

Perspektiven der empirischen Kinder- und Jugendforschung

Ausgabe 1/2018

Inhalt

Vorwort

Klaus Fröhlich-Gildhoff & Dörte Weltzien

Seite 3-4

Artikel

Annika Lorenzen, Dörte Weltzien & Klaus Fröhlich-Gildhoff

Förderung von Resilienz und seelischer Gesundheit in Kindertageseinrichtungen im Rahmen einer langfristigen Intervention im Setting Kindertageseinrichtung

Seite 5-32

Annegret Reutter & Klaus Fröhlich-Gildhoff

Evaluation der Schulsozialarbeit in der Stadt Freiburg – Phase 2

Seite 33-51

Dorothee Gscheidle

Die praktische Anwendung des Einschätzverfahrens für Bindungssicherheit im Kita-Alter (EiBiS) – erste Ergebnisse. Chancen, mögliche Einflussfaktoren und Grenzen des Instruments

Seite 52-71

Autor*innenbeschreibung

Seite 72



**Verlag Forschung-
Entwicklung-Lehre**



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

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

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

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

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

Redaktion Heft 4(1): Prof. Dr. Klaus Fröhlich-Gildhoff, Janna Kiesé

Klaus Fröhlich-Gildhoff und Dörte Weltzien

Vorwort

Wir sind stolz darauf, mittlerweile im vierten Erscheinungsjahr wieder ‚zeitgerecht‘ die insgesamt siebte Ausgabe der „Perspektiven der empirischen Kinder- und Jugendforschung“ zu präsentieren.

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

Die Beiträge der Zeitschrift repräsentieren fast ‚zwangsläufig‘ ein breites Spektrum im Bereich der Kinder- und Jugendforschung und wirken daher z. T. heterogen. Die ist allerdings auch im offenen Zugang ohne Schwerpunktsetzungen begründet.

In der jetzt vorliegenden Ausgabe sind drei entsprechend unterschiedliche Beiträge zusammengestellt:

Annika Lorenzen, Dörte Weltzien und Klaus Fröhlich-Gildhoff stellen in ihrem Beitrag die Ergebnisse der 2. Projektphase des Projekts „Kinder Stärken! – Förderung von Resilienz und seelischer Gesundheit in Kindertageseinrichtungen“ vor. Dieser Beitrag schließt an vorherige Publikationen zu diesem Projekt der „Offensive Bildung“ an (Weltzien & Lorenzen, 2016; Lorenzen & Weltzien, 2017). Im Rahmen des Projekts wurden insgesamt zehn Kindertageseinrichtungen in zwei Projektzyklen auf dem Weg zu einer resilienz- und gesundheitsförderlichen Einrichtung wissenschaftlich begleitet. In den Ergebnissen auf Kinderebene zeigen sich über die Zeit positivere Einschätzungen der Entwicklungen der Kinder durch die pädagogischen Fachkräfte, allerdings keine signifikanten Veränderungen im von den Kindern selbst eingeschätzten Resilienzerleben und Selbstkonzept. Insgesamt wurden die positiven Ergebnisse der ersten Projektphase bestätigt.

In dem Artikel von *Annegret Reutter und Klaus Fröhlich-Gildhoff* werden das empirische Vorgehen und die Ergebnisse der zweiten Phase der Evaluation der Schulsozialarbeit in der Stadt Freiburg referiert. Dabei wurden an ausgewählten Schulen *alle* Schüler*innen, Eltern, Lehrer*innen und Schulleitungen mittels Fragebögen befragt – diese Ergebnisse wurden mit denen der ersten Evaluationsphase verglichen. Dabei zeigte sich, dass auch in dieser vertieften Erhebung die Praxis der Schulsozialarbeit in Freiburg von allen befragten Akteuren positiv bewertet wird. In einer weitergehenden Tätigkeits- und Prozessanalyse konnte gezeigt werden, dass alle „vier Säulen“ der Schulsozialarbeit (Einzelfallhilfe und Beratung, sozialpädagogische Gruppeangebote/Projekte mit Schulklassen, inner- und außerschulische Vernetzung und Gemeinwesenarbeit sowie offene Angebote) realisiert werden – wenn auch in unterschiedlicher Schwerpunktsetzung bzw. Ausprägung.

Dorothee Gscheidle führte eine weitergehende Untersuchung zu dem im Zentrum für Kinder- und Jugendforschung (ZfKJ) an der Evangelischen Hochschule Freiburg entwickelten Instrument zur Einschätzung von Bindungssicherheit im Kindesalter (EiBiS; Fröhlich-Gildhoff et al., 2017) durch. Im Rahmen der Masterarbeit der Autorin wurde das Instrument für weitergehende pädagogische Analyse- und Reflexionsprozesse einzelner pädagogischer Fachkräfte

genutzt. Mithilfe von qualitativen Interviews im Prä-Post-Design, die auf der Einschätzung von Kindern durch den EiBiS-Fragebogen basierten, wurde die pädagogische Nutzung des Bogens begleitet und die Wirkung entwickelter Handlungsstrategien reflektiert. Es zeigte sich, dass der EiBiS-Bogen eine gute Grundlage für derartige Prozesse darstellt; er kann durch weitere Prozesserschfassungsinstrumente ergänzt werden.

Gerne weisen wir auch diesmal auf die Möglichkeit hin, eigene empirische Beiträge beim Redaktionsteam einzureichen und dem Review-Verfahren anzubieten (Informationen zur Einreichung von Beiträgen unter www.fel-verlag/perspektiven.de). Alle eingereichten Beiträge durchlaufen ein Peer-Review aus drei Perspektiven: Die Beiträge werden von den Herausgeber*innen, von einem Teammitglied des 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.

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

Freiburg, im Juni 2018

Klaus Fröhlich-Gildhoff und Dörte Weltzien

Literatur

Fröhlich-Gildhoff, K., Söhnen, S.A., Gscheidle, D., Schroff, M., Werner, N. & Wollenweber, N. (2017). Einschätzung der Bindungssicherheit in der Kita – empirische Annäherungen. *Perspektiven der empirischen Kinder- und Jugendforschung*, 3 (2), 31-50.

Lorenzen, A. & Weltzien, D. (2017). Kompetenzentwicklung, kindliches Verhalten, Beziehungsqualität und Selbstkonzept – Ziele und Effekte des Projekts „Kinder Stärken!“. *Perspektiven der empirischen Kinder- und Jugendforschung*, 3 (1), 21-50.

Weltzien, D. & Lorenzen, A. (2016). *Kinder Stärken! Förderung von Resilienz und seelischer Gesundheit in Kindertageseinrichtungen. Wissenschaftlicher Abschlussbericht*. Freiburg: FEL. <https://fel-verlag.de/node/100>

Annika Lorenzen, Dörte Weltzien & Klaus Fröhlich-Gildhoff

Förderung von Resilienz und seelischer Gesundheit in Kindertageseinrichtungen im Rahmen einer langfristigen Intervention im Setting Kindertageseinrichtung

Zusammenfassung

Im vorliegenden Beitrag werden zusammenfassend die Ergebnisse der 2. Projektphase des Projekts „Kinder Stärken! – Förderung von Resilienz und seelischer Gesundheit in Kindertageseinrichtungen“ vorgestellt.¹ Im Rahmen des Projekts wurden insgesamt zehn Kindertageseinrichtungen in zwei Projektzyklen auf dem Weg zu einer resilienz- und gesundheitsförderlichen Einrichtung wissenschaftlich begleitet. Zentraler Bestandteil der 2. Projektphase waren die Analysen der Projektwirkungen auf Ebene der Kinder. Die Ergebnisse zeigen, dass es auch in der 2. Projektphase eine Reihe von Hinweisen auf eine positive Wirkung des Projekts hinsichtlich der Entwicklung der Kinder gibt. So zeigt sich, dass die Fachkräfte zum zweiten Messzeitpunkt die kindlichen Kompetenzen in allen untersuchten Bereichen positiver einschätzten. Auch erlebten sie die Beziehung zu den Kindern als näher und weniger konfliktreich. Positive Entwicklungen zeigten sich ebenso hinsichtlich des wahrgenommenen Verhaltens und der kognitiven Entwicklung der Kinder. Bei dem von den Kindern selbst eingeschätzten Selbstkonzept und Resilienz erleben konnten hingegen keine signifikanten Veränderungen nachgewiesen werden. Die Ergebnisse der 2. Projektphase spiegeln damit insgesamt die ebenfalls positiven Wirkungen der 1. Projektphase wider.

Schlüsselworte: Resilienz, seelische Gesundheit, Kinder, Kindertageseinrichtung, Setting, Intervention

Abstract

The following article summarizes the results of the second project phase of the project „Children Strengths! – Promoting resilience and mental health in Early Childhood Institutions (kindergarten).“ Within the framework of the project, a total of ten children’s day care facilities was evaluated in two project cycles. The central component of the second project phase were the analyzes at children’s level. The results show a number of indications that the project has positively influenced the development of the children. The teachers value the competences of the children more positively in all examined areas. Also, their relationships with the children have been experienced as closer and less conflictual. There were also positive developments in terms of the behavior and the children’s cognitive development. By contrast, the self-concept and the resilience of the children could not show any significant changes. Overall, the results of the second project phase reflect the positive changes of the first project phase.

Keywords: Resilience, mental health, children, children’s day care facilities, setting, intervention

¹ Dieser Beitrag stellt die Kurzfassung des wissenschaftlichen Abschlussberichts der 2. Projektphase dar. Der gesamte Bericht von Weltzien und Lorenzen (2018) ist kostenfrei verfügbar unter www.zfkj.de/images/KinderStaerken_Abschlussbericht_2.Projektphase.pdf

Inhalt

1. Hintergrund und Zielsetzung	6
2. Evaluationsdesign	7
3. Stichprobe.....	9
4. Ergebnisse	10
4.1 Die Beziehungsqualität zu den Kindern aus Sicht der Fachkräfte.....	11
4.1.1 Die Beziehungsqualität zum Projektbeginn (t_{1w}).....	11
4.1.2 Die Beziehungsqualität nach Projektende (t_3).....	12
4.1.3 Veränderungen der Beziehungsqualität im Projektverlauf (t_{1w} - t_3).....	12
4.2 Wirkungen des Projekts auf der Ebene der Kinder.....	13
4.2.1 Einschätzung von Kompetenzen und Verhalten zum Projektbeginn (t_{1w}).....	13
4.2.2 Einschätzung von Kompetenzen und Verhalten zum Projektende (t_3).....	16
4.2.3 Veränderung von Kompetenzen und Verhaltensmaßen im Projektverlauf (t_{1w} - t_3)	19
4.2.4 Einschätzung von Kompetenzentwicklung, Selbstkonzept und Resilienz erleben der Kinder zum Projektbeginn (t_{1w})	21
4.2.5 Einschätzung von Kompetenzentwicklung, Selbstkonzept und Resilienz zum Projektende (t_3).....	24
4.2.6 Einschätzung von Kompetenzentwicklung, Selbstkonzept und Resilienz im Projektverlauf (t_{1w} - t_3)	27
5. Bewertung der Ergebnisse und Perspektiven	29
<i>Literatur</i>	31

1. Hintergrund und Zielsetzung

Im Rahmen des Projekts „Kinder Stärken! – Förderung von Resilienz und seelischer Gesundheit in Kindertageseinrichtungen“ wurden in zehn Kindertageseinrichtungen über einen Gesamtzeitraum von September 2013 bis Mai 2017 in zwei Projektphasen umfangreiche Fortbildungsmaßnahmen zur Förderung von Resilienz und seelischer Gesundheit unter Leitung von Prof. Dr. Klaus Fröhlich-Gildhoff im Zentrum für Kinder- und Jugendforschung durchgeführt. Das Projekt „Kinder Stärken!“ in Trägerschaft des Diakonischen Werkes Pfalz, mit freundlicher Unterstützung der BASF SE im Rahmen des Programms „Offensive Bildung“, wurde über den gesamten Verlauf durch das Zentrum für Kinder und Jugendforschung (ZfKJ) an der Evangelischen Hochschule Freiburg unter der Leitung von Prof. Dr. Dörte Weltzien wissenschaftlich begleitet. Ziel war es, die beteiligten Fachkräfte in ihrer professionellen Arbeit mit Kindern und deren Familien zu unterstützen und die Einrichtungen zu resilienz- und gesundheitsförderlichen Einrichtungen weiterzuentwickeln (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2015; Fröhlich-Gildhoff, Dörner & Rönnau-Böse, 2016; Rönnau-Böse & Fröhlich-Gildhoff, 2014, 2015). Die Interventionen sind in einem früheren Perspektiven-Artikel (z. B. Lorenzen & Weltzien, 2017) und im Bericht zur ersten Projektphase (Weltzien & Lorenzen, 2016) publiziert, sodass sie hier nicht mehr aufgeführt werden.

Die wissenschaftliche Begleitung orientierte sich an dem im Projektauftrag formulierten Mehrebenenansatz (Fröhlich-Gildhoff, 2015):

- Die Kinder sollten in ihrer Entwicklung hinsichtlich Resilienz und seelischer Gesundheit bestmöglich unterstützt werden. Dafür wurden in Form zielgruppen- und settingspezifischer Bausteine (Gruppen- und Einzelangebote) wissenschaftlich begründete und erprobte Angebote zur Resilienzförderung in den Kitas implementiert und im pädagogischen Alltag verankert.
- In den Teams wurden umfangreiche Qualifizierungsmaßnahmen (obligatorische Module und Wahlmodule) durchgeführt (In-House-Schulungen). Diese ermöglichten eine kontinuierliche Reflexion der eigenen resilienz- und gesundheitsförderlichen pädagogischen Grundhaltung sowie eine professionelle Weiterentwicklung der Teams zu einer resilienz- und gesundheitsförderlichen Einrichtung.
- Für die Eltern wurden Angebote zur Stärkung der Erziehungskompetenzen entwickelt, die sie darin unterstützen sollten, ihren Lebens- und Beziehungsalltag mit ihren Kindern stärker nach resilienz- und gesundheitsförderlichen Prinzipien zu gestalten.
- Auf der Netzwerkebene ging es darum, die beteiligten Kindertageseinrichtungen in ihrer Funktion als resilienz- und gesundheitsförderliche Institutionen im Sozialraum zu stärken und sie in ihren Kooperationsbemühungen z. B. zu Erziehungsberatungsstellen, sozialen Diensten oder Vereinen zu unterstützen.
- Die Träger wurden hinsichtlich der Entwicklung resilienz- und gesundheitsförderlicher Strukturen einbezogen. Es wurden u. a. Empfehlungen über stärkende Ressourcen sowie trägerübergreifende Maßnahmen zur Qualitätssicherung entwickelt (Nachhaltigkeit).

Vor dem Hintergrund der formulierten Ziele war es Aufgabe der wissenschaftlichen Begleitung, den Projektverlauf kontinuierlich zu erfassen und zu beurteilen und jeweils zum Ende der jeweiligen Projektphase eine abschließende Gesamtbewertung des Projekts vorzunehmen. In dem vorliegenden Beitrag werden nun die Ergebnisse der zweiten Projektphase dargestellt; der Beitrag basiert auf dem ausführlichen Abschlussbericht (Weltzien & Lorenzen, 2018). Die Ergebnisse der ersten Projektphase wurden bereits im FEL-Verlag publiziert (Weltzien & Lorenzen, 2016).

2. Evaluationsdesign

Zentraler Bestandteil der wissenschaftlichen Begleitung der zweiten Projektphase war die Evaluation der Projektwirkungen auf Ebene der Kinder. Wie auch bei der ersten Projektphase war das Ziel des Projekts „Kinder Stärken!“ mit den darin durchgeführten Interventionen, die Kinder in der (Weiter-)Entwicklung ihrer Resilienz(faktoren) zu unterstützen und zu stärken. Wirkungen wurden wie auch bei der ersten Projektphase beim Selbstkonzept und den sozial-emotionalen und kognitiven Kompetenzen erwartet (Weltzien & Lorenzen, 2016). Im Einzelnen kamen folgende Erhebungsinstrumente zum Einsatz:

Einschätzung des kindlichen Verhaltens und der Beziehungsqualität durch die pädagogischen Fachkräfte (t_{1w}/t₃)²

Zur Einschätzung der Kompetenzen der an den Kinderbefragungen teilnehmenden Kinder wurde der KOMPIK (Kompetenzeinschätzung in Kindergärten) von Mayr, Bauer, Krause und Irskens (2010) eingesetzt. Auf einer fünfstufigen Skala (1=sehr selten nie/trifft nicht zu bis 5=sehr häufig/trifft völlig zu) wurde dazu eine Einschätzung zu den „Sozialen Kompetenzen“, „Emotionalen Kompetenzen“, „Motivationalen Kompetenzen“ sowie zu „Wohlbefinden und soziale Beziehungen“ durch die Fachkräfte, bestenfalls durch die jeweilige Bezugsfachkraft des Kindes, vorgenommen.

Mittels des Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) von Goodman (2005) erfolgte, ebenfalls durch die Fachkräfte, die Einschätzung möglicher Auffälligkeiten des kindlichen Verhaltens sowie – begrenzt – kindlicher Stärken und Schwierigkeiten anhand einer dreistufigen Skala (0-2). Die Auswertung des SDQ erfolgt mittels Normwerte (Einteilung in „normal“, „grenzwertig“ und „auffällig“) zu den fünf Skalen „Prosoziales Verhalten“, „Emotionale Probleme“, „Verhaltensprobleme“, „Hyperaktivität“ und „Probleme mit Gleichaltrigen.“

Um die Beziehungsqualität zu den Bezugskindern einschätzen zu können, erfolgte des Weiteren die Einschätzung der Fachkräfte mit Hilfe der Skalen „Nähe“ und „Konflikt“ der Student-Teacher Relationship Scale von Pianta (1999). In der verwendeten Kurzform mit 15 Items können die Fachkräfte ihre Einschätzung anhand einer fünfstufigen Skala (1=stimmt gar nicht bis 5=stimmt genau) vornehmen.

Standardisierte Verfahren zu Selbstkonzept, Resilienz erleben und Entwicklung der Kinder (t_{1w}/t₃)

Zur Einschätzung des kindlichen Selbstkonzepts der drei- bis sechsjährigen Kinder wurde der von Engel (2015) entwickelte Selbstkonzeptfragebogen (SKF; Version Kita) mit 26 Items eingesetzt. Der SKF enthält drei Subskalen „Selbstkonzept der Fähigkeiten“, „Soziales Selbstkonzept“ und „Körperliches Selbstkonzept.“ Auf einer Skala von 1=ganz wenig, 2=ein bisschen, 3=ziemlich, 4=viel nehmen die Kinder im Rahmen einer standardisierten 1:1-Befragung eine Selbsteinschätzung ihrer Fähigkeiten vor.

Zur Einschätzung des Resilienz-Selbst-Erlebens von drei- bis sechsjährigen Kindern wurde ein von Fröhlich-Gildhoff, Becker und Görlich (2013) bzw. Henning (2014) entwickelter Fragebogen („Resilienzskala“) mit insgesamt 28 Items verwendet. Mittels einer Skala von 1=ganz wenig, 2=ein bisschen, 3=ziemlich, 4=viel konnten die Kinder die Selbsteinschätzung ebenfalls in einer standardisierten 1:1-Befragung vornehmen.

Zur Einschätzung der allgemeinen kognitiven, sprachlichen und sozial-emotionalen Entwicklung wurde zuletzt der Wiener Entwicklungstest (WET) von Kastner-Koller und Deimann (2002) angewendet. Zum Einsatz kamen die vier Subtests „Schatzkästchen“, „Muster legen“ (beide kognitive Entwicklung), „Gegensätze“ (sprachliche Entwicklung) und „Fotoalbum“ (sozial-emotionale Entwicklung). Die Auswertung der standardisierten Kompetenzeinschätzung mittels externer Rater erfolgt für jede Altersstufe (3.0 bis 5.11 Jahre) anhand einer Umwandlung der Rohwerte der einzelnen Subtests in C-Werte („Summenscores“) durch Normtabellen. Die Kompetenzen sind umso größer, je höher der C-Wert ist (Spanne -1/0 bis 10); es lassen sich folgende Spannbreiten unterscheiden (ebd.): unter 2=massiver Entwicklungsrückstand, Score 2-3=Hinweis auf Förderbedarf, Score 4-6=normaler Entwicklungsstand, Score 7-8=Hinweis auf gute Entwicklung und Score 9-10=deutlicher Entwicklungsfortschritt.

² t_{1w} bedeutet der erste Messzeitpunkt 1 (07/2015) der Wartelisten-Kontrollgruppe (bestehend aus drei der zehn teilnehmenden Kindertageseinrichtungen). Zum Zeitpunkt t₃ (11/2016) wurden zwecks Prä-Post-Vergleiche nur noch diejenigen Kinder befragt, welche zuvor an der Erhebung zum Zeitpunkt t_{1w} teilgenommen hatten. (vgl. auch 3. Stichprobe).

Um zu prüfen, ob die drei Einrichtungen der zweiten Projektphase vergleichbare Ausgangsbedingungen hatten, wie die sieben Einrichtungen der ersten Projektphase, erfolgte zu Beginn der zweiten Projektphase (vor Beginn der Interventionen im Rahmen des Programms „Kinder Stärken!“) auf der Einrichtungsebene eine Ist-Standserhebung zur Resilienz- und Gesundheitsförderung in den Einrichtungen. Auch wurden leitfadengestützte Interviews (Leitungs- und Fachkräfte) zu Beginn und am Ende der zweiten Projektphase durchgeführt, um Motive, Erwartungen, Kenntnisse (Beginn) sowie Erfahrungen und Bewertungen des Projekts (Ende) zu erheben.

3. Stichprobe

In die Auswertungen einbezogen wurden die Ergebnisse aus den drei Kindertageseinrichtungen, in denen das Projekt „Kinder Stärken!“ im Zeitraum 09/2015 bis 11/2016³ (2. Projektphase) durchgeführt wurde.

Auf der Ebene der Kinder wurden zum Zeitpunkt t_{1w} (07/2015)⁴ insgesamt 119 Kinder befragt (vgl. Abbildung 1). Von den 119 Kindern konnten 117 in die Auswertungen einbezogen werden.⁵ Zum Zeitpunkt t_3 (11/2016) wurden zwecks Prä-Post-Vergleiche nur noch diejenigen Kinder befragt, welche zuvor an der Erhebung zum Zeitpunkt t_{1w} teilgenommen hatten. Von den 35 befragten Kindern konnten alle in die Auswertungen einbezogen werden. Für den Längsschnittvergleich t_{1w} - t_3 standen damit insgesamt ebenfalls 35 Fälle für die Analysen zur Verfügung.

Die Einschätzung der Fachkräfte zur Beziehungsqualität Fachkraft-Kind sowie zu den Kompetenzen und Verhalten der Kinder erfolgte zum Zeitpunkt t_{1w} für gesamt 86 Kinder der drei Einrichtungen. Zum Zeitpunkt t_3 wurden diese Einschätzungen für die 35 Kinder vorgenommen. Für den Längsschnittvergleich lagen somit ebenfalls 35 Fälle vor.

Begleitend wurden leitfadengestützte Interviews mit den Fachkräften sowie Projektbeauftragten durchgeführt und ebenso eine standardisierte Erhebung zum Ist-Stand der Resilienz- und Gesundheitsförderung in den Einrichtungen realisiert („Checkliste“; Landesinstitut für Schulentwicklung Baden-Württemberg, 2012).

³ Aufgrund von einrichtungsbedingten zeitlichen Verzögerungen fanden einzelne Fortbildungen noch bis 05/2017 statt.

⁴ Um die Ausgangsbedingungen in den Kindertageseinrichtungen zu erfassen, erfolgten die Erhebungen für den Zeitpunkt t_{1w} vor dem Start der Interventionen im Projekt im September 2015.

⁵ Aus methodischen Gründen (Altersbegrenzung, Sprachkompetenz) konnten bei den verschiedenen eingesetzten Erhebungsinstrumenten nicht alle Kinder gleichermaßen befragt werden, sodass die Anzahl der Fälle bei den einzelnen Instrumenten nochmals variiert.

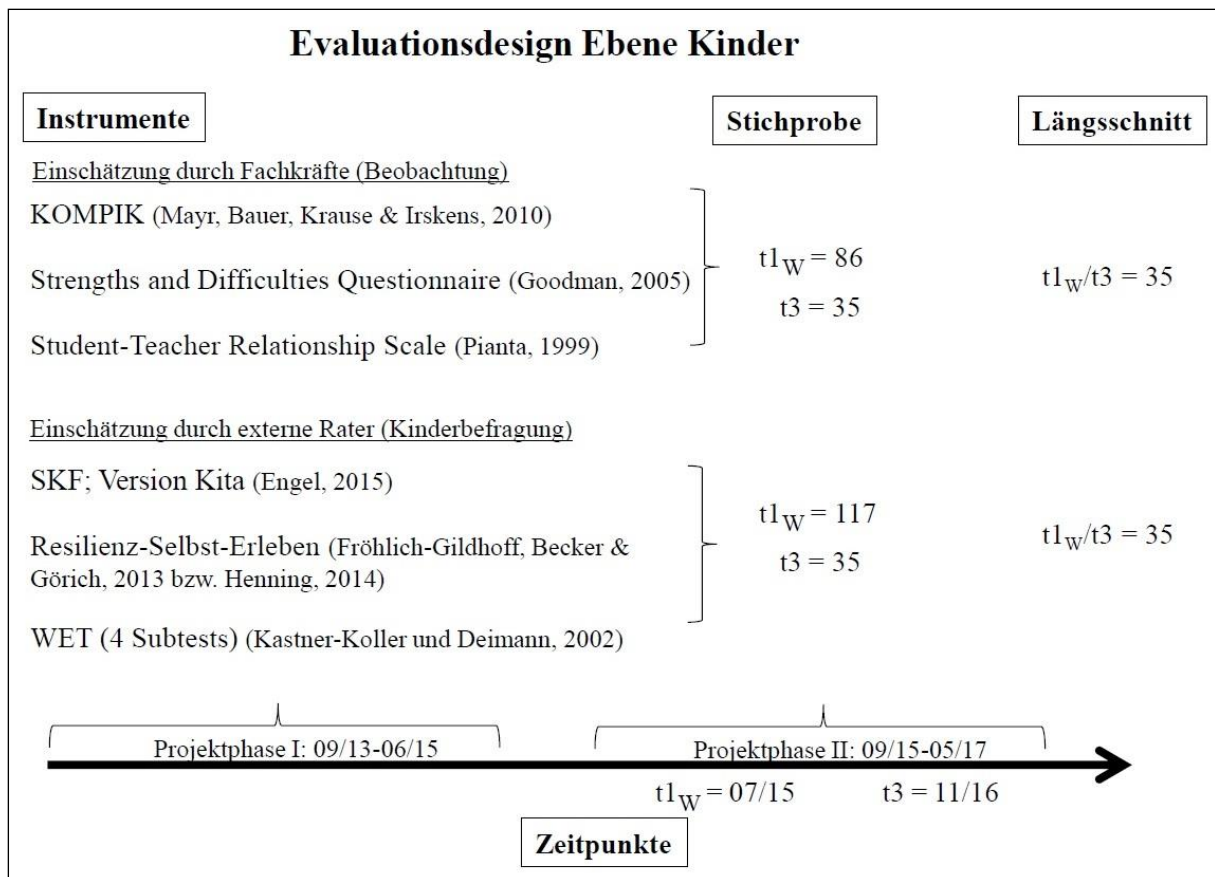


Abbildung 1. Evaluationsdesign Ebene Kinder

4. Ergebnisse

Gegenstand des vorliegenden Beitrags sind die Ergebnisse auf Ebene der Kinder. Die Analyse des Stands der beteiligten Einrichtungen zur Resilienz- und Gesundheitsförderung zeigte, dass die Bedingungen in den teilnehmenden Einrichtungen der beiden Projektphasen vergleichbar sind (ausführliche Darstellung in Weltzien & Lorenzen, 2018).

Die Stichproben zu den beiden Untersuchungszeitpunkten sind in den folgenden Tabellen dargestellt (vgl. Tabelle 1, 2 und 3).

Tabelle 1. Gesamtstichprobe Einschätzung der Beziehungsqualität (STRS, KOMPIK, SDQ) zum Zeitpunkt t1_W N_{max}=86

Geschlecht	57.0% weiblich	(N=49)
	43.0% männlich	(N=37)
Alter	10.5% 3 Jahre	(N=9)
	30.2% 4 Jahre	(N=26)
	43.0% 5 Jahre	(N=37)
	16.3% 6 Jahre	(N=14)
Migrationshintergrund	52.4% ohne Migrationshintergrund	(N=43)
	47.6% mit Migrationshintergrund	(N=39)

Tabelle 2. Gesamtstichprobe Kinderbefragung (WET, SKF, RSK) zum Zeitpunkt t1_w N_{max}=117⁶

Geschlecht	58.1% weiblich	(N=68)
	41.9% männlich	(N=49)
Alter	11.1% 3 Jahre	(N=13)
	29.1% 4 Jahre	(N=34)
	30.8% 5 Jahre	(N=36)
	29.1% 6 Jahre	(N=34)
Migrationshintergrund	45.3% ohne Migrationshintergrund	(N=53)
	54.7% mit Migrationshintergrund	(N=64)

Tabelle 3. Gesamtstichprobe Einschätzung der Beziehungsqualität (STRS, KOMPIK, SDQ) sowie der Kinderbefragung (WET, SKF, RSK) zum Zeitpunkt t3 N_{max}=35

Geschlecht	51.4% weiblich	(N=18)
	48.6% männlich	(N=17)
Alter	20.0% 4 Jahre	(N=7)
	60.0% 5 Jahre	(N=21)
	20.0% 6 Jahre	(N=7)
Migrationshintergrund	57.1% ohne Migrationshintergrund	(N=20)
	42.9% mit Migrationshintergrund	(N=15)

4.1 Die Beziehungsqualität zu den Kindern aus Sicht der Fachkräfte

4.1.1 Die Beziehungsqualität zum Projektbeginn (t1_w)

Um die Wirkungen des Projekts „Kinder Stärken!“ auf Ebene der Kinder erfassen zu können, wurden die Fachkräfte gebeten, zu Beginn und zu Ende des Projekts für jedes an der Kinderbefragung teilnehmende Kind eine Einschätzung der Beziehungsqualität vorzunehmen. Sofern möglich sollte dies von der jeweiligen Bezugsfachkraft (bei Krankheit/Abwesenheit ggf. von einer anderen Gruppenfachkraft) vorgenommen werden. Mit Hilfe der Skalen „Nähe“ und „Konflikt“ der *Student Teacher Relationship Scale* (STRS; Pianta, 1999) wurde zum Zeitpunkt t1_w für 86 Kinder die Einschätzung vorgenommen.

Bei Betrachtung der Mittelwerte zeigt sich (fünfstufige Skala⁷), dass die Fachkräfte eine sehr große Nähe zu den Kindern empfinden (M=4.39; SD=.51) und die Beziehung als kaum konfliktreich erleben (M=1.90; SD=.86). Damit kann die Beziehungsqualität zu Beginn des Projekts insgesamt als gut bezeichnet werden (vgl. Tabelle 4).

⁶ Die Stichprobengröße variiert bei den drei Erhebungsinstrumenten der Kinderbefragung zu t1_w und t3 nochmals (siehe nachfolgende Kapitel), da aus methodischen Gründen (Altersbegrenzung, Sprachkompetenz) nicht alle Kinder gleichermaßen befragt werden konnten.

⁷ Bei der Skala „Nähe“ gilt: je höher der Mittelwert, desto näher ist die Beziehung. Bei der Skala „Konflikt“ gilt: je höher der Mittelwert, desto konfliktreicher ist die Beziehung.

Tabelle 4. Einschätzung Beziehungsqualität (t1_w) N_{max}=86

Skala	N	Min	Max	M	SD
Nähe	86	2.86	5.00	4.39	.51
Konflikt	86	1.00	4.63	1.90	.86

Skala: (1=stimmt gar nicht, 2=stimmt kaum, 3=weiß nicht, 4=stimmt ziemlich, 5=stimmt genau)

Werden die Mittelwerte aufgeteilt nach dem Geschlecht betrachtet, so zeigt sich, dass die Fachkräfte die Beziehungen zu den Mädchen als „näher“ erleben, als zu den Jungen. Dieser Unterschied ist jedoch nicht signifikant ($p > 0.05$). Gleichzeitig schätzten die Fachkräfte die Beziehung zu den Jungen als „konfliktreicher“ ein ($M = 2.15$; $SD = .96$) als die Beziehung zu den Mädchen ($M = 1.72$; $SD = .74$). Dieser Unterschied ist dabei statistisch signifikant ($p < 0.05$).

Beim Vergleich nach dem Alter und Migrationshintergrund der Kinder zeigten sich zum Zeitpunkt t1_w keine weiteren signifikanten Unterschiede in der von den Fachkräften eingeschätzten Beziehungsqualität.

4.1.2 Die Beziehungsqualität nach Projektende (t3)

Zum Zeitpunkt t3 wurde mit Hilfe der Skalen „Nähe“ und „Konflikt“ der STRS (Pianta, 1999) für die insgesamt 35 Kinder⁸ die Einschätzung der Beziehungsqualität zwischen Fachkraft und Kind vorgenommen.

Werden die Mittelwerte der STRS betrachtet, so zeigt sich, dass auch zum Zeitpunkt t3 von den Fachkräften die Beziehung zu den Kindern als sehr „nah“ ($M = 4.54$; $SD = .51$) und wenig „konfliktreich“ ($M = 1.60$; $SD = .58$) eingeschätzt wurde (vgl. Tabelle 5). Damit stellt sich die Beziehungsqualität auch zum Abschluss des Projekts nach Einschätzung der Fachkräfte als insgesamt gut dar.

Tabelle 5. Einschätzung Beziehungsqualität (t3) N_{max}=35

Skala	N	Min	Max	M	SD
Nähe	35	2.86	5.00	4.54	.51
Konflikt	35	1.00	3.50	1.60	.58

Skala: (1=stimmt gar nicht, 2=stimmt kaum, 3=weiß nicht, 4=stimmt ziemlich, 5=stimmt genau)

Die Gruppenvergleiche nach dem Geschlecht zeigten zum Zeitpunkt t3 keine signifikanten Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen mehr ($p > 0.05$), ebenso wie beim Vergleich nach den verschiedenen Altersgruppen und dem Migrationshintergrund der Kinder.

4.1.3 Veränderungen der Beziehungsqualität im Projektverlauf (t1_w-t3)

Um die Veränderungen im Verlauf von t1_w zu t3 überprüfen zu können, wurden Prä-Post-Analysen (Längsschnitt) durchgeführt. In diese konnten insgesamt 35 Kinder mit einbezogen werden.

⁸ Zur Enderhebung der 2. Projektphase wurden nur noch diejenigen Kinder mit einbezogen, welche bereits bei der Erstbefragung zum Zeitpunkt t1_w teilgenommen hatten.

Bei Betrachtung der Mittelwerte der Skalen „Nähe“ und „Konflikt“ der STRS zeigt sich im Vergleich der beiden Messzeitpunkte bei beiden Skalen eine geringfügige Veränderung (vgl. Tabelle 6). So schätzten die Fachkräfte die Nähe zu den Kindern von t_{1w} (M=4.46; SD=.47) zu t₃ etwas positiver ein (M=4.52; SD=.53). Ebenso schätzen sie die Beziehung zum Kind von t_{1w} (M=1.69; SD=.70) zu t₃ (M=1.58; SD=.58) etwas weniger konfliktreich ein. Es lässt sich somit im Laufe des Projekts eine geringfügig bessere Beziehungsqualität zwischen Fachkraft und Kind aufzeigen, jedoch sind die Unterschiede in den Mittelwerten nach Berechnung des Wilcoxon-Tests für abhängige Stichproben bei beiden Skalen nicht signifikant; „Nähe“ (Median t_{1w}=4.57; Median t₃=4.57; z=-.13; p=.900), „Konflikt“ (Median t_{1w}=1.50; Median t₃=1.44; z=-1.08; p=.279).

Tabelle 6. Veränderung Beziehungsqualität (STRS) (t_{1w}-t₃)

Skala	t _{1w}			t ₃			Wilcoxon		
	N	M	SD	N	M	SD	ME _{t_{1w}}	ME _{t₃}	P
Nähe	32	4.46	.47	32	4.52	.53	4.57	4.57	n.s.
Konflikt	32	1.69	.70	32	1.58	.58	1.50	1.44	n.s.

Wilcoxon-Test für abhängige Stichproben, *signifikant (p<.05), **hoch signifikant (p<.01), ***höchst signifikant (p<.001); ME=Median

4.2 Wirkungen des Projekts auf der Ebene der Kinder

4.2.1 Einschätzung von Kompetenzen und Verhalten zum Projektbeginn (t_{1w})

Um die Kompetenzen und mögliche Verhaltensauffälligkeiten der in das Projekt einbezogenen Kinder erfassen zu können, wurden die Fachkräfte gebeten mit Hilfe des KOMPIK-Bogens (Kompetenzeinschätzung in Kindergärten; Mayr et al., 2010) und des in den USA entwickelte Fragebogens SDQ (Strengths and Difficulties Questionnaire; Goodman, 2005) eine diesbezügliche Einschätzung ebenfalls zu Projektbeginn und -ende vorzunehmen. In die Analysen konnten zum Zeitpunkt t_{1w} 86 Kinder einbezogen werden.

KOMPIK (Kompetenzeinschätzung in Kindergärten; Mayr et al., 2010)

Bei der Auswertung des KOMPIK zeigen sich bei allen vier Subskalen schon zum ersten Untersuchungszeitpunkt hohe Mittelwerte (M>3; fünfstufige Skala). Am höchsten schätzten die Fachkräfte das „Wohlbefinden und die sozialen Beziehungen“ der Kinder ein (M=3.80; SD=.58). Am niedrigsten empfanden die Fachkräfte das Vorhandensein von „motivationalen Kompetenzen“ (M=3.46; SD=.52) (vgl. Tabelle 7).

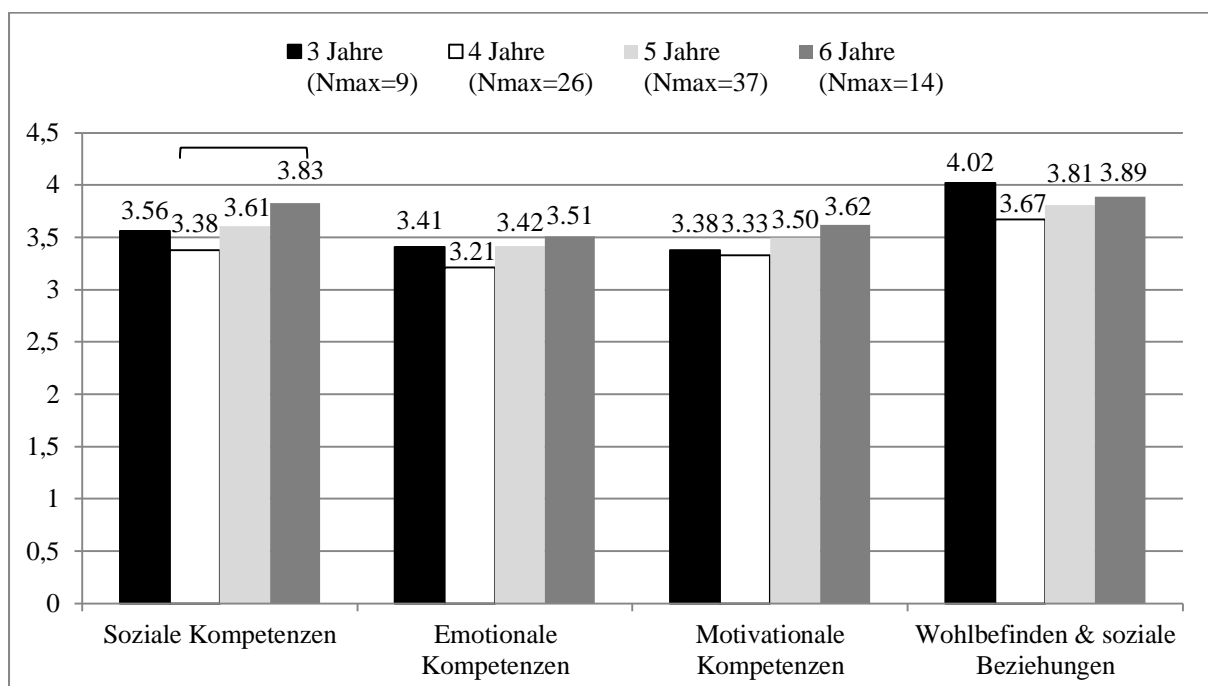
Tabelle 7. Einschätzung Kompetenzen (KOMPIK) (t_{1w}) $N_{\max}=86$

Skala	N	Min	Max	M	SD
Soziale Kompetenzen	85	2.29	4.71	3.57	.51
Emotionale Kompetenzen	80	2.00	4.69	3.37	.59
Motivationale Kompetenzen	83	2.21	4.71	3.46	.52
Wohlbefinden und soziale Beziehungen	83	2.27	5.00	3.80	.58

Skala: (1=sehr selten/nie, 2=selten, 3=manchmal, 4=häufig, 5=sehr häufig) bzw. (1=trifft nicht zu, 2=trifft wenig zu, 3=trifft teilweise zu, 4=trifft überwiegend zu, 5=trifft völlig zu)

Werden die Mittelwerte nach dem Geschlecht betrachtet, zeigt sich, dass die Mädchen bei allen vier Subskalen höhere Mittelwerte erzielten als die Jungen. Beim Vergleich der Mittelwerte mittels des t-Tests für unabhängige Stichproben ist jedoch nur der Unterschied bei den „emotionalen Kompetenzen“ zwischen den Mädchen ($M=3.52$; $SD=.55$) und den Jungen ($M=3.16$; $SD=.59$) signifikant ($p<0.01$).

Die weiteren Mittelwertvergleiche zwischen den Altersgruppen weisen bei allen Subskalen auf steigende Mittelwerte über die Altersgruppen hin (je älter die Kinder werden, desto höher erfolgt die Einschätzung der Kompetenzen). Eine Ausnahme hiervon bildet die Gruppe der dreijährigen Kinder, welche bei drei Subskalen höhere Mittelwerte als die vierjährigen Kinder aufweisen und bei der Skala „Wohlbefinden und soziale Beziehungen“ gar den höchsten Mittelwert aller Altersgruppen aufzeigen ($M=4.02$; $SD=.35$). Allerdings muss hier die geringe Fallzahl bei den dreijährigen Kindern beachtet werden ($n=9$) (vgl. Abbildung 2). Beim Vergleich der Mittelwerte mittels einfaktorieller Varianzanalyse und anschließenden Post-Hoc-Tests erwies sich jedoch nur bei der Skala „Soziale Kompetenzen“ der Unterschied zwischen den Vierjährigen ($M=3.38$; $SD=.51$) und Sechsjährigen ($M=3.83$; $SD=.57$) als signifikant ($p<0.05$).

Abbildung 2. Mittelwerte der Subskalen nach Alter (KOMPIK) (t_{1w}) $N_{\max}=86$

Mittelwertvergleiche zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund zeigten keine signifikanten Unterschiede.

SDQ (Strengths and Difficulties Questionnaire; Goodman, 2005)

Zur Erfassung möglicher Verhaltensauffälligkeiten aus Sicht der Fachkräfte wurde der SDQ nach Goodman (2005) eingesetzt. Wie auch beim STRS und KOMPIK konnten 86 Kinder in die Analysen einbezogen werden. Die Auswertung des SDQ erfolgt anhand von Normwerten. Zu beachten ist, dass bei der Skala „Prosoziales Verhalten“ höhere Werte als positiv, bei den anderen vier Skalen jedoch als negativ zu interpretieren sind.

Im Ergebnis zeigt sich, dass die Mittelwerte bei den Skalen „Prosoziales Verhalten“, „Emotionale Probleme“, „Hyperaktivität“ und „Probleme mit Gleichaltrigen“ insgesamt im „normalen Bereich“ lagen (vgl. Tabelle 8). Der Mittelwert von 2.37 (SD=2.22) bei der Skala „Verhaltensprobleme“ weist allerdings auf eine Einschätzung im „grenzwertigen“ Bereich hin.

Tabelle 8. Einschätzung Verhalten (SDQ) (t_{1w}) $N_{\max}=86$

Skala	N	Min	Max	M	SD
Prosoziales Verhalten ⁹	86	0	10	6.78	2.36
Emotionale Probleme	83	0	8	2.12	1.98
Verhaltensprobleme	75	0	8	2.37	2.22
Hyperaktivität	83	0	10	3.77	2.73
Probleme mit Gleichaltrigen	82	0	8	2.12	1.84

Skala: (0=nicht zutreffend; 1=teilweise zutreffend, 2=eindeutig zutreffend)

Die Betrachtung der Mittelwerte nach dem Geschlecht der Kinder zeigt, dass die Werte bei den Mädchen mit Ausnahme der „Verhaltensprobleme“ (geringfügig zu hoher Mittelwert von 2.07; SD=2.15) im Normalbereich lagen (vgl. Tabelle 9). Die Jungen lagen dagegen bei der Skala „Prosoziales Verhalten“ (M=5.73; SD=2.17) und „Verhaltensprobleme“ (M=2.83; SD=2.28) im grenzwertigen Bereich. Mittelwertvergleiche zeigen, dass das „Prosoziale Verhalten“ der Mädchen (M=7.57; SD=2.21) signifikant positiver ($p<0.001$) ist als das der Jungen (M=5.73; SD=2.17). Der Unterschied bei den „Verhaltensproblemen“ ist zwischen den Mädchen (M=2.07; SD=2.15) und den Jungen (M=2.83, SD=2.28) tendenziell signifikant ($p=0.96$).¹⁰

⁹ Bei der Skala „Prosoziales Verhalten“ gilt: je höher der Mittelwert, desto positiver ist das Ergebnis. Bei den anderen vier Skalen des SDQ gilt: je niedriger der Mittelwert ist, desto positiver ist das Ergebnis.

¹⁰ Tendenzuell signifikant ($p<0.1$)

Tabelle 9. Einschätzung Verhalten (SDQ) nach Geschlecht (t_{1w}) $N_{\max}=86$

Skala	Mäd-			Jungen			U-Test		
	N	M	SD	N	M	SD	N	Z	p
Prosoziales Verhalten	49	7.57	2.21	37	5.73	2.17	86	-3.612	.000*
Emotionale Probleme	46	2.00	2.00	37	2.27	1.97	83	-.756	n.s.
Verhaltensprobleme	45	2.07	2.15	30	2.83	2.28	75	-1.664	n.s.
Hyperaktivität	49	3.47	2.94	34	4.21	2.38	83	-1.609	n.s.
Probleme mit Gleichaltrigen	46	2.02	1.73	36	2.25	1.98	82	-.442	n.s.

*signifikant ($p<.05$), **hoch signifikant ($p<.01$), ***höchst signifikant ($p<.001$)

Im Vergleich der Altersgruppen zeigt sich, dass das „prosoziale Verhalten“ bei älteren Kindern positiver eingeschätzt wurde (höhere Mittelwerte) als bei jüngeren (mit Ausnahme der Dreijährigen). Die Unterschiede zwischen den Altersgruppen bei allen Skalen sind jedoch nicht signifikant ($p>0.05$).

Keine signifikanten Unterschiede gab es ebenfalls zwischen den Kindern mit und ohne Migrationshintergrund.

4.2.2 Einschätzung von Kompetenzen und Verhalten zum Projektende (t3)

Auch zum Zeitpunkt t3 wurden die Fachkräfte gebeten, eine Einschätzung von Kompetenzen und Verhalten der am Projekt beteiligten Kinder vorzunehmen. In die Berechnungen des KOMPIK und des SDQ konnten dabei die insgesamt 35 Kinder der Endbefragung im 2. Projektzyklus mit einbezogen werden.

KOMPIK (Kompetenzeinschätzung in Kindergärten; Mayr et al., 2010)

Bei Betrachtung der Mittelwerte zeigt sich, dass die Kinder auch zum Zeitpunkt der Endbefragung in allen vier Subskalen hohe Mittelwerte ($M>3$; fünfstufige Skala) aufweisen. Am höchsten schätzten die Fachkräfte das „Wohlbefinden und die sozialen Beziehungen“ ($M=3.90$; $SD=.50$) und am geringsten die „emotionalen Kompetenzen“ ($M=3.57$; $SD=.48$) ein (vgl. Tabelle 10).

Tabelle 10. Einschätzung Kompetenzen (KOMPIK) (t3) $N_{\max}=35$

Skala	N	Min	Max	M	SD
Soziale Kompetenzen	35	2.29	4.79	3.85	.48
Emotionale Kompetenzen	35	2.75	4.63	3.57	.48
Motivationale Kompetenzen	34	1.86	4.36	3.59	.54
Wohlbefinden und soziale Beziehungen	33	2.91	4.82	3.90	.50

Skala: (1=sehr selten/nie, 2=selten, 3=manchmal, 4=häufig, 5=sehr häufig) bzw. (1=trifft nicht zu, 2=trifft wenig zu, 3=trifft teilweise zu, 4=trifft überwiegend zu, 5=trifft völlig zu)

Werden Gruppenvergleiche nach dem Geschlecht der Kinder berechnet, zeigt sich wie zum Zeitpunkt $t1_w$ ein signifikanter Unterschied bei der Skala „emotionale Kompetenzen“ zwischen den Mädchen ($M=3.75$; $SD=.44$) und den Jungen ($M=3.39$; $SD=.47$). Eine positivere Einschätzung zugunsten der Mädchen zeigt sich auch bei den „sozialen Kompetenzen“ und den „motivationalen Kompetenzen“. Bei der Skala „Wohlbefinden und soziale Beziehungen“ schätzten die Fachkräfte die Jungen positiver als die Mädchen ein. Die Unterschiede sind jedoch alle nicht signifikant ($p>0.05$).

Nach Altersgruppen¹¹ differenziert zeigt sich bei den Skalen des KOMPIK ein Anstieg der Mittelwerte mit dem Alter (je älter die Kinder werden, desto mehr Kompetenzen). Nur bei der Skala „Wohlbefinden und soziale Beziehungen“ erreichten die Fünfjährigen niedrigere Werte als die Vier- und Sechsjährigen. Die aufgezeigten Unterschiede sind allerdings nur bei den „motivationalen Kompetenzen“ zwischen den Vierjährigen ($M=3.11$; $SD=.43$) und Sechsjährigen ($M=3.85$; $SD=.43$) signifikant ($p<0.05$) (vgl. Abbildung 3).

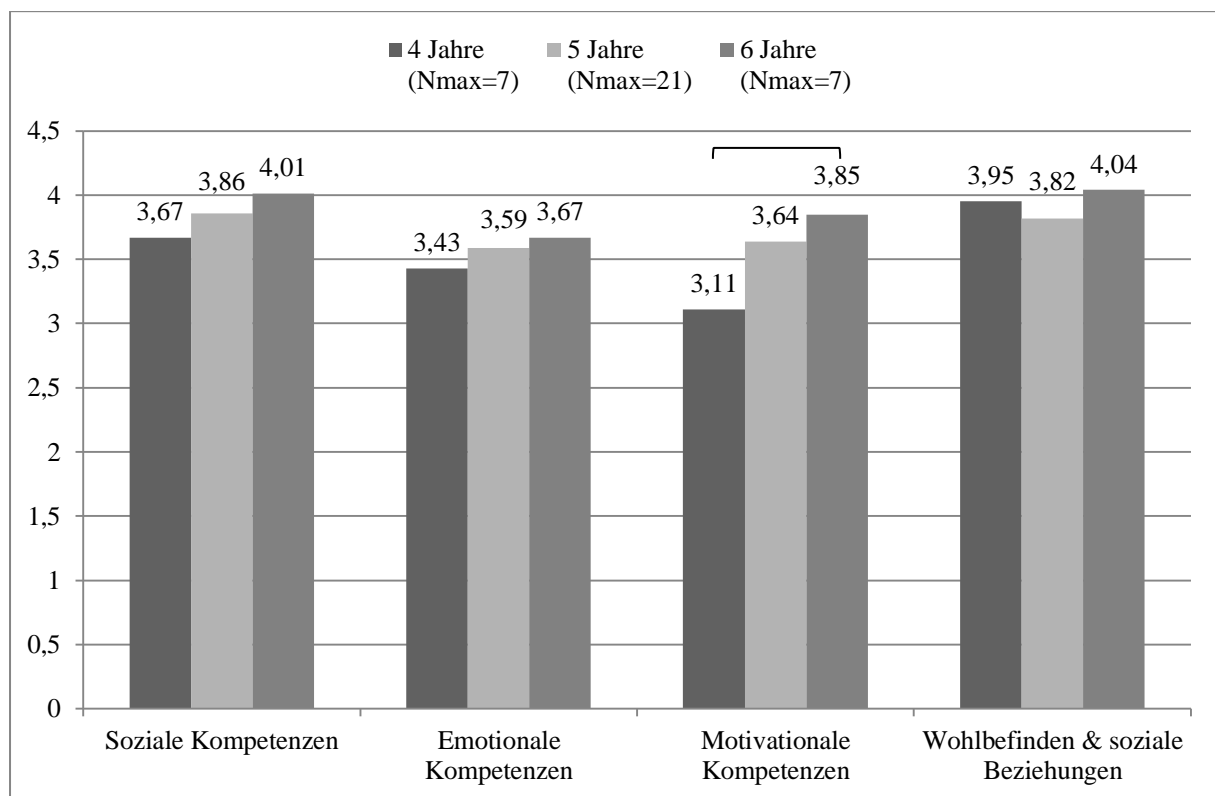


Abbildung 3. Mittelwerte der Subskalen nach Alter (KOMPIK) ($t3$) $N_{max}=35$

Beim Vergleich der Kinder mit und ohne Migrationshintergrund (vgl. Abbildung 4) zeigen sich bei drei der vier Subskalen höhere Mittelwerte und damit eine positivere Einschätzung zugunsten der Kinder ohne Migrationshintergrund. Lediglich bei der Subskala „Wohlbefinden und soziale Beziehungen“ wurden die Kinder mit Migrationshintergrund ($M=3.94$; $SD=.51$) positiver eingeschätzt als die Kinder ohne Migrationshintergrund ($M=3.86$; $SD=.50$). Die Mittelwerte beider Kindergruppen liegen insgesamt nahe beieinander, nur bei der Subskala „Motivationale Kompetenzen“ zeigt sich eine leicht positivere Einschätzung zugunsten der Kinder

¹¹ Zum Zeitpunkt $t3$ (11/2016) wurden zwecks Prä-Post-Vergleiche nur noch diejenigen Kinder befragt, welche zuvor an der Erhebung zum Zeitpunkt $t1_w$ teilgenommen hatten; deshalb enthält die Stichprobe zu $t3$ keine Kinder im Alter von drei Jahren mehr.

ohne Migrationshintergrund (ohne MH: $M=3.64$, $SD=.45$; mit MH: $M=3.52$; $SD=.65$). Dieser aufgezeigte Unterschied, sowie die Unterschiede bei den anderen drei Subskalen sind jedoch nicht signifikant ($p>0.05$).

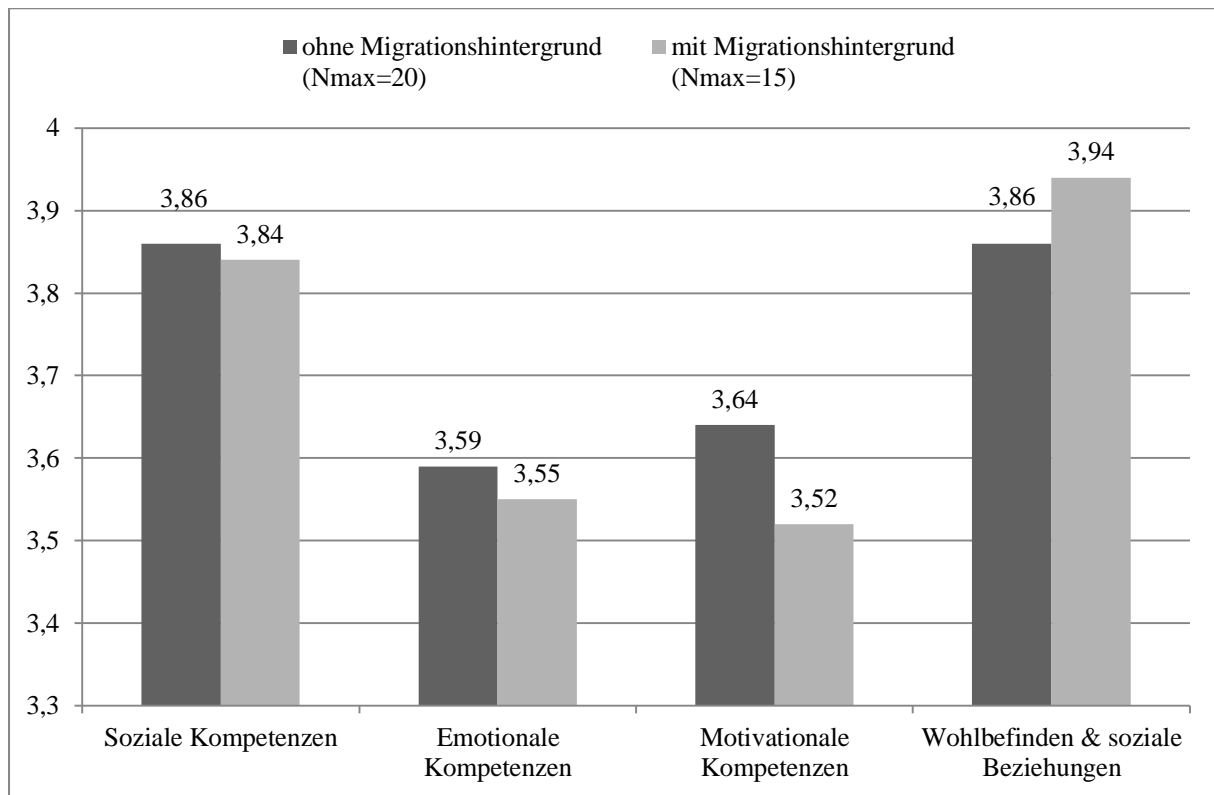


Abbildung 4. Mittelwerte der Subskalen nach Migrationshintergrund (KOMPIK) (t3) $N_{\max}=35$

SDQ (Strengths and Difficulties Questionnaire; Goodman, 2005)

Zur Einschätzung möglicher Verhaltensauffälligkeiten wurde von den Fachkräften erneut der SDQ für die 35 Kinder eingesetzt. Wie zum Zeitpunkt der Erstbefragung lagen die Mittelwerte bis auf die Skala „Verhaltensprobleme“ ($M=2.31$; $SD=1.91$) im Normalbereich (vgl. Tabelle 11).

Tabelle 11. Einschätzung Verhalten (SDQ) (t3) $N_{\max}=35$

Skala	N	Min	Max	M	SD
Prosoziales Verhalten ¹²	35	1	10	7.31	2.26
Emotionale Probleme	35	0	5	1.63	1.54
Verhaltensprobleme	35	0	6	2.31	1.91
Hyperaktivität	35	0	10	3.00	2.26
Probleme mit Gleichaltrigen	35	0	5	1.31	1.30

Skala: (0=nicht zutreffend; 1=teilweise zutreffend, 2=eindeutig zutreffend)

¹² Bei der Skala „Prosoziales Verhalten“ gilt: je höher der Mittelwert, desto positiver ist das Ergebnis. Bei den anderen vier Skalen des SDQ gilt: je niedriger der Mittelwert ist, desto positiver ist das Ergebnis.

Werden die Mittelwerte verteilt nach dem Geschlecht betrachtet, zeigt sich, dass die Mädchen bei allen fünf Skalen im Normalbereich liegen. Die Jungen erzielten, bis auf die Skala „Verhaltensprobleme“ (M=3.00; SD=1.73), ebenfalls Werte im Normalbereich. Der Unterschied hinsichtlich der „Verhaltensprobleme“ ist zwischen den Jungen und den Mädchen (M=1.67; SD=.188) signifikant ($p < 0.05$). Des Weiteren zeigte sich bei der Skala „Hyperaktivität“ ein tendenziell signifikanter Unterschied ($p = 0.63$) zwischen den Mädchen (M=2.44; SD=2.25) und den Jungen (M=3.59; SD=2.18) (vgl. Tabelle 12).

Tabelle 12. Einschätzung Verhalten (SDQ) nach Geschlecht (t3) $N_{\max} = 35$

Skala	Mädchen			Jungen			U-Test		
	N	M	SD	N	M	SD	N	Z	p
Prosoziales Verhalten	18	7.72	2.14	17	6.88	2.37	35	-1.155	n.s.
Emotionale Probleme	18	1.72	1.41	17	1.53	1.70	35	-.645	n.s.
Verhaltensprobleme	18	1.67	1.88	17	3.00	1.73	35	-2.283	.022*
Hyperaktivität	18	2.44	2.25	17	3.59	2.18	35	-1.857	n.s.
Probleme mit Gleichaltrigen	18	1.11	1.08	17	1.53	1.50	35	-.704	n.s.

*signifikant ($p < .05$), **hoch signifikant ($p < .01$), ***höchst signifikant ($p < .001$)

Auch zum Zeitpunkt t3 erwiesen sich die Unterschiede in den Mittelwerten zwischen den verschiedenen Altersgruppen und aufgeteilt nach Migrationshintergrund der Kinder bei allen Skalen als nicht signifikant ($p > 0.05$).

4.2.3 Veränderung von Kompetenzen und Verhaltensmaßen im Projektverlauf (t1_w-t3)

Veränderungen von sozial-emotionalen Kompetenzen und möglichen Verhaltensauffälligkeiten im Projektverlauf

Werden im Vergleich der Messzeitpunkte t1_w und t3 die einzelnen Skalen des KOMPIK betrachtet, so zeigt sich bei allen vier Skalen eine Verbesserung der Mittelwerte von t1_w zu t3 (vgl. Tabelle; Abbildung 513).

Tabelle 13. Veränderung Kompetenzen (KOMPIK) (t1_w-t3)

Skala	t1 _w			t3			Wilcoxon		
	N	M	SD	N	M	SD	ME _{t1w}	ME _{t3}	p
Soziale Kompetenzen	32	3.48	.42	32	3.82	.47	3.54	3.89	.000***
Emotionale Kompetenzen	30	3.31	.55	32	3.55	.49	3.47	3.56	.010*
Motivationale Kompetenzen	31	3.37	.41	31	3.58	.54	3.50	3.71	.004**
Wohlbefinden und soziale Beziehungen	32	3.83	.57	30	3.89	.46	3.91	3.82	n.s.

Wilcoxon-Test für abhängige Stichproben, *signifikant ($p < .05$), **hoch signifikant ($p < .01$), ***höchst signifikant ($p < .001$); ME=Median

Während bei der Skala „Wohlbefinden und soziale Beziehungen“ der Mittelwert nur geringfügig ansteigt, von t_{1w} : $M=3.83$ ($SD=.57$) auf t_3 : $M=3.89$ ($SD=.46$), steigt dieser bei den anderen drei Skalen deutlicher an, u. a. Skala „Soziale Kompetenzen“ von $M=3.48$ ($SD=.42$) auf $M=3.82$ ($SD=.47$) (vgl. Tabelle 13).

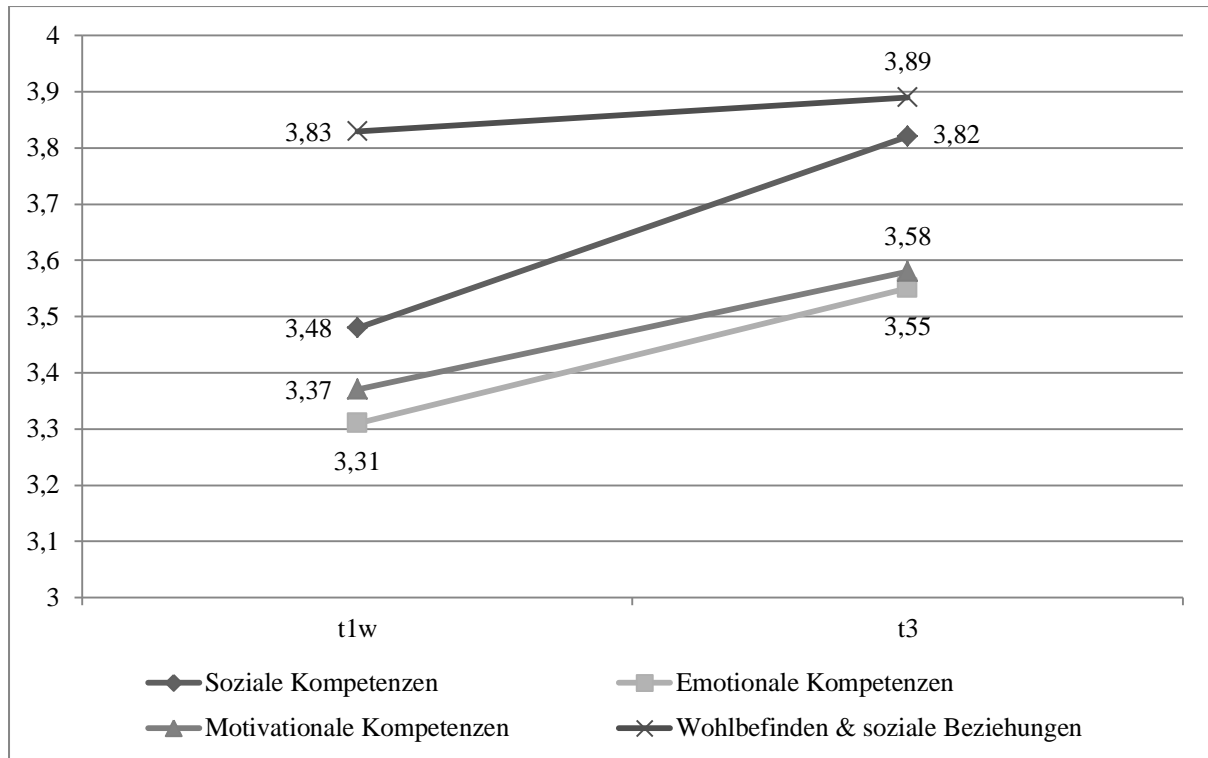


Abbildung 5. Skalen des KOMPIK von t_{1w} zu t_3 ; $N_{max}=32$

Die aufgezeigten Unterschiede sind nach Berechnung des Wilcoxon-Tests für abhängige Stichproben¹³ im Prä-Post-Vergleich bei der Skala „Soziale Kompetenzen“ höchst signifikant (Median $t_{1w}=3.54$; Median $t_3=3.89$; $z=-3.68$; $p=.000$), bei der Skala „Emotionale Kompetenzen“ hoch signifikant (Median $t_{1w}=3.47$; Median $t_3=3.56$; $z=-2.58$; $p=.010$) und bei der Skala „Motivationale Kompetenzen“ ebenfalls hoch signifikant (Median $t_{1w}=3.50$; Median $t_3=3.71$; $z=-2.91$; $p=.004$). Bei „Wohlbefinden und soziale Beziehungen“ konnte der Wilcoxon-Test keinen signifikanten Unterschied zwischen den beiden Messzeitpunkten (Median $t_{1w}=3.91$; Median $t_3=3.82$; $z=-.01$; $p=.992$) nachweisen. Nach Berechnung der Effektstärke r^{14} zeigt sich bei den Skalen „Soziale Kompetenzen“ ($r=.65$) und „Motivationale Kompetenzen“ ($r=.51$) ein starker Effekt; bei der Skala „Emotionale Kompetenzen“ ein mittlerer Effekt ($r=.46$).

Beim SDQ zeigt sich von t_{1w} zu t_3 bei vier der fünf Skalen eine positive Veränderung der Mittelwerte (vgl. Tabelle 14).

¹³ Verwendung des nicht-parametrischen Tests da keine Normalverteilung vorliegt.

¹⁴ Richtwerte nach Cohen, 1988; $r<.01$ =unbedeutend; $r=0.1-0.3$ =kleiner Effekt; $r=0.3-0.5$ =mittlerer Effekt; $r>0.5$ =starker Effekt

Tabelle 14. Veränderung Einschätzung Verhalten (SDQ) (t1_w-t3)

Skala	t1 _w			t3			Wilcoxon		
	N	M	SD	N	M	SD	ME _{t1w}	ME _{t3}	P
Prosoziales Verhalten	32	6.56	2.46	32	7.25	2.31	6.50	8.00	n.s.
Emotionale Probleme	29	1.90	1.90	32	1.63	1.52	1.00	1.00	n.s.
Verhaltensprobleme	30	1.77	1.55	32	2.37	1.95	2.00	2.00	n.s.
Hyperaktivität	30	3.23	1.94	32	2.97	2.25	3.00	3.00	n.s.
Probleme mit Gleichaltrigen	31	1.68	1.28	32	1.37	1.31	2.00	1.00	n.s.

Wilcoxon-Test für abhängige Stichproben, *signifikant (p<.05), **hoch signifikant (p<.01), ***höchst signifikant (p<.001); ME=Median

Zum Zeitpunkt t3 schätzten die Fachkräfte die Kinder (N_{max}=32) nach dem SDQ „prosozialer“ (t1_w: M=6.56, SD=2.46; t3: M=7.25, SD=2.31) und weniger „hyperaktiv“ (t1_w: M=3.23, SD=1.94; t3: M=2.97, SD=2.25) ein. Ebenso gaben die Fachkräfte an, dass sie bei den Kindern weniger „emotionale Probleme“ (t1_w: M=1.90, SD=1.90; t3: M=1.63, SD=1.52) und „Probleme mit Gleichaltrigen“ (t1_w: M=1.68, SD=1.28; t3: M=1.37, SD=1.31) beobachten konnten. Allerdings schätzten sie die „Verhaltensprobleme“ der Kinder von t1_w M=1.77 (SD=1.55) zu t3 M=2.37 (SD=1.95) höher ein. Auffällig bei allen fünf Skalen sind die hohen Standardabweichungen, welche auf größere Unterschiede bei der Einschätzung der Kinder hinweisen. Beim Prä-Post-Vergleich mittels des Wilcoxon-Tests für abhängige Stichproben sind bei keiner der fünf Skalen die Mittelwertunterschiede signifikant (p>0.05).

4.2.4 Einschätzung von Kompetenzentwicklung, Selbstkonzept und Resilienz erleben der Kinder zum Projektbeginn (t1_w)

Zur Erfassung der kindlichen Kompetenzentwicklung, des Selbstkonzepts und der Resilienz wurden drei Verfahren sowohl zu Projektbeginn, als auch zum Zeitpunkt der Endbefragung eingesetzt: der *Wiener Entwicklungstest* (WET; Kastner-Koller & Deimann, 2002), der *Selbstkonzeptfragebogen* (SKF; Engel, 2015) und die *Resilienzskala* (RSK; Fröhlich-Gildhoff et al., 2013; Henning, 2014).

Einschätzung der allgemeinen Kompetenzentwicklung – Wiener Entwicklungstest (WET)

Um eine Einschätzung des Kompetenzstandes vornehmen zu können, wurden zu beiden Erhebungszeitpunkten vier Subtests des Wiener Entwicklungstests (WET; Kastner-Koller & Deimann, 2002) eingesetzt: „Schatzkästchen“, „Muster legen“, „Gegensätze“ und „Fotoalbum.“ Die Auswertung der standardisierten Kompetenzeinschätzung mittels externer Rater erfolgt anhand einer Umwandlung von Rohwerten in C-Werte („Summenscores“) mithilfe von Normtabellen. Für jede Altersstufe (3.0 bis 5.11 Jahre) werden C-Werte erhalten; das Ergebnis der Kompetenzeinschätzung ist umso besser, je höher die C-Werte ausfallen. Es lassen sich folgende Spannbereiten unterscheiden (ebd.): Score unter 2=massiver Entwicklungsrückstand, Score 2-3=Hinweis auf Förderbedarf, Score 4-6=normaler Entwicklungsstand, Score 7-8=Hinweis auf gute Entwicklung und Score 9-10=deutlicher Entwicklungsfortschritt.

In die Analysen des WET zum Zeitpunkt t_{1w} konnten insgesamt 73 Kinder¹⁵ einbezogen werden. Eine Übersicht über die Stichprobenverteilung gibt Tabelle 15.

Tabelle 15. Stichprobe Wiener Entwicklungstest (t_{1w}) $N_{\max}=73$

Geschlecht	58.9% weiblich	(N=43)
	41.1% männlich	(N=30)
Alter	13.7% 3 Jahre	(N=10)
	41.1% 4 Jahre	(N=30)
	45.2% 5 Jahre	(N=33)
Migrationshintergrund	54.8% ohne Migrationshintergrund	(N=40)
	45.2% mit Migrationshintergrund	(N=33)

Die Auswertung des WET (bzw. der vier erhobenen Subtests) nach dem erreichten Gesamtwert zeigt, dass über 60% der getesteten Kinder eine normale bis überdurchschnittliche Kompetenzentwicklung aufwiesen (65.8%). Einen Förderbedarf wiesen dagegen 21.9%, einen massiven Entwicklungsrückstand 12.3% der Kinder auf (vgl. Tabelle 16).

Tabelle 16. Ergebnis Wiener Entwicklungstest (WET) (t_{1w}) $N_{\max}=73$

Score ($N_{\max}=27$)	N	Angabe in %
massiver Entwicklungsrückstand (Score -1 bis 1)	9	12.3
Förderbedarf (Score 2 bis 3)	16	21.9
normale Entwicklung (Score 4 bis 6)	31	42.5
gute Entwicklung (Score 7 bis 8)	16	21.9
deutlicher Entwicklungsfortschritt (Score 9 bis 10)	1	1.4

Bei den anschließenden Mittelwertvergleichen zeigten sich keine signifikanten Unterschiede ($p>0.05$) zwischen Mädchen ($M=4.33$; $SD=2.36$) und Jungen ($M=4.53$; $SD=2.24$), sowie zwischen den verschiedenen Altersgruppen (3 Jahre: $M=4.70$, $SD=1.57$; 4 Jahre: $M=4.83$, $SD=2.15$; 5 Jahre: $M=3.94$; $SD=2.56$). Ein signifikanter Unterschied zeigte sich dagegen ($p<0.01$) zwischen den Kindern ohne Migrationshintergrund ($M=5.13$; $SD=1.99$) und den Kindern mit Migrationshintergrund ($M=3.55$; $SD=2.37$). Hierbei ist zu berücksichtigen, dass in die Auswertungen nur diejenigen Kinder einbezogen wurden, bei denen von einem (für den Test) ausreichend guten deutschen Sprachverständnis ausgegangen werden konnte.¹⁶

Die Mittelwerte aller vier Subtests – „Schatzkästchen“ und „Muster legen“ (beide kognitive Entwicklung), „Gegensätze“ (sprachliche Entwicklung) und „Fotoalbum“ (sozial-emotionale Entwicklung) – lagen im Bereich einer normalen Entwicklung (Score 4 bis 6).

¹⁵ Aufgrund der Altersbeschränkung bis 5.11 Jahre und der mit der Sprachlastigkeit des Erhebungsinstruments verbundenen vermehrten Anzahl an fehlenden Werten (Verständnisschwierigkeiten), konnten weniger Kinder in die Berechnungen einbezogen werden.

¹⁶ Das Sprachverständnis wurde zu Beginn des Tests überprüft. Dennoch muss auch davon ausgegangen werden, dass einzelne Fragen/Subtests von den Kindern unterschiedlich gut verstanden und demzufolge als „richtig“ beantwortet werden konnten. Die Mittelwertvergleiche sind demzufolge vorsichtig zu interpretieren und lassen keine generellen Schlussfolgerungen für bestimmte Subgruppen zu.

Einschätzung des Selbstkonzepts der Kinder – Selbstkonzeptfragebogen (SKF)

Zur Erfassung des Selbstkonzeptes der Kinder wurde der Selbstkonzeptfragebogen (SKF) von Engel (2015) mit seinen drei Dimensionen „Selbstkonzept der Fähigkeiten“, „Soziales Selbstkonzept“ und „Körperliches Selbstkonzept“ eingesetzt. Bei der Erstbefragung konnten 117 Kinder mit dem SKF befragt werden. Einen Überblick über die Stichprobe gibt Tabelle 17.

Tabelle 17. Stichprobe Selbstkonzeptfragebogen (t1_w) N_{max}=117

Geschlecht	58.1% weiblich	(N=68)
	41.9% männlich	(N=49)
Alter	11.1% 3 Jahre	(N=13)
	29.1% 4 Jahre	(N=34)
	30.8% 5 Jahre	(N=36)
	29.1% 6 Jahre	(N=34)
Migrationshintergrund	45.3% ohne Migrationshintergrund	(N=53)
	54.7% mit Migrationshintergrund	(N=64)

Die Auswertung des SKF zeigt, dass zwei der drei Dimensionen einen Mittelwert von >3.00 auf der vierstufigen Skala erreichen. Das bedeutet, dass sich die Kinder sehr positiv einschätzen. Den höchsten Wert erzielen die Kinder bei der Dimension „Selbstkonzept der Fähigkeiten“ mit einem Mittelwert von 3.52 (SD=.46) (vgl. Tabelle 18). Auffällig ist, dass die Dimension „Körperliches Selbstkonzept“ mit einem Mittelwert von 2.78 (SD=.65) unter dem Wert von 3.00 und daher zwischen den Kategorien „ein bisschen“ (2) und „ziemlich“ (3) liegt, sowie einen größeren Abstand zur Dimension „Selbstkonzept der Fähigkeiten“ aufweist. Dies zeigt auf, dass die Kinder ihre Fähigkeiten höher einschätzen, als ihr körperliches Selbstkonzept.

Tabelle 18. Einschätzung Selbstkonzept (SKF) (t1_w) N_{max}=117

Skala	N	Min	Max	M	SD
Selbstkonzept der Fähigkeiten	115	1.73	4.00	3.52	.46
Soziales Selbstkonzept	116	1.57	4.00	3.32	.52
Körperliches Selbstkonzept	115	1.13	4.00	2.78	.65

Skala: (1=ganz wenig, 2=ein bisschen, 3=ziemlich, 4=viel)

Beim Vergleich der Mittelwerte nach dem Geschlecht der Kinder zeigten sich bei allen drei Dimensionen keine signifikanten Unterschiede ($p > 0.05$), wenngleich die Jungen bei allen Dimensionen etwas höhere Mittelwerte erzielten als die Mädchen.

Bei den weiteren Gruppenvergleichen zeigte sich, dass die Mittelwerte über die drei Dimensionen hinweg, sowohl zwischen den verschiedenen Altersstufen, als auch zwischen den Kindergruppen mit und ohne Migrationshintergrund jeweils nahe beieinander liegen und keine signifikanten Unterschiede aufweisen ($p > 0.05$).

Einschätzung des Resilienzerlebens der Kinder – Resilienzskala (RSK)

Zur Einschätzung des Resilienzerlebens der am Projekt beteiligten Kinder, wurde die von Fröhlich-Gildhoff et al. (2013) und Henning (2014) entwickelte *Resilienzskala* (RSK) verwendet. Die Einschätzung der Kinder erfolgt wie beim SKF anhand einer vierstufigen Skala von 1=ganz wenig bis 4=viel. Für die Analysen wurde mit dem Gesamtwert der Skala gerechnet.

Zum Zeitpunkt $t1_w$ konnten insgesamt 105 Kinder in die Analysen einbezogen werden; 12 Kinder mussten aufgrund von zu vielen fehlenden Werten aus den Analysen ausgeschlossen werden. Eine Übersicht über die Verteilung der Stichprobe gibt Tabelle 19.

Tabelle 19. Stichprobe Resilienzskala ($t1_w$) $N_{max}=105$

Geschlecht	59.0% weiblich	(N=62)
	41.0% männlich	(N=43)
Alter	7.6% 3 Jahre	(N=8)
	26.7% 4 Jahre	(N=28)
	33.3% 5 Jahre	(N=35)
	32.4% 6 Jahre	(N=34)
Migrationshintergrund	43.8% ohne Migrationshintergrund	(N=46)
	56.2% mit Migrationshintergrund	(N=59)

Die Analysen der RSK zeigen, dass beim Gesamtwert ein Mittelwert von 3.26 ($SD=.41$) erreicht wurde und damit eine positive Einschätzung der Kinder zur Kategorie „ziemlich“ (Wert>3.00; vierstufige Skala). Die Vergleiche der Mittelwerte aufgeteilt nach dem Geschlecht, Migrationshintergrund und Alter der Kinder zeigen, dass die Mittelwerte bei allen untersuchten Gruppen sehr nah beieinander liegen. Bei der Aufteilung nach dem Geschlecht erreichen die Mädchen einen Mittelwert von 3.24 ($SD=.44$) und die Jungen einen Mittelwert von 3.29 ($SD=.37$). Die Unterschiede nach Geschlecht, Migrationshintergrund und Alter der Kinder sind nicht signifikant ($p>0.05$).

4.2.5 Einschätzung von Kompetenzentwicklung, Selbstkonzept und Resilienz zum Projektende ($t3$)

Einschätzung der allgemeinen Kompetenzentwicklung – Wiener Entwicklungstest (WET)

Auch zum Zeitpunkt der Endbefragung wurden der WET bzw. die vier Subtests zur Erfassung der allgemeinen Kompetenzentwicklung der Kinder eingesetzt. Zum Zeitpunkt $t3$ konnten 27 Kinder¹⁷ in die Auswertungen des WET einbezogen werden. Einen Überblick über die Stichprobe gibt Tabelle 20.

¹⁷ Fehlende Fälle aufgrund der Altersbeschränkung bis 5.11 Jahre.

Tabelle 20. Stichprobe Wiener Entwicklungstest (t3) $N_{\max}=27$

Geschlecht	44.4% weiblich	(N=12)
	55.6% männlich	(N=15)
Alter	14.8% 4 Jahre	(N=4)
	85.2% 5 Jahre	(N=23)
Migrationshintergrund	51.9% ohne Migrationshintergrund	(N=14)
	48.1% mit Migrationshintergrund	(N=13)

Zum Zeitpunkt t3 wiesen 74.0% (n=20) der Kinder eine normale bis überdurchschnittliche Entwicklung auf. Auffällig ist der hohe Anteil der Kinder mit guter (25.9%) bis überdurchschnittlicher Entwicklung (11.1%). Dagegen wiesen 25.9% der Kinder (n=7) eine unterdurchschnittliche Entwicklung auf (vgl. Tabelle 21).

Tabelle 21. Ergebnis Wiener Entwicklungstest (WET) (t3) $N_{\max}=27$

Score ($N_{\max}=27$)	N	Angabe in %
massiver Entwicklungsrückstand (Score -1 bis 1)	3	11.1
Förderbedarf (Score 2 bis 3)	4	14.8
normale Entwicklung (Score 4 bis 6)	10	37.0
gute Entwicklung (Score 7 bis 8)	7	25.9
deutlicher Entwicklungsfortschritt (Score 9 bis 10)	3	11.1

Wird der Gesamtwert der Subtests aufgeteilt nach verschiedenen Gruppen analysiert, so zeigt sich wie zum Zeitpunkt t1_w ein signifikanter Unterschied ($p<0.05$) nur zwischen den Kindern ohne ($M=6.50$; $SD=2.28$) und mit Migrationshintergrund ($M=3.85$; $SD=2.64$).¹⁸ Die weiteren Vergleiche nach Geschlecht und Alter der Kinder erwiesen sich dagegen als nicht signifikant ($p>0.05$).

Wie zum Zeitpunkt t1_w wurden bei allen vier Subtests – „Schatzkästchen“ und „Muster legen“ (beide kognitive Entwicklung), „Gegensätze“ (sprachliche Entwicklung) und „Fotoalbum“ (sozial-emotionale Entwicklung) – Werte im Bereich eines normalen Entwicklungstands erzielt (Score 4 bis 6).

Einschätzung des Selbstkonzepts der Kinder – Selbstkonzeptfragebogen (SKF)

Zum Zeitpunkt der Endbefragung im Projekt wurde mit 35 Kindern die Befragung mit Hilfe des SKF durchgeführt. Eine Übersicht über die Verteilungen der Stichprobe gibt Tabelle 22.

¹⁸ Auf mögliche Benachteiligung von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache wurde bereits im Kapitel 5.3.4 hingewiesen.

Tabelle 22. Stichprobe Selbstkonzeptfragebogen (t3) $N_{\max}=35$

Geschlecht	51.4% weiblich	(N=18)
	48.6% männlich	(N=17)
Alter	11.4% 4 Jahre	(N=4)
	65.7% 5 Jahre	(N=23)
	22.9% 6 Jahre	(N=8)
Migrationshintergrund	57.1% ohne Migrationshintergrund	(N=20)
	42.9% mit Migrationshintergrund	(N=15)

Die Analysen zum Zeitpunkt t3 zeigen, dass wiederum zwei der drei Dimensionen einen Mittelwert von über 3.00 erreichen und damit eine Einschätzung zur positiven Kategorie „ziemlich“ (vierstufige Skala; vgl. Tabelle 23). Nur beim „Körperlichen Selbstkonzept“ erzielten die Kinder einen knapp unter dem Wert 3.00 liegenden Mittelwert von 2.96 ($SD=.54$). Damit schätzten die Kinder auch zum Zeitpunkt t3 ihre Fähigkeiten höher ein als ihr körperliches Selbstkonzept.

Tabelle 23. Einschätzung Selbstkonzept (SKF) (t3) $N_{\max}=35$

Skala	N	Min	Max	M	SD
Selbstkonzept der Fähigkeiten	35	2.64	4.00	3.46	.36
Soziales Selbstkonzept	35	1.86	4.00	3.21	.65
Körperliches Selbstkonzept	35	1.50	3.88	2.96	.54

Skala: (1=ganz wenig, 2=ein bisschen, 3=ziemlich, 4=viel)

Mittelwertvergleiche nach dem Geschlecht der Kinder zeigten keine signifikanten Unterschiede zwischen den Mädchen und Jungen ($p>0.05$). Allerdings wiesen zum Zeitpunkt t3 die Mädchen in zwei der drei Dimensionen nun höhere Mittelwerte als die Jungen auf. Nur beim „Selbstkonzept der Fähigkeiten“ schätzten die Jungen ($M=3.49$; $SD=.31$) ihre Fähigkeiten geringfügig positiver ein als die Mädchen ($M=3.43$; $SD=.40$).

Berechnet nach den einzelnen Altersstufen der Kinder, zeigt sich, dass bei der Dimension „Soziales Selbstkonzept“ die Mittelwerte mit dem Alter ansteigen. Bei den beiden anderen Dimensionen ist dies nicht der Fall. Im Allgemeinen muss hier die ungleiche Verteilung der Kinder auf die Altersstufen beachtet werden. Die Mittelwertunterschiede zwischen den Altersstufen sind bei allen drei Dimensionen nicht signifikant ($p>0.05$).

Auch die Mittelwertunterschiede zwischen den Kindern ohne und mit Migrationshintergrund sind bei allen drei Dimensionen zum Zeitpunkt t3 nicht signifikant ($p>0.05$). Bei zwei der drei Dimensionen wiesen die Kinder ohne Migrationshintergrund höhere Mittelwerte und damit eine positivere Einschätzung als die Kinder mit Migrationshintergrund auf. Nur bei der Dimension „Körperliches Selbstkonzept“ schätzten sich die Kinder mit Migrationshintergrund positiver ein, als die Kinder ohne Migrationshintergrund (mit MH: $M=3.03$, $SD=.45$; ohne MH: $M=2.90$, $SD=.61$).

Einschätzung des Resilienzlebens der Kinder – Resilienzskala (RSK)

Zum Zeitpunkt t3 konnten 34 der 35 befragten Kinder in die Analysen der RSK mit einbezogen werden (Verteilungen vgl. Tabelle 24).

Tabelle 24. Stichprobe Resilienzskala (t3) $N_{\max}=34$

Geschlecht	52.9% weiblich	(N=18)
	47.1% männlich	(N=16)
Alter	8.8% 4 Jahre	(N=3)
	67.6% 5 Jahre	(N=23)
	23.5% 6 Jahre	(N=8)
Migrationshintergrund	58.8% ohne Migrationshintergrund	(N=20)
	41.2% mit Migrationshintergrund	(N=14)

Der Gesamtwert zum Zeitpunkt der Endbefragung (t3) lag bei 3.19 (SD=.39) und damit geringfügig unter dem Wert zum Zeitpunkt t1_w. Zwar zeigen sich zum Zeitpunkt t3 leichte Unterschiede nach Strukturmerkmalen, diese fallen jedoch alle nicht signifikant aus ($p>0.05$).

4.2.6 Einschätzung von Kompetenzentwicklung, Selbstkonzept und Resilienz im Projektverlauf (t1_w-t3)

Einschätzung der allgemeinen Kompetenzentwicklung – Wiener Entwicklungstest (WET)

Werden die Mittelwerte der Subtests des WET¹⁹ im Vergleich von t1_w zu t3 betrachtet, so zeigt sich bei allen drei Subtests eine positive Veränderung der Mittelwerte, wobei diese bei den Subtests „Schatzkästchen“ (von $M=3.88$, $SD=1.41$ auf $M=5.38$, $SD=2.53$) und „Gegensätze“ (von $M=4.70$, $SD=2.48$ auf $M=5.30$, $SD=2.48$) besonders hoch ausfällt (vgl. Tabelle 25 und Abbildung 6). Bei der Prä-Post-Analyse mittels des t-Tests für abhängige Stichproben war jedoch nur bei dem Subtest „Schatzkästchen“ der Unterschied zwischen den Mittelwerten von t1_w zu t3 signifikant ($t=-2.74$, $p<0.05$). Um die Bedeutsamkeit des signifikanten Ergebnisses zu überprüfen wird die Effektstärke d berechnet.²⁰ Hier zeigt sich ein mittlerer Effekt ($d=.68$).

Tabelle 25. Veränderung Kompetenzen (WET) (t1_w-t3)

Subtest	t-Test				
	t1 _w	T3	T	df	P
	M	M			
	(SD)	(SD)			
Schatzkästchen	3.88 (1.41)	5.38 (2.53)	-2.74	15	.015*
Gegensätze	4.70 (2.48)	5.30 (2.48)	-1.69	22	n.s.
Fotoalbum	5.65 (1.40)	5.70 (1.55)	-.10	22	n.s.

t-Test für abhängigen Stichproben, *signifikant ($p<.05$), **hoch signifikant ($p<.01$), ***höchst signifikant ($p<.001$)

¹⁹ Aufgrund der durch die Altersbeschränkung auf 4.11 Jahren bedingten Stichprobengröße von $n=2$ beim Subtest „Muster legen“, werden keine Berechnungen zu diesem Subtest des WET durchgeführt.

²⁰ Richtwerte nach Cohen, 1988; $d<.02$ =kein Effekt; $d=0.2-0.5$ =kleiner Effekt; $d=0.5-0.8$ =mittlerer Effekt; $d>0.8$ =großer Effekt

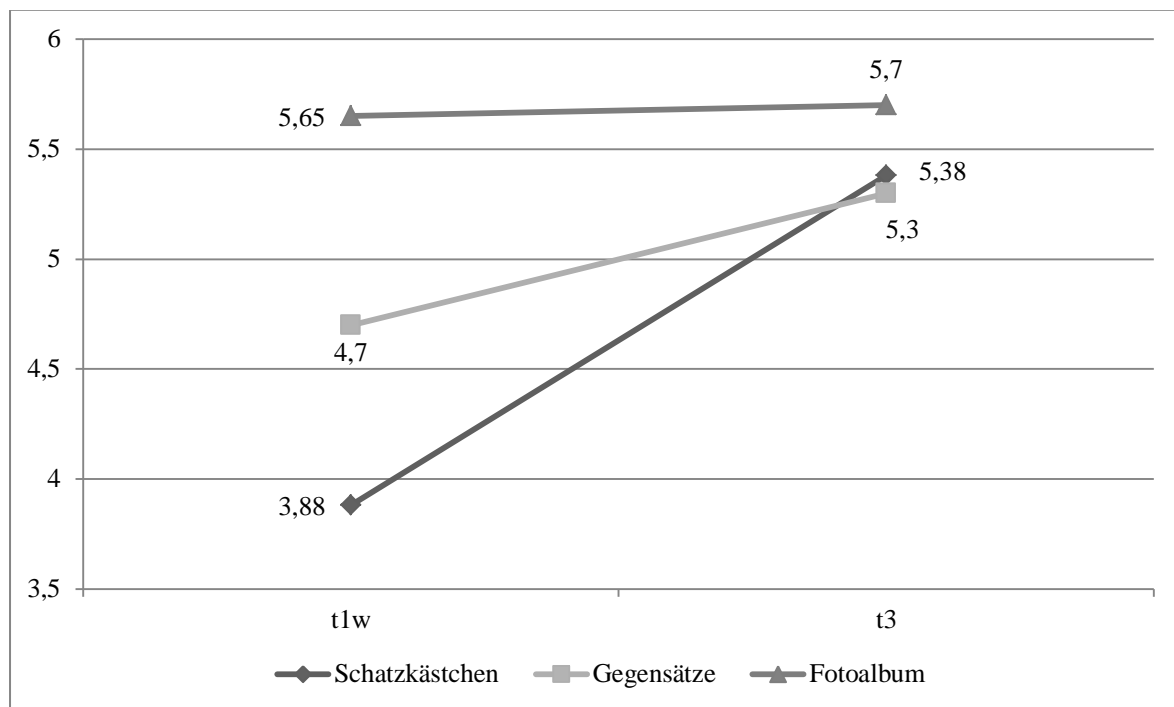


Abbildung 6. Subtests des WET von t1_w zu t3; N_{max}=23

Einschätzung des Selbstkonzepts der Kinder – Selbstkonzeptfragebogen (SKF)

Werden die Mittelwerte der Skalen des SKF zu beiden Messzeitpunkten betrachtet (N_{max}=35), so zeigt sich lediglich bei der Skala „Körperliches Selbstkonzept“ eine positive Veränderung von t1_w zu t3: von einem Mittelwert von M=2.65 (SD=.75) auf einen Mittelwert von 2.96 (SD=.54) (vgl. Tabelle 26). Bei den Skalen „Selbstkonzept der Fähigkeiten“ und „Soziales Selbstkonzept“ schätzten die Kinder sich dagegen geringfügig schlechter ein. Beim Prä-Post-Vergleich ergab der Wilcoxon-Test für abhängige Stichproben keinen signifikanten Unterschied zwischen den beiden Messzeitpunkten, sowohl beim „Körperlichen Selbstkonzept“ (Median t1_w=2.88; Median t3=3.00; z=-1.76; p=.079), als auch beim „Selbstkonzept der Fähigkeiten“ (Median t1_w=3.73; Median t3=3.45; z=-.99; p=.321) und „Sozialen Selbstkonzept“ (Median t1_w=3.43; Median t3=3.29; z=-1.04; p=.298).

Tabelle 26. Veränderung Selbstkonzept (SKF) (t1_w-t3)

	t1 _w			t3			Wilcoxon		
	N	M	SD	N	M	SD	ME _{t1w}	ME _{t3}	P
Selbstkonzept der Fähigkeiten	34	3.52	.48	35	3.46	.36	3.73	3.45	n.s.
Soziales Selbstkonzept	35	3.32	.50	35	3.21	.65	3.43	3.29	n.s.
Körperliches Selbstkonzept	33	2.65	.75	35	2.96	.54	2.88	3.00	n.s.

Wilcoxon-Test für abhängige Stichproben, *signifikant (p<.05), **hoch signifikant (p<.01), ***höchst signifikant (p<.001); ME=Median

Einschätzung des Resilienzenerlebens der Kinder – Resilienzskala (RSK)

Im Vergleich des Gesamtwertes der Resilienzskala von t_{1w} zu t_3 zeigt sich ein geringfügiger Rückgang des Resilienzenerlebens von t_{1w} ($M=3.23$; $SD=.45$) zu t_3 (vgl. Tabelle 27). Beim Prä-Post-Vergleich ergab der Wilcoxon-Test für abhängige Stichproben keinen signifikanten Unterschied zwischen den beiden Messzeitpunkten (Median $t_{1w}=3.34$; Median $t_3=3.17$; $z=-.467$; $p=.641$; $N_{max}=28$).

Tabelle 27. Veränderung Resilienzenerleben (RSK) (t_{1w} - t_3)

	t_{1w}			t_3			Wilcoxon		
	N	M	SD	N	M	SD	$ME_{t_{1w}}$	ME_{t_3}	P
Gesamtwert	28	3.23	.45	28	3.16	.41	3.34	3.17	n.s.

Wilcoxon-Test für abhängige Stichproben, *signifikant ($p<.05$), **hoch signifikant ($p<.01$), ***höchst signifikant ($p<.001$); ME=Median

5. Bewertung der Ergebnisse und Perspektiven

Auch in der zweiten Projektphase gibt es eine Reihe von Hinweisen darauf, dass das Projekt „Kinder Stärken!“ in positiver Weise auf die Entwicklung der Kinder gewirkt hat. Zu betonen ist dabei, dass die eingesetzten standardisierten Instrumente nicht spezifisch Resilienzfähigkeit „abfragen“, in der Gesamtschau aber geeignet erscheinen, empirische Hinweise für Veränderungen der kindlichen Kompetenzen und Verhaltensweisen bzw. ihrem Selbstkonzept und Resilienzenerleben zu liefern. Im Folgenden werden die Ergebnisse der Prä-Post-Erhebungen in der zweiten Projektphase von „Kinder Stärken!“ zusammengefasst und in den Kontext der bisherigen Befunde (1. Projektphase; Lorenzen & Weltzien, 2017) gestellt. Auch wird die Perspektive der Fachkräfte (leitfadengestützte Interviews der Fachkräfte) einbezogen, um die Befunde vertiefend erklären und bewerten zu können. Am Schluss erfolgt ein kurzer Ausblick auf mögliche weitere Analysen.

Die Einschätzung der kindlichen Kompetenzen (*KOMPIK*) ergab im Prä-Post-Vergleich einen Anstieg bei allen vier Subskalen; der Anstieg bei der Skala „Soziale Kompetenzen“ ist dabei besonders hoch. Die Veränderungen sind bei drei Skalen (Soziale Kompetenzen, Emotionale Kompetenzen, Motivationale Kompetenzen) statistisch signifikant. Die Effektstärken, die auf die Bedeutung der Veränderung verweisen, zeigen bei zwei Skalen (Soziale Kompetenzen, Motivationale Kompetenzen) einen starken Effekt und bei einer Skala (Emotionale Kompetenzen) einen mittleren Effekt.

Diese Ergebnisse decken sich weitgehend mit den Ergebnissen der wissenschaftlichen Begleitung in der ersten Projektphase von „Kinder Stärken!“. Auch hier wurden deutliche Kompetenzzuwächse in der Durchführungsgruppe festgestellt. In dem Kontrollgruppenvergleich²¹ konnte bei der Skala „Wohlbefinden und soziale Beziehungen“ sowie bei der Skala „motivationale Kompetenzen“ zudem ein eindeutig positiver Projekteinfluss (Interaktionseffekt) nachgewiesen werden ($p<.05$).

²¹ Bei der Kontrollgruppe im ersten Projektzyklus handelt es sich um die drei Einrichtungen, die im zweiten Projektzyklus bei „Kinder Stärken!“ geschult wurden.

Hinsichtlich potentieller Verhaltensprobleme (SDQ) zeigte sich in vier der fünf Skalen eine positive Veränderung der Mittelwerte im Prä-Post-Vergleich, wenngleich die Veränderungen nicht signifikant waren. Auch dies deckt sich mit den Ergebnissen der Evaluation vom ersten Projektzeitraum. Hier konnte bei der Skala „Hyperaktivität“ ein eindeutiger Projekteinfluss (Interaktionseffekt) belegt werden, d. h. nach Einschätzung der Fachkräfte hatten im Zuge des Projekts „Kinder Stärken!“ Verhaltensweisen, die mit dem Merkmal „Hyperaktivität“ beschrieben wurden, abgenommen.

Als allgemeiner Test für die kognitive Entwicklung (WET) zeigten sich im Projektverlauf positive Entwicklungen, die allerdings nur im Subtest „Schatzkästchen“ (kognitive Entwicklung) signifikant waren. Auch im ersten Projektdurchlauf zeigten sich solche Zeiteffekte (allerdings bei den drei anderen Subtests deutlicher), diese konnten aber nicht eindeutig auf das Projekt zurückgeführt werden (kein Interaktionseffekt nachweisbar).

Sowohl beim Selbstkonzept (SKF) als auch beim Resilienz erleben (RSK) konnten keine signifikanten Veränderungen im Projektverlauf (2. Projektphase) nachgewiesen werden. Hinsichtlich der Einschätzung der Fachkräfte zur Beziehungsqualität zu den Kindern (STRS) zeigten sich leichte positive Veränderungen (größere Nähe, weniger Konflikte), die allerdings ebenfalls statistisch nicht signifikant waren.

Insgesamt zeigt sich, dass einige der erhobenen Entwicklungs- und Verhaltensmaße übereinstimmend in beiden Projektphasen auf positive Veränderungen deuten. Diese waren zwar nicht allesamt statistisch signifikant bzw. im Kontrollgruppenvergleich nicht immer eindeutig auf Projekteffekte zurückzuführen (ausführlich Weltzien & Lorenzen, 2016); dennoch bestätigen sie in der Gesamtschau die Einschätzungen der Fachkräfte, die von positiven Wirkungen des Projekts „Kinder Stärken!“ berichteten. Diese bezogen sich insbesondere auf Veränderungen in der Beziehungsqualität zu den Kindern. So gelang es nach Einschätzung der Fachkräfte insgesamt besser, zu Kindern eine beziehungsvolle Nähe herzustellen und sie mit den im Projekt „Kinder Stärken!“ erworbenen neuen Methodenkenntnissen besser zu erreichen. Auch konnten sie Verhaltensweisen der Kinder besser als Ausdruck innerseelischer Zustände verstehen und emotionale Verhaltensäußerungen eher als Ressource („*Chance, mit Kindern in Kontakt zu kommen*“) und weniger als „*störend*“ begreifen.

So wurden in den abschließenden Interviews mit den Leitungen und den Fachkräften insbesondere die Prozessbegleitung und die Fortbildungsveranstaltungen als „*bereichernd, interessant und positiv*“ bezeichnet. Die Inhalte regten an, sich „*mehr mit der Thematik zu beschäftigen*“, das Bewusstsein für Kinder und Situationen zu stärken („*Resilienzbrille aufsetzen*“) und bisher unbewusstes Handeln in „*zielgerichtetes, resilienzförderliches Verhalten*“ im Alltag zu transformieren. Besonders ausführlich berichteten die Teilnehmer*innen von den positiven Erfahrungen mit den Kinderkursen,²² welche bei allen drei Einrichtungen mit den Vorschulkindern durchgeführt wurden. So berichteten die Fachkräfte, dass die Kinder viel „*Interesse*“ und vor allem „*Spaß an den Kinderkursen*“ hatten. Die Übungen in den Kursen halfen besonders impulsiven Kindern, sich mit ihren „*Gefühlen auseinanderzusetzen*“ und sich regulieren zu können. Auch berichteten die Fachkräfte, dass sich „*positive Wirkungen*“ nicht nur bei den unmittelbar am Kinderkurs teilnehmenden Kindern zeigten, sondern sich die positiven Wirkungen auch „*auf den Rest der Kindergartengruppe übertragen*.“

Als positive Wirkungen konnten die interviewten Fachkräfte feststellen, dass die Kinder mehr „*über ihre Gefühle sprechen*“ (selbstbezogen und im Dialog), sie die Kinder in ihrer Alltagspräsenz „*selbstbewusster und selbstständiger*“ erleben und die Kinder eine veränderte „*posi-*

²² In den Einrichtungen wurden im Projektzeitraum regelmäßige, zumeist wöchentlich stattfindende Einheiten mit Kindern nach dem Handbuch PRiGS (Fröhlich-Gildhoff, Becker & Fischer, 2012) durchgeführt. Diese wurden jeweils auf die Strukturen, Abläufe und konzeptionellen Besonderheiten der Einrichtungen angepasst.

tive (Selbst-)Wahrnehmung“ aufwiesen. Die positiven Wirkungen zeigten sich bei den Kindern dabei nicht nur im Umfeld der Kita, sondern auch die „Eltern berichteten von positiven Einflüssen.“ So berichteten diese von den vermehrten Aussagen ihrer Kinder, dass „sie es schaffen“ oder sie genau ihre Gefühle und Empfindungen verbalisieren könnten. Nach den Berichten der Fachkräfte zeigten sich in allen drei Einrichtungen positive Wirkungen des Projekts besonders bei Kindern mit Herausforderungen:

Typische Aussagen (aus den Interviews mit Leitungen/Fachkräften zu t3)

„Kinder die zurückhaltend waren an solchen Angeboten, die haben sich dann gemeldet und man hat es ihnen angesehen von Stunde zu Stunde gefällt es und die nehmen aktiv teil also an Gesprächen in der Resilienzgruppe.“

„Oder auch [Name] war so ein Kind die auch sich so schwer getan hat in den Gruppenprozessen auch so mit dieser Mädchenfreundschaft, wo es immer drum ging, also wo sie sich auch sehr rivalisierend verhalten haben und die durch diese ganzen Resilienzkurs mit diesen Gefühlsstunden, da hat sie zu sich gefunden. Die hat auch sich auch viel besser selbst wahrgenommen und konnte dann auch die anderen besser wahrnehmen und war da auch ganz herausgefordert und war dann auch souverän dann am Ende und es war keine Rivalität mehr da in der Form wie es vorher eben war.“

„Ich habe im Verlauf die Kinder besser kennengelernt nochmal, also wirklich auch wie sie sich geäußert haben, sie haben auch gelernt wie wichtig es ist Gefühle äußern zu können und über das sprechen zu können und sich selber auch wahrzunehmen und richtig einzuschätzen. Das ist wirklich auch ein Feld wo Kinder große Entwicklungsschritte machen können, für sich persönlich. Also das ist mir sehr aufgefallen.“

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass aus der Perspektive der Fachkräfte das Projekt „Kinder Stärken!“ auf der Ebene der Kinder bzw. im Hinblick auf ihre Beziehung zu den Kindern zu deutlich wahrnehmbaren Veränderungen geführt hat. Diese sind in den bisherigen quantitativen Analysen nicht in dieser Eindeutigkeit statistisch nachweisbar, in der Gesamtschau zeigen sich allerdings eindeutig positive Tendenzen einer resilienz- und entwicklungsförderlichen Wirkung des Projekts. Interessant wäre die Frage, inwieweit es Zusammenhänge gibt zwischen den sozial-emotionalen Kompetenzen der Kinder und möglichen Verhaltensauffälligkeiten einerseits und der Beziehungsqualität zu den pädagogischen Fachkräften andererseits. Auch wäre zu prüfen, ob das Selbstkonzept der Kinder in Zusammenhang mit der Beziehungsqualität zu den Fachkräften steht.

Literatur

- Cohen, J. (1988). Statistical power analysis for the behavioral sciences. Hillsdale: Erlbaum.
- Engel, E.-M. (2015). Der Selbstkonzeptfragebogen für Kinder (SKF). Entwicklung, Anwendung und psychometrische Überprüfung. Materialien zur Frühpädagogik. Band 17. Freiburg i. Br.: FEL.
- Fröhlich-Gildhoff, K. (2015). Projektbeschreibung „Kinder Stärken!“. Zugriff am 15.03.2018. Verfügbar unter https://www.offensive-bildung.de/p05/engagement/de/function/conversions/publish/images/projekte/resilienz/Projekt_beschreibung_Kinder_Staerken.pdf

- Fröhlich-Gildhoff, K., Becker, J. & Fischer, S. (2012). Prävention und Resilienzförderung in Grundschulen – PriGS. Ein Förderprogramm. München: Reinhardt.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Becker, J. & Görich, K. (2013). Resilienzskala für Kinder (RSK). Freiburg i. Br.: ZfKJ, Evangelische Hochschule Freiburg.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Dörner, T. & Rönnau-Böse, M. (2016). Prävention und Resilienz in Kindertageseinrichtungen (PRiK) – ein Förderprogramm (3., vollst. überarb. Aufl.). München: Reinhardt.
- Fröhlich-Gildhoff, K. & Rönnau-Böse, M. (2015). Resilienz (4., überarb. Aufl.). München: Reinhardt
- Goodman, R. (2005). Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ). Zugriff am 14.03.2018. Verfügbar unter <http://www.sdqinfo.com/a0.html>
- Henning, I. (2014). Resilienzskala für Kindergartenkinder. Entwicklungsprozess und bisherige Ergebnisse. Masterthesis. Evangelische Hochschule Freiburg.
- Kastner-Koller, U. & Deimann, P. (2002). Wiener Entwicklungstest. Göttingen: Hogrefe.
- Landesinstitut für Schulentwicklung Baden-Württemberg (2012). Checkliste Resilienzförderung in der Grundschule. Unveröff. Manuskript.
- Lorenzen, A. & Weltzien, D. (2017). Kompetenzentwicklung, kindliches Verhalten, Beziehungsqualität und Selbstkonzept – Ziele und Effekte des Projekts “Kinder Stärken!”. Perspektiven der empirischen Kinder- und Jugendforschung, 1, 21-50.
- Mayr, T., Bauer, C., Krause, M. & Irskens, B. (2010). KOMPIK. Anleitung zum Beobachtungs- und Einschätzungsbogen für Kinder von 3,5 bis 6 Jahren. Zugriff am 14.03.2018. Verfügbar unter http://www.keck-atlas.de/uploads/tx_jpdnloads/120116_Handbuch_mit_Sozialraumbezug_Final.pdf
- Pianta, R. C. (1999). Enhancing relationships between children and teachers (2nd ed.). Washington, D. C.: American Psychological Association.
- Rönnau-Böse, M. & Fröhlich-Gildhoff, K. (2014). Resilienz im Kita-Alltag. Was Kinder stark und widerstandsfähig macht (2., neu bearb. Aufl.). Freiburg i. Br.: Herder.
- Rönnau-Böse, M. & Fröhlich-Gildhoff, K. (2015). Resilienz und Resilienzförderung über die Lebensspanne. Stuttgart: Kohlhammer.
- Weltzien, D. & Lorenzen, A. (2016). Kinder Stärken! Förderung von Resilienz und seelischer Gesundheit in Kindertageseinrichtungen. Wissenschaftlicher Abschlussbericht. Freiburg: FEL. <https://fel-verlag.de/node/100>
- Weltzien, D. & Lorenzen, A. (2018). Kinder Stärken! Förderung von Resilienz und seelischer Gesundheit in Kindertageseinrichtungen. Wissenschaftlicher Abschlussbericht der 2. Projektphase. Zugriff am 20.04.2018. Verfügbar unter: http://www.zfkj.de/images/Kinder_Staerken_Abschlussbericht_2.Projektphase.pdf

Annegret Reutter und Klaus Fröhlich-Gildhoff

Evaluation der Schulsozialarbeit in der Stadt Freiburg – Phase II

Zusammenfassung

Der vorliegende Artikel referiert Fragestellungen, empirisches Vorgehen und Ergebnisse der zweiten Phase der Evaluation der Schulsozialarbeit in der Stadt Freiburg. Im Rahmen einer Fragebogenuntersuchung wurden an ausgewählten Schulen Schüler*innen, Eltern, Lehrer*innen und Schulleitungen befragt – die Ergebnisse daraus wurden mit den Ergebnissen der ersten Evaluationsphase verglichen. Zusätzlich erfolgte über Leitfadenterviews mit Schulsozialarbeiter*innen und anderen Akteuren des Schulalltags eine Tätigkeits- und Prozessanalyse.

Die Ergebnisse zeigen, dass die Praxis der Schulsozialarbeit in Freiburg von allen befragten Akteuren positiv bewertet wird: Schulsozialarbeiter*innen werden als Vertrauenspersonen wahrgenommen, welche unterstützend mit Schüler*innen, Lehrer*innen und teilweise Eltern zusammenarbeiten. Die Ergebnisse der ersten Untersuchungsphase werden weitestgehend bestätigt. Die Tätigkeits- und Prozessanalyse hat gezeigt, dass alle „vier Säulen“ der Schulsozialarbeit (Einzelfallhilfe und Beratung, sozialpädagogische Gruppeangebote/Projekte mit Schulklassen, inner- und außerschulische Vernetzung und Gemeinwesenarbeit sowie offene Angebote) realisiert werden – wenn auch in unterschiedlicher Schwerpunktsetzung bzw. Ausprägung.

Schlüsselworte: Schulsozialarbeit, Kinder- und Jugendhilfe, Bildungsauftrag

Abstract

The article presents empirical questions, design and outcomes of the second step of the evaluation of social work at schools in Freiburg, Germany. In a mixed methods design, questionnaires had been applied to pupils, parents, teachers and school heads. Guided interviews with social workers/pedagogues and other workers in everyday school life have been realized.

The results show a positive acceptance of school social work by all questioned groups: they show that social workers are found to be trusted school workers, who support and work alongside pupils, teachers and parents. These results affirm to the further examination. A task and process analysis shows that the four cores of social work in schools (individual casework, social group work/project with classes, community work/networking and open offers for all pupils) were realized.

Keywords: social work in schools, youth welfare, educational mandate

Inhalt

1. Hintergrund und theoretische Einbettung der Evaluation	34
2. Konzept der Evaluation und Fragestellungen.....	36
3. Untersuchungsdesign	37
3.1 Gütekriterien.....	39
3.2 Stichprobe.....	40
4. Zentrale Ergebnisse.....	41
4.1 Viertiefe Evaluation.....	41
4.1.1 Ergebnisse der Schüler*innen.....	41
4.1.2 Ergebnisse der Eltern/Familien.....	42
4.1.3 Ergebnisse der Lehrer*innen	43
4.2 Tätigkeits- und Prozessanalyse.....	44
4.2.1 Schwerpunkte der Tätigkeitsfelder der Schulsozialarbeit	44
4.2.2 Gelungene/hervorgetretene Tätigkeitsformen	46
4.3 Situation an den Gymnasien	47
5. Zusammenfassende Bewertung	49
<i>Literatur</i>	50

1. Hintergrund und theoretische Einbettung der Evaluation

In diesem Beitrag werden Vorgehen und Ergebnisse der zweiten Phase der Evaluation der Schulsozialarbeit in der Stadt Freiburg referiert.

Die seit dem Jahre 1985 kontinuierlich ausgebauten Schulsozialarbeit ist seit dem Schuljahr 2017/18 flächendeckend an fast allen städtischen Schulen Freiburgs installiert. Dies umfasst 4 Förderschulen, 19 Grundschulen, 8 Werkreal-, bzw. Gemeinschaftsschulen, 6 Realschulen sowie 9 Gymnasien und eine Privatschule. Insgesamt sind 60 Fachkräfte (i. d. R. mit einem Stellenumfang von 75%) in der Schulsozialarbeit tätig. Die Durchführung liegt überwiegend bei freien Trägern der Jugendhilfe (13 Träger) sowie dem Jugendamt selbst.¹ Gesteuert werden die Prozesse durch die Koordinationsstelle Schulsozialarbeit im Amt für Kinder, Jugend und Familie (AKJ), worüber ebenfalls eine Vernetzung aller Akteure (Fachkräfte, Schulleitungen, Träger und beteiligte Ämter) stattfindet. Ergänzend werden in diversen Gremien Themen der Schulsozialarbeit erörtert und ihre Qualität weiterentwickelt. Der präventive und intervenierende Auftrag im Sinne einer lebensweltorientierten Jugendhilfe (Fischer-Orthwein, 2014) wird über die „vier Säulen“ Beratung und Einzelfallhilfe, Gruppenarbeit, Projektarbeit sowie Vernetzung mit außerschulischen Angeboten realisiert (Fröhlich-Gildhoff & Reutter, 2016). Somit finden die Fördergrundsätze des Landes Baden-Württemberg Berücksichtigung (Grundsätze des Ministeriums für Arbeit und Sozialordnung, Familie, Frauen und Senioren

¹ Diese Informationen wurden dem ZfKJ von der Stadt Freiburg zur Verfügung gestellt und entsprechen dem Stand vom November 2016.

Baden-Württemberg zur Förderung der Jugendsozialarbeit an öffentlichen Schulen in der Fassung vom 23.12.2014, S. 1).

Zudem wurden Anfang der 2000er Jahre zehn Qualitätsstandards der Schulsozialarbeit in einem kooperativen Prozess mit dem Amt für Kinder, Jugend und Familie (zuvor Sozial- und Jugendamt), dem staatlichen Schulamt, Schulleiter*innen, Trägervertreter*innen sowie Schulsozialarbeiter*innen trägerübergreifend entwickelt. Diese umfassen zehn Schwerpunkte und werden über folgende Standards konkretisiert (Stadt Freiburg, 2011, S. 5f.):

- Kooperation mit der Schulleitung
- Beratung von und mit Lehrer*innen
- Sozialpädagogische Begleitung von Schüler*innen (Einzelfallhilfe)
- Zusammenarbeit mit Eltern/Personensorgeberechtigte
- Erwerb sozialer Kompetenzen
- Projektarbeit
- Schulsozialarbeit im Arbeitsfeld der Erziehungs- und Ordnungsmaßnahmen
- Netzwerkarbeit im Gemeinwesen
- Dokumentation und Berichtswesen
- Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung

Die Empfehlungen der Landesjugendämter (Bundesarbeitsgemeinschaft Landesjugendämter, 2014) sind über diese Standards repräsentiert. Die Standards gehen sogar darüber hinaus, indem explizit auf den Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule sowie auf rechtlich-normative Vorgaben des SGB VIII² (ebd., S. 5) verwiesen wird. Das Tätigkeitsfeld der Schulsozialarbeit als Angebot der Kinder- und Jugendhilfe in Freiburg ist grundsätzlich gerahmt durch den Fachdiskurs und die Vorgaben des Kommunalverbands für Jugend und Soziales Baden-Württemberg (KVJS, 2014).

Die Untersuchung der heterogenen Praxis im Sinne einer Bestandsaufnahme sowie die Umsetzung bzw. Weiterentwicklung der Qualitätsstandards an den verschiedenen Schulen war Bestandteil einer ersten Evaluationsphase.³ Im Rahmen einer Fragebogenuntersuchung wurden 542 Schüler*innen (Klassensprecher*innen), 558 Elternvertreter*innen, 237 Klassenlehrer*innen, 37 Schulleitungen (inkl. Stellvertretung), 7 Trägervertretungen sowie 45 Schulsozialarbeiter*innen selbst befragt. Zusätzlich wurden Gruppendiskussionen durchgeführt. Untersucht wurde die konkrete Praxis der Schulsozialarbeit, wobei die stadtspezifischen Qualitätsstandards besondere Berücksichtigung fanden.

Zusammenfassend zeigten diese Ergebnisse, dass die Praxis der Schulsozialarbeit in Freiburg grundsätzlich von allen befragten Gruppen positiv bewertet wird: Schulsozialarbeiter*innen werden als Vertrauenspersonen wahrgenommen, die unterstützend mit Schüler*innen, Lehrer*innen und z. T. Eltern zusammenarbeiten. Die insgesamt positive Bewertung fiel noch

² SGB VIII §1 Abs. 1 – Recht auf Förderung der Entwicklung und Erziehung; §8a – Schutzauftrag bei Kindeswohlgefährdung; §13 Abs. 1 – Ausgleich sozialer Benachteiligung/Überwindung von Beeinträchtigung; §11 Abs. 3 Nr. 3 und 6 – Schwerpunkte der Jugendarbeit sowie §14 – erzieherischer Kinder- und Jugendschutz.

³ Die Ergebnisse der ersten Phase wurden Ende 2016 in verschiedenen städtischen Gremien präsentiert und können detailliert in einem Bericht nachgelesen werden (siehe hierzu Fröhlich-Gildhoff & Reutter 2016). Eine Zusammenfassung der Ergebnisse ist nachzulesen bei Reutter & Fröhlich-Gildhoff (2016).

besser aus, wenn Befragte bereits aktiv Kontakt mit den Schulsozialarbeiter*innen hatten und war tendenziell umso positiver, je länger sie an einer Schule etabliert war. Die über die Einzelfallhilfe deutlich hinausgehenden Angebote sind schulspezifisch ausgeformt und wurden überwiegend positiv angenommen. Die „Nutzungsquoten“ variierten zwischen den Schulen und der je konzeptionellen Ausrichtung, wobei dieser Aspekt tiefergehend im Rahmen schulbezogener Vollerhebungen untersucht werden müsste. Analog zu den Ergebnissen von Olk & Speck (2009) wurde die Schulsozialarbeit umso positiver bewertet, je enger/häufiger die Nutzung war.

Die Freiburger Qualitätsstandards haben sich als Orientierungsrahmen der Arbeit bewährt, sollten partiell jedoch weiterentwickelt werden (z. B. hinsichtlich von Präventionsaspekten).

Aus ressourcen- und forschungsökonomischen Gründen konnten nur Klassensprecher*innen, Elternvertreter*innen und Klassenlehrer*innen befragt werden. Diese selektierte Stichprobe besteht i. d. R. aus besonders engagierten Personen und es kann so zu einer Verzerrung der Ergebnisse gekommen sein – eine Vollerhebung könnte möglicherweise noch einmal neue Erkenntnisse z. B. bzgl. schulartspezifischen Ausgestaltung von Angeboten oder Aufgaben erbringen.

Vor diesem Hintergrund sowie aufgrund von den Ergebnissen der ersten Phase der Evaluation bezuschusste das Amt für Kinder, Jugend und Familie der Stadt Freiburg das Zentrum für Kinder- und Jugendforschung Freiburg für die Durchführung einer vertieften zweiten Evaluationsphase im ersten Halbjahr 2017. Zentrales Ziel der zweiten Phase der Evaluation sollte es sein, die gegenwärtige Praxis der Schulsozialarbeit mit vertieften Fragestellungen zu erfassen und Hinweise für eine Weiterentwicklung der Praxis („Handlungsoptionen für die Zukunft“) sowie Gelingensfaktoren abzuleiten.

Inhaltlich-theoretische Grundlagen für die vorliegende Evaluation waren einerseits der Fachdiskurs zum Feld der Schulsozialarbeit und die entsprechenden normativen Vorgaben (hier besonders die Richtlinien des Kommunalverbands für Jugend und Soziales Baden-Württemberg, KVJS, 2014) sowie andererseits die Forschungsdesiderata der ersten Phase.

2. Konzept der Evaluation und Fragestellungen

Aus den beschriebenen inhaltlichen Orientierungen sowie Vorgesprächen mit städtischen Vertreter*innen der Koordinationsstelle Schulsozialarbeit im Amt für Kinder, Jugend und Familie und dem Amt für Schule und Bildung ließen sich folgende Forschungsfragen ableiten, welche handlungsleitend für die Konzeption und Durchführung der Evaluation waren:

1. **Vertiefung der Bestandsaufnahme** im Sinne einer Vollerhebung (alle Schüler*innen und Eltern, alle Lehrer*innen und Schulleitungen) an sechs nach dem Prinzip der Repräsentanz ausgewählten Schulen: Bestätigen oder verändern sich die Ergebnisse der Phase eins bzgl. der Wahrnehmung und Bewertung der Schulsozialarbeit durch die befragten Akteure?
2. **Tätigkeits- und Prozessanalyse:** Qualitative Analyse der Tätigkeitsfelder der Schulsozialarbeit hinsichtlich folgender Bereiche/Fragen:
 - (Wie) Kommt es zur Verteilung der Tätigkeitsschwerpunkte in den „vier Säulen“?
 - Welche Themen werden mit welcher Methodik angesprochen bzw. bearbeitet?
 - Welches sind inhaltliche Themen bei den Beratungen? Gibt es Unterschiede (z. B. je Schulform, Altersstufe der Schüler*innen, Lage/Einzugsgebiet der Schule)?

- Welche Gruppe (Schüler*innen, Eltern, Lehrer*innen, Schulleitungen) spricht die Fachkraft wie an? Lassen sich spezifische Themen identifizieren?
- Wie erfolgt die Verknüpfung non-formaler mit formaler Bildung?
- Wie werden die Prozesse bei Erziehungs- und Ordnungsmaßnahmen nach §90 Schulgesetz (SchG) gestaltet?
- Wie erfolgt die Zusammenarbeit mit Eltern/Familien? Welche Angebote oder Bedarfe/Wünsche gibt es? Wie erfolgen Weiterverweise?
- Wie erfolgen Kooperationen, bes. mit Institutionen im Quartier (Vernetzung und Sozialraumorientierung)? („Was kommt aus dem Stadtteil in die Schule, was aus der Schule in den Stadtteil?“)

3. Wie entwickelt sich die Situation der Schulsozialarbeit an den *Gymnasien*?

3. Untersuchungsdesign

Zur Beantwortung der oben aufgeführten Fragen wurde eine Kombination aus verschiedenen Forschungsmethoden realisiert: Es wurden sowohl quantitative (Fragebogenerhebung) als auch qualitative (leitfadengestützte Interviews, Gruppendiskussionen) Forschungsmethoden eingesetzt und die Ergebnisse miteinander verzahnt.

Um eine vertiefte Bestandsaufnahme gewährleisten zu können, wurden an sechs ausgewählten Schulen alle Lehrkräfte, Schüler*innen und Eltern/Personensorgeberechtigten in die schriftliche Befragung einbezogen und mittels des leicht veränderten Fragebogens der Phase eins befragt. An allen ausgewählten Schulen (zwei Grundschulen, vier weiterführende Schulen) wurde das Design entweder in einer Gesamtlehrerkonferenz oder im Rahmen eines kleineren Steuerungskreises vorgestellt. In einem kooperativen Prozess wurden hier Absprachen zur Evaluation getroffen (z. B. Erhebungszeitraum, Erhebungsweg [paper-pencil oder online]). Die Fragebögen wurden einerseits postalisch an die Schulleitungen übermittelt, andererseits erhielten die Schulleitungen die entsprechenden Links zur Onlinebefragung mittels SoSci Survey. Die Weiterleitung der Fragebögen bzw. Links wurde i.d.R. durch die Schulleitungen organisiert.

Die Auswahl der Schulen erfolgte theoriegeleitet und orientierte sich an der Schulform und der Lage der Schule; es sollte möglichst die große Vielfalt der Stadtteile und schulischen Rahmenbedingungen abgebildet werden.

Das Design der Fragebögen wurde entsprechend den Gütekriterien empirischer Sozialforschung und Erfahrungen mit ähnlichen Fragestellungen entworfen (bspw. Rausch & Berndt, 2012; Fröhlich-Gildhoff & Reutter, 2013; ORBIT, 2008; Speck, 2006). Die rechtlichen Grundlagen (§13 SGB VIII sowie §15 LKJHG) sowie die KVJS-Standards (KVJS, 2014) flossen ebenso in die Instrumentenentwicklung. Der Fragebogen für Schulleitungen bezog sich auf strukturelle und organisatorische Aspekte und orientierte sich an den Leitlinien für die Schulsozialarbeit des Kooperationsverbunds Schulsozialarbeit (2015, S. 15).

Die deskriptive Auswertung der standardisierten Fragen wurde mittels des Statistikprogramms SPSS durchgeführt. Die offenen Fragen wurden inhaltsanalytisch nach den Prinzipien von Mayring (2010) ausgewertet.

Für die Tätigkeits- und Prozessanalyse wurde ein zweistufiges Verfahren gewählt: In einem ersten Schritt wurden leitfadengestützte Interviews mit Schulsozialarbeiter*innen zu den o. g.

Fragestellungen geführt, um einen Überblick über unterschiedliche Schwerpunktsetzungen, Kooperationsstrukturen und Prozessgestaltungen zu erhalten. Aus einer ersten Analyse der Interviews mit Schulsozialarbeiter*innen ließen sich an einzelnen Schulen hervorstechende, z. T. innovative Tätigkeitsformen identifizieren. Um die vielfältigen Perspektiven auf Prozesse und Tätigkeiten der Schulsozialarbeit erfassen und analysieren zu können, wurden an diesen Schulen ergänzend Interviews mit anderen, maßgeblich am Schulleben beteiligten Personen geführt. Inhaltlich wurden die Aspekte der Kooperation mit der/dem Schulsozialarbeiter*in, der Zuständigkeiten bzw. Rollen, speziell bezogen auf die Tätigkeitsform, sowie Gelingensfaktoren fokussiert.

Alle Interviews wurden audiovisuell aufgezeichnet und transkribiert. Um das umfangreiche Material systematisch zu erschließen, erfolgte die Auswertung über die Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2010). Entsprechend wurden Kategorien entwickelt, die einerseits aus den Forschungsfragen bzw. Leitfäden abgeleitet und andererseits aus dem Datenmaterial gebildet wurden.

Parallel wurden an ausgewählten Gymnasien schulbezogene heterogene Gruppendiskussionen geführt, um die ersten Erfahrungen mit Schulsozialarbeit zu reflektieren. Die Gruppendiskussionen wurden audiovisuell aufgezeichnet, transkribiert und ebenfalls mittels der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) ausgewertet. Die Auswahl der Gymnasien erfolgte per Losverfahren.

Der Befragungszeitraum für die Fragebögen und die Leitfadeninterviews mit Schulsozialarbeiter*innen lag zwischen März und April 2017; die vertieften Analysen und die Gruppendiskussionen an den Gymnasien erfolgten im Juli 2017.

Für die Evaluation wurden folgende Instrumente entwickelt und eingesetzt (siehe Tabelle 1 und 2):

Tabelle 1. Untersuchungsdesign – Ziel-/Akteursebene

Instrumente	Ziel-/Akteursebene
Schriftliche Befragung (Fragebogen)	Schüler*innen
	Eltern/Personenberechtigte
	Lehrer*innen
	Schulleitung
Leitfadengestützte Interviews	Schulsozialarbeiter*innen
	Andere am Schulleben beteiligte Personen
Gruppendiskussion	heterogen: Schulleitungen; Eltern; Lehrkräfte; andere am Schulleben beteiligte Personen; Vertreter*innen des Trägers

Tabelle 2. Untersuchungsdesign – Themenkomplexe

Instrumente	Themenkomplex
Schriftliche Befragung (Fragebogen)	Soziodemografische Angaben Bestandsaufnahme (Bekanntheit, Inanspruchnahme, Schwerpunktsetzung) Bewertung der Schulsozialarbeit bzw. der Angebote Erwartungen, Ziele, Wünsche
Leitfadengestützte Interviews	(aktuelle) Schwerpunkte, Handlungsfelder und Methoden Verknüpfung von formaler und non-formaler Bildung Prozesse bei Erziehungs- und Ordnungsmaßnahmen (§90 SchG) Beratungstätigkeit Zusammenarbeit mit Eltern/Familien Vernetzung und Gemeinwesenarbeit
Gruppendiskussion	Bestandsaufnahme (Bekanntheit, Inanspruchnahme, Schwerpunktsetzung) Einstiegs- und Etablierungsphase Perspektiven

3.1 Gütekriterien

Die wissenschaftliche Begleitung orientierte sich an Standards der Gesellschaft für Evaluation (DeGEval, 2008), insbesondere im Hinblick auf die Nützlichkeit, Durchführbarkeit, Fairness und Genauigkeit von Evaluationen:

- Für die vertiefte Bestandsaufnahme wurden die Schulleitungen und Lehrkräfte zu Beginn der Evaluation über Ziele, Fragestellungen und Methoden informiert. Hierzu wurden die Fragestellungen, das methodische Vorgehen sowie die Zeitplanung auf Gesamtlehrerkonferenzen oder in Gesprächen mit Schulleitungsgremien vorgestellt und miteinander diskutiert. In einem kurzen Informationsschreiben zu Beginn des Fragebogens wurden auch den Eltern/Personensorgeberechtigten und z. T. Schüler*innen die wesentlichen Ziele der Evaluation kurz erläutert und auf die Anonymität hingewiesen.
- Alle Teilnehmer*innen hatten jederzeit die Möglichkeit, die Untersuchung abzubrechen.
- Die Schulsozialarbeiter*innen konnten die Termine für das Interview selbst wählen, sodass der normale Tagesablauf gewährleistet werden konnte.
- Alle Informationen aus den Fragebögen, den Interviews und den Gruppendiskussionen wurden vertraulich behandelt. Die qualitativen und quantitativen Auswertungen erfolgten anonym und lassen somit keine Rückschlüsse auf die teilnehmenden Schulen oder Personen zu. Allerdings können gegebenenfalls konzeptionelle oder strukturelle Besonderheiten aufgezeigt werden, sofern sie in Zusammenhang mit den Fragestellungen der Evaluation stehen.
- Bei der Durchführung und Planung aller Evaluationsschritte standen die Sicherheit, der Schutz und die Würde aller Beteiligten im Mittelpunkt.

Die Auswertung aller Daten erfolgte umfassend und fair; Handlungsempfehlungen leiten sich unmittelbar aus den empirischen Daten ab. Die Erhebungs- und Auswertungsmethoden, die

zur abschließenden Bewertung der Ergebnisse und den daraus resultierenden Empfehlungen führten, wurden offengelegt.

3.2 Stichprobe

An der vertieften Bestandsaufnahme nahmen insgesamt sechs allgemeinbildende städtische Schulen teil. Die Schulen wurden nach ihrer Schulform, der Verteilung der Schulen über das gesamte Stadtgebiet, der Trägervielfalt und danach, wie lange die Schulsozialarbeit praktiziert wird, ausgewählt. Somit wurden je zwei Grundschulen sowie Werkrealschulen und Realschulen ausgewählt. Da die Gymnasien noch nicht lange mit Schulsozialarbeit ausgestattet sind, wurden sie aus der vertieften Bestandsaufnahme ausgenommen.

Insgesamt waren an diesen sechs Schulen neun Schulsozialarbeiter*innen tätig, i. d. R. mit einem Stellenumfang von 75% einer Vollzeitstelle. Die Organisation der Schulsozialarbeit erfolgt über fünf verschiedene Träger. Über die Befragung der Schulleitungen konnten folgende Strukturmerkmale erfasst werden:

Die Schulsozialarbeit an den ausgewählten Schulen bestand zwischen 3 und 36 Jahren, an allen gab es eine schriftliche Konzeption der Schulsozialarbeit. Bis auf eine Schulleitung haben alle angegeben, einen regelmäßigen Jour fixe mit der*dem Schulsozialarbeiter*in zu haben, meist wöchentlich. Zudem standen Schulleitungen und Schulsozialarbeiter*innen nahezu täglich miteinander in Kontakt. Die Ausstattung der Schulsozialarbeit war nach Angaben der Schulleitungen folgendermaßen: An *allen* sechs Schulen haben die Fachkräfte ein eigenes Büro bzw. eigene Beratungsräume mit einem PC (inkl. Drucker und Internetzugang) und Telefon sowie einen Raum für gruppenpädagogische Angebote. Fünf Schulen haben die Schulsozialarbeit zusätzlich mit Sport- und Bewegungsgeräten ausgestattet, vier mit weiteren (Gesellschafts-)Spielen. Diese Ausstattung entspricht somit weitestgehend den Leitlinien für die Schulsozialarbeit des Kooperationsverbunds Schulsozialarbeit (2015, S. 15).

Die nachfolgende Tabelle 3 und Abbildung 1 geben einen Überblick über die Stichprobengröße und den Rücklauf:

Tabelle 3. Überblick über Stichprobe und Rücklauf

		Stichprobengröße (N)	Rücklauf (%)
schriftliche Befragung	Schüler*innen	1396	82.6
	Eltern/Personensorge- berechtigte	626	ca. 37
	Lehrer*innen	126	73.3
	Schulleitungen	6	100
leitfadengestützte Interviews	Schulsozialarbeiter*innen ⁴	36	-
	Sonstige Personen	6	-
Gruppen- diskussion	Schulteams ⁵	12	-

⁴ 3 an Förder-, 18 an Grundschulen, 12 an weiterführende Schulen und 3 an Gymnasien tätige Fachkräfte.

⁵ Z. B. Schulleitung, (Beratungs-)Lehrer*in, Schüler*in, Eltern(-vertretungen)

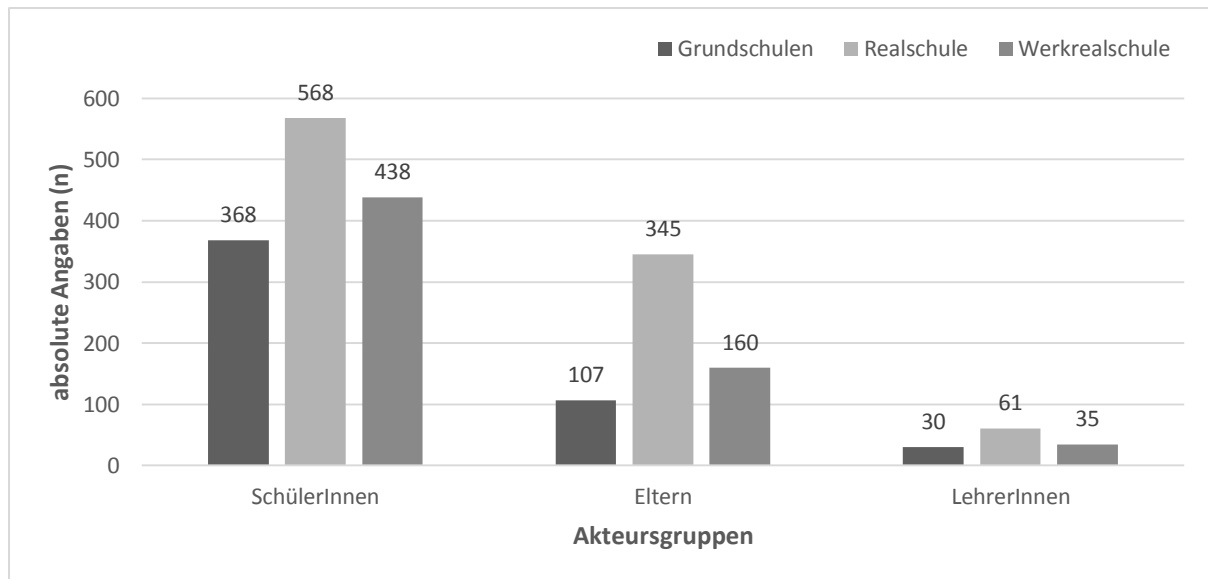


Abbildung 2. Verteilung der Datensätze nach Akteursgruppen und Schulformen getrennt

Die Rücklaufquoten sind als gut (Schüler*innen/Lehrer*innen) bis zufriedenstellend (Eltern) zu betrachten und liegen im Rahmen vergleichbarer Untersuchungen.

Für die vertiefte Tätigkeits- und Prozessanalyse über andere maßgeblich beteiligte Personen im Schulsystem muss eine begrenzte Reichweite angemerkt werden. Trotz intensiver Bemühungen konnten lediglich sechs Personen für ein Interview gewonnen werden. Hierbei handelte es sich überwiegend um Personen aus dem Ganztagesbereich (Nachmittagsbetreuung, ehrenamtliche Mitarbeiter*innen) oder dem Förderverein der Schule.

4. Zentrale Ergebnisse

4.1 Viertiefe Evaluation

4.1.1 Ergebnisse der Schüler*innen

Die Schulsozialarbeit ist bei den Schüler*innen der befragten Schulen sehr bekannt. Vor allem an den Grundschulen kennen mit 99.7% nahezu alle Schüler*innen die Fachkraft, persönlichen Kontakt hatten davon rund 86%. An den weiterführenden Schulen kennen ebenfalls fast alle Schüler*innen die Fachkraft (93.7%), rund 70% persönlich. Dies entspricht nahezu den Ergebnissen der ersten Erhebung/Phase (t0) (persönlicher Kontakt t0: Grundschulen=81%, weiterführende Schulen=76%). Signifikante geschlechtsspezifische Unterschiede bei der Inanspruchnahme ließen sich für Grundschüler*innen nicht abbilden – auch dies deckt sich mit der ersten Phase (t0). Zwar zeigt sich ein signifikanter Geschlechtsunterschied bei den Schüler*innen der weiterführenden Schulen, aber es handelt sich dabei um einen recht schwachen Zusammenhang. Als Gründe für ein Gespräch mit der*dem Schulsozialarbeiter*in ließen sich sowohl Probleme und Streit mit anderen Schüler*innen als auch Gespräche ohne spezifischen Anlass („Weil ich einfach gut mit ihr/ihm reden kann“) identifizieren.

Die verschiedenen Angebote der Schulsozialarbeit sind rund einem bis zwei Dritteln der Schüler*innen bekannt. Am bekanntesten sind der Schülertreff/das Schülercafé sowie geschlechtsspezifische Angebote bei Grundschüler*innen und klassenbezogene Projekte bei

Schüler*innen weiterführender Schulen. Hier zeigt sich ein interessanter Unterschied zur ersten Evaluationsphase: Die sechs benannten Angebote waren in nahezu umgekehrter Reihenfolge bekannt, wobei Sport- und Spielangebote sowie klassenbezogene Aktivitäten in der ersten Evaluation am bekanntesten waren. Dies könnte daran liegen, dass die befragten Klassensprecher*innen in der ersten Befragung eher angeleitete oder curricular verortete Angebote kannten. Wird die Stichprobe geöffnet und alle Schüler*innen befragt, so gewinnen offene Angebote an Bedeutung. Insgesamt waren die Angebote jedoch in der ersten Phase (t0) bekannter.

Die Grundschüler*innen, die *tatsächlich* an den Angeboten teilgenommen haben, bewerten die Angebote im Durchschnitt mit gut (Schulnoten) und die Schüler*innen weiterführender Schulen mit befriedigend. Hier zeigen sich auch einige signifikante Unterschiede zur ersten Erhebung, wenngleich die Effektstärken im kleinen bis mittleren Bereich liegen. Von den Klassensprecher*innen der Grundschulen (t0) werden Angebote zur Konfliktbewältigung ($M_{t0}=1.70$, $M_{t1}=2.37$, $p=.005$, $d=.429$) sowie der Schülertreff/das Schülercafé ($M_{t0}=1.71$, $M_{t1}=3.41$, $p=.006$, $d=.735$) tendenziell positiver bewertet. Die befragten Klassensprecher*innen weiterführender Schulen (t0) bewerteten fast alle Angebote deutlich besser (Mittelwert_{t0} zwischen 1.83 und 2.29, Mittelwert_{t1} zwischen 2.58 und 3.01, p -Wert zwischen .000 und .011). Allerdings bleibt festzuhalten, dass die Schüler*innen der zweiten Phase ein anderes Antwortverhalten zeigten: Es nahm nur rund die Hälfte der Schüler*innen, welche an einem der Angebote teilgenommen hatten, überhaupt eine Bewertung vor. Ebenso wie bei der ersten Phase (t0) steht bei den Angeboten der „Spaß“ im Vordergrund und soziale Kompetenzen wurden laut Selbsteinschätzung erweitert. Die Wahrnehmung der Schulsozialarbeit ist auch in der neuen Befragung sehr positiv. So stimmten die Grundschüler*innen auf einer vierstufigen Skala⁶ der Aussage „*die*der Schulsozialarbeiter*in kann einem was gut erklären*“ mit einem Mittelwert von 1.19 zu ($SD=.45$, $n=260$) – was einer völligen Zustimmung entspricht. Die Schüler*innen der Sekundarstufen schätzen vor allem die Verschwiegenheit ($M=1.26$, $SD=.65$, $n=593$) der*des Schulsozialarbeiter*in und fühlen sich von ihr bzw. ihm ernstgenommen ($M=1.28$, $SD=.62$, $n=660$).

Diese insgesamt sehr positive Wahrnehmung deckt sich mit den Ergebnissen der ersten Phase, es zeigten sich keinerlei signifikante Unterschiede.

4.1.2 Ergebnisse der Eltern/Familien

Die Schulsozialarbeit ist mehr als einem Drittel der Eltern bekannt (69.8%, $n=404$). Lediglich eine Person gab an, prinzipiell keinen Kontakt zur Schulsozialarbeit zu wollen – dies spricht für eine breite Akzeptanz der Schulsozialarbeit. Von den Eltern, die angaben, die Fachkraft zu kennen, hatten 52.0% ($n=210$) bereits persönlichen Kontakt. Bei rund der Hälfte dieser Eltern (49.8%, $n=103$) orientiert sich der Kontakt am Bedarf. In erster Linie finden Gespräche über das eigene Kind statt. Die Eltern werden dabei überwiegend durch das eigene Kind bzw. die Schulleitung über Aktivitäten der Schulsozialarbeit informiert. Zwischen rd. 20% und 73% der Eltern kennen das Angebotsspektrum der Schulsozialarbeit, wobei die Einzelfallhilfe am bekanntesten ist. Auch die Bewertung der Angebote ist in der zweiten Erhebung positiv (MW zwischen 1.63 und 1.90). All dies deckt sich weitestgehend mit der ersten Evaluationsphase, es lassen sich keine signifikanten Unterschiede abbilden.

Wie in der ersten Evaluationsphase wurde von den Eltern die Integration der Fachkraft ins Schulleben sowie ihre fachliche Kompetenz anerkannt. Nach Angaben der Eltern, die *persönlich* Kontakt mit der*dem Schulsozialarbeiter*in hatten, war es tendenziell bedeutsamer, dass die Fachkraft weitergeholfen hat, als dass sie als eine wichtige Ansprechperson wahrgenom-

⁶ Wertebereich von „1=stimmt voll und ganz zu“ bis „4=stimmt gar nicht zu“.

men wird, sich Zeit nimmt, und gut ins Schulleben integriert ist (siehe hierzu Tabelle 4). Von den befragten Eltern (t1) wird die Unterstützung tendenziell deutlich positiver erlebt als von den Elternvertretungen (t0) („Die*der Schulsozialarbeiter*in konnte mir schon einmal gut weiterhelfen“ $M_{t0}=2.27$, $M_{t1}=1.91$, $p=.002$, $d=.20$). Bezogen auf die pädagogische Arbeit mit Schüler*innen wird die*der Schulsozialarbeiter*in sehr positiv wahrgenommen (Mittelwerte zwischen 1.30 und 1.40).

Tabelle 4. Einschätzung der Eltern gegenüber der/dem Schulsozialarbeiter*in

	Gesamtstichprobe			Persönlicher Kontakt			
	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>p</i> (<i>d</i>)
Gut weitergeholfen	284	1.91	1.09	172	1.58	.83	.000 (.71)
Wichtige Ansprechperson	368	2.13	1.05	182	1.87	.93	.000 (.48)
Nimmt sich Zeit	265	1.62	.82	164	1.47	.65	.004 (.32)
Gut ins Schulleben integriert	323	1.46	.65	163	1.39	.64	.013 (.24)

Anmerkung. Wertebereich von „1=stimmt voll und ganz zu“ bis „4=stimmt gar nicht zu“

Die Erwartungen von Eltern sind in erster Linie, dass die*der Schulsozialarbeiter*in eine verlässliche Ansprechperson für Schüler*innen ist und als Bindeglied zwischen Lehrer*innen, Eltern und Schüler*innen fungiert sowie Präventionsaufgaben wahrnimmt. Von Eltern, die bereits persönlichen Kontakt zur Schulsozialarbeit hatten, werden Aspekte der Kooperation zwischen den Akteuren (Scharnier zwischen Lehrer*innen, Eltern und Schüler*innen; Perspektiverweiterung bei Lehrer*innen), die Bedeutung der Fachkraft als Ansprechperson für Eltern sowie ein positiver Einfluss auf das Schulklima tendenziell etwas stärker erwartet. Die Erwartungen bleiben auch über den Vergleich der Erhebungszeitpunkte weitestgehend gleich. Tendenziell wird deutlich, dass die Erwartung der Unterstützung bei Übergängen sowie in der Persönlichkeitsentwicklung unter der in der zweiten Erhebung befragten Gesamtelternschaft deutlicher wurde.

4.1.3 Ergebnisse der Lehrer*innen

Alle Lehrer*innen kennen die*den Schulsozialarbeiter*in, lediglich 4% ($n=5$) haben bisher keinen persönlichen Kontakt gehabt. Rund zwei Drittel ($n=81$) arbeiten häufig mit der Fachkraft zusammen – meist im Kontext von Schüler*innengruppen bzw. der Zusammenarbeit in Projekten. Die Mehrheit (rd. 38%, $n=47$) hat mehrmals wöchentlich Kontakt. Erfolgen Gespräche, so fokussieren diese einzelne Schüler*innen oder Schüler*innengruppen; Konflikte im Kollegium sind weniger Gesprächsinhalt. Die Arbeitsschwerpunkte sind weitestgehend bekannt – besonders die Einzelfallhilfe. Dies deckt sich überwiegend mit der ersten Evaluationsphase (t0).

Rund die Hälfte der befragten Lehrer*innen haben keine Bewertung der Arbeit der Schulsozialarbeiter*innen vorgenommen. Diejenigen, die eine Einschätzung abgegeben haben, sind mit

der Arbeit (sehr) zufrieden (Mittelwerte⁷ zwischen 1.23 und 1.67). Signifikante Unterschiede zwischen den Erhebungszeitpunkten zeigen sich nicht. Die Lehrer*innen schätzen die Fachkräfte weitestgehend positiv ein, vor allem die fachliche Kompetenz der Schulsozialarbeiter*innen wird in einem hohen Maße geschätzt ($M=1.20$, $SD=.48$, $n=122$). Hoch signifikante Unterschiede zwischen den befragten Klassenlehrer*innen der ersten Phase (t_0) und den in der zweiten Erhebung befragten Lehrer*innen (t_1) zeigen sich in der Einschätzung der Integration der Schulsozialarbeiter*innen in das Schulleben ($M_{t_0}=1.43$, $M_{t_1}=1.12$, $p=.006$) sowie in der fachlichen Kompetenz ($M_{t_0}=1.37$, $M_{t_1}=1.20$, $p=.024$); die Schulsozialarbeiter*innen werden zum zweiten Erhebungszeitpunkt positiver wahrgenommen. Die Erwartungen der Lehrer*innen liegen darin, dass die*der Schulsozialarbeiter*in eine verlässliche Ansprechperson für Schüler*innen und Schulleitungen ist sowie dass sich die Arbeit positiv auf das Schulklima auswirkt. Auch in einem Abgleich der Erhebungszeitpunkte bleiben die Erwartungen weitestgehend stabil.

4.2 Tätigkeits- und Prozessanalyse

4.2.1 Schwerpunkte der Tätigkeitsfelder der Schulsozialarbeit

Die *Schwerpunktsetzung* der Schulsozialarbeit ist vom Bedarf der Schüler*innen bzw. der Schule abhängig – dies setzt auch eine gewisse Flexibilität voraus. Zugleich orientiert sich die Schwerpunktsetzung an den Stärken, Interessen und Fähigkeiten der Schulsozialarbeiter*innen. Sie erfolgt überwiegend über kooperative Aushandlungsprozesse und findet z. T. Eingang in ein Schulcurriculum. Die Einzelfallhilfe sowie gruppenpädagogische Angebote nehmen dabei einen Großteil der pädagogischen Arbeit ein. Offene Angebote sowie Aspekte der Gemeinwesenarbeit haben eine weniger präasente Stellung.

In der Grundschule sowie in den 5. und 6. Klassen geht es noch stark um Klassenfindung bzw. das Ankommen im Schulalltag. Je höher die Klassenstufen werden, desto mehr außerschulische Themen bekommen Bedeutung im Tätigkeitsspektrum der Schulsozialarbeit.

Vor allem im Rahmen von *präventiven Angeboten* wird auf außerschulische Kooperationspartner*innen oder spezifische Programme rekurriert. Wenn es um die Förderung sozialer Kompetenzen geht, werden überwiegend sportbezogene oder erlebnispädagogische Angebote als gewinnbringend beschrieben. Darüber hinaus richtet sich die Methodenauswahl stark an persönlichen Neigungen der Schulsozialarbeiter*innen aus. In der Tendenz werden vielfach Methoden aus dem systemischen oder erlebnispädagogischen Bereich eingesetzt.

Geht es um inhaltliche Themen in der *Beratung*, so sind diese über alle Schulformen bei den Schüler*innen ähnlich, wenngleich sie entsprechend der Entwicklungsstufen der Schüler*innen variieren. Am deutlichsten zeigt sich das Thema ‚Umgang mit Konflikten‘ sowie Schwierigkeiten im schulischen Kontext. Im Grundschulbereich geht es neben den Konflikten überwiegend um den Themenbereich der Freundschaften oder Probleme im familiären Kontext. Aspekte der Persönlichkeitsentwicklung/-bildung haben bei Schüler*innen weiterführender Schulen ein deutlicheres Gewicht innerhalb der Beratung. Überwiegend kommen die Schüler*innen dabei selbst auf die*den Schulsozialarbeiter*in zu oder werden gezielt von der ihr*ihm angesprochen.

Für *Eltern* stellt ein wesentlicher Beratungsaspekt die Sorge um das eigene Kind dar. An Grundschulen suchen Eltern zudem eher Rat bei Erziehungsfragen, an weiterführenden Schulen werden eher Informationen zu Beratungsstellen oder weiterführenden Hilfeangeboten ge-

⁷ Wertebereich von „1=stimmt voll und ganz zu“ bis „4=stimmt gar nicht zu“

wünscht. Kontakt wird überwiegend telefonisch oder per Mail gesucht, z. T. auch über persönliches Ansprechen.

Unterstützung bei herausfordernden Schüler*innen oder Klassen ist zentraler Beratungsaspekt für *Lehrer*innen*. Im Grundschulbereich wird v. a. die erweiterte Perspektive auf Schüler*innen und Eltern durch die Schulsozialarbeit positiv hervorgehoben. An weiterführenden Schulen nutzen Lehrer*innen das Beratungsangebot darüber hinaus zur Vorbereitung auf Elterngespräche. Entweder sprechen die Lehrer*innen die*den Schulsozialarbeiter*in direkt an, oder sie nehmen per Mail Kontakt auf.

Im Kontext der Zusammenarbeit mit der *Schulleitung* wird die Kooperation nicht als Beratung, sondern als Austausch wahrgenommen. Zentrale Themen sind hier die Schulentwicklung oder Organisatorisches. An Grund- und Förderschulen steht das soziale Miteinander im Fokus. Hierfür wird der Jour fixe neben bedarfsorientierten Kontakten genutzt.

Zusammengefasst kann die Beratungstätigkeit wie folgt beschrieben werden: Schüler*innen stehen in sehr engem Kontakt zur Schulsozialarbeit und wenden sich mit lebenspraktischen Fragen an sie. Bei Lehrer*innen und Eltern geht es auch um lebenspraktische oder pädagogische Fragen. Schulleitungen haben verstärkt das gesamte System im Blick weshalb es zunehmend um Steuerung und Schulentwicklung geht. Je weiter entfernt die Akteure von den Schüler*innen direkt sind, desto mehr geht es um Organisation oder Entwicklung auf struktureller Ebene.

Wie die *Verknüpfung von formaler und non-formaler Bildung* erfolgt, scheint für die Schulsozialarbeiter*innen schwer zu benennen zu sein. In den Interviews wird die Verknüpfung überwiegend über strukturelle Aspekte beschrieben (Teilnahme an Konferenzen, systematischer Einbezug in AKs bzw. Gremien). Dabei erfolgt die Diskussion im Spannungsfeld zwischen bewusster Abgrenzung gegenüber der Schule und der gezielten Integration. Über die Angebotsvielfalt deckt die Schulsozialarbeit den non-formalen Bildungsbereich jedoch ab. Vor allem bei Themen aus dem Präventionsbereich wird der Schulsozialarbeit eine besondere Expertise zugeschrieben. Als Gelingensfaktor für eine Verknüpfung der Bereiche werden die enge Kooperation mit der Schulleitung und die Entwicklung eines gemeinsamen Wertekerns bzw. einer gemeinsamen Haltung beschrieben.

Geht es um die Rolle der Schulsozialarbeit bei *Erziehungs- und Ordnungsmaßnahmen des §90 SchG* so gibt es nur in wenigen Fällen einen schriftlich fixierten Einbezug der Schulsozialarbeit. Werden Schulsozialarbeiter*innen hier einbezogen, erfolgt dies meist im Rahmen von Beratungsgesprächen mit Schüler*innen und/oder Eltern, z. T. im Rahmen von Runden Tischen. Darüber soll ein Schulausschluss von Schüler*innen abgewendet werden.

Ein weiterer Aspekt der Evaluation ist die *Zusammenarbeit mit Eltern*. Vor allem an Grundschulen wird dieser Bereich als weiterer Schwerpunkt der pädagogischen Arbeit mit benannt. Dies könnte am Alter der Schüler*innen liegen. Als spezifisches Angebot für Eltern werden überwiegend Mütter-/Väter-/Globalcafés oder themenspezifische Informationsveranstaltungen beschrieben. In wenigen Fällen machen Schulsozialarbeiter*innen bei Familien auch Hausbesuche. Die Bedarfserfassung erfolgt überwiegend über eine kommunikative Validierung mit Eltern(-vertretungen), Schulleitungen oder Lehrer*innen; z. T. wird der Bedarf aus der Reflexion bzw. Analyse des Schulalltages ermittelt.

Der Aspekt der *Vernetzung und Sozialraumorientierung* zeigt sich unterschiedlich. Die Vernetzung wird von allen Schulsozialarbeiter*innen als wichtiger Aspekt der Arbeit beschrieben, wohingegen die Sozialraumorientierung eine eher untergeordnete Bedeutung einnimmt. An Grundschulen scheint die Vernetzung und Sozialraumorientierung einen etwas größeren Stellenwert zu haben. Dies könnte am klarer abgegrenzten Einzugsgebiet der Schülerschaft sowie an einer stärkeren sozialräumlichen Orientierung jüngerer Kinder am Wohnort liegen.

Bei Grundschüler*innen liegt die Schule meist im unmittelbaren Lebensumfeld der Kinder und ihrer Familien. An weiterführenden Schulen wird immer wieder angemerkt, dass das Einzugsgebiet der Schule so groß sei, dass Einflüsse des Stadtteils und auch spezifische Angebote im Stadtteil der Schule weniger Bedeutung haben. Als wesentliche Kooperationspartner*innen werden Jugendzentren und Beratungsstellen sowie andere Schulen in der Umgebung benannt. Als Gelingensfaktoren für Vernetzung lässt sich primär ein transparenter und regelmäßiger Austausch zwischen den Akteuren und der Schulsozialarbeit benennen, sowie ein gemeinsamer Auftrag. Bezogen auf die Sozialraumorientierung wird eine wechselseitige Einflussnahme beschrieben. Vor allem sehr heterogene Stadtteile (z. B. Einkommensverteilung, Bildungshintergrund, Nationalität) haben Einfluss auf den schulischen Alltag und darüber auf die Schulsozialarbeit. Auch die Ausstattung des Sozialraums (z. B. öffentliche Plätze) beeinflusst das Schulleben. Demgegenüber wird nur von wenigen Schulsozialarbeiter*innen eine Rückwirkung der pädagogischen Arbeit in den Sozialraum gesehen. Wenn ein gewisser Einfluss angenommen wird, so wird dieser eher global beschrieben: Ein hoher Wohlfühlfaktor an der Schule führe zu einer gesteigerten Lebenszufriedenheit allgemein und dies ließe wiederum das Engagement der Eltern und Kinder im Stadtteil wachsen. Aber auch hier bleibt aus Sicht der Schulsozialarbeiter*innen festzuhalten: Je größer das Einzugsgebiet, desto geringer die gegenseitige Einflussnahme.

4.2.2 Gelungene/hervorgetretene Tätigkeitsformen

Bevor die Ergebnisse dargestellt werden muss der Hinweis erfolgen, dass trotz intensiver Bemühungen nur wenige Akteure aus dem Schulleben für ein Interview gewonnen werden konnten.⁸ Die Aussagekraft ist daher eingeschränkt und kann nur auf Tendenzen hinweisen.

Da der Schulsozialarbeit v. a. im Bereich der *Prävention* eine besondere Expertise zugeschrieben wird, wird dieser Aspekt genauer beleuchtet. An einer weiterführenden Schule wurde von der*dem Schulsozialarbeiter*in die Prävention als Schwerpunkt der Arbeit beschrieben und es zeigten sich vielfältige Gelingensfaktoren. Im Fokus der Prävention stehen dabei Aspekte der Persönlichkeitsentwicklung als zentralem Schutzfaktor. Dabei werden einerseits spezifische Präventionsprogramme (z. B. NoBlame) in *jeder* Klassenstufe angeboten, aber vor allem eine ‚alltagsintegrierte‘ Prävention präferiert. Hierfür steht den Schüler*innen ein breites Angebots- und Projektspektrum zur Verfügung, in welchen sie sich als kompetent und selbstwirksam erleben können und die Verantwortungsbereitschaft gefördert wird (z. B. Mentor*innenprogramme). Gerade auch sportorientierte Aktivitäten tragen dazu bei, die Persönlichkeit der Schüler*innen zu fördern bzw. zu stärken. Darüber hinaus zeigt sich eine enge Kooperation mit Lehrkräften, Schulleitung oder anderen beteiligten Personen als gewinnbringend, da Synergieeffekte deutlich werden und eine präventive Haltung ausgebaut werden kann, die von allem mitgetragen wird. Des Weiteren bergen diese Kooperationen die Möglichkeit, verschiedene Perspektiven auf Schüler*innen und deren Bedarfe zu vereinen und darüber passgenaue Angebote/Projekte zu planen. Dies setzt die Bereitschaft von Schulsozialarbeiter*innen an der Mitwirkung der Schulentwicklung voraus, da Prävention dann gelingen kann, wenn sie regelmäßig erfolgt und als Grundhaltung von allen Akteuren der Schule mitgetragen wird. Dazu müssen nicht ausschließlich spezifische Präventionsprogramme etabliert werden; eine gemeinsame Analyse der Angebote bzw. Aufgaben (auch im Rahmen der Bildungspläne) kann sowohl Lehrer*innen als auch die Schulsozialarbeit entlasten: Was ist bereits der über Bildungspläne festgeschriebene Auftrag der Schule, wo liegt ein weitergehender Bedarf? Ein breites Netzwerk an Dienstleistern kann zusätzlich entlastend wirken.

⁸ Worin die Gründe liegen kann nicht genau rekonstruiert werden. Evtl. spielt der Befragungszeitraum (ab Juli 2017) hier eine Rolle.

Dies führt direkt zu einem weiteren Tätigkeitsfeld, der *Schulentwicklung*. Mit Bezug auf Drilling (2004) konstatieren Holtbrink und Kastirke (2013, S. 100), dass über „das Einbringen lebensweltlicher Themen in den Schulalltag oder die Vernetzung mit externen Vereinen aus dem Stadtgebiet [...] Impulse zur Schulentwicklung“ gegeben werden können. An einer Schule zeigten sich diese Impulse darin, dass die*der Schulsozialarbeiter*in in einem kooperativen Prozess die Bedarfe und Bedürfnisse der Schüler*innen erfasst und über die Entwicklung eines Projekt- und AG-Programms diese abzubilden versucht. Hierfür hat es sich als wichtig erwiesen, dass einmal jährlich ein Planungstreffen stattfindet, bei welchem sich Schulsozialarbeiter*in, Schulkindbetreuung und Lehrer*innen austauschen, gemeinsam eine Bedarfsanalyse erstellen und schließlich ein Projekt- bzw. AG-Programm für Schüler*innen entwickelt wird. Die Bedarfserfassung erfolgt wiederum über den Einbezug weiterer Akteure des Schulalltags, z. B. von Fördervereinen oder der Nachmittagsbetreuung. Die Perspektive der Schüler*innen wird einerseits über eine direkte Abfrage erfasst, andererseits aus einer Reflexion und Beobachtungen im Arbeitsalltag abgeleitet. Werden all diese Perspektiven zusammengeführt, kann ein ganzheitlicher Blick auf die Schülerschaft generiert werden. Darüber können Themen der Kinder- und Jugendlichen direkt in den Schulalltag eingebracht werden. Zudem können nicht alle Projekte oder AGs durch schulische Akteure erbracht werden, was wiederum die Vernetzungen mit anderen Dienstleistern unerlässlich macht.

In fast allen Interviews wird *soziales Lernen* in irgendeiner Form als wesentliches Element der Schulsozialarbeit beschrieben. Von einer*einem Schulsozialarbeiter*in wird beschrieben, dass soziales Lernen curricular über die Schulsozialarbeit im Unterricht verankert sei. So finde in jeder Klasse mindestens einmal jährlich ein diesbezügliches Angebot statt, welches über sozialpädagogische Gruppenarbeit, Einzelfallhilfe und z. T. offene Angebote ergänzt wird. Begegnen sich Akteure der Schule sowie der Schulsozialarbeit auf der Basis eines gemeinsamen Wertekerns bzw. einer ähnlichen Haltung, können inhaltlich verbindende Elemente – in diesem Fall die Wichtigkeit sozialen Lernens – Angebote der Schule und Schulsozialarbeit gewinnbringend ergänzen. Diese gemeinsame Haltung entwickelte sich in diesem Fall darüber, dass sowohl Schule als auch Schulsozialarbeit aufgrund struktureller Bedingungen (soziokulturelle Aspekte des Quartiers) dazu gedrängt werden, soziale Kompetenzen und Fähigkeiten der Schüler*innen im gesamten schulischen Kontext zu fördern. Die sozialpädagogische Expertise wird als wertvolle Ergänzung zur schulischen wahrgenommen.

Die *Einbettung der Schulsozialarbeit in den Kontext einer Ganztageschule* gelingt dann gut, wenn ein gemeinsamer Blick auf den Ort ‚Schule‘ erfolgt. Als Basis wurde eine gemeinsame Bedarfsanalyse und Angebotsplanung zwischen allen beteiligten Akteuren (hier: Lehrer*innen, Nachmittagsbetreuung und Schulsozialarbeit) beschrieben. Darüber werden die verschiedenen Perspektiven auf die Schülerschaft zusammengeführt. Die Ergänzung der Fachlichkeit bietet die Chance für passgenaue Angebote, die sich an Interessen und Bedarfe der Schüler*innen ausrichten. Das setzt wiederum eine Öffnung der Schule voraus, damit im Interesse der Schüler*innen vielfältige Netzwerke geknüpft werden können. In der Analyse wurde deutlich, dass ein Zusammenspiel zwischen Akteuren der Schule und Schulsozialarbeit sowie weiteren Akteuren aus dem Lebensumfeld der Schüler*innen ganzheitliche Bildungsprozesse anregen kann.

4.3 Situation an den Gymnasien

Die Einzelfallhilfe ist für die befragten Schüler*innen und Eltern der Gymnasien eine klare und primäre Aufgabe der Schulsozialarbeit. Hierfür ist sie bekannt. Bei anderen Akteuren des Schulwesens gewinnt die Einzelfallhilfe umso mehr Bedeutung, je belastender der Einzelfall erlebt wird. Insgesamt zeigt sich jedoch, dass bereits jede der über den KVJS definierten „vier

Säulen“ (Einzelfallhilfe/Beratung, sozialpädagogische Gruppenarbeit/Arbeit mit Schulklassen, Vernetzung/Gemeinwesenarbeit und offene Angebote) abgebildet sind, wenngleich in unterschiedlicher Ausprägung. Vernetzung ist für alle Akteure von großer Bedeutung. Vor allem eine gute Kenntnis über die Beratungs-, Unterstützungs-, und Hilfelandschaft sowie Dienste im Quartier ist wichtig. Stadtteilbezogenes Arbeiten ist aufgrund größerer Einzugsgebiete eher schwer; der sozialraumorientierten Arbeit kommt bisher eine eher untergeordnete Rolle zu. Ergänzt werden diese Aufgaben über die Zusammenarbeit mit Eltern und die Mitwirkung im Bereich der Vorbereitungsklassen.

In den Gruppendiskussionen wurde darüber hinaus besonders die Kooperation – oder auch: Abgrenzung – von Schulsozialarbeit und Beratungslehrer*innen diskutiert. Hier scheint es wichtig zu sein, dass in der Einstiegs- und Etablierungsphase eine enge Kooperation sowie eine Aufgabendifferenzierung oder -absprache erfolgt. Wichtig ist es dann jedoch, diese Zuständigkeiten an Lehrer*innen, Eltern- und Schülerschaft weiterzuleiten, wobei gerade für Schüler*innen die Wahl der Ansprechperson flexibel bleiben muss.

Insgesamt ist die Wahrnehmung der Schulsozialarbeit bei allen Akteuren positiv. Die Stärken der Schulsozialarbeit werden als eine Entlastung gesehen und die Angebote erweitern die Infrastruktur der Schulen: An einem zentralen Lebensort der Schüler*innen werden sozialarbeiterische Kompetenzen eingebracht sowie Bildungsprozesse individuell begleitet und unterstützt.

Damit die Gesamtelternschaft Zugang zur Schulsozialarbeit findet, kommt den Elternvertretungen eine besondere Bedeutung zu. Auch wenn sich die*der Schulsozialarbeiter*in auf Elternabenden oder über Infobriefe vorstellt, braucht es in der Etablierungsphase die Unterstützung der Elternvertretungen. Diese zeigen sich über Inhalte, Aufgaben o. ä. der Schulsozialarbeit gut informiert; die Weiterleitung dieser Informationen in die Gesamtelternschaft gelingt jedoch noch nicht so gut. Wenn die Schulsozialarbeit die Multiplikator*innenfunktion der Elternvertretungen nutzt, kann dieser Informationsfluss angeregt werden. Darüber können ggf. Zugangshürden für Eltern abgebaut werden.

In der Einstiegsphase ist es von zentraler Bedeutung, dass sich die*der Schulsozialarbeiter*in allen Akteuren persönlich vorstellt und wesentliche Aufgabenfelder sowie Arbeitsweisen darlegt. Wie dargestellt sollte dabei die eigene Rolle in Relation zu der*dem Beratungslehrer*in thematisiert werden. Vor allem bei Eltern sollte das Angebotsspektrum beschrieben und in der Etablierungsphase immer wieder in Erinnerung gerufen werden. Auch für Schüler*innen zeigte es sich als Gelingensfaktor, wenn sich die Fachkraft nicht nur über Flyer o. ä. oder auf Schülerkonferenzen bekannt macht, sondern kontinuierlich klassenbezogen arbeitet. Die Vertreter*innen der SMV können als Multiplikator*innen fungieren.

Zusammengefasst kann in der Einstiegsphase als Gelingensfaktor die Kooperation bzw. der Austausch mit sämtlichen Gremien einer Schule (Eltern, Lehrer*innen, Schüler*innen) benannt werden. Dies dient einerseits der Klärung bestehender Erwartungen, andererseits auch der Bekanntheit und Etablierung der Schulsozialarbeit.

Ist die Einstiegsphase gelungen, bedarf es eines kontinuierlichen Kontaktes bzw. der Information aller Akteure. Es könnte hilfreich sein, hierfür besonders die Schüler*innen- und Elternvertretungen verstärkt anzusprechen und zu motivieren. Dies gilt auch und gerade für die Planung von Angeboten oder Projekten.

Auf die Perspektive der Schulsozialarbeit bezogen zeigt sich, dass Schulleitungen, Lehrer*innen und Eltern eine mögliche Überfrachtung und damit Überlastung der Schulsozialarbeit befürchten. Da dies den Akteuren bewusst ist, könnte diese Sensibilität als Schutzfaktor dienen. Darüber hinaus wurde deutlich, dass der Schulsozialarbeit eine Expertise im Präventi-

onsbereich zugeschrieben wird. Diese soll perspektivisch in die Schule eingebracht werden und sich auch z. B. curricular widerspiegeln.

5. Zusammenfassende Bewertung

Die sehr gute Kooperation mit den Schulen führte insgesamt zu einer aussagekräftigen Befragung und die Ergebnisse können als gute Ergänzung zu denen der ersten Phase betrachtet werden.

Die positiven Ergebnisse der ersten Phase werden durch die „Vollerhebung“ an den sechs ausgewählten Schulen bestätigt:

- Die Schulsozialarbeit besitzt unter Schüler*innen, Eltern und Lehrer*innen einen hohen Bekanntheitsgrad und wird von ihnen insgesamt positiv bewertet.
- Die Angebote decken ein breites Spektrum ab.
- Alle „vier Säulen“ aus normativen Vorgaben und theoretischen Diskursen (Einzelfallhilfe/Beratung von Schüler*innen, Arbeit mit Schulklassen/sozialpädagogische Gruppenarbeit, Vernetzung/Gemeinwesenarbeit und offene Angebote) sind in den untersuchten Schulen repräsentiert, wobei die Schwerpunkte schulspezifisch ausgeformt sind und sich am Bedarf der jeweiligen Schule orientieren. Tendenziell ist, v. a. an den Gymnasien, die Einzelfallhilfe ausgeprägter.
- Als Tätigkeitsschwerpunkte lassen sich die Einzelfallhilfe und die sozialpädagogische Gruppenarbeit schulübergreifend benennen. Je höher die Klassenstufen werden, desto mehr außerschulische Themen fließen in das Tätigkeitsspektrum ein. Offene Angebote sowie Aspekte der Sozialraumorientierung haben eine weniger präzise Stellung.

Als zentrale Erkenntnisse und Handlungsempfehlungen lassen sich folgende Aspekte benennen:

Partizipative Orientierung: Um Angebote oder Schwerpunkte der Schulsozialarbeit passgenau entwickeln zu können, sollte zunächst eine gemeinsame Bedarfserhebung mit Schulleitung, Lehrkörper, Nachmittagsbetreuung, Schulsozialarbeit sowie Schüler*innenvertretung und Eltern erfolgen. In einem kooperativen Prozess dieser Akteure sollten dann Angebote geplant und realisiert werden. Abschließend sollte eine gemeinsame Reflexion der Umsetzungsphase erfolgen. Daraus können ggf. Bedarfe nach weiteren (ergänzenden) Angeboten abgeleitet werden. Der systematische Einbezug von Schüler*innen und Eltern ist ausbaufähig.

Präventive Orientierung: Der Schulsozialarbeit wird eine besondere Expertise im Rahmen der Prävention zugeschrieben. Hierfür lassen sich zahlreiche positive Beispiele abbilden. Besonders wichtig sind eine Kopplung der Angebote mit dem Gesamtkonzept der Schule (Verankerung im Schulkonzept, Leitbild) und eine (Weiter-)Qualifizierung der Lehrer*innen mit dem Ziel, Lehrer*innen aktiv in präventive Angebote mit einzubinden. Dabei ist es bedeutsam, dass nicht nur spezifische Programme, Projekte oder Klassenaktionen angeboten werden, sondern eine gemeinsame präventive Haltung (i. S. einer handlungsleitenden Orientierung) etabliert wird, welche im alltäglichen pädagogischen Handeln sowie in der Kultur der Schule verankert wird.

Für die Schulsozialarbeit an den **Gymnasien** lässt sich festhalten, dass die Schulsozialarbeit im Schulalltag angekommen ist. In der Einstiegsphase ist hierbei das Bekanntwerden bei allen

Akteuren als zentrales Ziel zu benennen. Vor allem bei Eltern sollten das Angebotsspektrum und die Arbeitsweisen immer wieder transparent gemacht und in Erinnerung gerufen werden. Die Schulsozialarbeit ist an den (untersuchten) Gymnasien auf einem guten Weg, wobei die Verteilung der Tätigkeitsschwerpunkte kontinuierlich reflektiert werden sollte.

Insgesamt ist das Freiburger Konzept zur Schulsozialarbeit als richtungsweisend anzusehen. Die fachlichen Standards werden umgesetzt. Als zentral bedeutsam kann die Begleitung und Steuerung durch die Stadt und die regelmäßigen Austauschtreffen (AG 78 Schulsozialarbeit und Fachgruppen) angesehen werden. Zugleich bleibt ein wichtiger Spielraum, um die Schulsozialarbeit möglichst bedarfsgerecht und passgenau an den jeweiligen Schulen umzusetzen.

Wichtig ist es jedoch, weiterhin kontinuierlich im Dialog zu bleiben und das Bildungsverständnis der Schulsozialarbeit und der Schule wechselseitig zu klären – sowohl an den einzelnen Schulen als auch schulübergreifend. Die Auswirkung eines solchen Dialogs kann die Klärung von Zuständigkeiten unterstützen; dies betrifft insbesondere die Aufgaben- und Rollenverteilung von Schulsozialarbeiter*innen und Lehrer*innen.

Literatur

- Bundesarbeitsgemeinschaft Landesjugendämter (2014). *Soziale Arbeit in der Schule. Aufgaben der Kinder- und Jugendhilfe. Positionspapier*. Verfügbar unter http://www.bagl.jae.de/downloads/117_positionspapier-soziale-arbeit-in-der-schu.pdf [29.08.2017]
- Deutsche Gesellschaft für Evaluation (2008). *Standards für Evaluation*. Verfügbar unter: <https://www.degeval.org/degeval-standards/kurzfassung/> [29.08.2017]
- Drilling, M. (2004). *Schulsozialarbeit. Antworten auf veränderte Lebenswelten*. 3. aktualisierte Auflage. Bern/Stuttgart/Wie: Haupt.
- Fischer-Orthwein, I. (2014). Das Leistungsspektrum der Schulsozialarbeit. In *KVJS Jugendhilfe-Service, Schulsozialarbeit in Baden-Württemberg* (4. aktualis. Aufl.) (S. 12–20). Stuttgart: Kommunalverband für Jugend und Soziales Baden-Württemberg.
- Fröhlich-Gildhoff, K. & Reutter, A. (2013). *Abschlussbericht: Evaluation Schulsozialarbeit in Biberach*. Online einzusehen: http://www.zfkj.de/images/Abschlussbericht_Schulsozarb_Biberach.pdf [29.08.2017]
- Fröhlich-Gildhoff, K. & Reutter, A. (2016). *Evaluation der Schulsozialarbeit in Freiburg – Ergebnisse der ersten Phase*. Verfügbar unter [zfkj.de/images/Abschlussbericht_Phase_Eins_Schulsozialarbeit_Freiburg.pdf](http://www.zfkj.de/images/Abschlussbericht_Phase_Eins_Schulsozialarbeit_Freiburg.pdf) [29.08.2017]
- Grundsätze des Ministeriums für Arbeit und Sozialordnung. Familie. Frauen und Senioren Baden-Württemberg zur Förderung der Jugendsozialarbeit an öffentlichen Schulen in der Fassung vom 23.12.2014. Online unter: https://sozialministerium.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/redaktion/m-sm/intern/downloads/Downloads_Kinder-Jugendliche/Schulsozialarbeit_Foerdergrundsaeetze_28-11-2016.pdf [29.08.2017]
- Holtbrink, L. & Kastirke, N. (2013). Schulsozialarbeit im Kontext von Schulentwicklung. In A. Spies (Hrsg.) (2013), *Schulsozialarbeit in der Bildungslandschaft: Möglichkeiten und Grenzen des Reformpotentials*. (S. 99–116). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Kooperationsverbund Schulsozialarbeit (2015). *Leitlinien für Schulsozialarbeit*. Eigenverlag.

- KVJS Jugendhilfe-Service (2014). *Schulsozialarbeit in Baden-Württemberg*. 4. aktualisierte Auflage. Stuttgart: Kommunalverband für Jugend und Soziales Baden-Württemberg.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 10. Aufl. Weinheim/Basel: Beltz.
- Olk, T. & Speck, K. (2009). Was bewirkt Schulsozialarbeit? – Theoretische Konzepte und empirische Befunde an der Schnittfläche zwischen formaler und non-formaler Bildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 55 (6), 910-927.
- ORBIT Organisationsberatung Thüringen (2008). *Evaluation der Schulsozialarbeit in Jena. Befragung der Schüler/innen*. Verfügbar unter <https://www.jenakultur.de/fm/41/Abschlussbericht%20Evaluation%20der%20Schulsozialarbeit%20in%20Jena.pdf> [29.08.2017]
- Rausch, J. & Berndt, S. (2012). *Jugendhilfe in Kooperation mit der Ganztageschule. Zum Strategieverhältnis der Jugendhilfe im Wandel von Schule*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Reutter, A. & Fröhlich-Gildhoff, K. (2016). Evaluation der Schulsozialarbeit in der Stadt Freiburg. (S. 52–70). *Perspektiven der empirischen Kinder- und Jugendforschung 2/2016*. Verfügbar unter http://www.fel-verlag.de/files/u757/AUSGABE%202%2816%29_final.pdf [29.08.2017]
- Speck, K. (2006). *Qualität und Evaluation in der Schulsozialarbeit: Konzepte. Rahmenbedingungen und Wirkungen*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Stadt Freiburg i.Br., Amt für Kinder, Jugend und Familie (2011) (Hrsg.). *Qualitätsstandards – Schulsozialarbeit in Freiburg*. Verfügbar unter https://www.freiburg.de/servicebw/Qualitaetsstandards_der_Schulsozialarbeit.pdf [29.08.2017]

Dorothee Gscheidle

Die praktische Anwendung des Einschätzverfahrens für Bindungssicherheit im Kita-Alter (EiBiS) – erste Ergebnisse. Chancen, mögliche Einflussfaktoren und Grenzen des Instruments

Zusammenfassung

Das am Zentrum für Kinder- und Jugendforschung (ZfKJ) an der Evangelischen Hochschule Freiburg entwickelte Instrument zur Einschätzung von Bindungssicherheit im Kindesalter (EiBiS) wurde im Rahmen einer ersten Pre-Test-Phase erprobt und anschließend überarbeitet.¹ Vor dem Hintergrund, das Instrument im weiteren Verlauf des Projekts an einer Stichprobe mit breiterem Umfang zu testen, sollte dessen praktische Anwendung in einer ergänzenden Untersuchung im Rahmen einer Masterarbeit an einer kleinen Stichprobe näher untersucht werden. Unterschiede in der mehrperspektivischen Einschätzung durch Fachkräfte konnten dabei ebenso berücksichtigt werden wie das pädagogische Konzept der Kindertageseinrichtungen. Mithilfe von qualitativen Interviews im Prä-Post-Design, die auf der Einschätzung von Kindern durch den EiBiS-Fragebogen basierten, wurde der Umgang mit dem Bogen begleitet und die Wirkung entwickelter Handlungsstrategien reflektiert. Darüber hinaus wurden Hinweise auf ergänzendes Begleitmaterial zu dem Einschätzungsbogen erarbeitet, die bei der Fortführung des Projekts berücksichtigt werden könnten.²

Schlüsselworte: Bindungssicherheit, Fragebogen, Fachkraft-Kind-Beziehung, Feinfühligkeit, Handlungsstrategie, Validierung

Abstract

A questionnaire for measuring the attachment security of preschool-aged children (EiBiS) developed at the Centre for Research on Childhood and Adolescence at the University of Applied Sciences in Freiburg, Germany, was tested in a pre-test phase and then revised. The intention was to determine the practical usability of the instrument by testing it on a smaller sample in an additional research project (master thesis) before it is used on a wider sample in the further course of the project. In the process, it was possible to consider differences in teacher perspectives regarding assessments as well as the educational programme of the institutions. The practical handling of the instrument was monitored and reflected on the impact of strategies for action with the help of qualitative interviews in a pre-post design based on the assessment of children using the EiBiS questionnaire. Furthermore, the author attempted to extract aspects of success factors and make suggestions on accompanying material for the questionnaire that could be applied in the further course of the research project.

Keywords: attachment security, questionnaire, teacher-child relationship, responsiveness, strategies for action, validation

¹ siehe dazu Fröhlich-Gildhoff et al. (2017): Einschätzung der Bindungssicherheit in der Kita – empirische Annäherungen. Perspektiven der Kinder- und Jugendforschung, *Perspektiven der empirischen Kinder- und Jugendforschung*, Ausgabe 2/2017.

² Der Beitrag ist eine Zusammenfassung der Masterthesis mit dem Titel „Möglichkeiten der Beziehungsgestaltung aufgrund von Einschätzungen mit dem EiBiS-Bogen. Anwendung des Einschätzverfahrens zur Bindungssicherheit im Kita-Alter mit dem Ziel der Entwicklung und Reflexion passgenauer Handlungsstrategien“ (Gscheidle, 2017)

Inhalt

1. Kurze theoretische Einbettung.....	53
2. Zielsetzung und Forschungsfragen	55
3. Untersuchungsdesign und Vorgehen	55
3.1 Stichprobe und Rekrutierung	55
3.2 Untersuchungsdesign	57
3.3 Durchführung.....	57
4. Ergebnisse	58
4.1 Versuch der Deutung auffälliger Mehrfacheinschätzungen	59
4.2 Auswertung der Prä-Post-Interviews mithilfe der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse	61
4.2.1 Vertiefende Einzelfallinterpretation (within-case analysis)	61
4.2.2 Fallübergreifende Analyse (between-case analysis) zu den beiden Erhebungszeitpunkten und Entwicklung eines Kategoriensystems	63
5. Diskussion	64
5.1 Einbettung der Ergebnisse in den Kontext der Forschungsfragen.....	64
5.2 Nutzen der Ergebnisse für das Projekt EiBiS	67
5.3 Einschätzung der Güte der vorliegenden Untersuchung	68
6. Fazit.....	69
<i>Literatur</i>	69

1. Kurze theoretische Einbettung

Die kindliche Entwicklung erfolgt hauptsächlich in Beziehung mit Personen. Bindung wird dabei als wichtiger Aspekt für Interaktionen mit Bezugspersonen und, übertragen auf den Kitakontext, besonders zwischen Fachkräften und Kindern gesehen (Ahnert, 2014; Bowlby, 2010; Wadepohl et al., 2017). Stabile Bindungen gelten aufgrund ihrer unterstützenden Funktion in der Stressregulation als Schutzfaktor und Prädiktor für gesunde seelische Entwicklungen, wohingegen unsichere Bindungserfahrungen als Risikofaktor für spätere Erkrankungen und Entwicklungsauffälligkeiten gewertet werden (Ahnert, 2014; Strohsand, 2009; Weltzien, 2014). Die kompensatorische Wirkung positiver Beziehungserfahrungen konnte bereits im Rahmen verschiedener Erhebungen belegt werden (z. B. Glüer, 2017, S. 123ff.).

Bereits im Rahmen der Untersuchungen von Ainsworth et al. (1978) und Bowlby (1969) konnte der Zusammenhang zwischen dem sich gegenseitig beeinflussenden Bindungs- und Explorationsverhaltenssystem aufgezeigt werden. So ist explorierendes Verhalten (Explorations-sicherheit) nur möglich, wenn das Bindungsbedürfnis befriedigt, also nicht aktiviert ist (Bindungssicherheit). Seitens der Bezugsperson steht dem Bindungsverhaltenssystem des Kindes das sogenannte Fürsorgeverhaltenssystem gegenüber, mithilfe dessen Aufmerksamkeit gegenüber dem Kind ermöglicht wird und welches die Bereitschaft oder Tendenz beinhaltet, auf kindliche Signale angemessen zu reagieren (Spangler & Reiner, 2017). In Anlehnung an Booth et al. (2003) hat Ahnert (2007) vor dem Hintergrund der Feinfühligkeit weitere

Merkmale für Bindungserfahrungen beschrieben, die auch als Merkmale für entwicklungsförderliche Interaktion gewertet werden können (Weltzien, 2014).

Als Kernkriterium pädagogischer Arbeit hat die Fachkraft-Kind-Interaktion im Forschungskontext in den vergangenen Jahren zunehmend an Bedeutung gewonnen (Überblick: Wade-Ohl et al., 2017). Sowohl in den Institutionen der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung als auch im Bereich der Grundschule konnten vermehrt Untersuchungen in Bezug auf Bindungs- und Beziehungsqualität im Hinblick auf sekundäre Bezugspersonen und die Erfassung bindungsbezogener Interaktionsmuster in der Erwachsenen-Kind-Dyade verzeichnet werden (z. B. Booth et al., 2003; Crittenden, 2005; Harwardt-Heinecke & Ahnert, 2013).

Die Beobachtung der kindlichen Bindung zu einer pädagogischen Fachkraft ist bislang jedoch noch nicht methodisch abgesichert möglich. Die Erfassung von Bindungsqualitäten und -sicherheit richtete sich bislang zumeist an primäre Bezugspersonen und häufig auch an Lehrer*innen; die dazugehörigen Einschätzungsverfahren wurden dabei vorwiegend zu Forschungszwecken entwickelt. Verschiedene vorhandene Verfahren, darunter auch der Attachment-Q-Sort (AQS oder AQS-E, speziell für Erzieher*innen; nach Waters & Deane, 1985, dt. Ahnert, 2003), der Child-Adult-Relationship-Experimental-Index (CARE-Index, Crittenden, 2005) oder das Geschichtenergänzungsverfahren (GEV-B, Gloger-Tippelt & König, 2009), zielen auf die Einschätzung der Bindung ab. Der Einsatz dieser Instrumente ist jedoch aufgrund der Komplexität der Methoden mit enormem Aufwand verbunden und kann in der Regel nur durch speziell geschultes Personal erfolgen. Auch ein Fragebogenscreening für die Erfassung der Bindung von Zweyer (2006) hat sich als nicht geeignet erwiesen.

Glüer (2017) beschreibt daher ein Dilemma für die pädagogische Praxis, bei dem einerseits die Vorteile einer sicheren Bindung für die Entwicklung des Kindes betont werden, andererseits die fehlenden validen Verfahren zur Einschätzung von bindungsbezogenen Verhaltensweisen angemessene Interventionen erschweren (ebd., S. 175). Er vertritt deshalb die Ansicht, dass aktuell nicht die Zuordnung des bindungsrelevanten Verhaltens des Kindes im Vordergrund stehen kann, sondern vielmehr die Beobachtung, Einschätzung und Reflexion des gezeigten Verhaltens.

Mit dem 2017 initiierten Projekt „Einschätzung der Bindungssicherheit im Kita-Alter“ (kurz: EiBiS) am Zentrum für Kinder- und Jugendforschung wurde das Ziel verfolgt, diese Lücke in der Forschungslandschaft und insbesondere im Instrumentarium frühpädagogischer Fachkräfte zu schließen. Die Entwicklung eines praktikablen, aussagekräftigen und validen Instruments zur Einschätzung von Bindungssicherheit bei Kindern von 18 Monaten bis 6 Jahren erfolgte in Kooperation mit Praktiker*innen, wissenschaftlichen Mitarbeiter*innen und Studierenden. Dadurch konnte ein Fragebogen zur Einschätzung der Bindungssicherheit entwickelt werden, der im Frühjahr 2017 in einer ersten Pre-Test-Phase erprobt, testtheoretisch ausgewertet und anschließend überarbeitet wurde. Im Herbst 2017 konnte der überarbeitete Bogen in einer zweiten Phase erneut getestet werden (genaue Beschreibung des Entwicklungsprozesses und der statistischen Kennwerte: Fröhlich-Gildhoff et al., 2017).

Ausgehend von den Fragebogeneinschätzungen wurde im Verlauf der zweiten Pre-Test-Phase die Weiterarbeit der pädagogischen Fachkräfte mit den Ergebnissen des Bogens im Rahmen einer Masterarbeit (Gscheidle, 2017) untersucht. Der Fokus lag hierbei auf der Entwicklung individueller Handlungsstrategien zur passgenauen Gestaltung des Bindungsbegegnungsangebots der Fachkraft zum Kind und der damit verbundenen Möglichkeiten der Steigerung der Bindungssicherheit. Ergänzend zu der statistischen Auswertung sollte mithilfe der Erhebung ermittelt werden, welche Einflussfaktoren sich auf die Einschätzung der Bindungssicherheit eines Kindes auswirken können und welche Hinweise sich für weiterführendes Material feststellen lassen, um den Bogen für die Fachkräfte und letztlich die Kinder sinnvoll nutzbar zu machen.

2. Zielsetzung und Forschungsfragen

Diesem Forschungsprojekt im Rahmen der Masterarbeit lagen zwei Ziele zugrunde: Zum einen die Erfassung der subjektiven Erfahrungen der Fachkräfte in der Anwendung des EiBiS-Bogens durch deren Einschätzung von Bindungssicherheit und die Reflexion der Beziehungsgestaltung zu dem jeweiligen Kind; Zum anderen sollten Hinweise zur Entwicklung von möglichem Begleitmaterial gefunden werden, mit dem der Bogen für die Fachkräfte und letztlich auch die Kinder eingesetzt werden könnte. Aus diesen Zielen ergaben sich bei der Konkretisierung des Vorhabens folgende Forschungsfragen:

Inwiefern können die Fachkräfte den Bogen für die Gestaltung der jeweiligen Fachkraft-Kind-Beziehung nutzen?

Die Eignung des Bogens für die Reflexion der Beziehungsgestaltung zu dem jeweiligen Kind sowie die Weiterarbeit mit dem Bogen sollte hierbei im Fokus stehen. Weiter sollten dabei Anregungen für mögliches Begleitmaterial (z. B. ein Handbuch oder eine Kurzschulung) gefunden werden, mit dem der Gewinn für die Fachkräfte gesteigert werden könnte.

Welche subjektiven Erfahrungen machen die Fachkräfte mit den von ihnen formulierten Handlungsstrategien?

Die Betrachtung der Einschätzung sollte zur Entwicklung subjektiver und fallspezifischer Ideen im Sinne von Handlungsstrategien in der Beziehung zwischen der Fachkraft und dem Kind dienen.

Wie bewerten die Teilnehmer*innen die Arbeit mit dem Bogen?

Die Bewertung der Arbeit mit dem Bogen fokussierte besonders auf die Beziehung zu dem jeweils beobachteten und eingeschätzten Kind.

Bei der Formulierung der Forschungsfragen war zu beachten, dass dem Vorhaben bereits Erkenntnisse aus dem ersten Pre-Test zugrunde lagen und das Prinzip der Offenheit daher auf eine relative Offenheit beschränkt wurde (Döring & Bortz, 2016, S. 66). Insbesondere die mehrperspektivische Einschätzung von Kindern hatte zu Diskussionen geführt, die darauf schließen ließen, dass die Anwendung des Bogens von der Beziehung der jeweiligen Bezugspersonen des Kindes abhängig ist und sich durchaus von anderen Personen unterscheiden kann. Diese Vorerfahrung und die damit verbundenen Vorannahmen sollten besonders betrachtet werden. Das Hauptaugenmerk sollte jedoch auf der Entwicklung von Handlungsstrategien liegen.

3. Untersuchungsdesign und Vorgehen

3.1 Stichprobe und Rekrutierung

In die Stichprobe der Erhebung sollte sowohl eine bereits mit dem Bogen vertraute Einrichtung einbezogen werden (K1) als auch weitere Institutionen, die noch nicht damit gearbeitet hatten (K2 und K3). Darüber hinaus wurden Unterschiede im pädagogischen Konzept der

Einrichtung sowie in der Anwendungsroutine pädagogischer Beobachtungsverfahren beachtet, sodass letztlich drei Einrichtungen mit unterschiedlichen Handlungskonzepten akquiriert werden konnten: Ein Kindergarten, der nach dem infans-Konzept (Laewen & Andres, 2011) arbeitet (K1), eine Kindertageseinrichtung bzw. Krippengruppe ohne konkrete pädagogische Orientierung (K2) sowie eine Krippe mit einem Mix aus verschiedenen Beobachtungsverfahren (K3). Mit diesem breiteren Spektrum an Einrichtungen sollte untersucht werden, inwiefern der Einsatz des Bogens möglicherweise mit dem pädagogischen Konzept und den Beobachtungsroutinen der jeweiligen Einrichtung zusammenhängen könnte.

Die Verteilung der Fachkräfte und eingeschätzten Kinder gestaltete sich äußerst heterogen. Während zwei Fachkräfte jeweils eines ihrer Bezugskinder einschätzten und im Interview darüber Auskunft gaben, fanden zwei Interviews getrennt voneinander statt, die jedoch dasselbe Kind betrafen. Bei einem weiteren Fall schätzten zwei Fachkräfte ein Kind aus ihrer Gruppe ein und nahmen gemeinsam am Interview teil. In der dritten Einrichtung wurden zwei Kinder von jeweils drei Fachkräften eingeschätzt. Zwei dieser Fachkräfte standen letztlich für das Interview zur Verfügung. Die eingeschätzten Kinder waren dabei zwischen 1;10 und 4;9 Jahre alt. Von den anfänglich acht befragten Fachkräften konnten letztlich drei auch bei der Post-Erhebung mit einbezogen werden, für die anderen wurden keine unmittelbaren Interventionen, also zur Umsetzung geplante Handlungsstrategien beschlossen.

		K1_A (F1)	K1_B (F2)	K2_F (F3)
Kind	Geschlecht, Alter	♂ 4;8 Jahre	♀ 4;9 Jahre	♀ 2;4 Jahre
	Seit wann in Kita?	6 Monate	1 Jahr	14 Monate
	Migrationshintergrund	Syrisch	Albanisch, Romanes	Russisch
Fachkraft	Qualifikation	Kindheitspädagogin	staatl. anerkannte Erzieherin	staatl. anerk. Erzieherin (Quereinstieg)
Kindertageseinrichtung	Träger	kommunal		privat (Betriebskita)
	Konzept (z. B. [teil]offen, infans, Montessori, etc.)	offenes Konzept, infans (Laewen & Andres, 2011)		teiloffenes Konzept
	regelmäßig angewandte Beobachtungsverfahren	infans		„Beobachtungsschnecke“, Beller, Grenzsteine
	Möglichkeiten gemeinsamer Fallbesprechungen, Supervision o. ä.	fachliche Reflexionen nach infans, Fallbesprechungen im Team, Supervision		Besprechungen im Gruppenteam
	Welche davon wurden für das Kind genutzt?	fachliche Reflexionen nach infans, Fallbesprechungen im Team	fachliche Reflexionen nach infans, Fallbesprechungen im Team + Supervision	Besprechungen im Gruppenteam

Abbildung 1. zusammenfassende Übersicht der bereits reduzierten Stichprobe zum Zeitpunkt t_1 mit relevanten Unterscheidungsmerkmalen (Gscheidle, 2017)

3.2 Untersuchungsdesign

Das Untersuchungsdesign beinhaltete folgende Handlungsschritte:

1. Begleitung der Fachkräfte bei der Entwicklung individuell kindbezogener Handlungsstrategien

Mit dem Fokus auf die Beobachtungen aus dem EiBiS-Bogen haben die Fachkräfte in einem dialoggestützten Interview (t_0) Handlungsstrategien für einen absehbaren Zeitraum entwickelt. Dabei wurde eine Stichprobe von $n=8$ Fachkräften (6 eingeschätzte Kinder) aus drei Einrichtungen befragt. Die Interviews wurden schriftlich dokumentiert.

Im Verlauf des ersten Interviews konnten die Fachkräfte selbst die Auswahl ihrer eingeschätzten Kinder reflektieren und die Notwendigkeit von Handlungsstrategien bei dem jeweiligen Kind einschätzen. Daraus ergab sich eine Reduktion der teilnehmenden Fachkräfte ($n=3$), in den anderen Fällen wurden keine unmittelbar umsetzbaren Interventionen beschlossen.

2. Anwendungsphase

In der Anwendungsphase haben die Fachkräfte in einem Zeitraum von fünf Wochen die entwickelten Handlungsstrategien umgesetzt und Entwicklungen dokumentiert.

3. Interview mit Fachkräften zu deren Erfahrungen und Rückmeldungen

Die Fachkräfte wurden nach ihren Erfahrungen mit dem Bogen und den entwickelten Handlungsstrategien befragt, um deren Wirkung zu reflektieren. Mögliche Veränderungen wurden dabei erfasst sowie Anregungen für Begleitmaterial aufgenommen. Darauf basierend konnten Gelingensfaktoren herausgearbeitet werden, die den Erfolg der Interventionen vermutlich konstituiert haben.

4. Inhaltsanalytische Auswertung der erhobenen Daten

Mit Blick auf die Erfahrungen mit dem Bogen erwies sich eine inhaltlich strukturierende inhaltsanalytische Auswertung (nach Mayring, 2008 und Kuckartz, 2014) als sinnvoll, die kategoriengeleitet Erfahrungen mit dem Bogen wiedergeben, aber auch zur systematischen Reflexion und der Planung von Veränderungen in der Gestaltung der Fachkraft-Kind-Beziehung beitragen konnte.

3.3 Durchführung

Die Durchführung der Interviews mit den acht Fachkräften erfolgte jeweils in deren Einrichtungen. Bei dem ersten kindbezogenen Gespräch (Interview t_0), welches auch die Betrachtung des Einschätzungsbogens beinhaltete, wurde ein selbst erstelltes strukturierendes Formular eingesetzt, das die Forscherin teils protokollierend, teils dokumentierend verwendete. Die gesprächsstrukturierenden Fragen erfassten dabei sowohl kindbezogene Merkmale als auch die Aspekte, die den Fachkräften bei der Betrachtung des EiBiS-Bogens als besonders wichtig erschienen. Dabei waren die Fachkräfte dazu angehalten, diese Auffälligkeiten zu begründen und zugleich zu priorisieren, um anschließend passgenaue Unterstützungsstrategien für das jeweilige Kind zu entwickeln. Die Interviewerin hielt sich dabei in einer beobachtenden und

nicht-beratenden Rolle und verwies nur gegebenenfalls auf zuvor durch die Fachkräfte selbst beschriebene und notierte Ressourcen oder Anknüpfungspunkte.

Bereits das einfache, strukturierte Vorgehen ermöglichte den Fachkräften eine eigenständige Fokussierung auf das kindliche Verhalten. Bei den Kindern, die keine Auffälligkeiten im Bereich der Bindungssicherheit zeigten, konnte beim Abschnitt des Interviews, der auf die priorisierten Auffälligkeiten und die Formulierung von Handlungsstrategien abzielte, festgestellt werden, dass kein konkreter Unterstützungsbedarf bestand bzw. dieser nicht von den Fachkräften geleistet werden konnte (z. B. durch den Verweis auf die Zuständigkeit der Integrationskraft oder einer Erziehungsberatungsstelle). Damit erübrigte sich in diesen Fällen eine weitere Betrachtung, was die Reduktion auf die Fälle von $n=3$ Fachkräften mit ihren entsprechenden Bezugskindern im Schritt t_1 erklärt. Entsprechend kann dem Formular somit eine Art Filterfunktion zugeschrieben werden. Aus forschungsökonomischen Gründen wurde nach dem Ausscheiden der anderen Probanden für die t_1 -Erhebung keine Nachakquise mehr durchgeführt. Für die t_1 -Erhebung war ein teilstrukturierter Leitfaden erarbeitet worden.

Folgendes Schaubild verdeutlicht das Vorgehen im Forschungsprozess und gibt Hinweise auf die inhaltlichen Schwerpunkte der einzelnen Erhebungszeitpunkte:

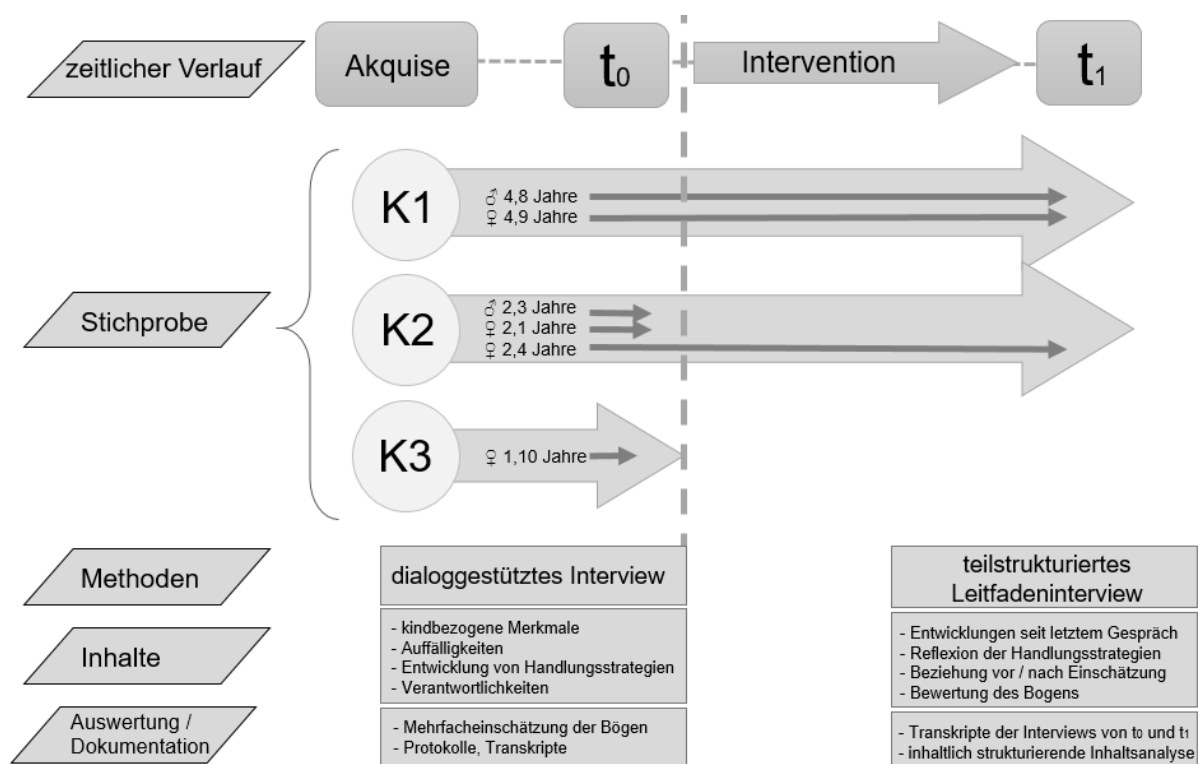


Abbildung 2: eigene Darstellung des Forschungsvorgehens (Gscheidle, 2017).

4. Ergebnisse

Die nachfolgenden Ergebnisse beziehen sich zum einen auf eine entstandene Diskussion aufgrund divergierender Einschätzungen von Kindern durch mehrere Fachkräfte, zum anderen auf die im Rahmen der Prä-Post-Interviews erhobenen Daten. Die Darstellung fokussiert da-

her zunächst auf die Mehrfacheinschätzung mit dem EiBiS-Bogen und anschließend auf die Ergebnisse aus der qualitativen Auswertung der Interviews.

4.1 Versuch der Deutung auffälliger Mehrfacheinschätzungen

Bereits bei der ersten Pre-Test-Erhebung konnten bei Einschätzungen desselben Kindes durch mehrere Fachkräfte zum Teil deutliche Unterschiede festgestellt werden; teilweise lagen die Werte bis zu vier Skaleneinheiten auseinander. Um diese Beobachtung näher zu untersuchen, erfolgte eine qualitative Erfassung und Auswertung der Differenzen. Dadurch sollten mögliche Gründe hierfür und Erkenntnisse in Bezug auf das bindungsbezogene Verhalten des Kindes gewonnen werden. Aus einer der teilnehmenden Einrichtungen waren zwei Kinder von jeweils drei Fachkräften (Bezugsfachkraft, bevorzugte Fachkraft sowie Fachkraft aus einem bevorzugten Spielbereich oder mit anderem Hintergrund) eingeschätzt worden. In beiden Fällen konnten beide erstgenannten Fachkräfte zu möglichen Erklärungen befragt werden.

Ein 4;8 Jahre alter Junge mit syrischem Migrationshintergrund und Fluchterfahrung (K1_A bzw. F1) wurde von den drei Fachkräften wie folgt eingeschätzt:

♂ 4;8 Jahre	1	2	3	4	5	6
A4_Erleben eigener Wirkmächtigkeit			■●			▲
A5_angemessene Herausforderungen		●	■		▲	
B8_Irritation/Unruhe/Schreckhaftigkeit	▲			■●		
B10_verstummt bei Übergängen	▲			■●		
C14_Rückzug bei Belastung		▲			■●	
C17_Interesse		●		■	▲	
D22_Freude bei Wiedersehen			■●			▲
E31_Selbstberuhigung		●		■		▲
E34_Anspannung	▲			■●		

■=Bezugserzieherin ●=bevorzugte Erzieherin ▲=Erzieherin aus bevorzugtem Spielbereich
 Anmerkung: Itemauswahl mit Nummer und stichwortartiger Kurzbeschreibung, die Zahlenwerte beziehen sich auf die Skala des Fragebogens von 1=nie bis 6=immer

Im Gespräch mit den beiden anwesenden Fachkräften (Bezugserzieherin und bevorzugte Erzieherin) wurde deutlich, dass die dritte Fachkraft aus dem bevorzugten Spielbereich des Kindes in einem Raum für Bauen und Konstruieren tätig ist, in dem das Kind durch die dort angebotenen Materialien und Tätigkeiten mehr Gelegenheiten hat, seine erlebte Wirkmächtigkeit zu zeigen. Dies wirkte sich dementsprechend auf die Einschätzung mit dem Bogen aus, wie folgendes Ankerzitat aus dem Interview belegen kann: „Aber die C. ist zum Beispiel in der Bauecke, also ich kann mir gut vorstellen, dass er da einfach oft diese Bauwerke präsentiert. (...) Also erstens bin ich nicht die Person, der er was präsentieren würde, und zweitens ist es meinem Bereich, also ich koch mit den Kindern, auch nicht so klar, was man da präsentieren kann.“ (aus K1_A)

Das unterschiedlich eingeschätzte Verhalten des Kindes ließ vermuten, dass die Beobachterübereinstimmung hinsichtlich der Einschätzung von Bindungssicherheit mit dem EiBiS-Bogen einer starken Abhängigkeit von der Fachkraft und dem jeweiligen Interessensfeld des Kindes unterliegt. Darüber hinaus war aufgrund der Beobachtungen mit der dritten Fachkraft die Besonderheit der Kita mit der Strukturierung als offenes Konzept mit Funktionsbereichen hervorzuheben, welches sich ebenso auf das bindungsbezogene Verhalten des Kindes auszuwirken schien. Weiter schienen persönliche Dispositionen wie die Einstellung zu körperlicher Nähe sowohl seitens der Fachkraft als auch des Kindes eine Rolle zu spielen. Die Unterschiedlichkeit der Einschätzungen war somit zumindest ausgehend von diesem Fallbeispiel in Abhängigkeit von räumlichen und strukturellen Gegebenheiten der jeweiligen Einrichtung zu verstehen.

Im zweiten Fall (K1_B bzw. F2) war besonders der Unterschied zwischen den beiden weiblichen Fachkräften und ihrem männlichen Kollegen vor dem Hintergrund der wahrgenommenen Beziehung zum Vater hervorzuheben, zu dem das Kind eine problematische Beziehung zu haben schien. Das Verhalten des 4;9 Jahre alten Mädchens mit albanischem Migrationshintergrund schätzten die Fachkräfte mithilfe des Bogens folgendermaßen ein (Auswahl):

♀ 4;9 Jahre	1	2	3	4	5	6
C14_Rückzug bei Belastung		■●		▲		
C21_Hilfesuchen bei neg. Emotionen		▲	■	●		
D24_Zuwendung zur Bezugsperson			▲		●	■
D27_ohne Distanz				▲		●■
E30_beruhigen durch Ko-Regulation			▲		●	■
F38_Zulassen von körperlicher Nähe			▲		●	■
F39_Körpernähe zu viel	■●			▲		

■=Bezugserzieherin ●=bevorzugte Erzieherin ▲=weiterer Erzieher
 Anmerkung: Itemauswahl mit Nummer und stichwortartiger Kurzbeschreibung, die Zahlenwerte beziehen sich auf die Skala des Fragebogens von 1=nie bis 6=immer

Bei der Betrachtung der Items mit besonders geringer Beobachterübereinstimmung konnte eine offensichtlich geschlechterspezifische Anpassung des Verhaltens vermutet werden. Den weiblichen Fachkräften gegenüber zeigte das Kind klare Zuwendung und forderte Nähe ein, wohingegen der männliche Kollege diese Beobachtungen weniger oft zu machen schien. Eine Ergänzung aus dem t₁-Interview ließ das Rollenverständnis und das entsprechende Verhalten des Kindes genauer verstehen: „*Sie hat auch momentan so ne Phase, wo sie immer sagt ‚Ich liebe dich.‘ ‚Ich liebe A. und ich liebe B. und ich liebe C. und ich liebe D. und den O. NICHT. (...) Ja. Den O. nicht. Das sagt sie dann ganz deutlich. Nein, ihn nicht. Männer liebt man nicht. Und wenn ich sag, und deinen Papa? Nein.‘*“ (aus K1_B)

Die Geschlechtertrennung von Seiten des Kindes in Bezug auf ihre präferierten Bezugspersonen könnte zum einen Ausdruck der Projektion der väterlichen Bindung oder aber die Reaktion auf das Verhalten oder die Bereitschaft zu körperlicher Zuwendung der erwachsenen Person sein, wie folgendes Zitat zeigt: „*Weil es ist schon sehr sehr sehr viel Körperkontakt, den sie sucht, aber ich kann ihr das gut geben. (...) Weiß nicht, die anderen sehen das glaub ich*“

schon ein bisschen anders, nicht jeder mag das. Viele empfinden das glaub schon ein bisschen anstrengend und zu viel.“ (aus KI_B)

Somit lässt sich vermuten, dass die Einschätzung sowohl von Personen und deren Beziehungen zum Kind als auch vom bevorzugten Explorationsbereich des Kindes abhängig ist. Das pädagogische Konzept bringt die Aufteilung in Funktionsbereiche ebenso wie eine Öffnung der Gruppen mit sich, mit der letztlich auch eine deutliche Verbreiterung des Spektrums an Ansprechpartner*innen und Bezugspersonen einhergeht. Insofern lässt sich an dieser Stelle vorab resümieren, dass für eine sichere bzw. valide Einschätzung der Bindungssicherheit eines Kindes der Austausch und die gemeinsame Reflexion im Team gewinnbringend sein können.

4.2 Auswertung der Prä-Post-Interviews mithilfe der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse

Gemäß der Anwendungsstrategie von Kuckartz (2014) wurde das Datenmaterial aus der qualitativen Erhebung in einem ersten Bearbeitungsschritt mithilfe deduktiv erstellter Hauptkategorien (Fachkraft-Kind-Beziehung, Einschätzung des Kindes (Stärken/Schwächen/Interessen), bindungsbezogene Verhaltensweisen des Kindes, Handlungsstrategien) kodiert. Anschließend wurden aus den zugeordneten Textstellen induktiv Subkategorien bestimmt. Dieser Schritt ließ sich auf alle drei Interviews des ersten Erhebungszeitpunkts (t_0) anwenden, sodass aus diesen Kategorien schließlich eine Themenmatrix erstellt werden konnte, die thematisch orientierte Summaries enthält, welche zur Durchführung der vertiefenden Einzelfallinterpretationen dienen (Kuckartz, 2014, S. 89ff.). Im Anschluss daran erfolgte eine kategorienbasierte Auswertung und Ergebnisdarstellung. Die detaillierte Beschreibung des Vorgehens orientiert sich dabei an der Erstellung des Kategoriensystems und der daran anknüpfenden fallübergreifenden Interpretation des Datenmaterials.

4.2.1 Vertiefende Einzelfallinterpretation (within-case analysis)

Im ersten Fall (F1) berichteten die Fachkräfte nach der Umsetzungsphase von fünf Wochen von der gemeinschaftlichen Auseinandersetzung im Team mit den Themen, Interessen und individuellen Dispositionen des Kindes, die sie im Rahmen der fachlichen Reflexion nach dem infans-Handlungskonzept (Laewen & Andres, 2011) erarbeitet hatten. Die daraus entstandenen individuell ausgerichteten Angebote für das Kind konnten sie als Handlungsstrategien im Umgang mit dem Kind, seinen Ressourcen und Bedürfnissen reflektieren. Unterstützungsbedarfe des Kindes wie beispielsweise die Verbesserung der Teilhabemöglichkeiten durch sprachliche Förderung wurden dabei ebenso berücksichtigt. Es wurde deutlich, dass die Fachkräfte die Zugänge des Kindes nutzen, aber gleichzeitig sein Handlungsrepertoire stärken wollten, zum einen durch die systematische Wortschatzerweiterung und die sprachliche Unterstützung, zum anderen durch die Stärkung in der Gemeinschaft und mit den Bezugspersonen.

Zur Bewertung des EiBiS-Bogens verwiesen die Fachkräfte auf das bei ihnen angewendete infans-Handlungskonzept, welches bereits viele Bereiche davon abdeckt. Die stärken- und interessenorientierte Planung von Angeboten erfordert die intensive Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Kind, welche den Fachkräften im Fall des Jungen aus dem Fallbeispiel offenbar zugutekam. Trotz des zeitlichen Aufwands werteten sie den Bogen als positive Ergänzung, weil er die Beobachtung mit einer Bindungsperspektive und bindungsbezogene Aussagen ermöglicht. Dabei erwähnten sie auch die Erkenntnisse aus der multiperspektivischen Einschätzung, die als Reflexions- und Diskussionsgrundlage dienen konnten.

Im zweiten Fall (F2) sahen die Fachkräfte im Hinblick auf Handlungsstrategien die ausgeprägten sprachlichen Fähigkeiten des Kindes als Zugang. Insbesondere die Bezugsfachkraft sah sich dabei in der Verantwortung und der Zuständigkeit. Dabei nannte sie beispielsweise die bewusste Gestaltung von Abschiedssituationen und die Verbalisierung von Nähe- und Distanzempfinden als Handlungsstrategien. Auch auf die Unterschiedlichkeit von Geschlechtern wollte sie aus gegebenem Anlass eingehen. Nach der Umsetzungsphase erlebte die Bezugsfachkraft ihre eigene Beziehung zu dem Mädchen als noch inniger. Der enge Kontakt und die Beschäftigung in der Nähe der Bezugsfachkraft schienen für das Kind positive Auswirkungen gehabt zu haben.

Bei der Bewertung des Bogens beschrieben die Fachkräfte aus der Einrichtung K1 diesen als Ergänzung zu bereits bestehenden Verfahren und betonten den Gewinn durch die Mehrfacheinschätzung. Allerdings berücksichtigten sie auch ihre eigene Anwendungsroutine von Beobachtungsverfahren und wiesen auf mögliche Schwierigkeiten für einfacher strukturierte und arbeitende Einrichtungen hin. Insgesamt schätzten sie jedoch den Gewinn für die Kinder, den sie durch ihre Interventionen erreichen konnten und hoben die positiven Effekte der gemeinschaftlichen und multiperspektivischen Betrachtungen hervor.

Im dritten Fall (F3) schien die Fachkraft das Verhalten des Kindes genau wahrzunehmen (ausgeprägte Regulationsschwierigkeiten, nur sehr geringe deutsche Sprachkenntnisse, inkonsistentes Aufsuchen der Fachkraft), formulierte aber nur wenige bis keine ihrerseits initiierten Unterstützungsangebote. In ihren Ausführungen nahm sie wenig Bezug auf direkte Angebote, die dem Kind ihre unmittelbare Zuwendung und Assistenz signalisieren könnten, sondern verwies auf die „Holschuld“, Eigenverantwortung und Freiwilligkeit des Kindes, sich die Unterstützungsmöglichkeiten einzuholen. Sie schien vorwiegend die Handlungsmacht beim Kind zu sehen und dessen Initiative zu erwarten, statt selbst in der Beziehungsgestaltung aktiv zu werden. Die Handlungsstrategien der Fachkraft beinhalteten anschließend vorwiegend das Zurückfahren von Erwartungen, das Abwarten und das Geben von Zeit, was als gemeinsame Lösung des Teams gesehen wurde und intern bereits praktiziert zu werden schien. Die Vermeidung von Anspannung durch gesunkene bzw. auf ein Minimum reduzierte Anforderungen schätzte die Fachkraft als wirkungsvolles Mittel im Umgang mit dem Kind ein. Bei der Reflexion der Handlungsstrategien (Erwartungen herabsetzen, Druck nehmen, nichts mehr fordern) nach der Umsetzungsphase wertete die Fachkraft diese als großen Erfolg und bekräftigte diesen durch mehrere Beispiele. Dabei blieb unklar, ob sie mit ihrer Strategie tatsächlich Entlastung oder Druckverlagerung beim Kind bewirkt hatte (z. B. bei der Entscheidung zwischen Ausziehen zum Schlafen oder mit Schuhen ins Bett gehen). Bei Veränderungen bezog sie sich vorwiegend auf sprachliche Fortschritte und berücksichtigte dabei die Kognition und die körperliche Entwicklung (z. B. Zahnen als Grund für Hände im Mund); Anzeichen für Verhalten, das auf Bindungssicherheit schließen ließe, erwähnte sie hingegen nicht.

Insgesamt blieb nach den Interviews mit der Fachkraft fraglich, ob diese den Hintergrund und das Ziel bzw. den Sinn des Bogens und der Einschätzung von Bindungssicherheit ausreichend erfassen konnte. Widersprüche bei den Handlungsstrategien und der Auffassung von Bindungssicherheit lieferten Hinweise auf ein wenig ausdifferenziertes Handlungswissen auf diesem Gebiet. Erwartungen gegenüber dem Kind als auch den Eltern schienen die pädagogischen Handlungen der Fachkraft zu dominieren. Weiter konnten, wie auch bei den anderen beiden Interviews, Hinweise auf einen Zusammenhang der einrichtungsspezifischen Merkmale, der räumlichen Bedingungen und der Beobachtungserfahrungen der Fachkraft mit der Planung und Umsetzung von Handlungsstrategien vermutet werden.

4.2.2 Fallübergreifende Analyse (between-case analysis) zu den beiden Erhebungszeitpunkten und Entwicklung eines Kategoriensystems

Gemäß der Anwendungsstrategie von Kuckartz (2014) wurde aus dem Datenmaterial aus der qualitativen Erhebung zu den zwei Zeitpunkten ein Kategoriensystem erstellt, welches eine differenzierte und fallübergreifende Betrachtung der drei Fälle ermöglichte. Die folgende Tabelle verdeutlicht zusammenfassend die Sichtweisen und Beschreibungen der Fachkräfte zu den genannten Kategorien oder Stichworten und pointiert damit Gemeinsamkeiten und insbesondere die Unterschiede in den einzelnen Fällen.

	K1_A (F1)	K1_B (F2)	K2_F (F3)
Stärken/Schwächen/Interessen	u. a. Verweis auf geringe deutsche Sprachkenntnisse	gute sprachliche Fähigkeiten	sehr geringe deutsche Sprachkenntnisse
Orientierung bei Erwartungen	Entwicklungsstand („wirkt noch so klein“)		Alter („mit 2 Jahren muss sie das können“)
wahrgenommene Veränderungen	vom Mitläufer in den Fokus	Öffnung, Gestaltung von Abschiedssituationen	keine/normale Weiterentwicklung
Nähe	lehnt ab, kann annehmen	zwingt anderen Nähe auf (hängt um den Hals o. ä.), fordert aktiv ein	fordert ein (Hand, Schoß), meist jedoch hilflos
Bewältigung von Trennungssituationen/Übergängen	eher gleichgültig	bei Vater egal, bei Bezugsperson nachlaufen, weinen, schreien	bei Mutter: weinen, klammern
Regulationsfähigkeit	Rückzug	aktives Suchen nach Unterstützung (schreit)	Finger/Hand in Mund (Selbstberuhigung)
Eingewöhnung	mit Schwester gut, jetzt wirkt Kind etwas verloren	maskenhaft erstarrtes Gesicht	schwierig, da Mutter und Kind schwer zu trennen
Handlungsstrategien	stärkenorientierter Zugang	Aufmerksamkeit, Verbindlichkeit, körperliche Zuwendung	Abwarten, Erwartungen herabsetzen, Zeit geben
Zusammenarbeit im Team	Austausch, Reflexion, Mehrfacheinschätzung, Gestaltung von Übergängen, Angebote	Austausch, Reflexion, Mehrfacheinschätzung	gemeinsame Reflexion der Einschätzung wäre sinnvoll
Bewertung des Bogens	gute Ergänzung bestehender Verfahren	gut mit Fokus der personenbezogenen Unterschiede	zu allgemein, zu wenig spezifisch

Abbildung 3. Übersicht über Sichtweisen und Beschreibungen der Fachkräfte aus den Interviews zu den jeweiligen Kategorien (Gscheidle, 2017)

Die Darstellung gibt einen Überblick über die individuell verschiedenen Verhaltensmuster des Kindes und damit verbunden über die Herausforderungen an die Fachkraft, die sich daraus ergeben. Weiter können Handlungsstrategien sowie Hinweise auf die Haltung der Fachkraft verdeutlicht werden. Insbesondere bei K2_F (F3) wird bei der Betrachtung der Handlungsstrategien im Kontext des gezeigten kindlichen Verhaltens und der Haltung der Fachkraft gegenüber dem Kind Unterstützungsbedarf auch auf Seiten der Fachkraft deutlich.

5. Diskussion

Ziel der Forschungsarbeit war es, in einer explorativen Herangehensweise die subjektiven Erfahrungen der Fachkräfte in der Anwendung des EiBiS-Bogens zu erfassen und letztlich Anregungen für mögliches Begleitmaterial zu finden bzw. zu erarbeiten. Dabei sollte untersucht werden, inwiefern die Fachkräfte die Einschätzungen für die jeweilige Gestaltung der Fachkraft-Kind-Beziehung nutzen können.

5.1 Einbettung der Ergebnisse in den Kontext der Forschungsfragen

Inwiefern können die Fachkräfte den Bogen für die Gestaltung der jeweiligen Fachkraft-Kind-Beziehung nutzen?

Mit Blick auf die Hauptforschungsfrage kann festgehalten werden, dass durch die Erhebung neue Erkenntnisse zum Umgang mit dem EiBiS-Einschätzbogen zur Bindungssicherheit gewonnen werden konnten. Gemäß der Auffassung von Glüer (2017, S. 175), nach der die Beobachtung, Einschätzung und Reflexion des gezeigten Verhaltens eines Kindes in der frühpädagogischen Praxis mehr im Vordergrund stehen sollten als die Kategorisierung und Zuordnung zu einem Bindungstyp im Sinne einer diagnostischen Erfassung, konnten Hinweise darauf gefunden werden, dass der EiBiS-Bogen als Reflexionsgrundlage für die pädagogische Praxis in Bezug auf die Einschätzung bindungsrelevanter Verhaltensweisen geeignet ist. Insbesondere für die mehrperspektivische Einschätzung durch mehrere Teammitglieder mit einem Bezug zu dem jeweiligen Kind und einer anschließenden kommunikativen Auseinandersetzung könnte der Bogen gewinnbringend eingesetzt werden und bestehende Verfahren wie bspw. den infans-Präferenzbogen (Laewens & Andres, 2011) ergänzen. Für die Anwendung in Einrichtungen ohne vergleichbare Beobachtungsinstrumente könnte sich der Bogen unter Berücksichtigung und Einbezug der Perspektiven mehrerer Teammitglieder ebenfalls eignen.

Im Hinblick auf den Bedarf eines verlässlichen Einschätzverfahrens für die kindliche Bindung konnten erneut Schwierigkeiten in Bezug auf die Beobachterübereinstimmung (Interrater-Reliabilität) festgestellt werden. Wie auch in der ersten Pre-Test-Phase haben verschiedene Beobachter*innen ein und dasselbe Kind entsprechend seiner von ihnen wahrgenommenen Verhaltensweisen eingeschätzt und hierbei große Unterschiede konstatiert. Dies schien weniger auf fehlenden Konsens hinsichtlich der beobachteten Merkmale zurückzuführen zu sein, sondern vielmehr auf die stark personenabhängigen Verhaltensweisen des Kindes. Diese Unterschiede hinsichtlich des kindlichen Präferenzverhaltens können auf heterogene Beziehungsqualitäten zu den Bezugspersonen innerhalb einer Einrichtung hinweisen. Nicht immer kann dabei davon ausgegangen werden, dass das Kind zu den Fachkräften auch tatsächlich eine funktionale Beziehung aufbaut. Entsprechend ist die offenbar geringe Interrater-Reliabilität als Kriterium zu sehen, das die Verwendung des Bogens als Reflexionsgrundlage für Bezugspersonen des Kindes empfiehlt und weniger einen interpretierbaren Wert mit dem

Ziel einer Kategorisierung des Bindungstypus anstrebt. Die statistische Auswertung der quantitativen Daten aus der Mehrfacheinschätzung im Rahmen der zweiten Pre-Test-Phase könnte diesbezüglich weitere Ergebnisse liefern, um diese Annahme zu überprüfen.

Welche subjektiven Erfahrungen machen die Fachkräfte mit den von ihnen formulierten Handlungsstrategien?

Die Ergebnisse aus den Einzelfallinterpretationen und der fallvergleichenden Analyse zeigten jeweils auf der Ebene der Fachkräfte deren Erfahrungen mit dem Bogen und den von ihnen entwickelten Handlungsstrategien, die anschließend reflektiert werden konnten. Durch die individuellen Verschiedenheiten der Kinder lassen sich diese nur schwer verallgemeinern, allerdings kann festgehalten werden, dass die Ideen, die Umsetzung ebenso wie die Auswirkungen von der Initiative der Fachkraft und ihrer eigenen empfundenen Zuständigkeit abzuhängen scheinen.

Im Falle von K1_A (F1) lag eine besonders hohe Einbindung der Bezugsfachkraft und des gesamten Teams vor, sodass bereits vor der Umsetzungsphase Auswirkungen vermutet werden konnten. Die Reflexion der Strategien bestätigte diese Annahme schließlich. Im Falle von K1_B (F2) waren aufgrund des gezeigten Verhaltens des Kindes bereits supervisorische Unterstützungsmaßnahmen erfolgt, die dieses maßgeblich beeinflusst hatten. Die Bezugsfachkraft des Kindes übernahm nach der Einschätzung mit dem Bogen dennoch Verantwortung für Handlungsstrategien, bei denen sie die Kompetenzen und Entwicklungsfelder des Kindes (z. B. gute sprachliche Fähigkeiten) als Zugang nutzte und ebenso Veränderungen wahrnehmen konnte.

Im dritten Fall K2_F (F3) war zunächst unklar, ob Auswirkungen auf die Strategien (Abwarten, Herabsetzen von Erwartungen, Zeit geben) anzunehmen waren und ob diese überhaupt als Strategien gewertet werden konnten. Obwohl sich vermuten ließ, dass die Bezugsfachkraft dabei weitgehend passiv agierte, sind die geplanten Handlungen dennoch als aktive Methoden zu verstehen, deren Auswirkungen auf das bindungsrelevante Verhalten des Kindes jedoch unklar bzw. gering anzunehmen waren. Entsprechend dieser Erwartungen konnte die Bezugsfachkraft nach der Umsetzungsphase keine Veränderung in der Beziehung zu dem Kind feststellen und in der Schilderung ihrer wahrgenommenen Entwicklungen lediglich auf sprachlich-kognitive Prozesse eingehen.

Folglich lässt sich das Potenzial der Beziehungsgestaltung durch das aktive Engagement der Fachkraft nutzen, sofern sie die Merkmale einer Bindungserfahrung durch responsives Antwortverhalten auf die Signale des Kindes berücksichtigt (Ahnert, 2007, S. 33f.). Vor dem Hintergrund des Fallbeispiels F3 könnte daher vermutet werden, dass die Fokussierung der Fachkraft auf die entsprechenden Faktoren (Zuwendung, Sicherheit, Stressreduktion, Explorationsunterstützung, Assistenz) die Dominanz der Anforderungen an das Kind in Bezug auf Sprachproduktion und die Alltagsbewältigung im Gruppenkontext zumindest ansatzweise mildern könnte. Allerdings ist hierbei davon auszugehen, dass das alleinige Wissen über die Faktoren nicht ausreicht, um die habituellen Handlungsorientierungen der Fachkraft zu modellieren. Weiter bleibt das professionelle Rollenverständnis zu hinterfragen, mit dem sie ihr Handeln vor dem Hintergrund ihrer professionsbedingten Aufgabe begründen oder rechtfertigen würde. Zusammenfassend lässt sich bei allen drei Fällen wie bereits erwähnt der Erfolg der Handlungsstrategien in Abhängigkeit der Initiative der zuständigen Fachkraft und deren empfundener Zuständigkeit im Sinne der aktiven Beziehungsgestaltung festhalten.

Die genannten Erkenntnisse lassen sich leicht auf das *Kompetenzmodell* (Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann & Pietsch, 2011, zit. in. Fröhlich-Gildhoff et al., 2014, S. 14) übertragen, wonach ersichtlich wird, dass sich die Fachkräfte in Bezug auf ihre Dispositionen deutlich unterscheiden. Während bei den Fachkräften aus der Einrichtung K1 (F1 und F2) das pädago-

gische Konzept der Einrichtung (offener Ansatz, infans-Handlungskonzept, Beobachtungsroutinen) im Blick auf das Kind, in der Beobachtung der bindungsbezogenen Verhaltensweisen, aber auch in der Wahrnehmung der Stärken, Schwächen und Interessen deutlich widerspiegelt, konnten bei der dritten Fachkraft aus der Einrichtung K2 (F3) divergente Dispositionen konstatiert werden. Neben der Ausbildung zur pädagogischen Fachkraft per Quereinstieg und Hinweisen auf eine wenig ausdifferenzierte reflexive Haltung schien sich bei ihr das eher bewahrungsorientierte Konzept der Einrichtung (Siraj-Blatchford, 2007) mit wenigen Beobachtungsroutinen und ressourcenorientierten Handlungsansätzen auf deren Handeln auszuwirken. Auf diese Weise könnten weitere dispositionelle Faktoren des Kompetenzmodells aus den Interviews exzerpiert werden, die jedoch letztlich alle in einem gemeinsamen Weg münden: dem Einfluss auf das performative Handeln der Fachkraft sowie der Analyse und Bewertung der jeweiligen Situation.

Im Falle der drei fokussierten Interviews hatten die Kinder jeweils bereits bei den Eingewöhnungen in die Tageseinrichtung als auffällig bezeichnetes Verhalten gezeigt (z. B. Rückzug, Erstarren, Klammern), welches die Kinder teilweise auch nach langer Dauer nicht ablegen konnten. In einem Fall bewirkten stärken- und interessenorientierte Angebote für das Kind Verbesserungen (K1_B, F2), in einem anderen Fall (K1_A, F1) konnten nach einer beratenden Supervision deutliche Veränderungen erzielt werden. In einem dritten Fall (K2_F, F3), weitgehend ohne Interventionen, waren keine bindungsbezogenen Veränderungen ersichtlich. Obwohl an dieser Stelle erneut auf die fehlende Repräsentativität der sehr kleinen Stichprobe hinzuweisen ist, können die Beispiele auf das Potenzial von Handlungsstrategien mit entsprechend kindorientierter Ausrichtung hinweisen. Obwohl die umgesetzten Strategien im Fall K1_A die zuvor formulierten Ansätze deutlich überstiegen, sind dennoch Zusammenhänge in deren Ausrichtung zu erkennen, die durch den Einschätzbogen deutlich wurden. Beispielsweise konnten die Fachkräfte anhand der Items das Rückzugsverhalten des Kindes in belastenden Situationen oder die Reaktion auf Mikrotransitionen im Kitaalltag analysieren und dies überwiegend auf die fehlenden sprachlichen Kompetenzen des Kindes zurückführen. Folglich offerierten sie dem Kind Aktivitäten im sozialen Kontext seiner Peers sowie Angebote zur Stärkung seiner sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten, was sich anschließend gleich auf mehrere zuvor auffällige Verhaltensbereiche auswirken konnte.

In diesem Zusammenhang sei auf das *Prozessmodell* (Fröhlich-Gildhoff et al., 2014, S. 16) hingewiesen, bei dem die systematische Vorgehensweise bei pädagogischen Prozessen verdeutlicht wird. Nach der Beobachtung von Handlungen oder Verhaltensweisen des Kindes erfolgt die Analyse/Interpretation zum besseren Verständnis, wonach sich die Planung von Handlungsstrategien anschließt. Diese kann letztlich reflektiert werden, wodurch der Prozess durch die Beobachtung des neuen, reagierenden Verhaltens erneut beginnt. Orientiert an diesem Modell müsste im Leitfaden die Frage ergänzt werden, welche weiteren Perspektiven sich für die Fachkräfte aufgrund der reflektierten Handlungsstrategien ergeben würden. Aufgrund des hohen Kontrasts der drei betrachteten Fälle könnte vermutet werden, dass sich hier weitere Unterschiede ergeben oder sich aber neue Anregungen für eine veränderte Gestaltung der Strategien mit dem Blick auf die Passgenauigkeit der Angebote, auch bei F3, finden lassen würden.

Wie bewerten die Teilnehmer*innen die Arbeit mit dem Bogen?

Bereits bei der kleinen Stichprobe im Rahmen dieser Erhebung konnten Diskrepanzen hinsichtlich des Verständnisses von Bindung bzw. bindungsbezogenem Verhalten und insbesondere dem Erkennen damit verbundener Auffälligkeiten und handlungsbezogenem Wissen festgestellt werden. Entsprechend könnten Schulungen oder schriftliches Begleitmaterial in einfacher, verständlicher Weise zu den wichtigsten Aspekten der Bindungstheorie sowie der

feinfühligem Gestaltung von Fachkraft-Kind-Beziehungen diesem Desiderat möglicherweise entgegenwirken.

Weiter kann an dieser Stelle das einfach auszufüllende und im Grunde selbst erklärende verwendete Formular (siehe 3.3) als Ergänzung des EiBiS-Begleitmaterials vorgeschlagen und als Unterstützung in der Reflexion der kindlichen Verhaltensweisen sowie der Erarbeitung von Handlungsstrategien gewertet werden. Ebenso könnte es als Grundlage für teamgeführte Reflexionen dienen.

5.2 Nutzen der Ergebnisse für das Projekt EiBiS

Im Hinblick auf den Nutzen für das Projekt zur Einschätzung von Bindungssicherheit im Kita-Alter sei an dieser Stelle erneut angemerkt, dass es sich bei den vorliegenden Fällen um eine sehr kleine Stichprobe handelte, die keinesfalls Repräsentativität beanspruchen kann und deren Verallgemeinerbarkeit unumstritten schwierig ist. Dennoch konnten im Rahmen der Erhebung einige Merkmale identifiziert werden, die bei der Weiterführung des Projekts Beachtung finden könnten, jedoch vermutlich mit einer größeren Anzahl untersuchter Fälle noch durch weitere Faktoren ergänzt werden könnten und müssten.

Im direkten Zusammenhang mit dem Projekt EiBiS können jedoch nach jetzigem Stand folgende Erkenntnisse von Bedeutung sein:

Der EiBiS-Bogen scheint sich als Reflexionsgrundlage insbesondere für Teams zu eignen. Die Ermittlung/Berechnung eines interpretierbaren Werts zur Bindungssicherheit mit dem Ziel einer Kategorisierung scheint im Hinblick auf die personenspezifischen Abhängigkeiten in Bezug auf das beobachtete kindliche Verhalten nur bedingt aussagekräftig zu sein. Darüber hinaus kann vermutet werden, dass ein entsprechender Wert aufgrund der Ähnlichkeit einer diagnostischen Einschätzung die Motivation zur Anpassung der Beziehungsgestaltung entsprechend mindern könnte.

Es scheint eine Abhängigkeit in Bezug auf das pädagogische Konzept der Einrichtung sowie vorhandener Beobachtungsroutinen zu bestehen, mit der der Erfolg der Anwendung des Einschätzverfahrens zusammenhängt. Entsprechend würde sich eine fokussierende Betrachtung der Anwendungserfahrungen heterogener Einrichtungsformen mit unterschiedlichen Ausrichtungen anbieten, bzw. könnte bei der geplanten Umsetzung in einem größeren Rahmen eine Vielfalt der Konzepte und strukturellen Bedingungen (z. B. auch der Vergleich von Einrichtungen aus dem ländlichen und städtischen Raum oder von Fachkräften mit unterschiedlichem Ausbildungsstatus) angestrebt werden.

Mithilfe einfachen Begleitmaterials könnte die Auswertung des Bogens mit Fokus auf die priorisierten bindungsrelevanten Verhaltensweisen erfolgen und die Entwicklung von Handlungsstrategien ermöglichen. Weiter kann die Initiative der Bezugsfachkraft und deren Wahrnehmung der Rolle als aktive Gestaltungsperson im Zusammenhang mit der Fachkraft-Kind-Beziehung als Prädiktor für die gelingende Umsetzung gewertet werden.

Die Einschätzung durch die Fachkräfte belegt die sprachliche Unabhängigkeit des Instruments. Mögliche andere Methoden wie bspw. das Geschichtenergänzungsverfahren (GEV-B für 5- bis 8-jährige Kinder; Gloger-Tippelt & König, 2009) setzen sprachliche Kompetenzen sowohl im Verständnis als auch der Produktion voraus. Dabei sei darauf verwiesen, dass bspw. im Fall K1_A die sprachlichen Fähigkeiten des Kindes vermutlich nicht ausreichen würden, um das Verfahren zielgerichtet durchführen zu können. In diesem Zusammenhang könnte die Bedeutung feinfühligere Interaktionsgestaltung und insbesondere die Sensibilisierung auf gezeigte Verhaltensweisen der Kinder unter Berücksichtigung ihrer Biografie und

möglicherweise ihres kulturellen Hintergrundes (Keller, 2011, 2014) und ihrer sprachlichen Kompetenzen als Herausforderung für Fachkräfte hervorgehoben werden.

Weiter stellte sich die Frage, ob es für die Fachkräfte von Bedeutung ist, allein ein Verfahren zur Bindungseinschätzung anwenden zu können oder ob vielmehr die Vertiefung anwendungsbezogenen Wissens zur Gestaltung bindungsförderlicher Fachkraft-Kind-Beziehungen sinnvoll wäre. Entsprechend könnte dies auch den Bedarf an Weiterbildungskonzepten hinsichtlich bindungsbezogener Verhaltensweisen hervorheben. Darüber hinaus könnten auch videogestützte Verfahren zur Einschätzung der Feinfühligkeit von Erwachsenen-Kind-Interaktionen (z. B. CARE-Index; Crittenden, 2005 sowie STEEP™-Programm; Kißgen, 2009) ergänzend zur Beobachtung und Einschätzung bindungsbezogener Verhaltensweisen und der Reflexion der Fachkraft-Kind-Interaktionen hinsichtlich bindungsbezogener Faktoren eingesetzt werden.

5.3 Einschätzung der Güte der vorliegenden Untersuchung

Zur abschließenden Betrachtung des Forschungsvorgehens unter Berücksichtigung wissenschaftlicher Gütekriterien sollen an dieser Stelle einige relevante Aspekte kritisch beleuchtet und reflektiert werden. Entsprechend der Kernkriterien zur Beurteilung der Qualität qualitativer Studien (Steinke, 1999, S. 252ff.) können die intersubjektive Nachvollziehbarkeit und die kommunikative Validierung innerhalb des Auswertungsprozesses als sinnvoll angewendet bezeichnet werden. Die Methodenwahl (Prä-Post-Design, Akquise, Auswertungsstrategie mit der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse) kann ebenfalls als angemessen gewertet werden. Allerdings kann aufgrund des Prä-Post-Designs ein möglicher Effekt durch den ersten Erhebungszeitpunkt nicht ausgeschlossen werden. Die sehr kleine Stichprobe ermöglichte einen explorativen Zugang, erfuhr damit jedoch auch eine unumstrittene Limitation. Entsprechend der Stichprobengröße sowie der Heterogenität in der Kita-Landschaft konnte in der vorliegenden Untersuchung folglich keine theoretische Sättigung erreicht werden (Döring & Bortz, 2016, S. 302). Die Verallgemeinerbarkeit der Erhebung ist daher nicht möglich. Zwar liefern die Fälle erste Anhaltspunkte für mögliche generalisierbare Aspekte, dennoch wäre eine weitere Prüfung mit einer größeren, heterogeneren Stichprobe sinnvoll, um Aussagen bezüglich der Verallgemeinerung treffen zu können. Bei einer Weiterführung der Untersuchung in weiteren Einrichtungen hätte das Ergebnis wahrscheinlich in der Vielfalt seiner Ergebnisse verbreitert werden können.

In Bezug auf die eigene Subjektivität galt es, sich die Herausforderung durch die Doppelrolle als Forschende und Informierende zu vergegenwärtigen. Dabei musste den Proband*innen/Interviewten verdeutlicht werden, dass seitens der Forscherin einerseits Wissen, Vorstellungen und erwartete Ergebnisse zur Anwendung des Bogens vorhanden sind, aber gleichzeitig die neue Perspektive der Fachkräfte für das Erkenntnisinteresse im Fokus stand und möglichst ungefärbt erfasst werden sollte. Bei der Erarbeitung der Handlungsstrategien sollten die Fachkräfte entsprechend selbstständig agieren und lediglich strukturell moderiert werden. Zu den Strategien selbst erfolgte seitens der Forscherin daher eine bewusste Zurückhaltung, um den Prozess, die subjektiven Erfahrungen und die Aussagen der Fachkräfte nicht zu beeinflussen oder deren Sichtweisen, Haltungen und Handlungsstrategien zu bewerten. Dies gestaltete sich nicht zuletzt vor dem Hintergrund der eigenen Berufsbiografie als Herausforderung.

6. Fazit

Im Rahmen der Erhebung konnten letztlich drei von zuvor sieben Interviews im Prä-Post-Design geführt werden. Sie wurden zunächst in einer vertiefenden Einzelfalldarstellung erläutert und konnten dann in einer fallübergreifenden Interpretation kontrastiert werden. Dabei ließen sich sowohl Unterschiede der Fälle, Handlungsstrategien und Effekte konstatieren, als auch Gemeinsamkeiten identifizieren. Im Rahmen der fallübergreifenden Betrachtung konnten zu diesen Ergebnissen bereits interpretative Ansätze formuliert werden, die in der Diskussion in den Kontext der Forschungsfragen eingebettet wurden.

Sowohl die Validierung der Mehrfacheinschätzungen, als auch die heterogenen Erfahrungen mit der Entwicklung von Handlungsstrategien konnten neue Erkenntnisse erzielen, die möglicherweise für das EiBiS-Projekt und die Anwendung des Bogens in der Praxis genutzt werden können. Die Einschränkungen durch die sehr kleine Stichprobe im Rahmen dieser Erhebung könnten durch weiterführende Untersuchungen aufgehoben werden, sodass vertiefende oder möglicherweise neue Erkenntnisse gewonnen werden könnten.

Weiter konnten insbesondere durch die Fallkontrastierung Erkenntnisse zu den heterogenen Dispositionen pädagogischer Fachkräfte gewonnen werden, die es bei der Konzipierung eines Einschätzverfahrens und generell bei Erhebungen im Feld der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung zu berücksichtigen gilt. Für den weiteren Verlauf des Projekts EiBiS scheinen die Befunde dieser Erhebung das ursprüngliche Ziel eines einfach anzuwendenden Einschätzverfahrens mit hoher Aussagekraft in Frage zu stellen und den Fokus eher auf die teamorientierte Reflexion von Fachkraft-Kind-Interaktionen zu richten.

Literatur

- Ahnert, L. (2003). *Attachment Behavior Q-set for Care Providers: Deutsche Übersetzung*. Wien: Universität Wien.
- Ahnert, L. (2007). Von der Mutter-Kind- zur Erzieherinnen-Kind-Bindung? In F. Becker-Stoll & M. Textor (Hrsg.), *Die Erzieherin-Kind-Beziehung. Zentrum von Bildung und Erziehung* (S. 31–41). Berlin: Cornelsen.
- Ahnert, L. (2014): Bindungsbeziehungen außerhalb der Familie: Tagesbetreuung und Erzieherinnen-Kind-Bindung. In L. Ahnert (Hrsg.), *Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung* (3. Aufl.) (S. 256–277). München, Basel: Ernst-Reinhardt Verlag.
- Ainsworth, M. D., Blehar, M. C., Waters, E. & Wall, S. (1978). *Patterns of Attachment: A psychological study of the strange situation*. Hillsdale: Erlbaum.
- Booth, C., Spieker, S., Kelly, J. F. & Zuckerman, T. G. (2003). Toddlers' Attachment Security to Child-Care Providers. The Safe and Secure Scale. In *Early Education & Development*, 14. pp. 83-100. London: Taylor & Francis Group.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment (Attachment and loss, Vol. 1)*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (2010). *Bindung als sichere Basis. Grundlagen und Anwendung der Bindungstheorie*. (2. Aufl.). München, Basel: Ernst-Reinhardt-Verlag.

- Crittenden, P. M. (2005). Der CARE-Index als Hilfsmittel für Früherkennung, Intervention und Forschung. In *Frühförderung interdisziplinär. Bindungsorientierte Ansätze in der Praxis der Frühförderung*, 3/2005. München, Basel: Ernst-Reinhardt-Verlag.
- Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. (5. Aufl.). Berlin, Heidelberg: Springer Verlag.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I., Pietsch, S., Köhler, L. & Koch, M. (2014). *Kompetenzentwicklung und Kompetenzerfassung in der Frühpädagogik. Konzepte und Methoden. Materialien zur Frühpädagogik, Band 13*. Freiburg: FEL-Verlag.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Söhnen, S. A., Gscheidle, D., Schroff, M., Werner, N. & Wollenweber, N. (2017). Einschätzung der Bindungssicherheit in der Kita – empirische Annäherungen. *Perspektiven der Kinder- und Jugendforschung*, Ausgabe 2/2017 (S. 30–49). Freiburg: FEL-Verlag.
- Gloger-Tippelt, G. & König, L. (2009). *Bindung in der mittleren Kindheit. Das Geschichtenergänzungsverfahren zur Bindung 5- bis 8-jähriger Kinder (GEV-B)*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Glüer, M. (2017). *Bindungs- und Beziehungsqualität in der KiTa. Grundlagen und Praxis*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Gscheidle, D. (2017). *Möglichkeiten der Beziehungsgestaltung aufgrund von Einschätzungen mit dem EiBiS-Bogen. Anwendung des Einschätzverfahrens zur Bindungssicherheit im Kita-Alter mit dem Ziel der Entwicklung und Reflexion passgenauer Handlungsstrategien*. Unveröffentlichte Masterarbeit im Studiengang Bildung und Erziehung im Kindesalter, Evangelische Hochschule Freiburg.
- Harwardt-Heinecke, E. & Ahnert, L. (2013). Bindungserfahrungen in Kindergarten und Schule in ihrer Wirkung auf die Schulbewährung – Zusammenfassende Ergebnisse aus der BSB-Studie. In *Zeitschrift für Pädagogik*, Jahrgang 59, Heft 6, November/Dezember 2013, 817-825. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Keller, H. (2011). *Kinderalltag. Kulturen der Kindheit und ihre Bedeutung für Bindung, Bildung und Erziehung*. Berlin, Heidelberg: Springer Verlag.
- Keller, H. (2014). Kultur und Bindung. In L. Ahnert (Hrsg.), *Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung*. (3. Aufl.) (S. 110–124). München: Ernst-Reinhardt-Verlag.
- Kißgen, R. (2009). Interventionen auf bindungstheoretischer Basis in Hochrisikofamilien – Das STEEP™-Programm. In H. Julius, B. Gasteiger-Klicpera & R. Kißgen (Hrsg.), *Bindung im Kindesalter. Diagnostik und Interventionen* (S. 233–252). Göttingen: Hogrefe.
- Kuckartz, U. (2014). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. (2. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Laewen, H.-J. & Andres, B. (2011). *Das Infans-Konzept in der Frühpädagogik. Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen*. Weimar: Verlag das netz.
- Mayring, P. (2008). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. (10. Aufl.). Beltz Verlag: Weinheim, Basel.
- Siraj-Blatchford, I. (2007). Effektive Bildungsprozesse: Lehren in der frühen Kindheit. In F. Becker-Stoll, & M. Textor (Hrsg.), *Die Erzieherin-Kind-Beziehung. Zentrum von Bildung und Erziehung* (S. 97–114). Berlin: Cornelsen.
- Spangler, G. & Reiner, I. (2017). Bindungsentwicklung im Kindesalter. In B. Strauß & H. Schauenburg (Hrsg.), *Bindung in Psychologie und Medizin. Grundlagen, Klinik und Forschung – Ein Handbuch* (S. 25–40). Stuttgart: Kohlhammer Verlag.

- Steinke, I. (1999). *Kriterien qualitativer Forschung: Ansätze zur Bewertung qualitativ-empirischer Sozialforschung*. Weinheim, München: Beltz Juventa.
- Strohband, K. (2009). Bindungsgeleitetes Vorgehen in Kindertageseinrichtungen. In H. Julius, B. Gasteiger-Klicpera & R. Kißgen (Hrsg.), *Bindung im Kindesalter. Diagnostik und Interventionen* (S. 277–292). Göttingen: Hogrefe.
- Wadepohl, H., Mackowiak, K., Fröhlich-Gildhoff, K. & Weltzien, D. (2017). *Interaktionsgestaltung in Familie und Tagesbetreuung*. Wiesbaden: Springer Verlag.
- Waters, E. & Deane, K. E. (1985). Defining and assessing individual differences in attachment relationships: Q-Methodology and the organization of behavior in infancy and early childhood. In I. Bretherton & E. Waters (Eds.), *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50 (pp. 41-65).
- Weltzien, D. (2014). *Pädagogik: Die Gestaltung von Interaktionen in der Kita. Merkmale – Beobachtung – Reflexion*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Zweyer, K. (2006). *Bindungseinschätzung durch Erzieher/innen beim Eintritt in den Kindergarten. Möglichkeiten und Grenzen eines Screeningfragebogens*. München: Martin Meidenbauer Verlag.

Autor*innenbeschreibung

Klaus FRÖHLICH-GILDHOFF, Prof. Dr., ist Diplom-Psychologe und als Dozent für Entwicklungspsychologie und Klinische Psychologie an der Evangelischen Hochschule Freiburg tätig. Er ist Co-Leiter des Zentrums für Kinder- und Jugendforschung (ZfKJ) im Forschungs- und Innovationsverbund (FIVE) an der Evangelischen Hochschule Freiburg.

froehlich-gildhoff@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.

weltzien@eh-freiburg.de

Annika LORENZEN, Kindheitspädagogin (M.A.) ist als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Evangelischen Hochschule Freiburg und im Forschungs- und Innovationsverbund (FIVE) an der Evangelischen Hochschule Freiburg tätig. Zudem promoviert sie aktuell im Bereich der Kindheitspädagogik.

lorenzen@eh-freiburg.de

Annegret REUTTER, Soziale Arbeit (M.A.), ist wissenschaftliche Mitarbeiterin Zentrum für Kinder- und Jugendforschung (ZfKJ). Sie forscht in den Bereichen der Team- und Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen und der Jugendsozialarbeit an Schulen. Neben der wissenschaftlichen Tätigkeit arbeitet sie als Referentin in der Fort- und Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte zum Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten/herausfordernden Verhaltensweisen in Kindertageseinrichtungen und lehrt an der Evangelischen Hochschule Freiburg.

areutter@eh-freiburg.de

Dorothee GSCHIEDLE ist Kindheitspädagogin (M.A.). Sie war als studentische Mitarbeiterin am Projekt EiBiS an der Evangelischen Hochschule tätig und hat ergänzend dazu die hier vorgestellte Masterthesis verfasst. Inzwischen arbeitet sie als Kindheitspädagogin in einem städtischen Kinderhaus in Freiburg.

dorothee.gscheidle@hotmail.de