdichte* sowie die Ergebnisse der Zusammenhangsanalysen dargestellt (Tabelle 6).

Tabelle 6. Korrelationen zwischen der EInk-Skala und den Arbeitsbedingungen

Arbeitsrhythmus und Arbeitsdichte (ReBe)[7]	**Pädagogische Kernüberzeugungen (EInk-Skala 1)**	**Subjektive Wirksamkeitserwartung (EInk-Skala 2)**	***M* (*SD*)**
Wir haben ausreichend Zeit für die Kinder.	r = .09	r = .32**	0.92 (0.97)
Wir haben ausreichend Zeit für Vor- und Nachbereitungen.	r = .07	r = .21**	0.81 (1.04)
Es besteht immer wieder Zeit für kleine Erholungspausen (z. B. Essen, Trinken).	r = .05	r = .13	1.04 (0.99)
Ich mache häufig Überstunden.	r = .07	r = .16*	0.83 (1.09)
Bei meiner Arbeit werde ich häufig unterbrochen und gestört.	r = .05	r = .18*	0.42 (0.82)
Bei meiner Arbeit gibt es viele Anforderungen gleichzeitig.	r = .19*	r = .24**	0.33 (0.70)
Gesamtskala Arbeitsrhythmus / -dichte	r = .14	r = .36**	3.31 (2.87)

Anmerkungen. ** Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant. * Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant. *N* = 182

Im Zusammenhang mit der ersten EInk-Skala *Pädagogische Kernüberzeugungen* wurde lediglich eine geringe, signifikant positive Korrelation auf Einzelitemebene (für Item 12) gefunden. Wurde das Item *Bei meiner Arbeit gibt es viele Anforderungen gleichzeitig* als Ressource/Kraftquelle gewertet, so waren auch die *pädagogischen Kernüberzeugungen* eher höher ($r = .19$, $p = .01$). Mit der zweiten EInk-Skala *Subjektive Wirksamkeitserwartung* korrelierten alle Einzelitems der ReBe-Skala *Arbeitsrhythmus und -dichte* signifikant positiv. Die gesamte Subskala *Arbeitsrhythmus und -dichte* korrelierte moderat signifikant positiv mit der *subjektiven Wirksamkeitserwartung* (EInk-Skala 2; $r = .36$, $p < .000$).

3.3 Ergebnisse der multiplen Regressionsanalysen

In einem weiteren Schritt wurde überprüft, inwieweit sich die Ausprägung in den pädagogischen Kernüberzeugungen (EInk-Skala 1) und der subjektiven Wirksamkeitserwartungen (EInk-Skala 2) durch die in den Korrelationsanalysen untersuchten, zentralen Aspekte vorhersagen lassen. Da bisher keine Studien dazu vorlagen, welche Prädiktoren einen Einfluss

[7] Item Nr. 9 wurde herausgenommen, weil es sich im Rahmen der Item-Skalenanalysen als unpassend erwiesen hat.

haben könnten, erfolgte die Auswahl der Prädiktoren primär auf Basis statistischer Kennwerte (gleichwohl unter Berücksichtigung besonders relevanter Variablen).

Auf Basis der Zusammenhangsanalysen wurde für alle signifikanten Korrelationskoeffizienten (nach Pearson) der Determinationskoeffizient (r^2) ermittelt. Analysen mit einem R^2-Wert über .13, einem gemeinsamen Varianzanteil von über 13 % (nach Cohen, 1988; bspw. nachzulesen in Bühner & Ziegler, 2009), wurden in das Regressionsmodell aufgenommen (bis auf eine Ausnahme, welche als substanziell theoretisch relevante Prädiktoren eingeschätzt wurden (Field, 2014; Bühner & Ziegler, 2009)[8]:

Regressionsmodell 1 mit zwei Prädiktoren:
erstens die *Gesamtskala inklusiver Handlungsfelder (r^2 = .20)*, zweitens das *subjektive Kompetenzempfinden hinsichtlich inklusiven Arbeitens (r^2 = .26)* zur Vorhersage der *Pädagogischen Kernüberzeugungen (EInk Skala 1).*

Regressionsmodell 2 mit drei Prädiktoren: erstens die *Zufriedenheit mit der Umsetzung von Inklusion in der eigenen Einrichtung (r^2 = .14), zweitens* das *subjektive Kompetenzempfinden hinsichtlich inklusiven Arbeitens (r^2 = .14)* und drittens die *Ressourcen-Skala 2 Arbeitsrhythmus und Arbeitsdichte aus* dem ReBe-Instrument *(r^2 = .13)* zur Vorhersage der *subjektiven Wirksamkeitserwartung (EInk Skala 2).*

Folgende Abbildung 1 stellt eine Zusammenfassung der Prädiktoren dar, die in das Regressionsmodell aufgenommen wurden:

[8] Eine Ausnahme, welche praktisch als besonders wichtig für die Evaluation des Projektes erachtet wurden: ReBe Ressourcen-Skala 2 Arbeitsrhythmus und -dichte.

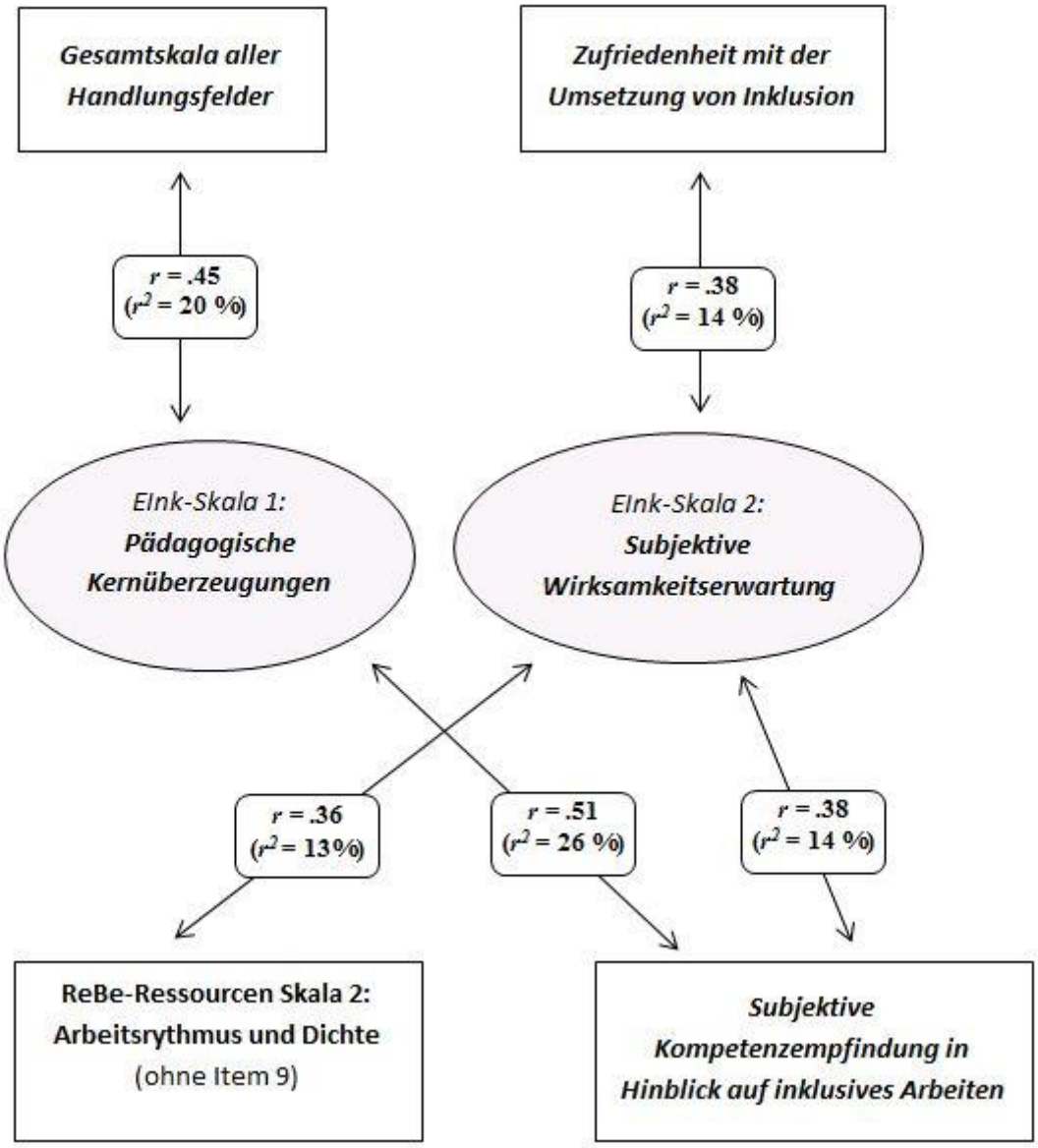

Abbildung 1. Prädiktoren des Regressionsmodells [9]

Ergebnisse der Regressionsanalyse[10]

Das Modell 1 ($N = 170$[11]) hat mit einem $r^2 = .30$ (korrigiertes $r^2 = .30$) eine hohe Anpassungsgüte bzw. Varianzaufklärung (Cohen, 1988[12]). Die Prädiktoren Gesamtskala inklusiver Handlungsfelder und subjektive Kompetenzempfindung hinsichtlich inklusiven Arbeitens sagen statistisch signifikant das Kriterium EInk Skala 1 (Pädagogischen Kernüberzeugungen) voraus, $F\,(2,\ 167) = 36.39$, $p < .001$. Demnach kann fast ein Drittel der Varianz im

[9] r = Korrelationskoeffizienten. r^2 = Determinationskoeffizienten (dieser Wert gibt an, in welchem Ausmaß die Varianz der einen Variablen durch die Varianz der anderen Variablen bestimmt wird.)
[10] Methode: Einschluss / Enter (Empfehlung nach Bühner & Ziegler, 2009).
[11] Fehlende Werte im Modell: 7 %. Für die Rebe-Skala wurde die per EM-Alg. imputierte Variable verwendet, für die anderen Variablen die Originaldaten, da auf diesen die Fehlenden Werte bei unter 5 % lagen.
[12] Interpretation nach Cohen, 1988: $R^2 = .02$ (gering), .13 (mittel), .26 (hoch)

Kriterium *Pädagogische Kernüberzeugungen* durch die extrahierten Prädiktoren erklärt werden.

Das Modell 2 ($N = 176$[13]) hat mit einem $r^2 = .25$ ebenfalls eine hohe Anpassungsgüte bzw. Varianzaufklärung (Cohen, 1988). Die Prädiktoren Zufriedenheit mit der Umsetzung von Inklusion in der eigenen Einrichtung, subjektives Kompetenzempfinden hinsichtlich inklusiven Arbeitens und Rebe Ressourcen-Skala 2 Arbeitsrhythmus und Arbeitsdichte sagen statistisch signifikant das Kriterium EInK Skala 2 (Subjektive Wirksamkeitserwartung) voraus, F (3, 172) = 19.01, $p < .001$.

Die Ergebnisse sind in Tabelle 7 dargestellt, dabei sind die jeweiligen Regressionsgewichte *(SE)* sowie *ß* und die Signifikanz *p* berichtet.

Tabelle 7. Ergebnisse der beiden Regressionsmodelle in tabellarischer Darstellung

Kriterium	**Prädiktor**	***M* (*SD*)**	***b* (*SE*)**	***ß***	***p***
EInk Skala 1: Pädagogischen Kernüberzeugungen		3.06 (0.67)			
	Gesamtskala inklusiver Handlungsfelder	2.37 (0.65)	.25 (.08)	.25	.001
	subjektives Kompetenzempfinden hinsichtlich inklusiven Arbeitens	6.55 (1.91)	.14 (.03)	.39	< .001
EInk Skala 2: Subjektive Wirksamkeitserwartung		2.70 (0.61)			
	Zufriedenheit mit der Umsetzung von Inklusion in der eigenen Einrichtung	6.64 (1.75)	.07 (.03)	.20	< .01
	subjektives Kompetenzempfinden hinsichtlich inklusiven Arbeitens	6.55 (1.89)	.06 (.02)	.20	< .05
	ReBe Ressourcen-Skala 2 Arbeitsrhythmus und Arbeitsdichte (ohne Item Nr. 9)	3.29 (2.85)	.05 (.02)	.27	< .001

Anmerkung. Mittelwert (*M*), Standardabweichung (*SD*), Regressionskoeffizient (*b*), Standardfehler (*SE*), stand. Beta (*ß*), Signifikanzniveau (*p*)

Unter Betrachtung der einzelnen Prädiktoren zeigten sich insbesondere die *inklusionsbezogenen Kompetenzen in der alltäglichen pädagogischen Praxis*, operationalisiert anhand des inklusionsbezogenen Handelns *(Gesamtskala inklusiver Handlungsfelder, Selbsteinschätzung)* sowie das *subjektive Kompetenzempfinden hinsichtlich inklusiven Arbeitens* als besonders bedeutsam zur Vorhersage der *pädagogischen Kernüberzeugungen* (Modell 1). Es zeigte sich, dass die *pädagogischen Kernüberzeugungen* umso höher ausfallen, je höher die

[13] Fehlende Werte im Modell: 3 %. Für die Rebe-Skala wurde die per EM-Alg. imputierte Variable verwendet, für die anderen Variablen die Originaldaten, da auf diesen die Fehlenden Werte bei unter 5 % lagen.

eigenen *inklusionsbezogenen Kompetenzen in den verschiedenen Handlungsfeldern* von den Fachkräften eingeschätzt werden. Ebenso fallen die *pädagogischen Kernüberzeugungen* dann hoch aus, wenn die *subjektiven Kompetenzempfindung hinsichtlich inklusiven Arbeitens* als hoch eingeschätzt wird.

Nach den Ergebnissen des Regressionsmodells 2 fällt die *subjektive Wirksamkeitserwartung* dann hoch aus, wenn ein gewisses Maß an *Zufriedenheit mit der Umsetzung von Inklusion in der eigenen Einrichtung* vorhanden ist. Des Weiteren dient auch im zweiten Modell das *subjektive Kompetenzempfinden hinsichtlich inklusiven Arbeitens* als guter Prädiktor. Darüber hinaus scheinen hohe Ressourcen im Bereich des *Arbeitsrhythmus und der Arbeitsdichte* die *subjektive Wirksamkeitserwartung* günstig zu beeinflussen.

4. Diskussion und Ausblick

Zusammengefasst weisen die Modellrechnungen darauf hin, dass Einstellungen zur Inklusion veränderbar sind. Die Grundeinstellung zur Inklusion *Pädagogische Kernüberzeugungen* (EInk-Skala 1) stehen demnach offensichtlich positiv in Zusammenhang damit, ob die Fachkräfte konkrete handlungspraktische Erfahrungen in inklusiven Handlungsfeldern sammeln konnten und ob sie dabei ein grundsätzlich positives Kompetenzempfinden haben. Umgekehrt lassen sich aber auch folgende Schlussfolgerungen ziehen: Gibt es nur wenig Möglichkeiten, sich in dem pädagogischen Alltag einer Einrichtung konkret mit inklusiven Fragen auseinanderzusetzen, sowohl in der pädagogischen Arbeit mit Kindern als auch in der Zusammenarbeit mit Familien oder in der Vernetzung/Kooperation und erzeugen diese Tätigkeiten eher ein Gefühl der Überforderung (also kein positives Kompetenzempfinden), dann kann sich nach diesen Befunden kaum eine positive Grundeinstellung zur Inklusion entwickeln. An dieser Stelle sei noch einmal darauf hingewiesen, dass die Richtung sicherlich auch umgekehrt gelten dürfte: Eine grundlegend positive Grundeinstellung gegenüber Inklusion (EInk) wird auch die pädagogischen Tätigkeiten in den verschiedenen Handlungsfeldern im Sinne einer inklusiv ausgerichteten Pädagogik positiv prägen. In dem vorliegenden Beitrag ging es aber um die Frage, ob Einstellungen zur Inklusion veränderbar sind und welche Faktoren dies begünstigen. Diese Frage ist im Hinblick auf inklusionsbezogene Weiterbildungsprogramme, wie sie das Projekt InkluKiT zum Kern hat, zentral, weil auf allen Ebenen – Haltung, Wissen, Handeln, Team – mit den Fachkräften kompetenzorientiert gearbeitet wird (vgl. zum Konzept des InkluKiT Programms auch Albers et al., 2020).

Der zweite Aspekt inklusionsbezogener Einstellungen, nämlich persönlich etwas bewirken zu können (subjektive Wirksamkeitserwartungen, EInk-Skala 2) werden neben dem grundsätzlich positiven Kompetenzempfinden auch durch team- und einrichtungsbezogene Merkmale vorausgesagt: Sowohl die Zufriedenheit mit der Umsetzung von Inklusion in der eigenen Einrichtung (unabhängig von eigenen Tätigkeiten) als auch ein gut abgestimmtes Maß von Arbeitsrhythmus und Arbeitsdichte (siehe ReBe-Skala) scheinen Ressourcen zu sein, die positiv auf die persönliche Einstellung zur Inklusion wirken. Diese Hinweise liefern wichtige Erkenntnisse für die Team- und Organisationsentwicklung. In der Einarbeitung neuer Mitarbeiter*innen, in der Anleitung von Auszubildenden oder in multiprofessionellen Teams mit Fachkräften ohne explizit frühpädagogischer/inklusionsbezogenem Hintergrund bilden Vorbilder im Team, eine offene, wertschätzende Teamkultur sowie gut funktionierende Arbeitsstrukturen und -abläufe notwendige Voraussetzungen dafür, dass neue Fachkräfte in die inklusionsorientierte Ausrichtung einer Kindertageseinrichtung hineinsozialisiert werden und ihren Beitrag zur Inklusion leisten können.

Diese, hier im Rahmen der vertieften statistischen Analysen und Modellberechnungen statistisch signifikanten Zusammenhänge, konnten im Rahmen des Projekts InkluKiT in der intensiven Zusammenarbeit über einen Zeitraum von rund 2 Jahren mit den zwölf Kindertageseinrichtungen immer wieder beobachtet werden. Einrichtungen, in denen Vielfalt und Inklusion konzeptionell verankert sind und im Kita-Alltag in allen relevanten Handlungsfelder der pädagogischen Arbeit sichtbar sind, bieten auch neuen Fachkräften mit wenig Praxiserfahrung vielfältige Möglichkeiten der Orientierung. Sie erzeugen auf Teamebene ein positives Selbstverständnis darüber, dass Inklusion über das eigene Handeln vorangebracht werden kann. Die performatorische Ebene im Kita-Alltag, wie sie auch im Allgemeinen Kompetenzmodell der Frühpädagogik (Fröhlich-Gildhoff et al., 2014) hervorgehoben wird, ist daher als fortwährender Lern- und Erfahrungsprozess zu beschreiben, der sich zwar nicht grundlegend unterscheidet von ‚guter pädagogischer Arbeit', jedoch einen eindeutigen Fokus auf das Leitprinzip ‚Inklusion' hat. Dies konnte über die hier vorgestellten Analysen belegt werden.

Ein wesentlicher Aspekt, der auch im Kontext des Projekts InkluKiT hohe Relevanz hat, stellt das Handlungsfeld *Reflexion, Wissen, Beobachtung, Dokumentation* dar. Die in den statistischen Analysen aufgezeigten Zusammenhänge zur Einstellung zur Inklusion haben sich im Projektverlauf insbesondere in den inklusionsbezogenen Teamfortbildungen (Inhouse-Schulungen) und prozessbegleitenden Angeboten (Teamsitzungen) gezeigt. Je mehr Raum für die Reflexion des eigenen biographisch-geprägten Zugangs und den professionellen Erfahrungen zu den verschiedenen, im InkluKiT-Projekt behandelten Themenfeldern (vgl. Albers et al., in Vorb.) vorhanden war und je kompetenter Team und Fortbildner*innen mit diesen Reflexionen umgegangen sind (Weltzien et al., in Vorb.), desto größer waren die Kompetenzzuwächse (Selbsteinschätzung) am Ende des Fortbildungszeitraums aus Sicht der Praktiker*innen. Ebenso wurde in den Fortbildungen ein großer Bedarf an Wissen über inklusionsbezogene Themen mit handlungspraktischen Bezügen (u. a. Adultismus, Macht, Rassismus) erkannt und über didaktisch aufbereitete fachwissenschaftliche Impulse (entsprechend des Wissens- und Kompetenzniveaus im Team gab es drei Vertiefungsniveaus) aufbereitet. Inwieweit diese Fortbildungsinhalte und deren Umsetzung einen direkten Einfluss auf das Kompetenzniveau in den Teams haben, wird in weiteren Modellrechnungen im Rahmen des Abschlussberichts erarbeitet.

Insgesamt bleibt festzuhalten, dass Inklusion kein Lippenbekenntnis bleiben darf, sondern sich an der konkreten Teamentwicklung und der performatorischen Kraft im Alltag zeigen muss. Wie wichtig jede einzelne Fachkraft dabei ist und welche Bedeutung eine echte Beteiligung des Teams auf systematische Veränderungen in Qualitätsentwicklung haben, zeigt sich beim Themenfeld „Vielfalt und Inklusion" in besonderer Weise, weil die vorhandenen, auch veränderbaren Einstellungen in Teams die Prozesse täglich voranbringen, allerdings auch blockieren können. Die hier vorgestellten Analysen untermauern damit den Ansatz, anspruchsvolle Qualitätsentwicklungsprozesse in Teams unbedingt fachlich und längerfristig zu begleiten und dafür entsprechende Ressourcen bereit zu stellen.

Literatur

Ajzen, I. (2001). Nature and operation of attitudes. *Annual Review of Psychology*, *52*(1), 27–58.

Albers, T., Weltzien, D., Ali-Tani, C., Döther, S., Söhnen, S. A. & Verhoeven, N. (in Vorb.). *Inklusionskompetenzen in Kita-Teams (InkluKiT): Curriculum*.

Albers, T., Weltzien, D., Ali-Tani, C., Döther, S., Söhnen, S. A. & Verhoeven, N. (2020). Herausforderungen inklusiver Bildung in Kita-Teams – Konzipierung eines individualisierten Curriculums für Weiterbildung und Prozessbegleitung. *QfI - Qualifizierung für Inklusion*, i.E.

Anders, Y. (2012). *Modelle professioneller Kompetenzen für frühpädagogische Fachkräfte: Aktueller Stand und ihr Bezug zur Professionalisierung*. München: Aktionsrat Bildung.

Autorengruppe Fachkräftebarometer. (2017). *Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2017*. München: DJI/WiFF.

Bandura (1997). Self-efficacy: The exercise of control. New York: Freeman.

Blanz, M. (2015). *Forschungsmethoden und Statistik für die Soziale Arbeit: Grundlagen und Anwendungen*. Stuttgart: Kohlhammer.

Bortz, J. & Schuster, C. (2010). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler*. Heidelberg: Springer.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.

Bücklein, C. & Weltzien, D. (2019). Inklusion in Kindertageseinrichtungen: Rekonstruktion von Orientierungs- und Einstellungsmustern von Fachkräften. *Perspektiven der empirischen Kinder- und Jugendforschung*, *5*(1), 49–77.

Buell, M. J., Gamel-McCormick, M. & Hallam, R. A. (1999). Inclusion in a childcare context: Experiences and attitudes of family childcare providers. *Topics in Early Childhood Special Education*, *19*(4), 217–224.

Bühner, M. & Ziegler, M. (2009). *Statistik für Psychologen und Sozialwissenschaftler*. München: Pearson.

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Dempster, A. P., Laird, N. M. & Rubin, D. B. (1977). Maximum likelihood from incomplete data via the EM algorithm. *Journal of the Royal Statistical Society*, *39*(1), 1–38.

Döther, S. & Weltzien, D. (2019). Chancen und Herausforderungen von Inklusion in Kindertageseinrichtungen. Die Perspektive von Leitungskräften. *Perspektiven der empirischen Kinder- und Jugendforschung*, *5*(1), 30–48.

Field, A. (2014). *Discovering statistics using IBM SPSS Statistics*. Los Angeles: Sage.

Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I., Pietsch, S., Köhler, L. & Koch, M. (2014). *Kompetenzentwicklung und Kompetenzerfassung in der Frühpädagogik: Konzepte und Methoden* (Band 13). Freiburg: FEL.

Fröhlich-Gildhoff, K., Weltzien, D., Kirstein, N., Pietsch, S. & Rauh, K. (2014). Expertise: Kompetenzen früh-/kindheitspädagogischer Fachkräfte im Spannungsfeld von normativen Vorgaben und Praxis. Verfügbar unter: https://www.bmfsfj.de/blob/jump/86378/14-expertise-kindheitspaedagogische-fachkraefte-data.pdf

Gerrig, R. J. & Zimbardo, P. G. (2008). *Psychologie*. München: Pearson.

Heimlich, U. (2013). *Kinder mit Behinderung – Anforderungen an eine inklusive Frühpädagogik* (WiFF Expertisen). München: DJI/WiFF.

Heimlich, U. & Ueffing, C. (2020). Von der Theorie zu guter pädagogischer Praxis. Der Leitfaden für inklusive Kindertageseinrichtungen – Bestandsaufnahme und Entwicklung (Inklusion in Schule und Gesellschaft). In A. König & U. Heimlich (Hrsg.), *Inklusion in Kindertageseinrichtungen: Eine Frühpädagogik der Vielfalt*. Stuttgart: Kohlhammer.

Kähler, W.-M. (2004). *Statistische Datenanalyse: Verfahren verstehen und mit SPSS gekonnt einsetzen*. Wiesbaden: Vieweg+Teubner.

Knafl, G. J., Knafl, K. A., Grey, M., Dixon, J., Deatrick, J. A. & Gallo, A. M. (2017). Incorporating nonlinearity into mediation analyses. *BMC Medical Research Methodology*, *7*(1), 1–21.

Mahat, M. (2008). The development of a psychometrically-sound instrument to measure teachers' multidimensional attitudes toward inclusive education. *International Journal of Special Education, 23*, 82–92.

Nachtigall, C. & Wirtz, M. (2013). *Wahrscheinlichkeitsrechnung und Inferenzstatistik: Statistische Methoden für Psychologen: Teil 2*. Weinheim: Beltz Juventa.

Nentwig-Gesemann, I., Fröhlich-Gildhoff, K., Harms, H. & Richter, S. (2011). *Professionelle Haltung – Identität der Fachkraft für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren* (WiFF Expertisen). München: DJI/WiFF.

Robert Bosch Stiftung (Hrsg.). (2011). *Qualifikationsprofile in Arbeitsfeldern der Pädagogik der Kindheit: Ausbildungswege im Überblick*. Robert Bosch Stiftung.

Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim: Beltz.

Six, B. & Eckes, T. (1996). Metaanalysen in der Einstellungs-Verhaltens-Forschung. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, *27*(1), 7–17.

Stoiber, K., Gettinger, M. & Goetz, D. (1998). Exploring factors influencing parenzs' and early childhood practitioners' beliefs about inclusion. *Early Childhood Research Quarterly*, *13*(1), 107–124.

Tavakoli, H. (2013). *A dictionary of research methodology and statistics in applied linguistics*. Tehran: Rahnama Press.

Triandis, H. C. (1975). Social psychology and cultural analysis. *Journal for the theory of social behaviour*, *5*(1), 81–106.

Viernickel, S., Fuchs-Rechlin, K., Strehmel, P., Preissing, C., Bensel, J. & Haug-Schnabel, G. (2015). *Qualität für alle: Wissenschaftlich begründete Standards für die Kindertagesbetreuung*. Freiburg: Herder.

Viernickel, S. & Weßels, H. (2014). Ressourcen und Belastungen am Arbeitsplatz REBE. Ein Evaluationsinstrument für den Einsatz in Kindertageseinrichtungen. Verfügbar unter: https://www.beltz.de/fileadmin/beltz/kostenlose-downloads/9783779933137.pdf

Weltzien, D., Albers, T., Döther, S., Söhnen, S. A., Verhoeven, N. & Ali-Tani, C. (in Vorb.). *Inklusionskompetenzen in Kita-Teams (InkluKiT): Wissenschaftlicher Abschlussbericht*.

Weltzien, D. & Söhnen, S. A. (2019a). Die Interaktions- und Beziehungsgestaltung im pädagogischen Alltag. Erste Befunde zur Fremdeinschätzung und Selbstauskunft der Fachkräfte in dem Projekt InkluKiT. *Perspektiven der empirischen Kinder- und Jugendforschung*, *5*(1), 6–29.

Weltzien, D. & Söhnen, S. A. (2019b). „Einstellungen pädagogischer Fachkräfte zur Inklusion“ (EInk): Entwicklungen und Ergebnisse eines standardisierten Befragungsinstruments (Materialien zur Frühpädagogik). In D. Weltzien, H. Wadepohl, C. Schmude, H. Wedekind & A. Jedodtka (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik XII: Interaktionen und Settings in der frühen MINT-Bildung* (Band 23, S. 197–230). Freiburg: FEL.

Westermann, R. (1985). Empirical tests of scale type for individual ratings. *Applied Psychological Measurement*, *9*(3), 265–274.

Autor*innenbeschreibung

Teresa HERRMANN, M. A. Kindheitspädagogin, arbeitet in der Integrativen Kindertageseinrichtung „Hochlandsterne“ in Dresden. Sie hat ihre Masterarbeit zum Thema „Geschlechterbezogene Interaktionen im kindlichen Spiel“ verfasst.

Katrin HÖFLER, B. A./M. A Kindheitspädagogin, war ein Jahr Forschungspraktikantin im Forschungsprojekt „Resilienzförderung in weiterführenden Schulen“ am Zentrum für Kinder- und Jugendforschung Freiburg und hat im Rahmen des Projektes ihre Masterarbeit verfasst. Sie ist derzeit in einer Kindertageseinrichtung und im Lektorat des hochschuleigenen Verlags FEL tätig.

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

Klaus FRÖHLICH-GILDHOFF, Prof. Dr., war 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: froehlich-gildhoff@eh-freiburg.de

Tim ROHRMANN, Prof. Dr, Diplom-Psychologe und Erziehungswissenschaftler, ist Studiengangskoordinator für Kindheitspädagogik an der HAWK Hildesheim. Er forscht seit 1995 zu geschlechtsbezogenen Themen im Arbeitsfeld Kindertageseinrichtungen. Seine aktuellen Arbeitsschwerpunkte sind Sprache, Gender und Professionalisierung.

E-Mail: tim.rohrmann@hawk.de

Daniel ROOS, Erzieher, Frühpädagoge und Kindheitswissenschaftler (M. A.). Seine Forschungsschwerpunkte sind Inklusion und Diversität und Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen. Von 2018 bis September 2020 war er als wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Bildung, Erziehung und Betreuung I Rheinland-Pfalz tätig, wo er an der Weiterentwicklung des Ansatzes „Qualitätsentwicklung im Diskurs – In Vielfalt stark werden" mitgewirkt hat. Die hier verfasste Forschungsarbeit wurde als Masterthesis im Studiengang „Kindheits- und Sozialwissenschaften" eingereicht. Seit September 2020 ist er als Lecturer an der Hochschule Koblenz tätig.

E-Mail: droos@hs-koblenz.de

Sarah Aileen SÖHNEN, M. Sc. Psychologin, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum für Kinder- und Jugendforschung (ZfKJ), Dozentin an der Evangelischen Hochschule Freiburg sowie selbstständige Beraterin und Bloggerin (statistik-support.de).

E-Mail: sarah.soehnen@eh-freiburg.de

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