

Perspektiven

der empirischen Kinder- und Jugendforschung

Ausgabe 1/2021

Jahrgang 7(1)

Inhalt

Vorwort

Klaus Fröhlich-Gildhoff & Dörte Weltzien

S. 3–4

Artikel

Nicole Schumann, Cornelia Rüdisüli & Bettina Waldvogel

„Weil man Zuhause nicht so leicht angesteckt werden kann ...“

Präkonzepte von Kindern im Kindergarten und der Unterstufe zum Verständnis der Corona-Pandemie im Kontext der vorübergehenden Schulschließung

S. 5–28

Maria Sophie Schäfers & Claas Wegner

Perspektivwechsel –

Pädagogische Fachkräfte aus der Sicht von Lehramtsstudierenden

S. 29–56

Klaus Fröhlich-Gildhoff, Jesper Hohagen & Noemi Famula

Auswirkung des Geschlechts der Fachkräfte auf ihre Einschätzung der Bindungssicherheit von Kita-Kindern.

Detailanalysen aus dem EiBiS-Projekt

S. 57–81

Jana Berthold

Die professionelle Haltung pädagogischer Fachkräfte im Kinderschutz –

Eine rekonstruktive Studie mit der dokumentarischen Methode

S. 82–111

Denise Pasquale

Zur Strukturqualität –

Eine Mixed-Methods-Untersuchung zum Strukturmerkmal der mittelbaren pädagogischen Arbeit in Kindertageseinrichtungen

S. 112–141

Autor*innenbeschreibung

S. 142–143



Verlag Forschung-
Entwicklung-Lehre

Impressum:

Herausgeber*innen:

Prof. Dr. Dörte Weltzien

Prof. Dr. Klaus Fröhlich-Gildhoff

Perspektiven der empirischen Kinder- und Jugendforschung

Online-Zeitschrift

ISSN 2199-7802

Verlag FEL (Forschung – Entwicklung – Lehre)

an der Evangelischen Hochschule Freiburg

Verlagsleitung:

Prof. Dr. Klaus Fröhlich-Gildhoff

Bugginger Str. 38

79114 Freiburg

Telefon: (0761) 47812-42

Telefax: (0761) 47812-22

info@fel-verlag.de

FEL ist ein rechtlich unselbstständiger Verlag im Forschungs- und Innovationsverbund FIVE e. V. an der Evangelischen Hochschule Freiburg

Inhaltlich verantwortlich sind die Autor*innen der jeweiligen Artikel.

Redaktion Heft 7(1): Prof. Dr. Klaus Fröhlich-Gildhoff, Katrin Höfler

Klaus Fröhlich-Gildhoff & Dörte Weltzien

Vorwort

Die Online-Zeitschrift „*Perspektiven* der empirischen Kinder- und Jugendforschung“ geht in ihr siebtes Jahr und es ist wiederum gelungen, für diese erste Ausgabe fünf Beiträge zu aktuellen Studien aufzunehmen. Das Interesse wächst weiter, dies zeigt der Beitrag aus der Schweiz, aber auch die gestiegene Zahl von mittlerweile knapp 900 Abonnent*innen.

Die Zeitschrift lebt vom ehrenamtlichen Engagement der Herausgeber*innen, der Autor*innen und der Gutachter*innen – und bekommt Energie durch die positiven Rückmeldungen. Das Konzept, einem breiten Interessent*innenkreis aus unterschiedlichen Sozial- und Humanwissenschaften anzusprechen, erweist sich als tragfähig. Dies gilt auch für die Offenheit für unterschiedliche forschungsmethodische Zugänge – beides spiegelt sich im Spektrum der Beiträge der aktuellen, hier vorliegenden Ausgabe.

Unser besonderes Anliegen gilt weiterhin der Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses – in der aktuellen Ausgabe sind Nachwuchswissenschaftler*innen in allen Beiträgen involviert. Wir möchten ausdrücklich dazu ermutigen, Zwischenergebnisse aus Promotionsverfahren oder herausragende Qualifikationsarbeiten in Form von Perspektiven-Artikeln einzureichen, wobei die wissenschaftlichen Standards durch das Peer-Review Verfahren und eine sorgfältige Beratung durch uns als Herausgeber*innen gesichert werden.

In dieser Ausgabe der *Perspektiven* finden sich folgende empirische Beiträge¹:

Nicole Schumann, Cornelia Rüdisüli und Bettina Waldvogel greifen mit ihrer Untersuchung zu „*Präkonzepten von Kindern im Kindergarten und der Unterstufe zum Verständnis der Corona-Pandemie im Kontext der vorübergehenden Schulschließung*“ ein sehr aktuelles Thema auf. Es wurden die subjektiven Konzepte und Erklärungsmuster von 101 Vor- und Grundschul-Kindern zur Corona-Pandemie untersucht. Interessant ist hier der multimethodische Zugang: Ausgehend von Kinderzeichnungen wurden die kindlichen Konzepte mit der Methode des Concept-Mapping dargestellt, verglichen und anschließend inhaltsanalytisch ausgewertet.

Im Beitrag von *Maria Sophie Schäfers* und *Claas Wegner* zum Thema „*Perspektivwechsel – Pädagogische Fachkräfte aus der Sicht von Lehramtsstudierenden*“ werden die Ergebnisse einer Pilotstudie im Rahmen des Dissertationsprojektes „*Kleine BegInNa – Kleine begabt in Naturwissenschaften*“ dargestellt, in welcher Lehramtsstudierende die Diagnosekompetenzen von pädagogischen Fachkräften im Vergleich zu denen von Lehrer*innen und ihnen selbst einschätzen. Die mit einer Online-Fragebogenstudie befragten 104 Lehramtsstudierenden schätzten sowohl die Chancen als auch die Berufsbelastungen und Berufsweiterentwicklungsmöglichkeiten von pädagogischen Fachkräften ähnlich zu vergleichbaren Studien ein. Zugleich sprechen Lehramtsstudierende pädagogischen Fachkräften und Lehrer*innen eine ähnlich hohe Diagnosekompetenz zu, die sich signifikant positiv von ihren eigenen Kompetenzen im Bereich des Diagnostizierens unterscheiden.

In einer weiteren, vertiefenden Untersuchung im Rahmen des Projekts zur Erstellung eines Verfahrens zur Einschätzung der Bindungssicherheit in Kitas (EiBiS) untersuchten *Klaus Fröhlich-Gildhoff, Jesper Hohagen* und *Noemi Famula* die „*Auswirkung des Geschlechts der Fachkräfte*“

¹ Die Hinweise auf die einzelnen Beiträge sind z. T. aus den entsprechenden Zusammenfassungen übernommen.

auf ihre Einschätzung der Bindungssicherheit von Kita-Kindern“. Die Detailanalysen der Daten der Normierungsstichprobe, einer hinsichtlich des Geschlechts ausgewogenen und parallelisierten Substichprobe und einer vertiefenden qualitativen Befragung wurde der Frage nachgegangen, ob das Geschlecht von Fachkräften die Einschätzung der Bindungssicherheit von Jungen und Mädchen beeinflusst. Es zeigt sich, dass Mädchen bindungssicherer als Jungen eingeschätzt werden; das Geschlecht der Fachkräfte hat nach den statistischen Analysen keine Einflüsse auf diese Einschätzungen.

Jana Berthold untersuchte mittels einer rekonstruktiven Studie mit Gruppendiskussionen und Analysen mittels der Dokumentarischen Methode „*Die professionelle Haltung pädagogischer Fachkräfte im Kinderschutz*“. Dabei wurde deutlich, dass neben intrapersonalen Aspekten – wie grundlegende pädagogische Werte, Einstellungen und Normen, aber auch eine hohe Selbstreflexivität – bei der Entwicklung und Realisierung einer professionellen Haltung im Kinderschutz auch kooperative und strukturelle Aspekte eine Bedeutung haben. Hierzu zählt insbesondere die Ebene des Teams und diesbezüglich geteilte Handlungs- und Orientierungsrahmen. Als besonders bedeutsam stellte sich in der vorliegenden Studie der kollegiale Austausch dar.

Der Beitrag von Denise Pasquale befasst sich mit einem wichtigen Aspekt der Strukturqualität, zu dem bisher wenige Studien bestehen: „*Zur Strukturqualität – Eine Mixed-Methods-Untersuchung zum Strukturmerkmal der mittelbaren pädagogischen Arbeit in Kindertageseinrichtungen*“. Die Autorin wendete ein sequenzielles Mixed-Methods-Design an. Es wurden mittels sieben leitfadengestützter Telefoninterviews sowohl qualitative Daten als auch mithilfe eines darauf aufbauenden Online-Fragebogens ($N = 95$) quantitative Erkenntnisse generiert. Dabei stand die Frage im Fokus, wie, unter welchen Rahmenbedingungen und mit welcher Zufriedenheit pädagogische Fachkräfte aus Kindertageseinrichtungen die mittelbare pädagogische Arbeit umsetzen bzw. nutzen (können). Es konnte ein spezifischer Katalog von Aufgaben/Tätigkeitsbereichen der mittelbaren pädagogischen Arbeit identifiziert werden. Hierfür stehen zumeist zu wenige Zeitkontingente im Rahmen der vertraglich vereinbarten Arbeitszeit zur Verfügung.

Gerne erinnern wir wieder an die Möglichkeit, eigene empirische Beiträge beim Redaktionsteam einzureichen und dem Review-Verfahren anzubieten (Informationen zur Einreichung von Beiträgen unter www.fel-verlag/perspektiven.de). Alle eingereichten Beiträge durchlaufen ein Peer-Review aus drei Perspektiven: Die Beiträge werden von den Herausgeber*innen, von einem Teammitglied des Zentrums für Kinder- und Jugendforschung (ZfKJ) sowie von einem*r externen Wissenschaftler*in begutachtet. Wir bedanken uns bei den Gutachter*innen, die sich für die Qualitätssicherung der Beiträge dieser Ausgabe engagiert haben.

Aktuell arbeiten wir weiter daran, dass die Beiträge der *Perspektiven* auch in internationale Datenbanken aufgenommen werden; dies zögert sich leider immer noch – bei positiven ersten Schritten – heraus.

Abschließend möchten wir uns ausdrücklich bei Katrin Höfler herzlich bedanken, die für diese Ausgabe in hervorragender Weise das Lektorat und Layout übernommen hat. Ein Dank geht auch an Annika Lorenzen für die Betreuung durch den FEL Verlag.

Freiburg, im Mai 2021

Klaus Fröhlich-Gildhoff und Dörte Weltzien

Nicole Schumann, Cornelia Rüdisüli & Bettina Waldvogel

„Weil man Zuhause nicht so leicht angesteckt werden kann ...“

Präkonzepte von Kindern im Kindergarten und der Unterstufe zum Verständnis der Corona-Pandemie im Kontext der vorübergehenden Schulschließung

Zusammenfassung

Durch die vorübergehende Schulschließung im Frühjahr 2020 waren die schulpflichtigen Kinder in der Schweiz von der Corona-Pandemie direkt betroffen. Das Wissen über das Virus und dessen Auswirkungen war zum damaligen Zeitpunkt aus wissenschaftlicher Perspektive sehr unsicher. Diese Situation begünstigte die Konstruktion subjektiver Konzepte, welche in ihrer handlungssteuernden Funktion sowohl die Befolgung der erforderlichen Schutzmaßnahmen unterstützten als auch zu irrationalen Schlussfolgerungen führen konnten. Die vorliegende Studie untersucht die Vorstellungen von Vor- und Grundschul-Kindern zur Corona-Pandemie. Direkt nach der Wiederaufnahme des Präsenzunterrichts wurden 101 vier- bis zehnjährige Kinder gefragt, weshalb sie in den vergangenen Wochen nicht in die Schule gehen durften. Ihre Vorstellungen stellten sie zeichnerisch dar, die Erklärungen dazu wurden von ihnen selbst oder der Lehrperson schriftlich festgehalten. Die kindlichen Konzepte wurden mit der Methode des Concept-Mapping dargestellt, verglichen und anschließend inhaltsanalytisch ausgewertet. Die Mehrheit der Kinder hat die vorübergehende Schulschließung in Bezug zum Corona-Virus gesetzt. In den Details unterscheiden sich die Vorstellungen der Kinder jedoch deutlich. Die Auswertung der kommentierten Zeichnungen gibt Hinweise darauf, wie sich die Kinder die Corona-Situation erklären. Die verschiedenen Präkonzepte der Kinder zeigen zudem auf, wo eine Aufarbeitung des Themas ansetzen könnte.

Schlüsselworte: Präkonzepte, Corona-Pandemie, Kindergarten, Vorschule, Grundschule, Concept Map

Abstract

Due to the temporary closure of schools in spring 2020, kindergarten and primary school children in Switzerland were directly affected by the corona pandemic. Knowledge about the virus and its effects was vague at that time. Because subjective conceptualizations determine the children's actions, they can both encourage compliance with the necessary protective measures or lead to irrational conclusions. In order to cope with the unusual situation of the corona pandemic, it is important for young children to understand the underlying concepts. The present study investigates children's perceptions of the corona pandemic. Immediately after the schools re-opened after the lockdown, 101 four- to ten-year-old children were asked, why they were not allowed to go to school in the past weeks. Their explanations were caught in drawings and additional comments. The children's concepts were represented and compared using the method of concept mapping, and then evaluated in terms of content analysis. Most children related the temporary school closure to the corona virus. However, the children's ideas differ significantly in the details. The evaluation of the commented drawings indicates how the children explain the corona situation. The children's various concepts also give valuable hints, how the topic could be further investigated in class.

Keywords: pre-concept, Corona-Pandemic, kindergarten, elementary school, pre-school, concept map

Inhalt

1. Einleitung	6
2. Theoretische Einbettung und Fragestellung	7
2.1 Präkonzepte als intuitive Vorstellungen über die Welt.....	8
2.2 Das Verständnis der Corona-Pandemie	8
2.3 Entwicklungspsychologischer Hintergrund zur Konzeptbildung	9
3. Methodisches Vorgehen.....	9
3.1 Fragestellung.....	9
3.2 Erhebungsmethoden.....	10
3.3 Auswertungsmethode.....	12
4. Darstellung der Ergebnisse.....	16
4.1 Ergebnisse des Concept Mapping	16
4.2 Ergebnisse der inhaltsanalytischen Auswertung	21
5. Diskussion der Ergebnisse	23
5.1 Wie erklären 4- bis 10-jährige Kinder die Corona-Situation im Kontext der vorübergehenden Schulschließung?.....	23
5.2 Inwiefern unterscheiden sich die Konzepte der Kinder in den verschiedenen Klassenstufen?.....	24
5.3 Limitationen	25
5.4 Ausblick	25
Literatur.....	26

1. Einleitung

Mitte März 2020 verbreitete sich das Corona-Virus auch in der Schweiz rasant. Während acht Wochen wurden im Rahmen des nationalen Schutzkonzepts Präsenzveranstaltungen an Primarschulen untersagt. Die Bekämpfung der Pandemie wurde und wird noch immer intensiv durch die Informationskampagne des Bundesamtes für Gesundheit (BAG) gestützt. Begleitet wird sie von täglichen Berichterstattungen. Für große Teile der Bevölkerung stellte die außerordentliche Lage der Pandemie zu Beginn eine Situation dar, die in ihrer Dichte an neuen Informationen nur schwer eingeordnet werden konnte. Kritische Stimmen sprechen in Bezug auf die getroffenen Schutzmaßnahmen gar von problematischen Folgen für die kindliche Entwicklung (Burkhardt, 2020). Es stellt sich daher die Frage, wie die Kinder die Situation rund um die Corona-Pandemie verstehen und einordnen.

Mit der vorliegenden, explorativen Untersuchung soll aufgezeigt werden, wie Kinder im Alter von vier bis zehn Jahren die Situation während der Zeit der Schulschließung retrospektiv erklären und begründen. Die Ausgangslage ist in mehrfacher Hinsicht einmalig:

- **Informationskanäle:** Die Gesellschaft wurde ohne lange Vorbereitungszeit mit einem neuen Thema konfrontiert. So blieb wenig Zeit zur Didaktisierung und altersgerechten Aufarbeitung der Informationen für Kinder.
- **Unsicheres Wissen:** Aufgrund der Neuartigkeit der Situation gab es wenig Gewissheit im Umgang mit der Situation rund um das Virus. Zum Teil stellten sich anfängliche Annahmen zu einem späteren Zeitpunkt als falsch heraus, wie z. B. die Rolle von Aerosolen bei der Übertragung des Corona-Virus. Daher war es nicht immer möglich, Kindern abgesichertes Wissen zu vermitteln.
- **Betroffenheit:** Die Corona-Situation und die damit zusammenhängende Schulschließung betrifft alle Kinder der gesamten Bevölkerung gleichermaßen, unabhängig von Alter, Herkunft oder sprachlich-kulturellem und sozioökonomischem Hintergrund.

Da die Corona-Pandemie möglicherweise noch länger andauert und den Alltag und damit auch den Schulbetrieb auf unvorhergesehene Art und Weise beeinflusst, ist eine Aufarbeitung des Themas in den Schulen wichtig. Die in der vorliegenden Untersuchung präsentierten Präkonzepte der 4- bis 10-jährigen Kinder zeigen auf, wo der Unterricht ansetzen könnte.

2. Theoretische Einbettung und Fragestellung

Im Zusammenhang mit der Covid-19-Pandemie wurden zahlreiche Forschungsprojekte realisiert und neben gesellschaftlichen, politischen, medizinischen, technologischen und wirtschaftlichen Themen auch erziehungswissenschaftliche Aspekte untersucht (Bundesverband Hochschulkommunikation, 2020). Im pädagogischen Kontext stehen jedoch vornehmlich die Erfahrungen zum Lernen auf Distanz und Schulentwicklungsfragen aus der Perspektive der Eltern und Familien oder der Lehrpersonen im Fokus. Huber und Helm (2020) haben beispielsweise mit der Online Umfrage „Schul-Barometer“, die aktuelle Schulsituation in Deutschland, Österreich und der Schweiz beschrieben und eingeschätzt. Um die Wahrnehmung der Befragten noch während der pandemiebedingten Einschränkungen zu erfassen, basieren die meisten Studien auf Online-Befragungen (Fickermann & Edelstein, 2020). Dies führt dazu, dass die Perspektive der jungen Kinder kaum berücksichtigt wurde. Studien von Neumann (2020) oder Lannen et al. (2020) untersuchen zwar die Auswirkung der Corona-Pandemie auf das Wohlbefinden der Kinder oder das Familienleben, das Verständnis oder die Vorstellungen der Kinder zur aktuellen Situation stehen dabei aber nicht im Vordergrund.

In der vorliegenden Untersuchung werden die Vorstellungen der Kinder vor der Thematisierung im Unterricht erhoben. Deshalb wird der Begriff *Präkonzept* verwendet. Nachfolgend wird dargestellt, was unter Präkonzepten verstanden wird und welche Bedeutung Präkonzepte im Zusammenhang mit dem Verständnis der Corona-Pandemie einnehmen. Zudem soll aufgezeigt werden, welche individuellen und kontextuellen Einflussfaktoren auf die Konzeptbildung einwirken.

2.1 Präkonzepte als intuitive Vorstellungen über die Welt

In der Präkonzeptforschung werden intuitive Vorstellungen (auch Schüler*innenvorstellungen, Vorerfahrungen, Vorwissen, Vorverständnis genannt) über die Welt, welche Kinder durch primäre Alltagserfahrungen und alltägliche Formulierungen entwickeln, untersucht. Charakteristisch dafür bilden die Kinder solche Präkonzepte vor einer gezielten schulischen Intervention (Baar, 2017). Vorstellungen können dabei Vergangenes oder Zukünftiges, konkret Wahrgenommenes oder abstrakte Konstrukte abbilden. Sie können zudem enaktiv, ikonisch oder symbolisch repräsentiert sein: als raumzeitliche Abläufe, bildhafte Darstellungen oder als sprachlich bzw. anderweitig symbolisch Repräsentiertes. Dabei werden sowohl Wissensbestandteile, Erfahrungen, Erlebnisse, als auch geistige Entwürfe aufgezeigt. Die Bedeutung der Präkonzepte wurde bis anhin vornehmlich im Zusammenhang mit dem Sachunterricht thematisiert, weil das Vorwissen bzw. die Vorstellungen der Kinder eine Schlüsselstellung im Lernprozess einnehmen (Hardy & Meschede, 2018). Dabei wird nicht nur reines Wissen vermittelt, sondern es sollten vielmehr bereits vorhandene Wissensstrukturen erweitert und verändert werden, wie dies im Rahmen der Conceptual Change- Forschung geschieht (Pieter et al., 2015).

2.2 Das Verständnis der Corona-Pandemie

In Bezug auf die Corona-Pandemie geht es weniger um die Wissensvermittlung als vielmehr um das Verständnis der aktuell prägenden gesellschaftspolitischen Lage. Dies ist relevant, da subjektive Konzepte eine handlungssteuernde Funktion (Döring, 2014) haben, indem sie beispielsweise die Einhaltung von Schutzmaßnahmen beeinflussen. Die Präkonzepte dienen im Zusammenhang mit der Corona-Situation sowohl als Basis für die Veränderung und Erweiterung von Wissen als auch dem Aufbau von Handlungskompetenz (Pieter et al., 2015).

Auf die Konzeptbildung der Kinder wirken verschiedene Einflüsse, wie die kognitive Entwicklung, emotionale Belastungen und die Konzepte der Eltern ein (Döring, 2014). Eine aktuelle Befragung im Auftrag des Interdisziplinären Zentrums für Gesundheitskompetenzforschung der Universität Bielefeld und des Department of Public Health and Education der Hertie School of Governance in Berlin zeigt, dass sich 90 % der deutschen Bevölkerung gut informiert fühlen und wissen, mit welchen Verhaltensweisen sie einer Infektion mit dem Corona-Virus vorbeugen. Gleichzeitig gibt eine Mehrheit der Befragten an, sich durch die Vielfalt an Informationen zum Thema Covid-19 verunsichert zu fühlen (Langohr, 2020). Inwiefern junge Kinder die Fülle an Information zum Virus und die aktuell erlebte Situation mit der Schulschließung und weiteren Schutzmaßnahmen in Zusammenhang bringen, bleibt ungeklärt.

Es kann davon ausgegangen werden, dass das Thema ‚Pandemie‘ im Unterricht vor der Corona-Pandemie nicht thematisiert wurde. Einerseits, weil die Pandemie in der Schweiz erst spät als solche erkannt wurde und die Schulen entsprechend überraschend geschlossen wurden und andererseits, weil das Thema Pandemie im Schweizer Lehrplan 21 (D-EDK, 2016) nicht erwähnt wird. Die Kompetenz mit Medien und Medienbeiträgen umzugehen, insbesondere das Entschlüsseln und Reflektieren von Medienbeiträgen wird jedoch im Lehrplan 21 mit dem Modul „Medien und Informatik“ detailliert beschrieben (D-EDK 2016, MI.1.2). Der Lehrplan bezieht sich allerdings auf altersgerechte Medienbeiträge, was in der Berichterstattung zur Corona-Pandemie mit wenigen Ausnahmen (wie z. B. Kindersendungen im Schweizer Fernsehen) nicht der Fall war. Laut einer Analyse der Tageszeitungen von CH-Media (Netz, 2021), in welcher die fünf größten Tageszeitungen der Schweiz auf deren Häufigkeit von Artikeln, die den Begriff ‚Corona‘ beinhalten, untersucht wurden, zeigte sich ein medialer Corona-Höhepunkt im März/April 2020. Bei allen untersuchten Tageszeitungen konnte der Begriff ‚Corona‘ von Mitte April bis Mitte Mai in über 60 % der Artikel ausgewiesen werden.

Die Komplexität des Themas und die Unwissenheit, gepaart mit der medialen Überrepräsentation, kann bei den Kindern Ängste und Verunsicherung auslösen. Eine sachliche Thematisierung kann den Kindern hingegen Sicherheit vermitteln. Aufgabe der Schule ist es, Kinder zu informieren und komplexe Fakten auf altersgerechte Art und Weise zugänglich zu machen. Weil Präkonzepte beim Erwerb von neuem Wissen eine entscheidende Rolle spielen, ist es von zentraler Bedeutung, dass Eltern und pädagogische Fachkräfte die Vorstellungen der Kinder differenziert wahrnehmen, darauf aufbauen und Zusammenhänge verständlich machen. Gleichzeitig sollen Fehlkonzepte, wie irrationale Vorstellungen und damit verbundene Schlussfolgerungen (z. B. aufgrund der Angst vor Ansteckung nicht aus dem Haus gehen) eingeordnet und mit kindgerechten Erklärungsansätzen aufgelöst werden (Lohaus, 2015). Zudem weiß man, dass gesundheitsrelevante Verhaltensweisen insbesondere in der Kindheit und Jugend erprobt und gefestigt werden (Pieter et al., 2015).

2.3 Entwicklungspsychologischer Hintergrund zur Konzeptbildung

In Bezug auf die Entstehung von Gesundheits- und Krankheitskonzepten dominieren verschiedene entwicklungspsychologische Ansätze. Zum einen wird davon ausgegangen, dass Krankheitskonzepte der Kinder von der allgemeinen kognitiven Entwicklung abhängen (Döring, 2014). Vorschulkinder verfügen über Vorstellungen, die vornehmlich auf Alltagsannahmen und -beobachtungen beruhen. Zudem ordnen sie Ereignisse teilweise aus egozentrischer Perspektive ein oder greifen vor allem bei komplexen Phänomenen auf magisch-animistische Erklärungsansätze zurück (Subbotsky, 2000). Dies wird dann sichtbar, wenn kausale Mechanismen vernachlässigt werden und physikalische Ereignisse mit psychologischen Ursachen (z. B. Wünsche) erklärt werden (Sodian, 2005). Mit zunehmendem Alter werden Konzepte realistischer und differenzierter, u. a. durch die Zunahme des bereichsspezifischen Wissens und der Fähigkeit, dieses zu bündeln (Stern, 2006). Das eindimensionale Denken entwickelt sich zu reversiblen Denken, was den Kindern ermöglicht, Ereignisse als vorübergehend einzustufen (Woolfolk, 2014). Mit Zunahme der Gedächtnisleistung können Konzepte mit neuen Informationen angereichert werden. Die kontinuierliche Erweiterung des kindlichen Wissensumfangs kann wiederum zu Restrukturierung und konzeptionellen Veränderungen führen (Sodian, 2005). Konstruktivistische Ansätze des Conceptual Change verweisen jedoch darauf, dass Alltags- oder Fehlvorstellungen nicht allein durch Aneignung von Zusatzinformationen zu fachwissenschaftlich begründeten Vorstellungen führen. Das neue Wissen muss in die bestehenden individuellen Präkonzepte integriert werden können. Aus diesem Grund ist eine deskriptive und wertneutrale Beschreibung der Präkonzepte notwendig, um darauf aufbauend die intuitiven Ausgangstheorien der Kinder umzustrukturieren (Duit, 1999; zitiert in Krüger, 2007). Neben der kognitiven Entwicklung wird die Bedeutung des kognitiven Sozialisationsprozesses betont. Demzufolge entstehen Konzepte in der Interaktion mit der Umwelt und den daraus resultierenden Lernerfahrungen (Döring, 2014). In Bezug auf das Verständnis der Corona-Situation im Kontext der Schulschließung kann hierbei dem familiären Umfeld und den Medien als Informationsträger eine zentrale Rolle zugeschrieben werden.

3. Methodisches Vorgehen

3.1 Fragestellung

Durch die Neuartigkeit der außerordentlichen Lage rund um das Coronavirus konnte sich die Schule nicht auf bereits didaktisierte Bildungsinhalte beziehen, um die Thematik im Unterricht aufzugreifen und zu erklären. Diese Situation eröffnete somit die Möglichkeit, die individuelle

Konzeptbildung bei 4- bis 10-jährigen Kindern zu einem neuen Thema zu beobachten. Folgende Fragestellungen sind diesbezüglich von erkenntnisleitendem Interesse:

- 1) *Wie erklären 4- bis 10-jährige Kinder die Corona-Situation im Kontext der vorübergehenden Schulschließung?*
- 2) *Inwiefern unterscheiden sich die Konzepte der Kinder in den verschiedenen Klassenstufen (Kindergarten, 1. Klasse, 2. Klasse, 3. Klasse)?*

Das Untersuchungsdesign ermöglicht neben der Untersuchung der obigen Fragestellungen auch weitere vertiefte Einblicke in die Vorstellungen der Kinder.

3.2 Erhebungsmethoden

Um Kinder als Expertinnen und Experten ihrer Lernerfahrungen zu sehen und ihnen eine aktive Rolle im Forschungsprozess zugestehen zu können, müssen Forschende sie dazu bringen, ihre subjektiven Perspektiven, ihren Gedanken, Meinungen, Bedürfnisse, Wünsche und Phantasien zu teilen (Schultheis, 2019). Es geht also darum, den Kindern eine entwicklungsadäquate Ausdrucksmöglichkeit zu bieten, um so ihre Konzepte abbilden zu können.

Als primäre Datenquelle zur Untersuchung der Präkonzepte der Kinder bezüglich der Corona-Situation wurden Kinderzeichnungen verwendet. In der qualitativen Forschung haben sich Kinderzeichnungen als Erhebungsmethode in den letzten Jahren etabliert. Allerdings sollte sich die Erhebung nicht auf die Zeichnungen allein beschränken. Fehlende zeichnerische Fertigkeiten könnten dazu führen, dass vorhandenes Wissen nicht abgebildet wird. Aus diesem Grund kann es sinnvoll sein, Erhebungen anhand von Kinderzeichnungen mit Interviews oder Kommentaren zu ergänzen, um die semantische Gültigkeit besser nachvollziehen zu können (Neuss, 2017). Als Gelingensbedingung einer begleitenden Kommunikation für Erhebungen mit Vor- und Grundschulkindern nennt Kübler (2017) die Anpassung des Sprechanteils an die Aufmerksamkeitsspanne der Kinder und den nichtsprachlichen Anteil, dem entscheidende Bedeutung zugesprochen wird.

Die Datenerhebung zur vorliegenden Studie entstand in der Covid-19-Ausnahmesituation, als große Unsicherheit in Bezug auf Ansteckungsgefahr herrschte. Aus diesem Grund wurde auf Interviews durch externe Personen verzichtet. Stattdessen fanden die Interviews im Rahmen des Unterrichts statt. Der Sprechanteil in der Datenerhebung beschränkte sich auf Rückfragen zu den Zeichnungen durch die Lehrperson.

3.2.1 Erhebungsplan

Aufgrund der außerordentlichen Lage in der Corona-Pandemie konnte die Datenerhebung lediglich kurzfristig geplant werden. Für die Erhebung der Präkonzepte der Kinder zur Corona-Pandemie im Kontext der behördlichen Schulschließung war es wichtig, dass das Thema zuvor noch nicht im Unterricht besprochen wurde. Aus diesem Grund fand die Erhebung am ersten Schultag, nach der Wiederaufnahme des Präsenzunterrichts statt (11.05.2020). Die Aufgabe für die Kinder wurde so konzipiert, dass sie als Einstieg in den Schulbetrieb eingesetzt werden konnte. Alle Kinder wurden von ihrer Lehrperson aufgefordert, in Einzelarbeit die Erklärung zu folgender Frage zeichnerisch darzustellen: *„Warum durftest du so lange nicht in die Schule bzw. in den Kindergarten gehen?“*

Vorgesehen war eine Zeichnungsphase von ca. 15 Minuten. Zusätzlich wurde darauf hingewiesen, dass sie ihre Zeichnungen kommentieren oder mit ihren Ausführungen ergänzen dürfen.

Die jüngeren Kinder konnten die Zeichnung ihrer Lehrperson erklären, die entsprechende Notizen und Beschriftungen schriftlich festhielt. Nachdem die Eltern und die Kinder sich mit der Auswertung der entstandenen Produkte einverstanden erklärten, wurden diese anonymisiert, indem den Kindern Nummern zugewiesen wurden (z. B. K24 für das 24. Kind in der Studie) und für die Auswertung aufbereitet.

Um die Konzepte der Kinder in der Analyse einzuordnen, wurden als Vergleichsbasis für die Auswertung zusätzlich die Konzepte von Erwachsenen erhoben. Studierende der Pädagogischen Hochschule Schaffhausen (PHSH) wurden aufgefordert, in Zweiertteams ihr gesammeltes Wissen über die Corona Pandemie festzuhalten.

3.2.2 Stichprobenwahl / Beschreibung des Samples

Um Kindervorstellungen von einer möglichst breiten Altersgruppe zu erhalten, wurden vom Kindergarten bis zur dritten Klasse pro Klassenstufe je zwei Lehrpersonen (insgesamt 8 Lehrpersonen) für die Teilnahme am Projekt angefragt. Folglich ergab sich bei den Kindern eine Altersspanne von 4 bis 10 Jahren.

Weil der Zeitpunkt rund um die Wiederaufnahme des Präsenzunterrichts vor allem auch bei den Lehrpersonen Unsicherheiten auslöste, konnte die Erhebung nicht in allen angefragten Klassen durchgeführt werden. Dennoch konnten fünf Schulklassen² im angestrebten Altersspektrum für die Teilnahme an der Datenerhebung gewonnen werden. Die Verteilung der Kinder ist in Abbildung 1 ersichtlich.

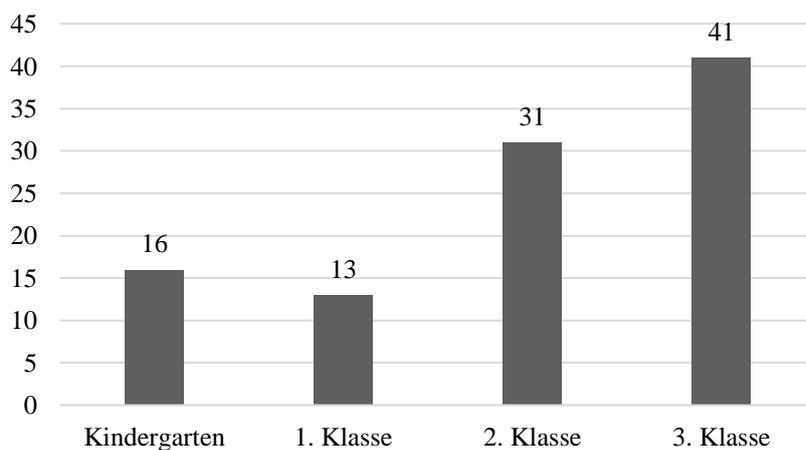


Abbildung 1. Zusammensetzung der Stichprobe: Anzahl Kinder nach Klassenstufen ($N = 101$)

Von insgesamt 101 Kindern wurden Dokumente für die Auswertung freigegeben. Mit Ausnahmen der Klassenstufe (Kindergarten [Kg.], 1., 2. und 3. Klasse [Kl.]) wurden keine weiteren persönliche Daten erhoben.

Die Lehrperson der ersten Klasse hat zurückgemeldet, dass die Klasse ausschließlich aus Kindern mit Migrationshintergrund bestehe und die Deutschkenntnisse der Kinder und Eltern gering seien. Wegen der sprachlichen Hürden hat in dieser Klasse eine Vorselektion durch die Lehrperson stattgefunden. Es wurden nur Zeichnungen mit Bezug zur Aufgabenstellung übermittelt: Ein Kind hat z. B. ein Auto gezeichnet, ohne erklären zu können, weshalb es nicht in

² In der Schweiz ist der Kindergarten Teil des obligatorischen Schulsystems.

die Schule gehen konnte. Andererseits verwies die Lehrperson auf den spärlichen Rücklauf der elterlichen Einverständniserklärungen.

Die Erhebung der Erwachsenen-Konzepte wurde bei 30 Studierenden der Pädagogischen Hochschule Schaffhausen durchgeführt. Aus den Arbeiten in Zweiertteams entstanden 15 Darstellungen von Konzeptualisierungen.

3.3 Auswertungsmethode

Datenvisualisierungen als Teil der Auswertungsmethode haben in den letzten Jahren an Bedeutung gewonnen (Huch & Seifert, 2016). Grundsätzlich ermöglichen Datenvisualisierungen einen intuitiven ersten Zugang zu erhobenen Daten, bevor typische qualitative bzw. quantitative Methoden angewendet werden. In der vorliegenden Studie wurde der Zugang über eine Datenvisualisierung gewählt – im Sinne einer ersten explorativen Untersuchung. Die Auswertung der kommentierten Kinderzeichnungen erfolgt mittels Triangulation in folgenden Schritten:

- a) Datenaufbereitung und Identifikation der in den Kinderzeichnungen dargestellten Konzepte und deren Zusammenhänge, allenfalls unter Zuhilfenahme der kindlichen Kommentare.
- b) Abbildung der Konzepte und Beziehungen zur visuellen Inspektion der Konzeptualisierungen der Kinder.
- c) Erstellung einer zusammenfassenden Visualisierung der Konzepte der Studierenden.
- d) Gegenüberstellung der Visualisierung der Konzepte der Kinder und Studierenden.
- e) Qualitative Betrachtung ausgewählter, kontrastierender Beispiele.
- f) Induktive Herleitung eines Kategoriensystems für die zusammenfassende Inhaltsanalyse nach Mayring (2015).

3.3.1 Datenaufbereitung und Identifikation der dargestellten Konzepte

In einem ersten Analyseschritt wurden alle klaren Bildelemente und schriftlichen Kommentare in den Zeichnungen identifiziert. In einem zweiten Schritt wurden die Darstellungen mit direktem Bezug zur Aufgabenstellung „*Warum darfstest du so lange nicht in die Schule bzw. in den Kindergarten gehen?*“ genauer untersucht. Zum Beispiel wurde die Darstellung einer kranken Person beibehalten, jedoch eine gezeichnete Blume, zu welcher das Kind auch in der mündlichen Befragung keinen Bezug zur Fragestellung herstellte, wurde weggelassen.

3.3.2 Abbildung der Konzepte und Beziehungen in einer Concept Map

Kinderzeichnungen ermöglichen einen Einblick in die Konzepte der Kinder. Will man die Zeichnungen systematisch auswerten, so müssen die darin enthaltenen Informationen zunächst verdichtet werden. Dafür werden die Begriffe aus den Darstellungen der Kinder abstrahiert. Die Semantik einer Zeichnung lässt sich jedoch nicht über die Begriffe allein erschließen. Von besonderer Bedeutung sind die Verbindungen zwischen den Begriffen.

Concept-Mapping ist eine Form der Wissensrepräsentation, in welcher Begriffe über Beziehungen verbunden werden. Concept-Mapping wurde für die Untersuchung der Wissensstrukturen und des Wissensaufbaus bei Kindern entwickelt (Novak & Cañas, 2008), basierend auf der

Lernpsychologie nach Ausubel (1963). Concept Maps helfen mit ihrer Struktur, Wissen zu ordnen und zu visualisieren. Die klare und verbindende Struktur ermöglicht somit auch, eine systematische Ordnung in unstrukturierte Daten wie z. B. Kinderzeichnungen zu bringen.

Die Concept Maps im Rahmen der vorliegenden Studie wurden mit Hilfe des *CMap Tools* (Novak und Cañas, 2008) erstellt. Aus den vorliegenden, kommentierten Kinderzeichnungen wurden zunächst die von den Kindern dargestellten Konzepte (Begriffe und Verbindungen) abstrahiert und zu einer Concept Map zusammengefasst. Dabei wurden sowohl eindeutige als auch interpretative Inhalte berücksichtigt:

- Eindeutige Inhalte, z. B. Virus, Schulhaus, Menschen, Desinfektionsmittel, Krankenhaus, Spritze oder Piktogramme von Verhaltensregeln
- Interpretative Inhalte, z. B. Ansteckung (dargestellt durch Pfeile), Gefühlszuschreibungen (dargestellt durch Gesichter) oder Gefahr (dargestellt durch ein Verkehrsschild)

Die Beziehungen zwischen den Begriffen wurden durch Pfeile, Nummerierung, Kommentare und Erklärungen der Kinder ermittelt.

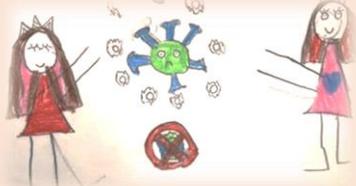
Zeitgleich stellten Studierende der PSH in Tandems ihr aktuelles Wissen zur Corona-Pandemie direkt in einer Concept Map dar. Die 15 Concept Maps der Studierenden wurden anschließend zu einem Übersichtsdokument zusammengefügt. Schließlich wurde die Concept Map der Kinder mit der Concept Map der Studierenden zusammengeführt und in Bezug gestellt (siehe Abbildung 2), was aufschlussreiche Einblicke in die Konzeptbildung der Kinder ermöglicht.

3.3.3 Betrachtung ausgewählter Kinderzeichnungen

Ausgewählte Einzelfälle wurden vertieft betrachtet. Diese Fälle wurden entweder aufgrund einer außergewöhnlichen Konzeptualisierung, spezieller Inhalte, um Kontraste aufzuzeigen oder aufgrund besonderer zeichnerisch-gestalterischer Ausdruckskraft ausgewählt.

3.3.4 Inhaltsanalyse

Für die Quantifizierung und den Vergleich einzelner Aspekte der kindlichen Konzepte wurden die Daten mit der zusammenfassenden Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) ausgewertet. Hierbei wird das Material reduziert, sodass wesentliche Inhalte erhalten bleiben. Für die induktive Kategorienbildung diente die zusammengefasste Concept Map (Abbildung 2) als Ausgangslage. Die inhaltstragenden Einheiten aus den kommentierten Zeichnungen wurden für das Kategoriensystem generalisiert und reduziert. Daraus entstand ein Kategoriensystem auf drei Ebenen, das in Abbildung 2 dargestellt wird.

1. Ebene	2. Ebene	3. Ebene	Ankerbeispiele
Affektive Aspekte	Emotionale Aussagen	Gezeichnetes Virus mit Gesicht	
		Benennung / Zeichnung von Gefühlen	Langweilig, traurig, wütend 
	Persönlicher Bezug	Persönliche Bewertung	Ich finde Corona sehr 
		Persönliche Betroffenheit	„Ich durfte nicht mit meiner Freundin spielen.“ 
Kognitive Aspekte	Corona-Bezug	Darstellung Virus in Wort und Bild	
		Zusatzinformationen	„Das Corona-Virus ist von Auge nicht sichtbar.“

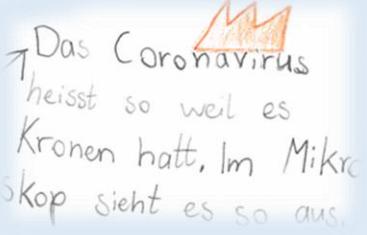
1. Ebene	2. Ebene	3. Ebene	Ankerbeispiele
Verbreitung		Herkunft	„Es kommt von Fledermäusen aus China.“
	Ansteckungsgefahr / -kette		Tröpfcheninfektion 
Infektion und Krankheitsverlauf		Risikogruppe	„Ältere Menschen und die mit Vorerkrankungen.“
		Folgen (Symptome und Spitalaufenthalt)	„Es befällt die Lunge und man hat husten.“
		tödlich	„Man kann sterben.“
Schutzmassnahmen		Hilfsmittel	Masken, Desinfektionsmittel, Seife, Impfung, 
		Grenz-, Institutions- und Gewerbeschliessung	„Man konnte nicht einkaufen gehen.“
	Verhaltensregeln		Abstand halten, Hygienemassnahmen 
Worterklärungen			 „Corona kommt von Krone“ „Quarantäne ist ein italienisches Wort für 40.“

Abbildung 2. Darstellung des Kategoriensystems auf drei Ebenen

Im Auswertungsverfahren wurden wiederkehrende Fälle einzelner Kategorien im selben Dokument nicht berücksichtigt.

Eine kommunikative Validierung fand im Austausch zwischen den Autorinnen des Artikels statt.

4. Darstellung der Ergebnisse

Folgend werden nun zentrale Ergebnisse des Auswertungsprozesses dargestellt. Ausgehend von den Concept Maps der Studierenden, welche mit der Concept Map der Darstellungen der Kinder zusammengefügt wurde, fokussiert sich der erste Teil auf die Darstellung und Erklärung der erstellten Concept Maps. Der zweite Teil zeigt die Ergebnisse der inhaltsanalytischen Auswertung.

4.1 Ergebnisse des Concept Mapping

Die Concept Map (Abbildung 4) stellt die Verbindung aller erfassten Begriffe und Konzepte aus den kommentierten Kinderzeichnungen und der Concept Maps der Erwachsenen dar.

Dabei sind die spezifischen Konzepte der Kinder pink, die der Studierenden grau und die von beiden Gruppen dargestellten Konzepte blau eingefärbt. Die Schulschließung als direkte Verbindung zur Ausgangsfrage, ist rot eingerahmt. In Abbildung 4 wird deutlich, dass die Fach-, bzw. Sammelbegriffe im Kontext der Corona-Pandemie von den Kindern kaum explizit genannt, sehr wohl aber mit beispielhaften Begriffen umschrieben wurden.

Exemplarisch dafür ist die in Abbildung 3 gezeigte Extraktion aus der Concept Map zum Sammelbegriff *Risikopatienten*: Der Oberbegriff *Risikopatienten* wurde von keinem Kind aufgeschrieben oder in dessen Ganzheit aufgezeichnet. Die beiden Untergruppen *Personen mit Vorerkrankungen* und *Ü65* wurden genannt, sowie die drei beispielhaften Begriffe *Raucher*, *Grosseltern* und *Neugeborene*, die nur von den Kindern genannt wurden.

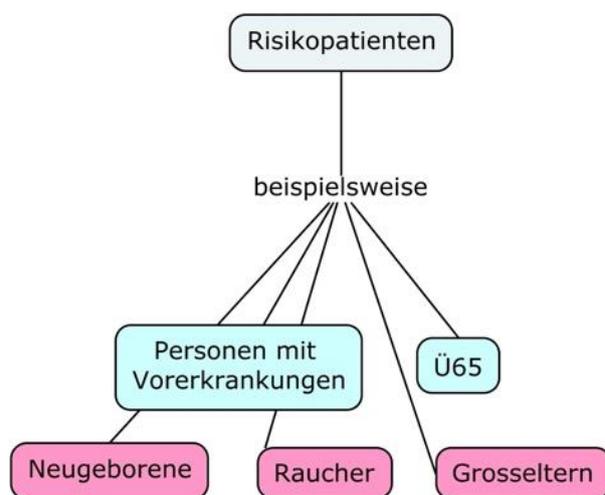
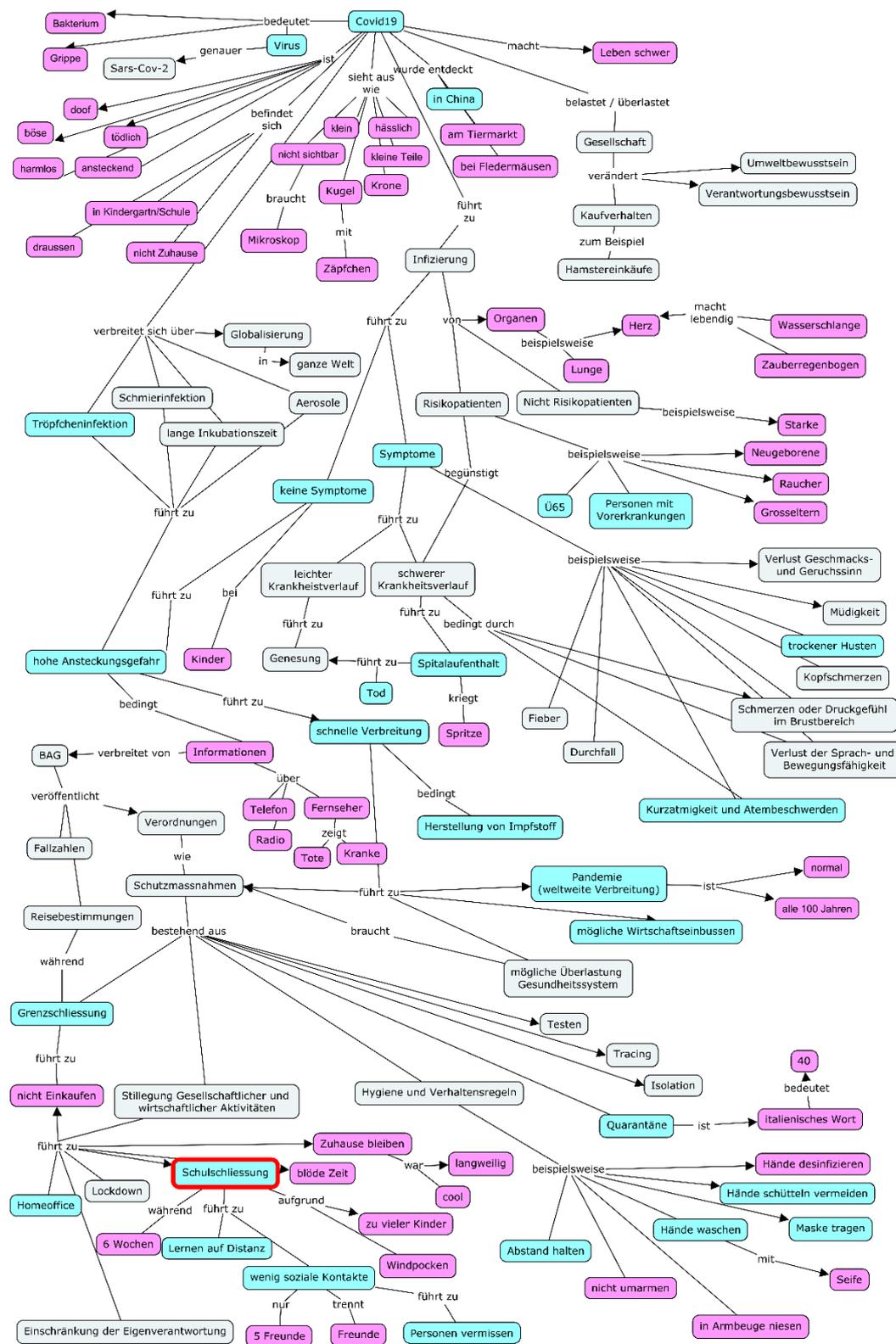


Abbildung 3. Risikopatienten



- Konzepte, die nur von den Erwachsenen genannt wurden.
- Konzepte, die von den Erwachsenen und den Kindern genannt oder gezeichnet wurden.
- Konzepte, die nur von den Kindern genannt oder gezeichnet wurden.

Abbildung 4. Datenvisualisierung im Concept Map (Konzept der Schulschließung ist rot umkreist)

Folgend werden kontrastierende Beispiele kindlicher Konzepte exemplarisch dargestellt, indem die Originalzeichnung und die Abstrahierung der Begriffe und Verbindungen in Form eines Auszuges aus der Concept Map gegenübergestellt werden.

4.1.1 Ausführliches Konzept

Die folgenden Abbildungen weisen auf differenzierte Konzepte der Kinder hin. Auffällig ist bei beiden Dokumenten der Kinder (Abbildungen 6 und 8) das breite Sachwissen über die Situation rund um Covid-19, visuell erfasst in den Abbildungen 5 und 7. Die Abbildung 8 zeigt zusätzlich noch den Zusammenhang zwischen Covid-19 und der Schulschließung (Zuhause bleiben).

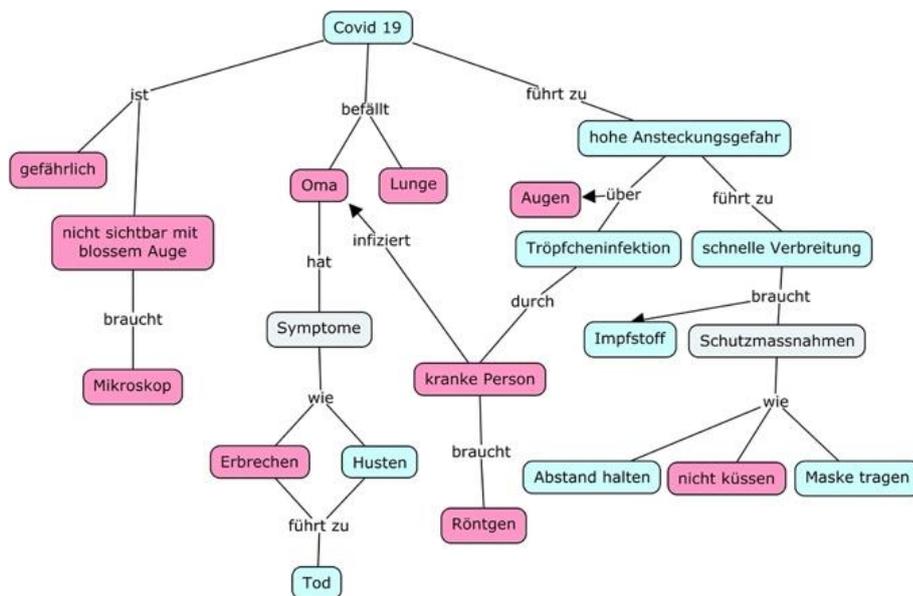


Abbildung 5. K62, Cmap Ausführliches Konzept 1



Abbildung 6. K62, 3. Kl., Ausführliches Konzept 1

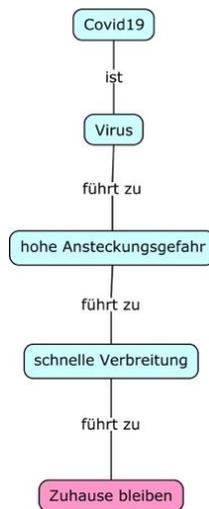


Abbildung 7.
K68, Cmap Ausführliches Konzept 2

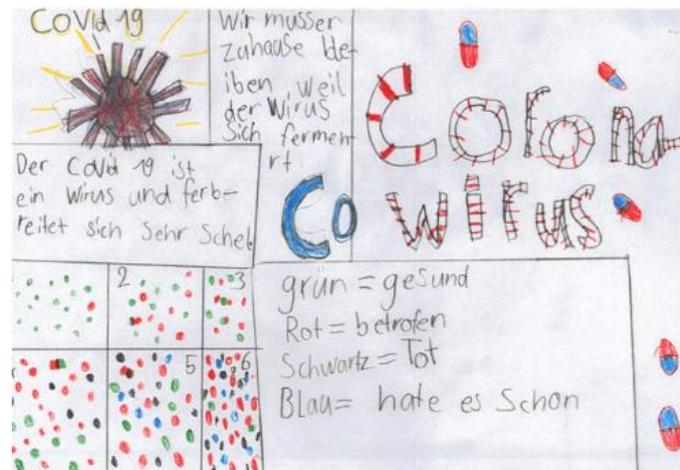


Abbildung 8. K68, 3. Kl., Ausführliches Konzept 2

4.1.2 Vereinfachte Konzepte

Im Gegensatz zu den bereits beschriebenen ausführlichen Konzepten, gab es auch sehr rudimentäre, vereinfachte Sichtweisen. Aus den Zeichnungen und Erklärungen sind keine Verknüpfungen zwischen einzelnen Konzepten ersichtlich. Exemplarische Beispiele für Erklärungen zu den Zeichnungen sind folgende Aussagen:

Beispiel 1 (K2, 3. Kl.): „Weil ich Homeschooling gehabt habe und Hausaufgaben machen musste, darum durfte ich nicht in die Schule.“

Beispiel 2 (K24, 3. Kl.): „Die alten Leute sind betroffen vom Coronavirus.“

Beispiel 3 (K46, 2. Kl.): „Corona macht, dass die alten Leute sterben.“

Beispiel 4 (K48, 2. Kl.): „Weil man Zuhause nicht so leicht angesteckt werden kann.“

Beispiel 5 (K56, 2. Kl.): „Kinder haben Zuhause Schule. Draussen ist Corona.“

Erwähnenswert ist an dieser Stelle, dass in mehreren Zeichnungen die räumliche Trennung von ‚Virus‘ und ‚Zuhause als sicherer Ort‘ dargestellt wurde (siehe Beispiel 4 und 5).

4.1.3 Alternatives Konzept

Im Gegensatz zu den vereinfachten Konzepten, welche einen Bezug zur Corona Pandemie herstellen, wird die Schulschließung in den Abbildungen 9 und 10 nicht in den Kontext der Corona Situation gestellt. Hier wird die persönliche Betroffenheit einer Corona-unabhängigen Krankheit als Begründung für das Fernbleiben der Schule angegeben:

K86, Kg.: „Das sind meine Windpocken. Wegen denen konnte ich so lange nicht in den Kindergarten.“

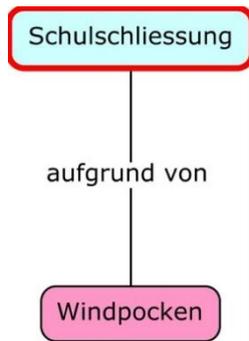


Abbildung 9. Cmap Alternatives Konzept



Abbildung 10. K86, Kg., Alternatives Konzept

4.1.4 Vermischung von Falten und magisch-animistischem Denken

Das folgende Beispiel zeigt die Verbindung von faktischen Informationen mit animistischen Erklärungen. Die Zeichnung wurde von einem Kindergartenkind erstellt (Abbildungen 11 und 12). Die Lehrperson hat die Gedanken des Kindes handschriftlich, in Schweizerdeutsch, neben den gezeichneten Elementen festgehalten:

LP: „Warum durftest du so lange nicht in den Kindergarten (oben rechts)?“

K: „Wegen Corona. Das ist so eine kleine Kugel, welche Zäpfchen dran hat und die Menschen krank macht. (unten links). Das ist der Corona, der aufs Herz geht (oben links). Das ist ein Blümchen (Mitte rechts). Das ist eine kleine Schlange, die alle wieder lebendig macht. Eigentlich eine grosse Wasserschlange, aber sie kann sich verkleinern (Mitte). Das ist das Meer (unten). Ein Zauberregenbogen, den die Schlange lebendig gemacht hat (unten rechts).“

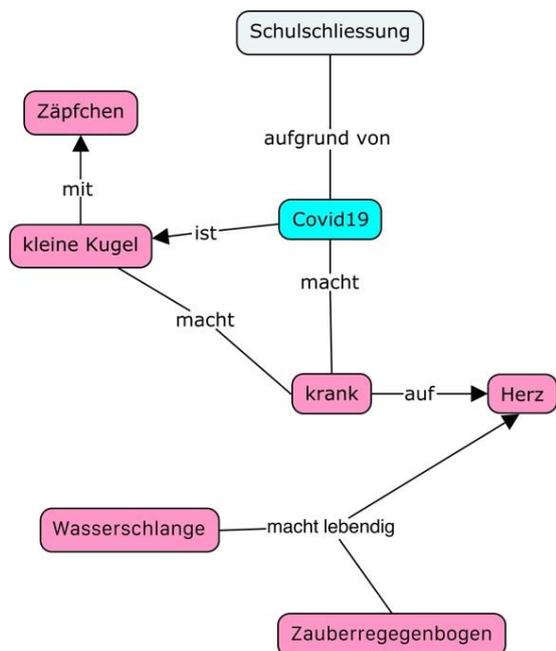


Abbildung 11. Cmap Animistische Komponente



Abbildung 12. K9, Kg., Animistische Komponente

4.1.5 Vergleich Kampagne mit Zeichnungen

Die Kampagne des Schweizer Bundesamtes für Gesundheit (BAG) präsentiert in Piktogrammen jeweils den aktuellen Stand der präventiven Schutzmaßnahmen gegen das neue Corona Virus. Es zeigte sich, dass die Darstellung von Schutzmaßnahmen gegen das Corona Virus bei den Kindern einen hohen Stellenwert einnahmen. Die folgenden Beispiele (Abbildungen 13, 14 und 15) zeigen, wie sehr die BAG-Kampagne die kindliche Vorstellung beeinflusst hat.



Abbildung 13. Plakat Schutzkampagne BAG, Stand 29.03.2020



Abbildung 14. K43, 2. Kl., Schutzkampagne 2

So schützen wir uns
 Zuhause bleiben
 Abstand halten
 Hände waschen
 in die Armbeuge niesen/husten.

Abbildung 15. K38, 3. Kl., Schutzkampagne 1

4.2 Ergebnisse der inhaltsanalytischen Auswertung

Durch die Kategorisierung und anschließende Quantifizierung der einzelnen Aspekte der kindlichen Konzepte zeigt sich, dass sich die Erklärungen der Kinder zur Corona-Situation mehrheitlich auf kognitive Aspekte beziehen. Insgesamt wurden 65 affektive und 254 kognitive Aspekte gezählt. Ein Bezug zum Corona-Virus wurde vom Großteil der Kinder gemacht. Auffallend sind zudem die häufige Nennung bzw. Zeichnung von Schutzmaßnahmen und Aspekten der Infektion und des Krankheitsverlaufes. Bei den affektiven Aspekten überwiegen die emotionalen Aussagen, die häufig in Form von traurigen Gesichtern erkannt wurde. Bei lediglich 20 Kindern konnte ein persönlicher Bezug (z. B. ich darf meine Großmutter nicht besuchen) erkannt werden. Aus Abbildung 16 ist ersichtlich, wie sich diese Aspekte auf der detailliertesten Ebene 3 des Kategoriensystems zusammensetzen. Hier zeigt sich, dass von 101 Kindern 87 das Corona-Virus in Wort oder Bild darstellten. Lediglich 12 Nennungen der Kategorie Corona-Bezug beziehen sich auf Zusatzinformationen zum Virus. Bezüglich der Verbreitung des Virus steht die Ansteckungsgefahr oder -kette im Vordergrund. Die zahlreichen Nennungen zum Infektions- und Krankheitsverlauf beziehen sich sowohl auf den Verweis auf die Risikogruppe

als auch auf die Folgen und den Aspekt, dass das Virus tödlich sein kann. Bei den Schutzmaßnahmen zeigt sich die häufigste Darstellung der Verhaltensregeln, gefolgt von den genannten bzw. gezeichneten Hilfsmitteln. Hinweise zu Grenz-, Institutions- und Gewerbeschließung werden lediglich in sechs Fällen verzeichnet. Davon ausgenommen ist die Schulschließung, weil dies ein Teil der Ausgangsfrage bzw. Aufgabenstellung war. In Bezug auf die emotionalen Aussagen zeigt sich, dass das Virus wiederholt mit Gesicht dargestellt wird, aber Gefühlsäußerungen vergleichsweise selten zu verzeichnen sind.

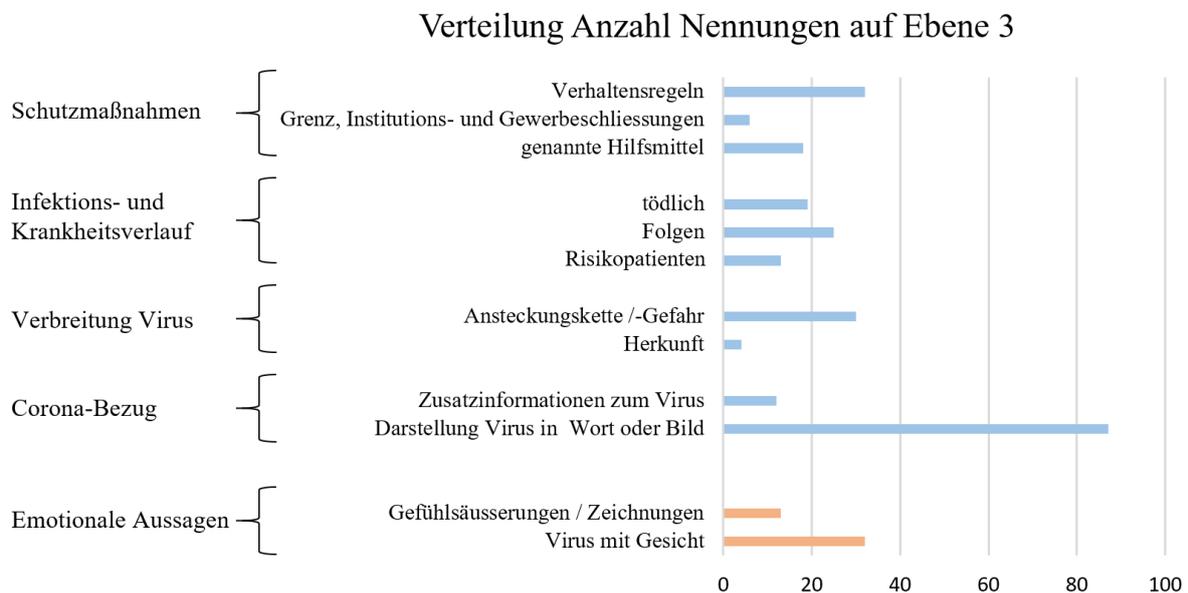


Abbildung 16. Verteilung Anzahl Nennungen auf Ebene 3

Die Anzahl von Nennungen der affektiven und kognitiven Aspekte wurde zwischen den Klassenstufen verglichen (Abbildung 17). Für den Klassenstufenvergleich wurde die 1. Klasse ausgeschlossen, da von dieser Klasse hier lediglich dreizehn Zeichnungen ausgewertet werden konnten und aufgrund von mangelnder Deutschkenntnisse davon ausgegangen werden kann, dass die Aufgabenstellung nicht von allen verstanden wurde. Die Anzahl Nennung wurde mit der Anzahl Kinder pro Altersklasse in Relation gesetzt. Dies führt in Abbildung 17 zu einem relativen Wert pro Kind. (z. B. nennt ein Kind in der 3. Klasse durchschnittlich 3.2 kognitive Aspekte). Es zeigt sich, dass die Kinder mit zunehmendem Alter vermehrt kognitive Aspekte nannten. Hingegen nehmen die affektiven Aspekte bei den älteren Kindern ab.

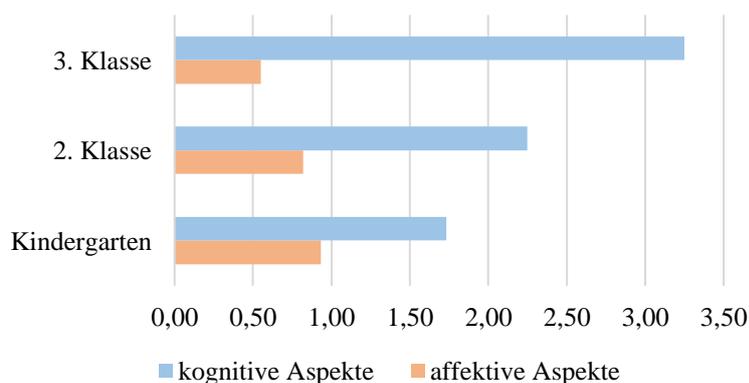


Abbildung 17. Vergleich Klassenstufen im Verhältnis der Gruppengrößen mit relativem Wert der Nennung pro: Kindergarten ($N = 16$), 2. Klasse ($N = 31$) und 3.Klasse ($N = 41$)

5. Diskussion der Ergebnisse

Ziel der Untersuchung war es, herauszufinden und aufzuzeigen, wie 4- bis 10-jährige Kinder die Corona-Situation im Kontext der vorübergehenden Schulschließung erklären. Des Weiteren wurde untersucht, inwiefern sich die Konzepte der Kinder in den verschiedenen Klassenstufen unterscheiden. Vor der Erhebung bestand die Frage, wie viele Kinder wohl überhaupt eine Verbindung zwischen der Schulschließung und Covid-19 herstellen würden. Die Auswertung zeigt, dass die meisten Kinder dies taten. Die kommentierten Zeichnungen brachten eine Vielzahl an Begriffen und Konzepten hervor. Einige Konzepte entsprangen der Kinderwelt, wohingegen Konzepte aus der Erwachsenenwelt in unterschiedlichem Ausmaß in die kindliche Vorstellung integriert wurden. Nachfolgend werden zunächst die beiden Forschungsfragen beantwortet und weitere Einblicke in die kindlichen Vorstellungen hervorgehoben, bevor auf die Limitationen der Studie eingegangen und einen Ausblick formuliert wird.

5.1 Wie erklären 4- bis 10-jährige Kinder die Corona-Situation im Kontext der vorübergehenden Schulschließung?

Die in den Dokumenten ersichtliche Bezugnahme zur Corona-Pandemie von rund 90% der Kinder zeigt, dass die Thematik präsent ist. Die Visualisierung der Konzepte der Kinder und Studierenden bestätigt die Theorie, wonach Kinder früh domänenspezifisches, begriffliches Wissen entwickeln, welches strukturelle Ähnlichkeiten zu jenem der Erwachsenen aufweist (Hardy & Meschede, 2018). Die Einordnung der kindlichen Konzepte in die Erwachsenen-Konzepte der Studierenden zeigt, dass die Kinder fragmentarisch Informationen aus ihrem Umfeld aufgenommen und zu Konzepten verwoben haben, wie in Abbildung 4 ersichtlich wird: Die grau hinterlegten Konzepte der Studierenden fehlten bei den Kindern. Fach- bzw. Sammelbegriffe wurden von den Kindern kaum genannt oder in ihrer Gesamtheit gezeichnet. Dies ist mit der kognitiven Entwicklung zu erklären, da diese Begriffe eine Abstraktion vom Konkreten und die Fähigkeit, das Wissen zu organisieren und zu bündeln voraussetzt (Stern, 2006). Es zeigte sich zudem, dass viele Konzepte stark vereinfacht sind und so zu Fehlkonzepten führen können. So bilden die Kinder beispielsweise das eigene Zuhause wiederholt als sicheren Ort bezüglich einer Ansteckung mit dem Corona-Virus ab.

Bezüglich des Detaillierungsgrades der Konzepte spielen wohl das Entwicklungsalter der Kinder sowie der Zugang zu Informationen eine zentrale Rolle. So wurden aus einzelnen Darstellungen klar ersichtlich, dass diese von Schutzkampagnen oder Medienbeiträgen stammen. Auffallend war, dass viele Masken bzw. Menschen mit Masken gezeichnet wurden. Zum Zeitpunkt der Erhebung gab es in der Schweiz jedoch noch keine Maskenpflicht. Eine Erklärung kann sein, dass die Maske, als optisch auffälliges Attribut von den Kindern in der medialen Berichterstattung wahrgenommen wurde. Dies waren etwa die Bilder und Videobeiträge aus den Spitälern bzw. den stark betroffenen Gebieten. Diese Bilder haben zu Beginn der außerordentlichen Lage in der Berichterstattung über das Corona-Virus verhältnismäßig viel Platz eingenommen. Das ‚flatten the curve‘-Prinzip, also der Versuch die Pandemie einzugrenzen, indem weitere Ansteckungen vermieden werden, wurde von keinem Kind erwähnt. Obwohl dieses Prinzip als einer der Hauptgründe für die einschneidenden Schutzmaßnahmen gilt, würde es das Verständnis des exponentiellen Wachstums voraussetzen. Nur wenige Darstellungen der Kinder nehmen Bezug zum exponentiellen Verlauf der Ausbreitung des Corona-Virus (siehe Abbildung 6).

Mehrere Kinder beschreiben das Virus als tödlich. Eine affektive Komponente in Form von Angst und Unsicherheit ist aus den Dokumenten der Kinder jedoch selten erkenn- oder interpretierbar. Eigene Großeltern, die als Risikopatient*innen zu schützen sind, wurden von den Kindern mehrfach erwähnt. Auffallend ist aber, dass in den Zeichnungen bzw. Aussagen der Kinder kaum Hinweise auf persönliche Kontakte zu an Corona erkrankten Person erkennbar waren. Offen bleibt an dieser Stelle, ob tatsächlich keine Person im näheren Umfeld der Kinder an Corona erkrankt ist oder ob das dargestellte Sachwissen auch persönlich Erlebtes widerspiegelt. Zwar war diese Information nicht direkter Gegenstand der Fragestellung, aber man könnte annehmen, dass die Kinder den persönlichen Bezug in ihre Erklärung integriert hätten. Gerade wenn man das Beispiel der „Windpocken“ (siehe Abbildung 10) vor Augen hat, in dem das Kind die persönlich erlebte Krankheit während der Schulschließung als deren Hauptgrund beschreibt.

Die Analyse der Dokumente zeigt, dass bereits Kinder im Alter von vier bis zehn Jahren sehr viel über die Corona-Situation aufnehmen, die einzelnen Informationen aber meist noch nicht zu einem umfassenden Konzept verarbeitet haben (siehe Abbildung 4). Es braucht demnach eine vertiefte Auseinandersetzung, um weitere Verbindungen zu schaffen und die Kinder adäquat in die Gesamtsituation zu integrieren.

5.2 Inwiefern unterscheiden sich die Konzepte der Kinder in den verschiedenen Klassenstufen?

Von den Kindergartenkindern wurden häufiger Begriffe mit affektivem Bezug genannt bzw. gezeichnet als von den älteren Kindern in der zweiten und dritten Klasse. Insgesamt kommen Begriffe mit affektivem Inhalt jedoch seltener vor als Begriffe, die als kognitive Aspekte eingeordnet wurden. Es bleibt allerdings offen, ob die affektive Komponente im Zusammenhang mit der Corona-Pandemie deshalb weniger gezeichnet wurde, weil deren zeichnerisch-gestalterische Darstellung eher anspruchsvoll bzw. sehr interpretativ ist oder ob die Kinder die Ausnahmesituation tatsächlich relativ sachlich betrachten.

Bei den Kindern in den höheren Klassenstufen konnten mehr kognitive Aspekte festgestellt werden. Dies lässt sich mit der kognitiven Entwicklung der Kinder erklären, da jüngere Kinder auch sachliche Ereignisse vermehrt mit psychologischen Ursachen erklären und ältere Kinder in der Regel durch die Zunahme der Gedächtnisleitung über ein weitreichenderes bereichsspezifisches Wissen verfügen. Die ausführlichen Konzepte konnten demnach vermehrt bei Kindern aus höheren Klassenstufe aufgezeigt werden. Die Verwendung von magisch-animistischen Elementen zur Beantwortung der Fragestellung konnte nur bei den jüngeren Kindern der Kindergartenstufe erkannt werden. Das deutet darauf hin, dass ihnen das bereichsspezifische Wissen für eine sachliche Erklärung fehlt (Subbotsky, 2000). Die exemplarische Darstellung im Kapitel 4.1.4 zeigt, dass das Kind das Corona-Virus als Begründung für die Schulschließung angibt. Besonders ist bei dieser Zeichnung jedoch die Rolle der Wasserschlange, welche, am Beispiel des Regenbogens, alle wieder gesund macht. Das Kind bedient sich hier einem animistischen Element, welches erfolgreich die Pandemie bekämpft.

Die häufige zeichnerische Darstellung von Viren überrascht, wenn man bedenkt, dass wohl kein Kind je selbst ein Virus direkt gesehen hat. Dies scheint zweierlei Einflüssen zu unterliegen: einerseits der Vermischung von Fakten und animistischem Denken der tendenziell jüngeren Kinder und andererseits bei tendenziell eher älteren Kindern, die Wiedergabe von grafischen Darstellungen wie Piktogrammen aus Medienbeiträgen. Grundsätzlich wurde in allen Stufen häufig Sachwissen erkennbar, teilweise mit einem hohen Detaillierungsgrad.

5.3 Limitationen

Partielle Abweichungen vom üblichen Forschungsprozedere und damit verbundene Limitationen wurden zugunsten der außerordentlichen Forschungslage in Kauf genommen:

- Die Umsetzung der Datenerhebung wurde sehr kurzfristig geplant und realisiert. Dieses Vorgehen war einerseits dem begrenzten Zeitfenster, andererseits der allgemeinen Verunsicherung und Herausforderung des gesamten schulischen Umfeldes geschuldet. Deshalb bestand wenig Zeit für die Stichprobenrekrutierung, was das Ungleichgewicht der Kinder aus den einzelnen Klassenstufen erklärt. Zudem konnten die Lehrpersonen nicht ausführlich in den Erhebungsprozess eingeführt werden, was beispielsweise zu einer Vorselektion der Zeichnungen bei einer Lehrperson führte. Eine längere Vorlaufzeit hätte eine differenzierte Rekrutierung der Untersuchungsgruppe ermöglicht, z. B. unter Berücksichtigung sozioökonomischer oder demografischer Unterschiede.
- In Klassen mit hohem Migrations- und möglicherweise hohem Fremdsprachenanteil schien bereits die Aufgabenstellung eine Verstehenshürde darzustellen. Dies gilt es, in einer nächsten Untersuchung zu berücksichtigen. Gerade weil die Erhebungsmethode ‚Zeichnung‘ als ein Instrument angesehen werden kann, welches die Sprachunabhängigkeit unterstützt, ist es umso wichtiger, dass die Aufgabenstellung in einer Form erfolgt (z. B. in der Muttersprache), die in diesem Punkt eine Chancengerechtigkeit herstellen kann.
- Die begleitende Kommunikation, welche für Erhebungen von Zeichnungsdokumenten mit 4-bis 10-jährigen Kindern als Gelingensbedingung angesehen wird, war nur in begrenztem Maß möglich. Die einzelnen Lehrpersonen haben möglicherweise in unterschiedlichem Masse nachgefragt und die Zeichnungen kommentiert. Für ein vertieftes Verständnis der kindlichen Konzepte wären vor allem bei jüngeren Kindern vor dem Schriftspracherwerb Interviews als begleitende Methode geeignet gewesen.
- Bei Bildern, auf denen der Interpretationsspielraum groß ist, empfiehlt sich grundsätzlich die Nachfrage beim Kind. Diesem Kritikpunkt könnte im Rahmen des Begleitinterviews Rechnung getragen werden.

Eine besondere Herausforderung bestand darin, dass mit den Concept Maps eine Visualisierungstechnik aus der semantischen Modellierung herangezogen wurde. Die Methode ermöglicht bei der Analyse von Zeichnungen neue Einblicke, müsste für die Etablierung aber noch in weiteren Studien eingesetzt und erprobt werden.

5.4 Ausblick

Lohaus (2012, S.2) beschreibt den Aufbau von realistischen Erklärungskonzepten wie folgt: „Wenn ein Kind verstanden hat, dass Viren Infektionskrankheiten auslösen können und dass Viren in der Regel über spezifische Wege übertragen werden, kann das Kind Maßnahmen ergreifen, um dies zu verhindern“. Diese Aussage, im Kontext der vorliegenden Untersuchung, bekräftigt die Wichtigkeit von ganzheitlichen Erklärungsansätzen, welche Kinder beim Aufbau von Verständnis für Ereignisse, mit denen sie konfrontiert werden, unterstützen.

Die primären Bezugspersonen sowie die Schule haben diesbezüglich eine bedeutende Funktion. Für zukünftige Untersuchungen wäre es deshalb spannend, den Kontext zwischen den kindlichen Erklärungen und der Darstellung von Informationsvermittlung der primären Bezugspersonen der Kinder auszulegen.

Weil die Konzeptentwicklung nicht nur auf die kognitive Entwicklung zurückzuführen ist, sondern auch durch Sozialisationsprozesse und die Interaktion mit der Umwelt unterstützt wird (Döring, 2014), ist es aus schulischer Perspektive wichtig, die Corona-Pandemie in einem entwicklungsadäquaten Lerndialog sachlich aufzuarbeiten. Indem beispielsweise aufgezeigt wird, inwiefern die soziale Verantwortung Auswirkungen auf das Wohl der Gemeinschaft und Gesellschaft hat oder wie Medienbeiträge entschlüsselt und reflektiert werden.

Im Wissen darum, dass sich die subjektiven Erklärungen auf das eigene Handeln auswirken, ist es wichtig, an den individuellen Konzepten der Kinder anzusetzen und sich mit ihnen auseinanderzusetzen. Auch wenn man den Kindern die bereits omnipräsente Thematik oftmals gerne ersparen würde oder situationsbedingt teilweise keine klaren bzw. wissenschaftlich gefestigten Erklärungen und Antworten hat, lohnt es sich, mit ihnen ins Gespräch zu kommen (Schumann & Rüdüsüli, 2020). Durch eine kindgerechte Thematisierung kann den Kindern Sicherheit im Umgang mit den Corona-Schutzmaßnahmen und den Medienbeiträgen vermittelt werden. So können wir zu den Denkstrukturen der Kinder vordringen, sie bei der Konzeptbildung und einem altersadäquaten Wissenserwerb unterstützen und in diesem speziellen Fall aufzeigen, dass Wissen nicht nur gefestigt ist, sondern diskutiert, widerlegt und erforscht werden muss.

Literatur

- Ausubel, D. P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. New York: Grune and Stratton.
- Bundesamt für Gesundheit BAG. (2020). *Coronavirus - So schützen wir uns - Aktuell*. So schützen wir uns. Verfügbar unter: <https://bag-coronavirus.ch>
- Burkhard, A., (2020). *Kinder als oder in Gefahr? Über mögliche Folgen der Corona-Maßnahmen auf kindliche Entwicklung und kindliches Werteverständnis*. Verfügbar unter: <https://uni-tuebingen.de/einrichtungen/zentrale-einrichtungen/internationales-zentrum-fuer-ethik-in-den-wissenschaften/publikationen/blog-bedenkzeiten/weitere-blog-artikel/kinder-als-oder-in-gefahr-ueber-moegliche-folgen-der-corona-massnahmen-auf-kindliche-entwicklung-und-kindliches-werteverstaendnis/>
- D-EDK (2016). *Lehrplan 21. Gesamtausgabe. Bereinigte Fassung*. Luzern: Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz. Verfügbar unter: https://v-fe.lehrplan.ch/container/V_FE_DE_Gesamtausgabe.pdf
- Hardy, I. & Meschede, N. (2018). Schülervorstellungen – lern- und entwicklungspsychologische Grundlagen. In M. Adamina, M. Kübler, K. Kalcsics, S. Bietenhard, S., & E. Engeli (Hrsg.), „*Wie ich mir das denke und vorstelle...*“: *Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern zu Lerngegenständen des Sachunterrichts und des Fachbereichs Natur, Mensch, Gesellschaft* (S. 21–34). Bad Heilbrunn: Klinkhardt, Julius.
- Huber, S. G., & Helm, C. (2020). COVID-19 and schooling: Evaluation, assessment and accountability in times of crises – reacting quickly to explore key issues for policy, practice and research with the school barometer. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 32(2), S. 237–270.

- Huch, M., & Seifert, I. (2016). Datenvisualisierung zur Kommunikation im politischen Kontext. Neuer Umgang mit digitalen Daten: Effizienz in der Datenaufbereitung. In V. Wittpahl (Hrsg.), *Digitalisierung: Bildung, Technik, Innovation* (S. 39–50). Berlin: Springer Vieweg Open.
- Kommunikation Bundesamt für Gesundheit (BAG). (2020). *Coronavirus: Bundesrat erklärt*. Verfügbar unter: <https://www.admin.ch/gov/de/start/dokumentation/medienmitteilungen.msg-id-78454.html>
- Krüger, D. (2007). Die Conceptual Change-Theorie. In D. Krüger & H. Vogt (Hrsg.), *Theorien in der biologiedidaktischen Forschung* (S. 81–92). Berlin: Springer.
- Kübler, M. (2017). Die Perspektive der Kinder – Zeichnungen als Methode, um kindliche Wissensbestände und Konzepte zu erheben. In H. Giest, A. Hartinger & S. Tänzer (Hrsg.), *Velperspektivität im Sachunterricht. Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts, Band 27* (S. 160–168). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Langohr, N. (2020). *Gutes Corona-Wissen in der Bevölkerung*. 50 Jahre Uni Bielefeld. Verfügbar unter: <https://50jahre.uni-bielefeld.de/2020/04/17/gutes-corona-wissen-in-der-bevoelkerung/>
- Lannen, P., Sticca, F. & Simoni, H. (2020). *Kleinkinder und ihre Eltern während der Covid-19 Pandemie*. Maria Meierhofer Institut für das Kind. Verfügbar unter: https://www.mmi.ch/uploads/Downloads/Covid/MMI_Evidence_Brief_3_2020_Kleinkinder_und_ihre_Eltern_waehrend_der_Covid-19_Pandemie.pdf
- Lohaus, A. & Vierhaus, M. (2015). *Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters*. Berlin: Springer.
- Lohaus, A. (2012). Kindliche Krankheitskonzepte. In M. Pinquart (Hrsg.), *Wenn Kinder und Jugendliche körperlich chronisch krank sind* (S. 17–31). Springer Publishing.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz GmbH, Julius.
- Neuss, N. (2013). Kinderzeichnungen in der medienpädagogischen Forschung. In A. Tillman, S. Fleischer & K.U. Hugger (Hrsg.), *Handbuch Kinder und Medien (Digitale Kultur und Kommunikation [1]) (German Edition)* (S. 247–58). Wiesbaden: Springer. VS.
- Neuss, N. (2017). Kinderzeichnungen als Erhebungsmethode. In L. Mikos & C. Wegener (Hrsg.), *Qualitative Medienforschung* (2. Aufl.) (S. 380–388). Konstanz: utb, UVK Verlagsgesellschaft.
- Novak, J.D. & Cañas, A.J. (2008). *The Theory Underlying Concept Maps and How to Construct and Use Them* (Technical Report). IHMC: Institute of Human & Machine Cognition. Verfügbar unter: <http://www.ssu.ac.ir/fileadmin/templates/fa/Moavenatha/Moavenate-Amozeshi/edicupload/olymp-3.pdf>
- Pieter, A., Fröhlich, M., Stark, R., Emrich, E., & Klein, M. (2015). „Conceptual Change“ als Basis gesundheitsbezogener Wissenskonstruktionen bei Kindern und Jugendlichen. *Prävention und Gesundheitsförderung*, 10(2), 159–166.

- Richter, D. (2015). Politisches Lernen mit und ohne Concept Maps bei Viertklässlern – Eine Interventionsstudie. In G. Weisseno & C. Schelle (Hrsg.), *Empirische Forschung in gesellschaftswissenschaftlichen Fachdidaktiken. Ergebnisse und Perspektiven* (S. 37–51). Wiesbaden: Springer VS.
- Schultheis K. (2019). Schule und Lernen aus der Perspektive der Kinder. Konzeptuelle und methodische Grundlagen der Pädagogischen Kinderforschung. In F. Hartnack (Hrsg.), *Qualitative Forschung mit Kindern*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schumann, N. & Rüdüsüli, C. (2020). „..., weil wir dem Virus nicht zu nahe kommen dürfen...“. Kinder erklären die vorübergehende Schulschliessung aufgrund der Corona Situation. *4 bis 8 Fachzeitschrift für Kindergarten und Unterstufe*, 2020/8, S. 36–37.
- Netz, N. (2021). *Corona-Begriffe: Vor einem Jahr drängte sich das Wort «Corona» in unseren Alltag – Grafiken zeigen, wie sich Corona-Begriffe breit machten*. Verfügbar unter: <https://www.tagblatt.ch/leben/vor-einem-jahr-drangte-sich-das-wort-corona-in-unseren-alltag-grafiken-zeigen-wie-sich-corona-begriffe-breit-machten-ld.2084081>
- Sodian, B. (2005). Entwicklung des Denkens im Alter von vier bis acht Jahren – was entwickelt sich? In T. Guldemann & B. Hauser (Hrsg.), *Bildung 4- bis 8-jähriger Kinder* (S. 9–28). Münster: Waxmann.
- Stern, E. (2006). Lernen. Was wissen wir über erfolgreiches Lernen in der Schule? *Pädagogik* 58(1), S. 45–49.
- Subbotsky, E. (2000). Causal reasoning and behaviour in children and adults in a technologically advanced society: Are we still prepared to believe in magic and animism? In K. J. Mitchell & P. Riggs (Hrsg.). *Children's reasoning and the mind* (S. 327-347). Psychology Press.
- Woolfolk, A. (2014). *Pädagogische Psychologie* (12. Aufl.). Hallbergmoos: Pearson.

Maria Sophie Schäfers & Claas Wegner

Perspektivwechsel – Pädagogische Fachkräfte aus der Sicht von Lehramtsstudierenden

Zusammenfassung

In dem vorliegenden Beitrag werden die Ergebnisse einer Pilotstudie im Rahmen des Dissertationsprojektes „Kleine BegInNa – Kleine begabt in Naturwissenschaften“ dargestellt, in welcher Lehramtsstudierende zum einen den Beruf von pädagogischen Fachkräften auf seine Chancen, Belastungen und Weiterbildungsmöglichkeiten hin bewerten und zum anderen die Diagnosekompetenzen von pädagogischen Fachkräften im Vergleich zu denen von Lehrer*innen und ihnen selbst einschätzen. Dazu wurde eine Online-Fragebogenstudie generiert, die mit Lehramtsstudierenden der Universität Bielefeld ($N = 104$) durchgeführt wurde. Die Ergebnisse zeigen, dass sowohl die Chancen als auch die Berufsbelastungen und Berufsweiterentwicklungsmöglichkeiten von pädagogischen Fachkräften ähnlich bewertet werden wie vom Bundesdurchschnitt. Jedoch bewerten die Studierenden, die bereits Erfahrungen in Kindertagesstätten sammeln konnten, die Zusammenarbeit mit Eltern als eine stärkere Belastung als die Studierenden, die bisher keine Erfahrungen in Kindertageseinrichtungen gesammelt haben. Darüber hinaus sprechen Lehramtsstudierende pädagogischen Fachkräften und Lehrer*innen eine ähnlich hohe Diagnosekompetenz zu, die sich signifikant positiv von ihren eigenen Kompetenzen im Bereich des Diagnostizierens unterscheiden. Jedoch bestehen dabei signifikante Differenzen zwischen Lehramtsstudierenden mit und ohne Teilnahme an Diagnostikseminaren oder -weiterbildungen. Insgesamt zeigt sich durch die Pilotstudie, dass der Beruf und die damit einhergehenden Ansprüche und Anforderungen an pädagogische Fachkräfte von Lehramtsstudierenden nicht unterschätzt werden, die Bewertung des Berufes jedoch an einigen Stellen hätte belastungsbewusster ausfallen können.

Schlüsselworte: Querschnittstudie, Diagnosekompetenz, Selbst- und Fremdeinschätzung, Studierendenbefragung, pädagogische Fachkräfte

Abstract

This article presents the results of a pilot study that is part of the dissertation project „Kleine BegInNa - Kleine begabt in Naturwissenschaften“ in which student teachers evaluate the profession to be a kindergarten teacher. An online questionnaire was given to student teachers at Bielefeld University ($N = 104$) to assess potential benefits, challenges, and how the profession will develop in the future, as well as how they assess their own diagnostic skills in comparison to other kindergarten and upper secondary school teachers. Our results show similarities with the national average, with the exception that students working in day-care centers find difficulties in dealing with parents. In addition, student teachers attribute a similar high level of diagnostic competence to all educators; however, their own competencies significantly differ depending on the field of diagnosis. We also find significant differences between student teachers that have participated in diagnostic seminars and/or further training

with those that have not. Overall, the pilot study shows that pursuing a career as a kindergarten teacher is demanding and requires several qualifications, but student teachers should be more empathic to those working as a kindergarten teacher.

Keywords: cross-sectional study, diagnostic skills, self and external assessment, student survey, educational profession

Inhalt

1. Einleitung	31
2. Theoretische Einbettung	31
2.1 Sozialer Status pädagogischer Fachkräfte	32
2.2 Naturwissenschaftliche Kompetenz von pädagogischen Fachkräften	34
2.3 Diagnosekompetenzen von pädagogischen Fachkräften	34
2.4 Diagnosekompetenz von Lehrer*innen	35
2.5 Kooperation zwischen pädagogischen Fachkräften und Lehrer*innen	35
3. Fragestellung	36
4. Methodik	37
4.1 Studiendesign	38
4.2 Stichprobe	38
4.3 Testinstrument	41
5. Ergebnisse	42
5.1 Ergebnisse zur Bewertung des Berufs der pädagogischen Fachkraft	42
5.2 Ergebnisse zur Einschätzung der Diagnosekompetenz	44
6. Diskussion	46
6.1 Diskussion der Ergebnisse	46
6.2 Limitationen der Studie	48
6.3 Rückschlüsse für das Seminar	49
7. Fazit und Ausblick	50
Literatur	50

1. Einleitung

Seit dem PISA-Schock im Jahr 2000, bei dem deutsche Schülerinnen und Schüler in der internationalen Vergleichsstudie unterdurchschnittlich schlecht abschnitten, wurde die Bedeutung von Bildung und Bildungsprozessen in den ersten Lebensjahren und somit auch in der Elementarpädagogik in den Fokus von Forschung und Politik genommen (Behr, Diller & Schelle, 2009; Kucharz et al., 2014). Der Schwerpunkt von Kindertageseinrichtungen verlagerte sich seitdem stetig weg von einem reinen Erziehungs- hin zu einem Bildungsauftrag (ebd.), um die Potenziale von institutioneller Erziehung und Bildung so früh wie möglich zu nutzen (Anders & Roßbach, 2013). Durch den Beschluss der Jugendministerkonferenz erfolgte als Maßnahme zur Integrierung und Manifestierung der elementarpädagogischen Einrichtungen als erste Stufe in das Bildungssystem die Etablierung von Bildungsplänen flächendeckend in allen Bundesländern Deutschlands (Seyda, 2009). Ziel aller Bildungspläne ist dabei, dem wachsenden Anspruch von Erziehung, Bildung und Betreuung gerecht zu werden (Behr et al., 2009) sowie dem Prinzip der „ganzheitlichen Förderung“ (JMK/KMK, 2004, S. 3) zu folgen (§22 SGB VIII Absatz 3, Nr. 3; Ebert, 2015).

Darunter wird verstanden, dass sowohl die persönlich-soziale als auch die kognitiv-motorische Entwicklung der Kinder gestärkt wird (Kucharz et al., 2014). Des Weiteren kann entnommen werden, dass zum einen eine bereichsspezifische Förderung in den Kindertagesstätten stattfinden soll und zum anderen auch leistungsdifferenzierte Maßnahmen und Angebote gegeben werden sollen, die den individuellen Fähigkeiten des Kindes entsprechen.

Die Förderung von bereichs- und domänenspezifischen Fähigkeiten und Kompetenzen der Kinder wird durch die Einteilung von Lernfeldern in den Bildungsplänen initiiert (ebd.). Dabei gilt die naturwissenschaftliche Bildung, auch grundlegende Bildung im Bereich der Natur oder Naturerfahrungen genannt, neben der mathematischen und sprachlichen Grundbildung in vielen Bundesländern als Bildungsschwerpunkt (Schäfer, 2007; Steffensky et al., 2012; Schäfers & Wegner, 2020). Dabei werden im Sinne der scientific inquiry (wissenschaftliche Auseinandersetzung mit naturwissenschaftlichen Phänomenen und Fragestellungen) sowohl die Gewinnung anschlussfähigen, naturwissenschaftlichen Wissens als auch der Ausbau und das Verständnis für wissenschaftliches, forschend-entdeckendes Denken und Arbeiten fokussiert (Leuchter, 2017; Steffensky, 2017; Höttecke, 2010; Rückl, 2019). Darüber hinaus müssen die pädagogischen Fachkräfte in den Kindertageseinrichtungen auch „eine systematisierte, theoriebasierte gleichwohl kontextbasierte, reflektierte Moderation, Dokumentation und Evaluations kindlicher Entwicklungs- und Lernprozesse“ (Ebert, 2015, S. 408) beherrschen, um individuelle Fähigkeiten und Kompetenzen der Kinder erkennen und ausbauen zu können. Dies verlangt von pädagogischen Fachkräften, dass sie sowohl über die diagnostischen als auch über die fachlichen und fachdidaktischen Kompetenzen verfügen, die es bedarf, um dem Bildungsauftrag der Kindertagesstätten im vollen Umfang ausführen zu können. Die vorliegende Studie untersucht im Rahmen einer Seminarevaluation und -umstrukturierung u. a., welches Bild Lehramtsstudierende von dem Beruf der pädagogischen Fachkraft haben und wie sie ihre diagnostischen Fähigkeiten im Vergleich zu ihren eigenen einschätzen.

2. Theoretische Einbettung

Kindertageseinrichtungen sind heutzutage neben der Familie und der Schule ein unverzichtbarer Bestandteil der Grundversorgung der Gesellschaft (Ebert, 2015). Daher haben auch die

Akteur*innen in diesem System eine hohe Relevanz und Aufmerksamkeit. Dabei geht u. a. aus der Aufstellung der Kompetenzdimensionen in der Expertise zu Kompetenzen früh- und kindheitspädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen (Fröhlich-Gildhoff et al., 2014) hervor, wie vielseitig sich der Beruf der pädagogischen Fachkraft darstellt. Neben personalen Kompetenzen, wie der Auseinandersetzung mit der eigenen Persönlichkeit oder der Selbstregulation, werden Kompetenzen in der Arbeit mit Kindern (einzeln oder in Gruppen) sowie Kooperationskompetenzen mit Eltern, Familien, der Institution und anderen Partnern verlangt (ebd.). Damit gehen die Anforderungen über den Erziehungs- und Bildungsauftrag hinaus und schreibt der pädagogischen Fachkraft die Rolle als interaktive*r Akteur*in im System Kindertageseinrichtung zu (Buschmeyer, 2013). In genauerer Betrachtung und Abgleich mit der Realität fällt jedoch auf, dass große Diskrepanzen zwischen den Ansprüchen an die pädagogischen Fachkräfte und dem sozialen Status des Berufs, der Ausbildung sowie den Kompetenzen bestehen.

2.1 Sozialer Status pädagogischer Fachkräfte

Nach wie vor können auf dem Arbeitsmarkt stereotypische Frauen- und Männerberufe ausgemacht werden (Leitner & Dibiasi, 2015). Die anhaltende Benachteiligung von Frauen im Erwerbsleben liegt nicht zuletzt in den Arbeitsbedingungen begründet: „Frauen arbeiten häufiger in Teilzeit und ergreifen die falschen Berufe“ (Ebert, 2015, S. 408). Dabei sind die reproduzierten Geschlechterunterschiede lediglich ein Zeichen für unterschiedliche Lebensrealitäten, „die durch vergeschlechtlichte Arbeitsteilungsmuster zwischen Erwerbsarbeit und Reproduktionsarbeit mitbestimmt werden“ (Leitner & Dibiasi, 2015, S. 44). Dies hat die Konzentration von Frauen auf spezifische Berufsbereiche zur Folge, wozu auch der Beruf der pädagogischen Fachkraft zählt. Dabei gilt die frühe Bildung als am stärksten weiblich dominiertes Berufsfeld auf dem deutschen Arbeitsmarkt (Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2019). Das Fachkräftebarometer Frühe Bildung spiegelte im Jahr 2019 wider, dass 94 % aller pädagogischen Angestellten in Kindertageseinrichtungen weiblichen Geschlechts sind, zu 60 % in Teilzeit arbeiten und im Durchschnitt 41 Jahre alt sind (Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2019). Seit dem Jahr 2012 steigerte sich das Gehalt um 16 %, liegt somit bei ca. 3.250€ brutto für eine Vollzeitstelle und entspricht damit dem Median-Gehalt aller Beschäftigten in Deutschland, jedoch aufgeschlüsselt noch ca. 100€ unter dem Median-Gehalt der männlichen Beschäftigten (Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2019).

Wie aus der Beschreibung nach Fröhlich-Gildhoff et al. (2014) hervorgeht, stehen pädagogische Fachkräfte bei ihrer Arbeit in einem ständigen Spannungsfeld unterschiedlichster Akteur*innen, wie zum Beispiel Kindern, Eltern, Träger, Verbände oder Politik, deren verschiedene Interessen und Erwartungen es zu erfüllen gilt (Behr et al., 2009). Mit den Ansprüchen der Akteur*innen steigen auch die „Anforderungen an die Qualifikation und damit an die Ausbildung der Erzieherinnen erheblich“ (Behr et al., 2009, S. 146). Für Rauschenbach und Berth (2014) scheint ein professioneller Habitus notwendig, um die unterschiedlichen Erwartungen erfüllen zu können. „Etwas zugespitzt kann man formulieren, dass es weitaus weniger um die institutionalisierte ‚geistige Mütterlichkeit‘ geht, wie sie für Kindergärtnerinnen häufig angenommen wurde. Betont werden stattdessen . . . verstärkt Kompetenzen der ‚interaktiven Arbeit‘“ (Rauschenbach & Berth, 2014, S. 240). Zu diesen zählen u. a.:

- Diagnosekompetenz,
- Situativ-lebensweltliche Bildungs- und Befähigungskompetenz,
- Kompetenz zur Gestaltung von altersgerechten und dimensionsunabhängigen Lernprozessen,

- Kompetenz des Hintergrundwissens um individuelle und soziale Einflüsse,
- Interventionskompetenz
- Dialogkompetenz
- Empathiekompetenz
- Kompetenz im Umgang mit institutionellen Vorgaben (Rauschenbach & Berth, 2014)

Die Komplexität der Zusammenhänge dieser Kompetenzen stellen Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann und Pietsch (2011, überarbeitet 2014) in ihrem Kompetenzmodell für die Frühpädagogik dar, in welchem die Kompetenzen in Disposition und Performanz unterteilt werden und in der Gesamtheit den Habitus der pädagogischen Fachkraft auszeichnen. Um diese relevanten Kompetenzen ausbilden zu können, bedarf es einer entsprechenden Ausbildung, die auf das Erlangen dieser Fähigkeiten von angehenden pädagogischen Fachkräften ausgerichtet ist. Neben der klassischen Ausbildung wird in Deutschland seit dem Jahr 2004 auch auf Hochschulniveau ausgebildet (Behr et al., 2009). Es können unterschiedliche Bachelor- und Masterstudiengänge belegt werden, die das Studium der Frühen Kindheit zum Ziel haben (Ebert, 2015). Im Jahr 2018 lag der Anteil von pädagogischen Fachkräften mit einschlägigem Hochschulabschluss in den Kindertageseinrichtungen bei 6 % gegenüber 70 % mit einschlägigem Fachschulabschluss und blieb somit über die letzten Jahre trotz gesteigener Beschäftigtenzahl konstant (Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2019). Während Mitte der 2000er Jahre eine komplette Ablösung des Fachschulabschlusses und der Ausbildungsstruktur und eine vollständige Akademisierung des Berufes befürchtet wurde (Behr et al., 2009), relativieren die konstant bleibenden Verhältnisse diese Angst (Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2019). Sowohl aus wirtschaftlicher als auch aus fachpolitischer Sicht wird diese Ablösung in absehbarer Zeit auch nicht erfolgen, da zum einen keine empirischen Befunde für eine Qualitätssteigerung in Form von Vergleichsstudien existieren, die den Erfolg der Akademisierung zeigen und zum anderen deutlicher Widerstand der Verbände und Träger sowie der Fachschulen aufgebracht würde (Rauschenbach & Berth, 2014).

Obwohl die unterschiedlichen Möglichkeiten zur Besetzung einer Stelle in Kindertageseinrichtungen suggerieren, dass viele ihren individuellen Weg zur pädagogischen Fachkraft wählen und auch einen solchen Beruf ergreifen wollen, zeigt die Realität ein anderes Bild. Zwar wird immer wieder erwähnt, dass sich die Anzahl an eingestellten pädagogischen Fachkräften stark zugenommen hat, jedoch bleibt in diesem Zuge häufig unerwähnt, dass allein seit dem Jahr 2008 die Zahl von zu betreuenden Kindern im Alter zwischen null und drei Jahren, aufgrund der zunehmenden Erwerbstätigkeit von Müttern (Zimmert, 2019) von 313.000 auf rund 665.000 Kinder gestiegen und somit ein Anstieg der pädagogischen Fachkräfte zwingend notwendig ist (Warning, 2020). Besonders im Hinblick auf die anhaltenden steigenden Geburtenzahlen in Deutschland spricht die OECD bereits von einem starken Mangel an Personal in den Einrichtungen und bei weiterer Verstärkung von einem Fachkräftemangel in diesem Bereich (OECD, 2019). Dies spiegelt sich auch in den Bewerbungszahlen wider. Während in Deutschland über alle Berufe hinweg pro Ausschreibung ca. elf Bewerbungen eingehen, sind es bei den pädagogischen Fachkräften lediglich fünf (Warning, 2020).

Insgesamt zeigen sich deutliche Rekrutierungsprobleme bei pädagogischen Fachkräften in Deutschland, was nicht zuletzt in der Geschlechterstereotypisierung des Berufsbildes begründet liegt. Trotzdem genießen die pädagogischen Fachkräfte häufig ein hohes Ansehen der Gesamtbevölkerung (Institut für Demoskopie Allensbach, 2018).

2.2 Naturwissenschaftliche Kompetenz von pädagogischen Fachkräften

Wie in der Auflistung nach Rauschenbach und Berth (2014) aufgeführt, ist eine Anforderung an pädagogische Fachkräfte die Kompetenz, Bildung zu vermitteln und Lernprozesse zu gestalten. Dabei gilt die Voraussetzung, dass pädagogische Fachkräfte auch die fachlichen Inhalte der zu vermittelnden Bereiche beherrschen, um eine qualitativ hochwertige Vermittlung zu gewährleisten. Erst das Zusammenwirken von Fachwissen, fachdidaktischem Wissen und pädagogischem Wissen bildet das Professionswissen (Dunekacke et al., 2013; Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann & Pietsch, 2014; McCray & Chen, 2012). Dabei lässt sich die naturwissenschaftliche Frühförderkompetenz von pädagogischen Fachkräften ebenfalls wie in anderen Berufsbereichen in die vier Hauptdimensionen einteilen: die Reflexions-, die Selbst-, die Sach- und die Handlungskompetenz (Zimmermann, 2012). Bei allen Ansätzen ergibt sich allerdings eine Ambivalenz: „Einerseits gibt es den forcierten Anspruch, Kinder möglichst schon im Vorschulalter in ihrer Naturwissenschaftskompetenz intensiv zu fördern und auszubilden. Andererseits fehlt es den pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen ebenso wie der Mehrheit der Grundschullehrkräfte an einer soliden fachlichen und fachdidaktischen Basisausbildung, die über die eigene Schulbildung hinausreicht“ (Ramseger et al., 2011, S. 195). So zeigen pädagogische Fachkräfte zwar ein großes Bestreben, mathematische und naturwissenschaftliche Bildung zu fördern (Fischnaller, 2012), allerdings fehlen ihnen dafür entsprechende didaktische Ansätze und Weiterbildungen, um eine Förderung auf einem hohen Qualitätsniveau zu erreichen (Bruns, 2014; Fischnaller, 2012; Kauertz & Gierl, 2014; Schäfers & Wegner 2020; Schuler, 2013). Die angebotenen Fortbildungen zur Steigerung der naturwissenschaftlichen Förderkompetenz werden von den pädagogischen Fachkräften häufig belegt und als positiv und hilfreich bewertet (Bruns & Eichen, 2018), jedoch bedarf es einer intensiven Auseinandersetzung mit dem Thema, bis die pädagogischen Fachkräfte die Inhalte der Fortbildung tatsächlich gewinnbringend in den pädagogischen Alltag einbringen können (Langhorst et al. 2013; Schäfers & Wegner, 2020; Schmitt & Schwentesius, 2017).

2.3 Diagnosekompetenzen von pädagogischen Fachkräften

Der Begriff der Diagnose gilt besonders in der Frühpädagogik aufgrund der medizinischen Abstammung und damit einhergehenden starre Zuschreibung von Fähigkeiten und Auffälligkeiten als sehr umstritten (Mischo, Weltzien & Fröhlich-Gildhoff, 2011). Wird Diagnostik jedoch als Prozess verstanden, welcher auf wissenschaftlicher Grundlage und unter Beachtung der eingesetzten Methoden reflektiert wird, dann können der Entwicklungs- und Leistungsstand von Kindern bestimmt werden (ebd.). Voraussetzung dazu ist, dass pädagogische Fachkräfte die Kompetenz besitzen, unterschiedliche Methoden einzusetzen, sich im Team auszutauschen und zu reflektieren sowie Konsequenzen für das pädagogische Handeln in Bezug auf das individuelle Kind abzuleiten. Die Diagnosekompetenz bildet somit nach Rauschenbach und Berth (2014) oder dem Qualifikationsprofil *Frühpädagogik* der Autorengruppe Fachschulwesen (2011) eine weitere, zentrale Anforderung an pädagogische Fachkräfte und ihr Qualifikationsprofil. Dies ist von besonderer Relevanz, da Eltern die Fähigkeiten und Auffälligkeiten der Kinder meist nicht erkennen und infolgedessen die Kinder keine individuell passende Förderung erhalten (Kossmeier, 2011). Autor*innen, wie u. a. Tröster und Reinecke (2007) und McClelland et al. (2007), belegen durch Studien sogar einen Zusammenhang zwischen Auffälligkeiten und einer schlechteren allgemeinen Entwicklung. Dieser Auswirkung kann durch eine fachlich fundierte Diagnose entgegengewirkt werden. So wichtig die Aneignung von Diagnosekompetenz daher für pädagogische Fachkräfte scheint, so erstaunlich ist es, dass ihre Fähigkeiten im Diagnostikbereich bisher kaum

empirisch untersucht wurden (Kossmeier, 2011). Eine Studie von Dollinger und Speck-Hamdan (2011), in der die Einschätzung kognitiver und sozialer schulrelevanter Kompetenzen von pädagogischen Fachkräften und Lehrer*innen verglichen wurden, bringt zwar hervor, dass pädagogische Fachkräfte die Fähigkeiten von Kindern zwar relativ treffsicher einschätzen, jedoch große individuelle Unterschiede vorherrschen und die Genauigkeit innerhalb der einzelnen Kompetenzbereiche stark schwanken (Dollinger & Speck-Hamdan, 2011). Sie kommen zu dem Schluss, dass die Diagnosegenauigkeit von pädagogischen Fachkräften durch Fortbildungen oder ähnliche Maßnahmen verbessert werden sollte, um eine bessere Einschätzung der Kinder zu gewährleisten (Dollinger & Speck-Hamdan, 2011; Dollinger, 2013). Die Ergebnisse des umfangreichen Projekts von Mischo et al. (2016) zeigen, dass die Ausbildung nicht ausreicht, um hierzu das anwendungsorientierte und kontextualisierte Wissen, somit auch die Diagnosekompetenz, zu stärken und auszubauen.

2.4 Diagnosekompetenz von Lehrer*innen

Während die Diagnosekompetenz von pädagogischen Fachkräften bisher noch wenig erforscht ist, existieren bereits zahlreiche Studien für die Primar- und Sekundarstufe (Schrader, 2013). Südkamp, Kaiser und Möller (2012) berichten in einer Meta-Analyse zu 75 Studien im Bereich Diagnosekompetenz von Lehrer*innen, dass zwischen Lehrer*inneneinschätzung und Schüler*innenurteil eine mittlere Korrelation von .63 erreicht wird, diese jedoch je nach Lehrperson variiert. Insgesamt handle es sich bei den Analysen jedoch um zufriedenstellende Ergebnisse (Kaiser & Möller, 2017). Die Studie von Karing (2009) stellt darüber hinaus dar, dass Grundschulfachkräfte die Leistungen und das Fachinteresse der Schüler*innen besser einschätzen können als Gymnasiallehrkräfte. Jedoch seien diese Ergebnisse in ihrer Ausprägung immer auch vom Unterrichtskontext abhängig (Karing, 2009). Da die diagnostische Kompetenz eine zentrale Voraussetzung für qualitativ hochwertigen Unterricht bildet (Wedel et al., 2020), muss die Entwicklung dieser Kompetenzen im Laufe des Studiums von Lehrkräften fokussiert werden. Im Hinblick auf Lehramtsstudierende und aktuelle Ansätze zur Lehrer*innenprofessionalisierung zeigen Kaiser und Möller (2017) in ihrer Längsschnittstudie mit einem simulierten Klassenraum zwar, dass angehende Lehrkräfte im Laufe des Studiums innerhalb von drei Jahren keinen signifikanten Zuwachs an Diagnosekompetenz verzeichnen, jedoch konnten Wedel et al. (2020) herausstellen, dass durch kooperativ organisierte Lerngelegenheiten signifikante Interventionseffekte auf das Diagnosewissen und das Selbstkonzept der Studierenden erzielt werden können.

2.5 Kooperation zwischen pädagogischen Fachkräften und Lehrer*innen

In Deutschland scheinen die Kindertageseinrichtung als erste Bildungsstufe und die Grundschule als aufbauendes Segment aufgrund der historischen Entwicklung zwei unterschiedliche Welten, die in Struktur und Organisation wenig aufeinander zugeschnitten sind (Kreid & Knoke, 2011; Faust, Wehner & Kratzmann, 2011), zu sein. Die Unterschiede zwischen den Institutionen, die sich besonders in den Zielen, Methoden, Orientierungen und Rahmenbedingungen zeigen, können dabei den Kindern zum Erschwernis werden, da es trotz Anstrengungen als schwierig erscheint, Brücken zwischen den Bildungseinrichtungen zu schaffen (ebd.). Nicht zuletzt die Kooperation von Lehrer*innen, pädagogischen Fachkräften und Eltern kann dazu beitragen, den Übergang für die Kinder bewältigbar zu machen (Klucznik & Roßbach, 2008; Meyer-Siever, 2015). Im Vergleich zu internationalen Studien aus z. B. Dänemark (Broström, 2006), Australien (Margetts, 1999) oder Finnland (Ahtola et al., 2011) fällt auf, dass in Deutschland zwar Kooperationsansätze vorhanden sind, diese im Gegensatz zu den anderen Ländern jedoch meist auf Schulbesuche der Kindergärten beschränkt sind

(Meyer-Siever, 2015). Weitere Kooperationsformen auf ko-konstruktivistischem Niveau, wie gemeinsame Konferenzen, Konzepte oder Fortbildungen, finden nur sehr selten statt. Tröschel (2006) konnte in einer Studie herausstellen, dass dies nicht zuletzt daran liegt, dass wenig Kenntnis der jeweils anderen Institution vorhanden ist und viele Vorurteile und Berührungängste vorherrschen. Dabei beurteilen die pädagogischen Fachkräfte die bestehende Kooperation negativer als die Grundschullehrer*innen. In unterschiedlichen Projekten (u. a. Carle & Samuel, 2007; Emmerl, 2008; Ramseger & Hoffsommer, 2008; Rathmer et al., 2011) wird versucht, die Kooperation zwischen Elementar- und Primarbereich zu stärken und die Akteur*innen im Aufbau gemeinsamer Handlungsstrukturen zu unterstützen.

3. Fragestellung

Besonders im Hinblick auf die vorausgegangene Darstellung des aktuellen Forschungsstandes und die zugrundeliegenden Theorien wird jedoch deutlich, dass auch die individuelle Förderung entlang der Fähigkeiten des Kindes eine zentrale Rolle für den schulischen Erfolg der Kinder spielen. Nicht zuletzt ist für eine gelingende und nachhaltige Förderung die Kooperation zwischen pädagogischen Fachkräften und Lehrer*innen notwendig, um nahtlos trotz Bildungsstufenübergriﬀs zu arbeiten. Dafür müssen alle Akteur*innen beider Systeme auf Augenhöhe und mit einem Grundverständnis für die jeweils andere Institution interagieren. Obwohl pädagogische Fachkräfte eine so zentrale Rolle in der kognitiven und sozialen Entwicklung der Kinder einnehmen und ein Zusammenhang zwischen Qualität der Förderangebote in den Kindertageseinrichtungen und dem späteren schulischen Erfolg nachgewiesen werden kann (Schäfers & Wegner, einger. a), so ist der soziale Status des Berufs im Vergleich zu anderen pädagogischen Berufen trotzdem als niedrig anzusehen (Ebert, 2015). Parallel zu den steigenden Anforderungen an die pädagogischen Fachkräfte haben sich die Ausbildungssituation und -inhalte in den letzten Jahren an die aktuellen Bestrebungen angepasst, wodurch Lücken in der professionellen Haltung der Fachkräfte vermieden werden sollen (Behr et al., 2009; Rauschenbach & Berth, 2014). Dabei stellt besonders die Diagnosekompetenz eine relevante Fähigkeit dar, um Kindern eine individuelle Förderung zu ermöglichen (Kossmeier, 2011). Im schulischen Kontext ist die diagnostische Kompetenz von Lehrer*innen, besonders in der Primarstufe, höher als im Elementarbereich (Südkamp, Kaiser & Möller, 2012). Erstaunlich daran ist jedoch, dass die Lehrer*innen diese Kompetenz scheinbar nicht im Laufe des normalen Lehramtsstudiums erwerben (Kaiser & Möller, 2017), sondern nur durch gezielte Angebote, wie zum Beispiel praxisorientierte Seminare, Übungen oder Forschungsaufenthalte an Schulen, ihre Kompetenz auf dem Gebiet der Diagnostik verbessert werden kann (Wedel et al., 2020). Ein Seminar an der Universität Bielefeld³ soll auf Seiten der angehenden Lehrkräfte dazu beitragen, das Wissen über und das

³ Anmerkung: An der Universität Bielefeld wurde ein Seminar für Lehramtsstudierende implementiert, welches sowohl die Förderung von naturwissenschaftlicher Hochbegabung als auch den Ausbau von Diagnostikkompetenzen unter den Studierenden in den Fokus stellt. Dieses Seminar ist bereits seit dem Wintersemester 2018/2019 in das Lehrveranstaltungsangebot der Fakultät für Biologie integriert und konnte seitdem ca. 140 aktiv teilnehmende Studierende zählen. Dabei zeigte der subjektive Eindruck der Seminarleiterinnen in den Seminarsitzungen immer wieder, dass die Studierenden zwar ein großes Interesse an den Inhalten bezogen auf ihren eigenen Studiengang zeigen, jedoch wenig Beachtung für andere Schulformen aufbrachten. Förderung und Diagnostik werden von ihnen nicht als bildungsstufenübergreifende Konstrukte, sondern vielmehr als Aufgabe der einzelnen Lehrkraft verstanden, die in keinem Zusammenhang mit vorangegangenen Diagnosen und Fördermaßnahmen stehen. Besonders der Elementarbereich wurde im Empfinden der Seminarleiterinnen von den meisten Studierenden als nicht schulrelevant sowie unabhängige und losgelöste Variable wahrgenommen.

Verständnis für pädagogische Fachkräfte zu stärken und die Studierenden für den Elementarbereich zu sensibilisieren. Voraussetzung dazu ist allerdings, dass zunächst eine aktuelle Meinungsumfrage bei den Studierenden durchgeführt wird, um gezielte Inhalte in das Seminar aufnehmen zu können. Mit der vorliegenden Pilotstudie soll daher erhoben werden, welche Einstellungen Lehramtsstudierende bezüglich des Berufs der pädagogischen Fachkraft aufweisen und wie sie die Diagnosekompetenzen von Lehrer*innen, pädagogischen Fachkräften und sich selbst einschätzen. Auf den Ergebnissen dieser Pilotstudie aufbauend, sollen für zukünftige Seminare die Inhalte und die Struktur dahingehend verändert werden, dass die elementarpädagogische Diagnostik sowie fähigkeitsorientierte Förderung von Kindern ebenfalls in den Fokus des Seminars genommen und Zusammenhänge zwischen den einzelnen Stufen des Bildungssystems deutlich herausgestellt werden. In der Studie soll ebenfalls untersucht werden, ob bereits gesammelte Erfahrungen in Kindertageseinrichtungen, Schulen oder Seminaren zum Thema ‚Diagnostik‘ ihre Einstellungen verändern und Einfluss auf die Bewertung des Berufsbildes nehmen.

Auf Grundlage der theoretischen Einbettung und der Allensbacher Studie (2018) wurden in Bezug auf die *Bewertung des Berufs der pädagogischen Fachkraft* folgende Hypothesen aufgestellt:

- 1a. Lehramtsstudierende bewerten den Beruf der pädagogischen Fachkraft im Vergleich zu anderen Berufsfeldern als relevant.*
- 1b. Lehramtsstudierende bewerten die Chancen des Berufs der pädagogischen Fachkraft ähnlich wie der Bundesdurchschnitt.*
- 1c. Lehramtsstudierende bewerten die Belastungen des Berufs der pädagogischen Fachkraft ähnlich wie der Bundesdurchschnitt.*
- 1d. Lehramtsstudierende mit Erfahrungen in Kindertageseinrichtungen bewerten die Belastungen des Berufs der pädagogischen Fachkraft höher als der Bundesdurchschnitt*
- 1e. Lehramtsstudierende bewerten die Weiterentwicklungsmöglichkeiten des Berufs der pädagogischen Fachkraft ähnlich wie der Bundesdurchschnitt.*

Für die Einschätzung der Diagnosekompetenz ergaben sich folgende Hypothesen:

- 2a. Lehramtsstudierende schätzen die Diagnosekompetenz von Lehrer*innen signifikant höher ein als die von pädagogischen Fachkräften und sich selbst.*
- 2b. Lehramtsstudierende mit Erfahrungen im diagnostischen Bereich schätzen ihre Diagnosekompetenz signifikant höher ein als die Lehramtsstudierenden ohne Erfahrungen.*
- 2c. Lehramtsstudierende mit Erfahrungen in Kindertageseinrichtungen schätzen die Diagnosekompetenz von pädagogischen Fachkräften und Lehrer*innen ähnlich hoch ein.*

4. Methodik

Die vorliegende Untersuchung wurde als Teilstudie im Rahmen des Forschungsprojekts „Kleine BegInNa – Kleine begabt in Naturwissenschaften“ am Osthusenrich-Zentrum für Hochbegabungsforschung an der Fakultät für Biologie (OZHB) der Universität Bielefeld durchgeführt (weitere Projektdarstellung in: Schäfers & Wegner, einger. b). Ziel des Projektes ist es, im Sinne des Design-Based Research-Ansatzes (DBR) nach Shavelson et al. (2003) in unterschiedlichen Forschungszyklen ein Messinstrument zur Bestimmung naturwissen-

schaftlicher Fähigkeiten von Kindern im Alter von drei bis sechs Jahren zu entwickeln, worauf im Anschluss sowohl eine Fortbildung für pädagogische Fachkräfte als auch Fördermaßnahmen zur Umsetzung in den Kindertageseinrichtungen aufgebaut wird. Über die Durchführung von Interview- und Fragebogenstudien mit pädagogischen Fachkräften zur Gestaltung der Fortbildung und der Förderangebote hinaus wird eine Fragebogenstudie mit Lehramtsstudierenden zur Bewertung Berufs der pädagogischen Fachkraft und Einschätzung deren Diagnosekompetenz implementiert, um Seminarinhalte und -struktur den Ergebnissen der Studie anpassen zu können.

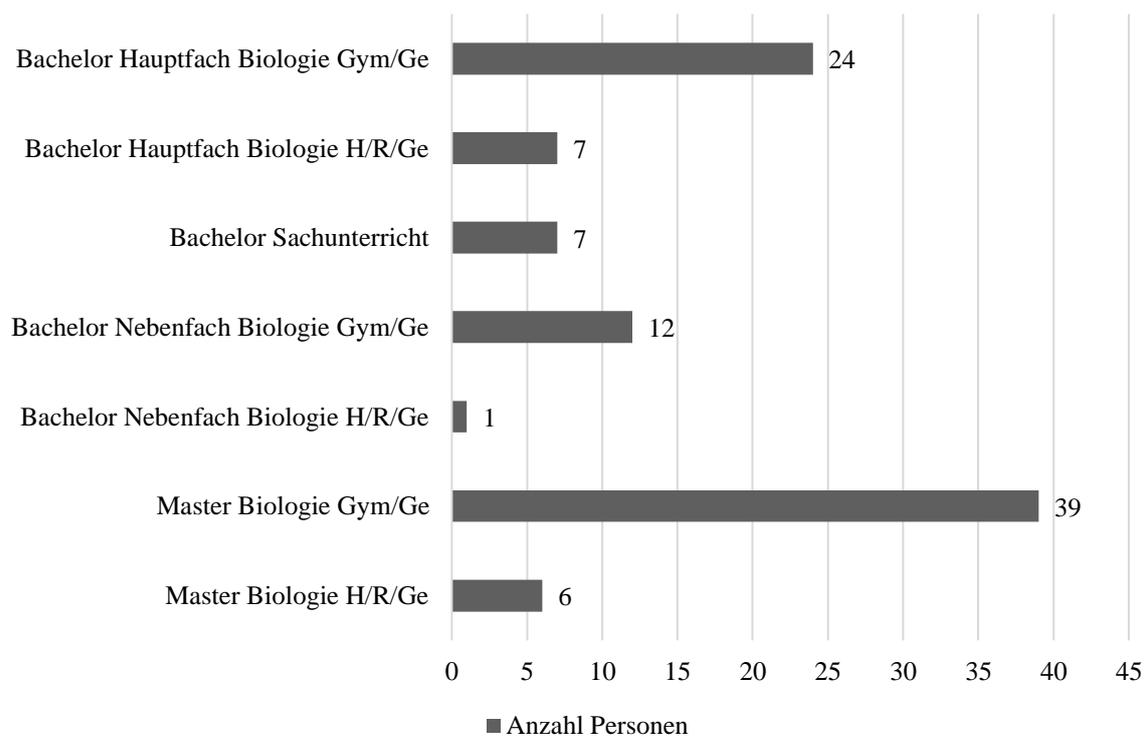
4.1 Studiendesign

Um die Bewertungen und Einschätzungen der Lehramtsstudierenden sowie die aufgestellten Hypothesen zu überprüfen, wurde in der vorliegenden Pilotstudie ein quantitatives Forschungsdesign gewählt. Da es sich um eine Vorstudie handelt und eine erste Orientierung in diesem Forschungsfeld stattfinden soll, wurde ein quantitatives Erhebungsverfahren gewählt, da somit zunächst systematisch objektive Daten erhoben werden können, die Einblicke in die realen Gegebenheiten bieten und die Informationen messbar machen. Da in weiteren Erhebungen die Anzahl an Proband*innen aus unterschiedlichen Fachbereichen gehoben werden soll, lassen sich langfristig aus den quantitativen Daten Verbindungen zwischen Ursachen, Wirkungen und Problemen ableiten und kausale Sachzusammenhänge dieser Komponenten bilden. Langfristig ist geplant, die Studie um qualitative Elemente zu erweitern, um ebenso subjektive Erfahrungen und Meinungen tiefgründiger in die Ergebnisauswertung einfließen lassen zu können und durch eine Zusammenführung der Ergebnisse im Sinne eines Mixed-Methods-Ansatzes die Aussagekraft der Studie zu erhöhen.

Die vorliegende Erhebung der Querschnittstudie erfolgte zu einem Messzeitpunkt. Die schriftliche und standardisierte Befragung erfolgte unabhängig von den Seminarinhalten, welche von den Proband*innen besucht wurden, über ein digitales Evaluationsportal. Der Erhebungszeitraum umfasste die Zeitspanne von Mitte bis Ende Juli 2020, in welcher die Studierenden zu einer beliebigen Zeit über einen generierten Code an der Umfrage teilnehmen konnten. Die deskriptive und statische Auswertung der Daten schloss sich an den Erhebungszeitraum an.

4.2 Stichprobe

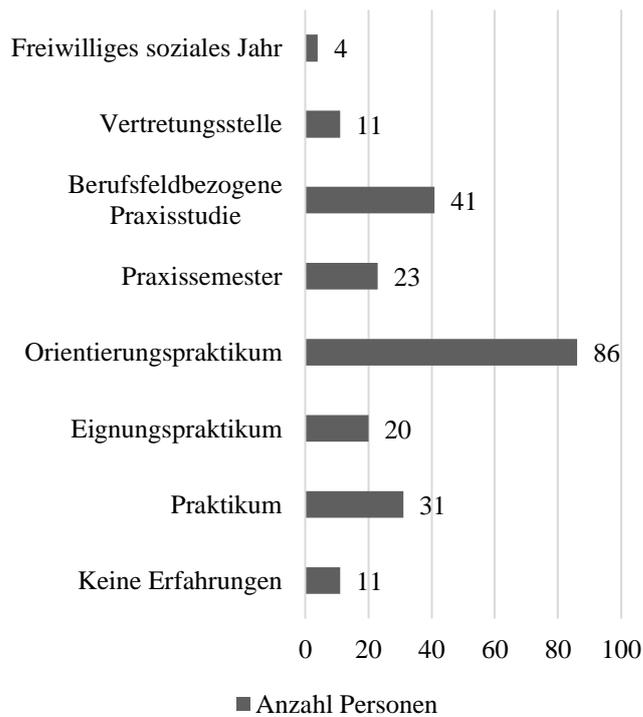
Da durch Lehrveranstaltungen an der Universität Bielefeld bereits ein Feldzugang zu der Zielgruppe bestand, wurden die Studierenden in den Veranstaltungen für die Teilnahme an der Datenerhebung im Rahmen der Pilotstudie angefragt. Die Stichprobe umfasst insgesamt 104 Studierende zwischen 20 und 52 Jahren ($M = 23.86$; $SD = 4.57$), davon jeweils 51 männlich und weiblich (1 x divers, 1 x ohne Angabe). Die Geschlechterverteilung hat sich dabei zufällig ergeben. Die belegten Studiengänge verteilen sich auf Bachelor- und Masterstudiengänge der unterschiedlichen Schulformen (siehe Abbildung 1).



Anmerkungen. Auf der x-Achse sind die Studiengänge, auf der y-Achse die Anzahl der Personen aufgelistet. Gym/Ge = Gymnasium/Gesamtschule; H/R/Ge = Haupt-, Real-, Gesamtschule.

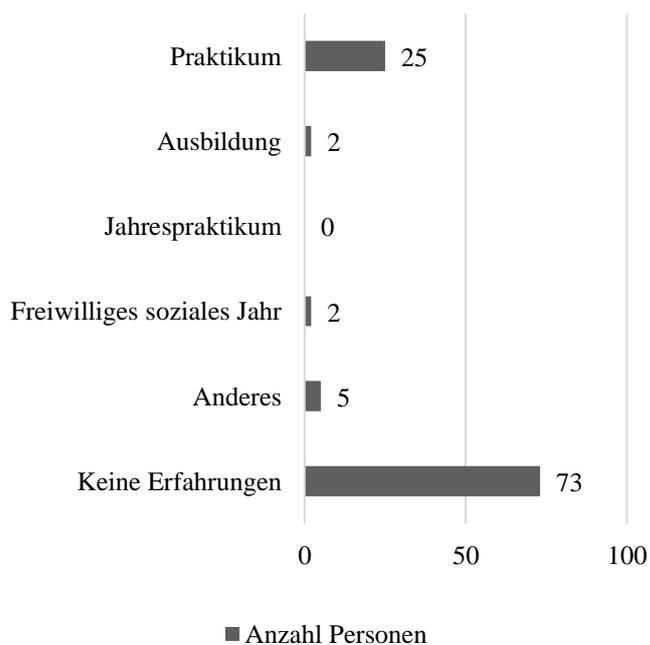
Abbildung 1. Verteilung der Studiengänge innerhalb der Stichprobe

Von den 104 Teilnehmer*innen an der Pilotstudie konnten bereits 95 Proband*innen Erfahrungen im Schulkontext und 31 Erfahrungen in Kindertagesstätten sammeln, jeweils in unterschiedlichem Umfang (siehe Abbildung 2a und 2b).



Anmerkungen. Auf der x-Achse sind die unterschiedlichen Möglichkeiten zur Sammlung von Erfahrungen, auf der y-Achse die Anzahl der Personen aufgelistet

Abbildung 2a. Erfahrungen in der Schule



Anmerkungen. Auf der x-Achse sind die unterschiedlichen Möglichkeiten zur Sammlung von Erfahrungen, auf der y-Achse die Anzahl der Personen aufgelistet. ‚Anderes‘ meint: Beobachtungsaufgabe im Rahmen eines Seminars, Erfahrungen durch den Beruf der Mutter, Zivildienst, Dreimonatige Vollzeitbeschäftigung ohne Ausbildung und Elternvertretung des eigenen Kindes)

Abbildung 2b. Erfahrungen in Kindertageseinrichtungen

Darüber hinaus gaben 18 der Proband*innen an, bereits ein Seminar, eine Fort- oder Weiterbildung zum Thema Diagnostik belegt zu haben (17,5 %).

4.3 Testinstrument

Für die vorliegende Pilotstudie wurde ein quantitativer Fragebogen verwendet, um die subjektiven Einschätzungen der Studierenden zu erfragen. Hauptsächlich bestand das Testinstrument, neben der Erhebung personenbezogener Daten, aus geschlossenen Items, die auf Ratingskalen im Likert-Typ von den Teilnehmenden bewertet wurden. Durch die Items wurden unterschiedliche Konstrukte, wie zum Beispiel die Einschätzung eigener diagnostischer Kompetenzen und die Einschätzung der diagnostischen Kompetenzen von Lehrer*innen und pädagogischen Fachkräften sowie Chancen, Herausforderungen und Weiterentwicklungsmöglichkeiten des Berufs der pädagogischen Fachkraft als Meinungsabfrage erfasst. Eine ausführliche Übersicht über alle, für die Beantwortung der Hypothesen relevanten Konstrukte und Meinungsbarometer können den folgenden Tabellen entnommen werden (siehe Tabelle 1 und Tabelle 2):

Tabelle 1. Überblick über die relevanten Konstrukte des Fragebogens, Autor*innen und Anzahl der Items sowie die Cronbachs- α -Werte als Maß der internen Konsistenz der Konstrukte

	Konstrukt [Autor*in]	Beispielitem	Anzahl Items	α
1	Fremdeinschätzung diagnostische Kompetenzen Lehrer*innen [Verändert nach Wedel & Müller, 2016]	Lehrer*innen können den Leistungsfortschritt von Schüler*innen zuverlässig mit verschiedenen Formaten feststellen.	15	.902
2	Fremdeinschätzung diagnostische Kompetenzen pädagogische Fachkräfte [Verändert nach Wedel & Müller, 2016]	Erzieher*innen können konstruktives und motivierendes Feedback zum Lernprozess geben.	15	.933
3	Selbsteinschätzung diagnostische Kompetenzen [Verändert nach Wedel & Müller, 2016]	Ich kann bereits nachvollziehbar begründen, wie sich die Leistung von Schüler*innen in Zukunft entwickelt.	15	.913

Tabelle 2. Überblick über die relevanten Meinungsbarometer des Fragebogens, Autor*innen und Anzahl der Aussagen

	Schwerpunkt des Meinungsbarometers [Autor*in]	Beispielaussage	Anzahl der Aussagen
1	Fakten über den Beruf der pädagogischen Fachkraft [Institut für Demoskopie Allensbach, 2018]	Erzieher*innen müssen oft das ausgleichen, was im Elternhaus vernachlässigt wird.	10
2	Chancen des Berufs der pädagogischen Fachkraft [Institut für Demoskopie Allensbach, 2018]	Man tut etwas Nützliches für die Gesellschaft.	10

	Schwerpunkt des Meinungsbarometers [Autor*in]	Beispielaussage	Anzahl der Aussagen
3	Belastungen des Berufs der pädagogischen Fachkraft [Institut für Demoskopie Allensbach, 2018]	Es gibt nicht genug Personal, Er- zieher*innen sind oft überlastet.	13
4	Weiterentwicklungsmöglichkeiten des Berufs der pädagogischen Fachkraft [Institut für Demoskopie Allensbach, 2018]	Es ist wichtig, dass Erzieher*in- nen sich weiterbilden und beruf- lich weiterentwickeln können.	7

Bei den Konstrukten 1 bis 3 werden die gleichen Items abgefragt, jeweils in Bezug auf eine andere Personengruppe und daher bei Konstrukt 1 und 2 als Fremdeinschätzung und bei Konstrukt 3 als Selbsteinschätzung formuliert. Die Inhalte der Items ändern sich dadurch nicht (siehe Tabelle 3).

Tabelle 3. Beispiel für angepasste Items der Selbst- und Fremdeinschätzung der diagnostischen Fähigkeiten

Konstrukt	Item 4
Fremdeinschätzung diagnostische Kom- petenzen Lehrer*innen	Lehrer*innen können gut mit anderen Lehrer*innen gemeinsam Fördermaßnahmen planen.
Fremdeinschätzung diagnostische Kom- petenzen Erzieher*innen	Erzieher*innen können gut mit anderen Fachkräften gemeinsam Fördermaßnahmen planen.
Selbsteinschätzung diagnostische Kom- petenzen	Ich kann bereits gut mit anderen Lehrer*innen gemeinsam För- dermaßnahmen planen.

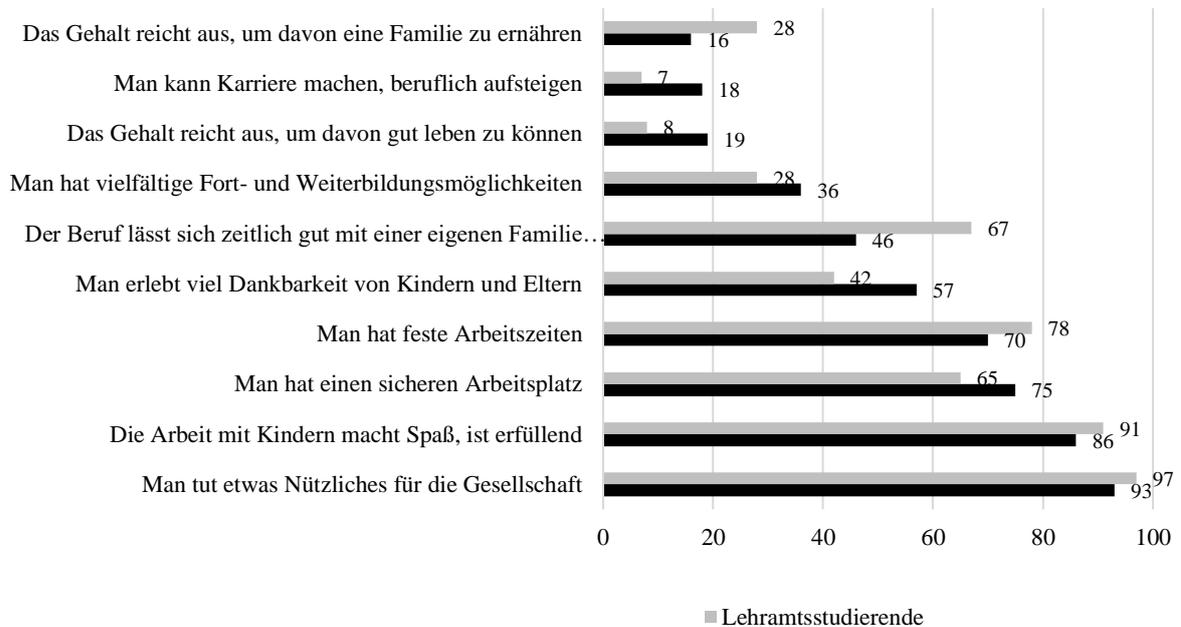
5. Ergebnisse

5.1 Ergebnisse zur Bewertung des Berufs der pädagogischen Fachkraft

Für die Einordnung des Berufs der pädagogischen Fachkraft wurden sowohl die Ergebnisse der Allensbacher Studie (2018) als auch die Ergebnisse der vorliegenden Pilotstudie herangezogen. Bei der Analyse der Berufsfelder fällt auf, dass sowohl im Bundesdurchschnitt als auch unter Lehramtsstudierenden der Beruf der pädagogischen Fachkraft mit den Plätzen 8 und 9 lediglich im Mittelfeld der Berufe landet. Im Vergleich belegt der Beruf der Grundschullehrkraft die Plätze 4 und 5 und wird somit höher gerankt als der Beruf der pädagogischen Fachkraft.

In Bezug auf die Bewertung der Chancen Berufs der pädagogischen Fachkraft stimmen Lehramtsstudierende in vielen Items mit dem Bundesdurchschnitt überein (siehe Abbildung 4). Abweichende Differenzen ergeben sich jedoch vor allem bei der finanziellen Versorgung der Familie (28 % zu 16 %), der Vereinbarkeit zwischen Familie und Beruf (67 % zu 46 %) und der Vorstellung von festen Arbeitszeiten (78 % zu 70 %), bei welchen die Lehramtsstudierenden höhere Zustimmungswerten aufweisen sowie den Karrieremöglichkeiten (7 % zu 18 %), dem generellen Gehalt (8 % zu 19 %), der entgegengebrachten Dankbarkeit (42 %

zu 57 %) und der Sicherheit des Arbeitsplatzes (65 % zu 75 %), bei welchen niedrigere Zustimmungswerten der Lehramtsstudierenden abgegeben wurden (siehe Abbildung 3).



Anmerkungen. Auf der x-Achse sind die unterschiedlichen Items, auf der y-Achse die Zustimmung in Prozent (%) abgetragen. Quelle Daten Bundesdurchschnitt: verändert nach Institut für Demoskopie Allensbach, 2018, S. 8

Abbildung 3. Bewertung der Chancen des Berufs der pädagogischen Fachkraft im Bundesdurchschnitt und unter Lehramtsstudierenden

Ähnliche Ergebnisse zeigen sich im Hinblick auf die Bewertung der Belastungen des Berufs der pädagogischen Fachkraft. Lediglich die steigenden Anforderungen (82 % zu 76 %) sowie die Zeit pro Kind (84 % zu 76 %) werden von den Lehramtsstudierenden als höhere Herausforderung bewertet. Dafür fallen die Bewertung der unangenehmen Aufgaben des Berufs (58 % zu 64 %), des bürokratischen Aufwandes im Beruf (14 % zu 31 %) sowie der Betreuung von Grundschulkindern (23 % zu 44 %) von Lehramtsstudierenden im Vergleich zum Bundesdurchschnitt niedriger aus.

Dabei können sich keine Korrelationen zwischen den Belastungen und den Erfahrungen in Kindertageseinrichtungen feststellen lassen (siehe Tabelle 4). Lediglich das Item 6 *Man hat häufig Ärger mit den Eltern* und die gesammelten Erfahrungen in Kindertageseinrichtungen korrelieren signifikant ($r = -.248, p = .012, n = 102$). Das bedeutet, dass die Lehramtsstudierenden mit Erfahrungen in Kindertageseinrichtungen diesem Item eine höhere Zustimmung entgegenbringen als die Studierenden ohne Erfahrungen. Es handelt sich dabei nach Cohen (1992) jedoch um einen schwachen Effekt.

Tabelle 4. Korrelation zwischen Items zur Bewertung der Belastung des Berufs der pädagogischen Fachkraft und den gesammelten Erfahrungen von Lehramtsstudierenden

		Item 1	Item 2	Item 3	Item 4	Item 5	Item 6	Item 7
Erfahrungen Kindertages- stätten	Korrelation nach Pearson	-.016	-.035	-.025	-.082	-.113	-.248	-.052
	Signifikanz (2-seitig)	.871	.728	.801	.412	.255	.012*	.599
	<i>N</i>	103	103	103	102	103	102	103
		Item 8	Item 9	Item 10	Item 11	Item 12	Item 13	
Erfahrungen Kindertages- stätten	Korrelation nach Pearson	-.042	.048	-.156	.043	-.135	-.023	
	Signifikanz (2-seitig)	.670	.630	.115	.667	.175	.815	
	<i>N</i>	103	103	103	103	103	102	

Anmerkung. $p < .05$ ist gekennzeichnet durch *

Im Gegensatz zu den vorangegangenen Bewertungen sehen die Lehramtsstudierenden eine höhere Notwendigkeit, auf den Beruf aufmerksam zu machen, im gesellschaftlichen Ansehen zu stärken sowie mehr Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen zu schaffen. Außerdem stimmen 17 % für die Rekrutierung von Fachkräften aus dem Ausland.

5.2 Ergebnisse zur Einschätzung der Diagnosekompetenz

Mit einer ANOVA mit Messwiederholung wurden die Einschätzungen der Diagnosekompetenzen miteinander verglichen und auf signifikante Unterschiede hin untersucht.

Tabelle 5. Deskriptive Statistik

	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>
Fremdeinschätzung Lehrer*innen	3.01	.43	90
Fremdeinschätzung pädagogische Fachkräfte	3.01	.52	90
Selbsteinschätzung Studierende	2.51	.48	90

Dabei wurde festgestellt, dass es signifikante Unterschiede der Diagnosekompetenz zwischen den verschiedenen Bezugsgruppen gab ($F[2,178] = 51.008$, $p < .001$, partielles $\eta^2 = .364$).

Tabelle 6. Test der Innersubjekteffekte

Quelle		Quadrat- summe vom Typ III	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.	Partielles Eta-Quad- rat
Einschät- zung	Sphärizität angenommen	15.045	2	7.522	51.008	.000	.364
	Greenhouse- Geisser	15.045	1.847	8.146	51.008	.000	.364
	Huynh-Feldt	15.045	1.884	7.985	51.008	.000	.364
	Untergrenze	15.045	1.000	15.045	51.008	.000	.364

Die mit Bonferroni-Korrektur durchgeführten Paarvergleiche zeigten, dass sich die Selbsteinschätzung der Lehramtsstudierenden ($M = 2.51, SD = .051$) signifikant von der Fremdeinschätzung der Lehrer*innen ($M = 3.01, SD = .046$) unterschied ($-.50, 95\% \text{-KI} [-.63, -.37]$). Ebenso zeigte sich der Vergleich der Selbsteinschätzung der Lehramtsstudierenden mit der Fremdeinschätzung der pädagogischen Fachkräfte ($M = 3.01, SD = .55$) als statistisch bedeutsam ($-.50, 95\% \text{-KI} [-.66, -.34]$). Die Fremdeinschätzungen von Lehrer*innen und pädagogischen Fachkräfte unterschieden sich im Mittel jedoch nicht signifikant voneinander ($.001, 95\% \text{-KI} [-.13, .13]$). Demzufolge schätzten die Studierenden die Diagnosekompetenz von pädagogischen Fachkräften und Lehrer*innen ähnlich hoch, im Vergleich dazu ihre eigene Diagnosekompetenz jedoch signifikant geringer ein.

Tabelle 7. Post-Hoc Paarvergleiche für die Mittelwertsvergleiche der Gruppen

Gruppenvergleich	MD (SE)	95 % KI	
		LL	UL
Lehrer*in – pädagogische Fachkraft	.001 (.052)	-.125	.128
Lehrer*in – Studierende	.501 (.054)	.370	.633
Pädagogische Fachkraft – Studierende	.500 (.065)	.342	.658

Außerdem konnte ein signifikanter Unterschied bezüglich der Selbsteinschätzung der diagnostischen Fähigkeiten innerhalb der Studierenden festgestellt werden ($U = 524.000, p = .029$), je nachdem, ob sie bereits ein Seminar oder eine Weiterbildung in diesem Bereich belegt haben (Median = 3,00) oder nicht (Median = 2,93). Das bedeutet, dass Studierende mit Erfahrungen aus Seminaren ihre diagnostischen Kompetenzen höher einschätzten als die Studierenden ohne Erfahrungen. Die Effektstärke liegt nach Cohen (1992) bei $r = .214$ und entspricht damit einem schwachen Effekt.

In einem weiteren Schritt wurde überprüft, ob Studierende, die bereits praktische Erfahrungen in Kindertageseinrichtungen sammeln konnten, die Diagnosekompetenzen von Lehrer*innen und pädagogischen Fachkräften ähnlich hoch einschätzen. Durch einen t-Test bei verbundener Stichprobe konnte herausgestellt werden, dass kein signifikanter Unterschied

zwischen den Einschätzungen besteht ($t = -1.073$, $p = .293$, $n = 26$). Die Diagnosekompetenzen von Lehrer*innen ($M = 3.08$, $SD = .47$) und pädagogischen Fachkräften ($M = 3.16$, $SD = .46$) werden damit von Studierenden mit Erfahrung in Kindertageseinrichtungen ähnlich hoch eingeschätzt.

6. Diskussion

6.1 Diskussion der Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse in Bezug auf die Bewertungen des Berufs der pädagogischen Fachkraft sowie die Einschätzungen der Diagnosekompetenz diskutiert und in den theoretischen Hintergrund eingebettet.

6.1.1 Diskussion zur Bewertung des Berufs der pädagogischen Fachkraft

Durch die Implementierung des Elementarbereichs als erste Stufe in das Bildungssystem (Kucharz et al., 2014) wurde für die vorliegende Studie angenommen, dass angehende Lehrkräfte die Relevanz Berufs der pädagogischen Fachkraft erkennen und diesen deutlich mehr wertschätzen als der Bundesdurchschnitt.

1a. Lehramtsstudierende bewerten den Beruf der pädagogischen Fachkraft im Vergleich zu anderen Berufsfeldern als relevant.

Durch die Pilotstudie wurde herausgestellt, dass das Ranking der Berufe im Hinblick auf deren Relevanz und Wertschätzung im Bundesdurchschnitt und unter Lehramtsstudierenden ähnlich ausfällt und in beiden Auflistungen der Beruf der pädagogischen Fachkraft lediglich im Mittelfeld liegt (siehe Abbildung 3). Somit muss die Hypothese falsifiziert werden. Zu begründen ist dies mit der mangelnden interprofessionellen Kooperation zu begründen, die in zahlreichen Forschungsarbeiten bereits näher untersucht wurden (z. B. Emmerl, 2010; Darmstadt, Plän & Stapelmann, 2006; Dippelhofer-Stiem, 2000; König, 2008). Nicht zuletzt liegt das Nichtgelingen der Kooperation an den Statusunterschieden, die aufgrund von differenter Bezahlung und unterschiedlichem Ausbildungsniveau zustande kommen und sich negativ auswirken (Breuer, 2015). Als häufig auftretendes Problem kann ausgemacht werden, dass der Elementarbereich lediglich als „Zubringerdienst für die Grundschule“ (Strätz, 2003, S. 33) ausgemacht wird und nicht als eigenständige Bildungsinstanz angesehen wird.

1b. Lehramtsstudierende bewerten die Chancen des Berufs der pädagogischen Fachkraft ähnlich wie der Bundesdurchschnitt.

1c. Lehramtsstudierende bewerten die Belastungen des Berufs der pädagogischen Fachkraft ähnlich wie der Bundesdurchschnitt.

Diese Hypothesen können durch die Analyse der Pilotstudie verifiziert werden. Während einzelne Aspekte, wie die beruflichen Aufstiegschancen, das Gehalt oder die Vereinbarkeit von Job und Familie, abweichend höhere und niedrigere Zustimmung durch die angehenden Lehrkräfte erhalten, so stimmen im Mittel die Einschätzungen der Studierenden mit dem Bundesdurchschnitt überein. Abweichungen lassen sich jedoch damit erklären, dass es sich bei den beiden Berufsgruppen um unterschiedliche Ausbildungswege handelt, die für verschiedene Arbeitsbereiche qualifizieren (Breuer, 2015). Während Lehrkräfte an Hochschulen oder Universitäten schulfachbezogen ausgebildet werden, erfolgt die Ausbildung zur pädagogischen Fachkraft an Fachschulen bzw. Fachakademien und ermöglicht die Arbeit in

den Bereichen Kinderkrippe, Kindertageseinrichtungen sowie Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit und in der Heimerziehung (Dreyer, 2010). Während die Arbeitsmöglichkeiten für pädagogische Fachkräfte also durch einen hohen Grad an Pluralität gekennzeichnet sind, werden Lehrkräfte auf die spezielle Lehrtätigkeit an Schulen vorbereitet, ohne den Blick für angrenzende Berufsfelder, wie auch der Beruf der pädagogischen Fachkraft (Breuer, 2015). Somit kann geschlussfolgert werden, dass durch mangelnde Erfahrungen in diesem Bereich und unzureichendem Austausch zwischen den Berufsgruppen teilweise Fehlvorstellungen über den Beruf entstehen, welche sich in den Differenzen der Pilotstudie wiederfinden.

Daher wurde für die vorliegende Pilotstudie angenommen, dass Lehramtsstudierende, die bereits Erfahrungen in Kindertageseinrichtungen sammeln konnten, die Belastungen des Berufs höher einschätzen als der Bundesdurchschnitt.

1d. Lehramtsstudierende mit Erfahrungen in Kindertageseinrichtungen bewerten die Belastungen des Berufs der pädagogischen Fachkraft höher als der Bundesdurchschnitt.

Jedoch bringt die Analyse der Daten hervor, dass lediglich eine Korrelation zwischen den Erfahrungen und dem Ärger mit den Eltern besteht, andere Belastungen bringen keine Signifikanzen hervor (siehe Tabelle 3). Dies kann unterschiedliche Gründe haben: zum einen kann es an der Stichprobengröße liegen, da lediglich 25 Studierende bereits Erfahrungen in Kindertagesstätten sammeln konnten. Zum anderen könnte jedoch auch die Länge der Erfahrungen einen Einfluss auf die Ergebnisse haben: lediglich 4 der 104 teilnehmenden Studierenden verbrachten ein Jahr oder länger in Kindertageseinrichtungen. Eventuell können nachhaltige und langfristige Einflüsse erst wirken, wenn eine Person über längere Zeit Kontinuität und Alltag in einer Kindertageseinrichtung erlebt hat.

Zuletzt wurde für die vorliegende Pilotstudie in Bezug auf die Weiterentwicklungsmöglichkeiten Berufs der pädagogischen Fachkraft angenommen, dass Studierende, aufgrund fehlender Erfahrung und mangelndem Wissen über den Beruf, diese ähnlich bewerten wie der Bundesdurchschnitt.

1e. Lehramtsstudierende bewerten die Weiterentwicklungsmöglichkeiten des Berufs der pädagogischen Fachkraft ähnlich wie der Bundesdurchschnitt.

Die Ergebnisse bringen allerdings ein gegenteiliges Ergebnis hervor. Obwohl die Chancen sowie die Belastungen von Studierenden und im Bundesdurchschnitt ähnlich hoch eingeschätzt wurden, muss diese Hypothese für die Teilnehmenden falsifiziert werden. In Bezug auf die Weiterentwicklungsmöglichkeiten sehen die Studierenden einen höheren Bedarf, auf den Beruf aufmerksam zu machen, das gesellschaftliche Ansehen zu steigern sowie Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen zu fordern. Dies könnte auf der einen Seite ein Anzeichen dafür sein, dass auch Studierende den gesteigerten Stellenwert der pädagogischen Fachkraft erkennen und somit durch entsprechende Maßnahmen die Position aufgewertet werden kann (Stöbe-Blossey, 2010). Auf der anderen könnten die Antworten der Studierenden jedoch auch der sozialen Erwünschtheit entsprechen. Dies gilt es in weiteren Studien zu überprüfen.

6.1.2 Diskussion zur Einschätzung der Diagnosekompetenz

Die Ausbildung von diagnostischer Kompetenz verhält sich im Beruf der pädagogischen Fachkraft ambivalent: auf der einen Seite zählt diagnostische Kompetenz als Grundkompetenz zu den Anforderungen an das Qualifikationsprofil der pädagogischen Fachkraft (Auto-

rengruppe Fachschulwesen, 2011), auf der anderen Seite können sie ihr anwendungsorientiertes und kontextualisiertes Wissen im Laufe der Ausbildung nicht stärken und weiter ausbilden (Mischo et al., 2016). Daher und aufgrund der Studienbefunde aus der theoretischen Einbettung (u. a. Dollinger & Speck-Hamdan, 2011) wurden als Hypothesen für die vorliegende Pilotstudie folgende Hypothesen formuliert:

- 2a. *Lehramtsstudierende schätzen die Diagnosekompetenz von Lehrer*innen signifikant höher ein als die von pädagogischen Fachkräften und sich selbst.*
- 2b. *Lehramtsstudierende mit Erfahrungen im diagnostischen Bereich schätzen ihre Diagnosekompetenz signifikant höher ein als die Lehramtsstudierenden ohne Erfahrungen.*
- 2c. *Lehramtsstudierende mit Erfahrungen in Kindertageseinrichtungen schätzen die Diagnosekompetenz von pädagogischen Fachkräften und Lehrer*innen ähnlich hoch ein.*

Während Hypothese 2a für die Proband*innen der Pilotstudie falsifiziert werden muss, können Hypothesen 2b und 2c verifiziert werden. Aus den Daten geht hervor, dass Studierende die diagnostischen Kompetenzen von pädagogischen Fachkräften und Lehrer*innen ähnlich hoch einschätzen, ihre eigenen Kompetenzen in diesem Fachbereich jedoch signifikant niedriger beurteilen. Darüber hinaus kann allerdings festgehalten werden, dass Seminar- oder Weiterbildungsmaßnahmen mit dem Schwerpunkt Diagnostik die Selbsteinschätzung der Studierenden signifikant steigern, was mit den Ergebnissen von Wedel et al. (2020) einhergeht.

Besonders die Falsifizierung von Hypothese 2a ist herauszustellen, da pädagogische Fachkräfte scheinbar von angehenden Lehrkräften als gleichwertige Bildungspartner*innen angesehen werden und somit dem anhaltenden Trend der Aufwertung des Berufsbildes folgen (Breuer, 2015). Dadurch kann auch die Kooperation zwischen Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften langfristig verbessert werden, da pädagogische Fachkräfte aufgrund „ihrer beruflichen Erfahrung mit Kindern . . . gute Informationsquellen bezüglich des Verhaltens und der Entwicklung einzelner Kinder zu sein [scheinen]. . . Einerseits können pädagogische Fachkräfte damit einen Beitrag zu guter psychologischer Diagnostik leisten, andererseits hat ihre Urteilsgenauigkeit auch Einfluss auf ihr erzieherisches Handeln“ (Kossmeyer, 2022, S. 66). Die wechselseitige Wertschätzung (Emmerl, 2010) sowie die „Kooperation auf Augenhöhe“ (Strätz, 2003, S. 33) stellen dabei Gelingensbedingungen für eine nachhaltige Zusammenarbeit beider Berufsgruppen dar.

6.2 Limitationen der Studie

Aufgrund unterschiedlicher Limitationen sind die erhaltenen Ergebnisse der Pilotstudie, die bereits im vorangegangenen Kapitel diskutiert wurden, nicht generalisierbar. Zum einen handelt es sich bislang um eine kleine und selektive Stichprobe, die für aussagekräftige Ergebnisse sowohl in der Größe als auch in den getesteten Studiengängen wachsen muss, was jedoch auf die Intention der Studie, nämlich die Evaluation der Inhalte des Seminars zurückzuführen ist. Weiterführend könnten besonders der Vergleich von Lehramtsstudierenden und anderen Studiengruppen interessante Aufschlüsse über die Bewertung des Berufs der pädagogischen Fachkraft liefern und aufklären, ob Studierende in sozialen und pädagogischen Studiengängen höhere Einschätzungen abgeben. Durch die Vergrößerung der Stichprobe könnten auch weitere Subgruppen gebildet werden, wie z. B. Studierende mit und ohne eigene Kinder, um den Einfluss der Kinder auf die eigenen Einschätzungen gegenüber den

pädagogischen Fachkräften berechnen zu können oder die Form des Lehramts, welche studiert wird, um Unterschiede zwischen Primarstufen- sowie Sekundarstufen-I- und -II-Lehrer*innen zu analysieren. Dafür ist die aktuelle Stichprobe allerdings zu gering. Zum anderen handelt es sich bei den erhobenen Daten, vor allem bei den Selbst- und Fremdeinschätzungen in Bezug auf die Diagnosekompetenz, um subjektive Annahmen der Proband*innen der Studie, die jedoch keine Schlüsse auf die tatsächlichen Kompetenzen von pädagogischen Fachkräften, Lehrer*innen und Studierenden zulassen. So lassen sich aktuell lediglich Tendenzen feststellen, die es in Folgestudien mit größeren Stichproben zu verifizieren oder falsifizieren bedarf. Darüber hinaus könnte diese Pilotstudie um einen Prä-Post-Vergleich Studierender, die an Seminaren zum Thema Diagnostik teilnehmen, ergänzt werden, um nicht nur einen Querschnittsvergleich, sondern auch eine Längsschnitterhebung durchführen zu können. Da es sich bei dem Fragebogen und der Erhebung um eine Pilotstudie handelt, sollte zudem für die erneute Anwendung das Messinstrument überarbeitet werden und eventuell um weitere Konstrukte, wie zum Beispiel die Motivation zur Auseinandersetzung mit Diagnostik oder das Interesse an diesem Themengebiet, zu ergänzen. Durch die Pilotstudie gelingt es zwar, quantitative Einschätzungen und Bewertungen der Studierenden zu erhalten. Für ein tieferes Verständnis der Begründungszusammenhänge ist allerdings eine Ergänzung der Studie um qualitative Elemente notwendig.

6.3 Rückschlüsse für das Seminar

Im Hinblick auf die Ergebnisse der Pilotstudie ergeben sich für die Seminargestaltung und die -inhalte neue Aspekte, die in das Seminarkonzept für zukünftige Durchgänge eingearbeitet werden sollten. Dabei handelt es sich sowohl um inhaltliche als auch um strukturell-methodische Aspekte, die ihre Berücksichtigung finden werden. Inhaltlich soll das Seminar dahingehend ergänzt werden, dass umfangreicher auf den Elementarbereich und -pädagogik eingegangen wird, um Studierende sowohl für die zugehörigen Berufsfelder als auch für die Strukturen und Ansätze zu sensibilisieren. Darüber hinaus soll als Thema die Kooperationsmöglichkeiten zwischen Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften aufgenommen werden, wobei nicht nur angehende Lehrkräfte der Primarstufe, sondern ebenso der Sekundarstufe I und II die Relevanz und Notwendigkeit der Kooperation verstehen sollen. Um besonders den Bereich der Naturwissenschaften im Elementarbereich im Seminarkontext zu thematisieren, wären Exkursionen in Konsultationseinrichtungen mit naturwissenschaftlichem Schwerpunkt (z. B. Haus der kleinen Forscher) denkbar. Dabei sollen die Studierenden ein Verständnis und Interesse für das naturwissenschaftliche Fördern im vorschulischen Alter entwickeln und sowohl fachliche als auch methodische Konsequenzen für ihren zukünftigen Unterricht ableiten, sodass auf dem Vorwissen der Kinder mit dem Eintritt in die Schule aufgebaut werden kann. Eine Alternative zu einer praktisch ausgelegten Exkursion können ebenso Expert*innen auf dem Gebiet der Frühpädagogik oder pädagogische Fachkräfte als Expert*innen für die pädagogische Praxis in das Seminar eingeladen werden, welche die Studierenden über Strukturen, Vorgaben und Ausbildungswege in der Elementarpädagogik informieren, ein realistisches Bild vom Beruf der pädagogischen Fachkraft vermitteln und Vorurteile der angehenden Lehrkräfte gegenüber dem Elementarbereich aufklären. Für eine Sensibilisierung und Bewusstmachung für den Elementarbereich sorgen jedoch nicht nur neue, direkt hinzugefügte Themen im Seminarverlauf, sondern ebenso Änderungen an der Struktur und Methode des Seminars. So soll zukünftig bei Gruppen- und Partner*innenarbeiten im Seminar darauf geachtet werden, dass Studierende auch studiengangheterogene Arbeitsgemeinschaften bilden, um Aufgabenstellungen aus unterschiedlichen Blickwinkeln und verschiedenen didaktischen Ansätzen zu bearbeiten. Dies soll langfristig dazu führen,

dass die Studierenden aus dem Seminar ein größeres Verständnis für andere Bildungsstufen ausbilden und eine empathischere Haltung einnehmen können.

7. Fazit und Ausblick

Konkludierend konnte vor dem theoretischen Hintergrund und der Diskussion der vorliegenden Studie herausgearbeitet werden, dass Lehramtsstudierende die Chancen, Belastungen und Möglichkeiten, die mit dem Beruf der pädagogischen Fachkraft einhergehen, im Ansatz erkennen, einige Aspekte jedoch weniger kritisch beäugen als der Bundesdurchschnitt. Außerdem zeigt sich, dass die Teilnehmenden den pädagogischen Fachkräften ähnlich hohe diagnostische Kompetenzen zuschreiben wie Lehrkräften und somit ihre Einschätzung nicht von den Statusunterschieden und der Ausbildungssituation abhängig machen (Breuer, 2015). Jedoch fällt dabei auf, dass Studierende ihre eigenen Kompetenzen in dem Bereich der Diagnostik zwar kritisch und signifikant niedriger einschätzen als die von Lehrer*innen sowie pädagogischen Fachkräften, allerdings konnte aufgezeigt werden, dass sich wenige Studierende im Laufe ihres Studiums mit dem Thema beschäftigen und somit ihre Fähigkeiten ausbauen können. Dies gilt, aufgrund der veralteten Ausbildungssituation, auch für angehende Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen (Behr et al., 2009). Daher werden durch die Ergebnisse der Pilotstudie die Bestrebungen des Projektes „Kleine BegInNa“ unterstützt, zum einen Fortbildungen für Fachkräfte aus dem Elementarbereich anzubieten, welche sie im diagnostischen Sektor schulen und weiterbilden sowie ihre Fähigkeiten ausbauen und stärken sollen und zum anderen die Seminarinhalte des Hochbegabungsseminars der Fakultät für Biologie an der Universität Bielefeld stärker um Elemente aus der Elementarpädagogik zu ergänzen, um bei den Studierenden ein höheres Verständnis für andere Bildungsstufen zu schaffen und die elementarpädagogische Diagnostik und Förderung als Anknüpfungspunkt für die Primar- und Sekundarstufe zu begreifen.

Literatur

- Ahtola, A., Silinskas, G., Poikonen, P.-L., Kontoniemi, M., Niemi, P. & Nurmi, J.-E. (2011). Transition to formal schooling: Do transition practices matter for academic performance? *Early Childhood Research Quarterly*, 26, 295–302.
- Anders, Y. & Roßbach, H. (2013). Frühkindliche Bildungsforschung in Deutschland. In M. Stamm & D. Edelmann (Hrsg.), *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung* (S. 183–196). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Autorengruppe Fachkräftebarometer. (2019). Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2019. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. München. DJI, Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. Verfügbar unter: <https://www.fachkraeftebarometer.de>
- Autorengruppe Fachschulwesen. (2011). *Qualifikationsprofil „Frühpädagogik“ – Fachschule/Fachakademie*. München. DJI, Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. Verfügbar unter: file:///C:/Users/LOCALA~1/AppData/Local/Temp/WiFF_Kooperationen_1_Qualifikationsprofil_Internet-2.pdf

- Behr, A. v., Diller, A. & Schelle, R. (2009). Die Ausbildung der Erzieherinnen – aktuelle Entwicklungen und Herausforderungen. *Recht der Jugend und des Bildungswesens (RdJB)*, 57(1), 146–158.
- Breuer, A. (2015). *Lehrer-Erzieher-Teams an ganztägigen Grundschulen. Kooperation als Differenzierung von Zuständigkeiten*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Broström, S. (2006). Communication and continuity in the transition from kindergarten to school. In H. Fabian & A.-W. Dunlop (Hrsg.), *Transitions in the Early Years. Debating continuity and progressing for young children in early education* (pp. 52–63). London and New York: Routledge Falmer.
- Bruns, J. (2014). *Adaptive Förderung in der elementarpädagogischen Praxis: eine empirische Studie zum didaktischen Handeln von Erzieherinnen und Erziehern im Bereich Mathematik*. Münster, New York: Waxmann.
- Bruns, J. & Eichen, L. (2018). EmMa-Fortbildung für elementarpädagogische Fachperson zur frühen mathematischen Bildung. In R. Biehler, T. Lange, T. Leuders, B. Rösken-Winter, P. Scherer & C. Selter (Hrsg.), *Mathematikfortbildungen professionalisieren* (S. 417–434). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Buschmeyer, A. (2013). *Zwischen Vorbild und Verdacht. Wie Männer im Erzieherberuf Männlichkeit konstruieren*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Carle, U. & Samuel, A. (2007). *Frühes Lernen – Kindergarten und Grundschule kooperieren*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Carle, U. & Samuel, A. (2008). *Frühes Lernen – Kindergarten und Grundschule kooperieren. Kindergarten und Schule gestalten den Schulanfang*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Darmstadt, D., Plän, H. & Stapelmann, J. (2006). Kooperationen von Anfang an. Erziehungspartnerschaft im Netzwerk von Kindertagesstätten und Grundschule. *Grundschulmagazin*, 74(1), 19–21.
- Dippelhofer-Stiem, B. (2000). Bildungskonzeptionen junger Erzieherinnen. Längsschnittliche Analysen zu Stabilität und Wandel. *Empirische Pädagogik*, 14(4), 327–342.
- Dollinger, S. (2013). *Diagnosegenauigkeit von ErzieherInnen und LehrerInnen. Einschätzungen schulrelevanter Kompetenzen in der Übergangsphase*. Wiesbaden: Springer.
- Dollinger, S. & Speck-Hamdan, A. (2011). Einschätzung schulrelevanter Kompetenzen durch Erzieher/innen. In D. Kucharz, T. Iron & B. Reinoffer (Hrsg.), *Grundlegende Bildung ohne Brüche* (S. 241–246). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dreyer, R. (2010). Kindheitspädagogin versus Erzieherin!? Klassische und neue Akteure im Feld der Kindertagesbetreuung. *TPS-Theorie und Praxis der Sozialpädagogik*, 2010(5), 12–16.
- Dunekacke, S., Jenßen, L., Baack, W., Tengler, M., Wedekind, H., Grassmann, M. & Blömeke, S. (2013). Was zeichnet eine kompetente pädagogische Fachkraft im Bereich Mathematik aus? Modellierung professioneller Kompetenz für den Elementarbereich. In G. Greefrath, F. Käpnick & M. Stein (Hrsg.), *Beiträge zum Mathematikunterricht*, Bd. 1 (S. 280–283). Münster.

- Ebert, S. (2015). Kindergärtnerin – Erzieherin – Kindheitspädagogin: zur Jahrhundertproblematik des Erzieherinnenberufs in Deutschland. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung / Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research*, 10(4), 399–413.
- Emmerl, D. (2008). Kooperation zwischen Kindertageseinrichtungen und Grundschulen im Wandel. In K. Fröhlich-Gildhoff, I. Nentwig-Gesemann & R. Haderlein (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik I* (S. 37–64). Freiburg: FEL.
- Emmerl, D. (2010). Zwischen Programmzielen und gewachsenen Handlungspraktiken. Erzieherinnen und Grundschullehrkräfte im Kooperationsprozess. In R. Bohnsack & I. Nentwig-Gesemann (Hrsg.), *Dokumentarische Evaluationsforschung. Theoretische Grundlagen und Beispiele aus der Praxis* (S. 138–158). Opladen: Budrich.
- Faust, G., Wehner, F. & Kratzmann, J. (2011). Zum Stand der Kooperation von Kindergarten und Grundschule. Maßnahmen und Einstellungen der Beteiligten. *Journal für Bildungsforschung online (JERO)*, 3(2), 38–61.
- Fischnaller, S. (2012). *Zum Stand mathematischer Lernumgebungen in Kindergärten des Kindergartensprengels Brixen*. Laureatsarbeit. Bozen.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I. & Pietsch, S. (2011). *Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte*. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Bd. 19, München.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Weltzien, D., Kirstein, N., Pietsch, S. & Rauh, K. (2014). *Expertise – Kompetenzen früh-/kindheitspädagogischer Fachkräfte im Spannungsfeld von normativen Vorgaben und Praxis*. Erstellt im Kontext der AG „Fachkräftegewinnung für die Kindertagesbetreuung“ in Koordination des BMFSFJ. Berlin: BMFSFJ. Verfügbar unter: <https://www.bmfsfj.de/blob/86378/67fa30384a1ee8ad097938cbb6c66363/14-expertise-kindheitspaedagogische-fachkraefte-data.pdf>
- Höttecke, D. (2010). Forschend-entdeckender Physikunterricht. *Naturwissenschaften im Unterricht Physik*, 119, 4–12.
- Institut für Demoskopie Allensbach (Hrsg.) (2018). Erziehen als Beruf – Wahrnehmungen der Bevölkerung zum Berufsfeld Erzieherin/Erzieher. Befragung für das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, August/September 2018. Verfügbar unter: <https://www.bmfsfj.de/blob/131410/6ab4e834086a8fbc8e0acf4b8343d7d3/allensbach-studie-2018--erzieher-beruf--data.pdf>
- Jugendministerkonferenz und Kultusministerkonferenz (2004). *Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen*. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_03-Fruhe-Bildung-Kindertageseinrichtungen.pdf
- Kaiser, J. & Möller, J. (2017). Diagnostische Kompetenz von Lehramtsstudierenden. In C. Gräsel & K. Trempler (Hrsg.), *Entwicklung von Professionalität pädagogischen Personals*. (S. 55–74). Wiesbaden: Springer.
- Karing, C. (2009). Diagnostische Kompetenz von Grundschul- und Gymnasiallehrkräften im Leistungsbereich und im Bereich Interessen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 23(3–4), 197–209.

- Kauertz, A. & Gierl, K. (2014). Naturwissenschaften im Elementarbereich. In D. Kucharz, K. Mackowiak, S. Zirolì, A. Kauertz, E. Rathgeb-Schnierer & M. Dieck (Hrsg.), *Professionelles Handeln im Elementarbereich (PRIMEL). Eine deutsch-schweizerische Videostudie* (S. 167–178). Münster, New York: Waxmann.
- Kluczniok, K. & Roßbach, H.-G. (2008). Übergang zwischen Kindergarten und Primarschule. In H.-U. Otto & T. Coelen (Hrsg.), *Grundbegriffe der Ganztagsbildung. Das Handbuch* (S. 321–330). Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- König, A. (2008). Erzieherinnen. In: T. Coelen & H.-W. Otto (Hrsg.), *Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch*. (S. 755–764). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kossmeier, C. (2011). *Einschätzungsgenauigkeit von Kindergartenpädagoginnen: Verhaltensauffällige und unauffällige Kinder im Vergleich*. Diplomarbeit: Universität Wien.
- Kreid, B. & Knoke, A. (2011). Bildung gemeinsam gestalten – Kooperation von Kitas und Grundschulen begleiten und unterstützen. In D. Kucharz, T. Irion & B. Reinthoffer (Hrsg.), *Grundlegende Bildung ohne Brüche* (S. 99–102). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kucharz, D., Mackowiak, K., Dieck, M., Kauertz, A., Rathgeb-Schnierer, E. & Zirolì, S. (2014). Theoretischer Hintergrund und aktueller Forschungsstand. In D. Kucharz, K. Mackowiak, S. Zirolì, A. Kauertz, E. Rathgeb-Schnierer & M. Dieck (Hrsg.), *Professionelles Handeln im Elementarbereich (PRIMEL)* (S. 11–48). Münster: Waxmann Verlag.
- Langhorst, P., Hildenbrand, C., Ehlert, A., Ricken, G. & Fritz, A. (2013). Mathematische Bildung im Kindergarten – Evaluation des Förderprogramms „Mina und der Maulwurf“ und Betrachtung von Fortbildungsvarianten. In M. Hasselhorn, A. Heinze, W. Schneider & U. Trautwein (Hrsg.), *Diagnostik mathematischer Kompetenzen* (S. 113–135). Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Leitner, A. & Dibiasi, A. (2015). Frauenberufe – Männerberufe. Ursachen und Wirkungen der beruflichen Segregation in Österreich und Wien. In Frauenabteilung der Stadt Wien (Hrsg.), *Trotz Arbeit arm. Frauen und Segregation am Arbeitsmarkt* (S. 41–99). Wien: MA57 – Frauenabteilung der Stadt Wien.
- Leuchter, M. (2017). *Kinder erkunden die Welt. Frühe naturwissenschaftliche Bildung und Förderung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Margetts, K. (1999). *Transition to school: Looking forward. Selected papers from the AECA National Conference*, Darwin, July 14-17 1999. Verfügbar unter: <http://extranet.ed-fac.unimelb.edu.au/LED/tec/pdf/margetts1.pdf>
- McClelland, M., Cameron, C., Connor, C., Farris, C., Jewkes, A. & Morrison, F. (2007). Links between behavioral regulation and preschoolers' literacy, vocabulary, and math skills. *Developmental Psychology*, 43, 947–959.
- McCray, J., Chen, J.-Q. (2012). Pedagogical Content Knowledge for Preschool Mathematics: Construct Validity of a New Teacher Interview. *Journal of Research in Childhood Education*, 26(3), 291–307.

- Meyer-Siever, K. (2015). *Wunsch und Wirklichkeit: Kooperation aus der Perspektive von ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen eingebettet in Arbeitsbedingungen ihres beruflichen Alltags*. Dissertation: Universität Bremen.
- Mischo, C., Wahl, S., Hendler, J., Maack, M., Strohmer, J. & Wolf, C. (2016). *Schlussbericht des Projekts. Ausbildung und Verlauf von Erzieherinnen-Merkmalen (AVE)*. Verfügbar unter: https://www.ph-freiburg.de/fileadmin/dateien/fakultaet1/psychologie/Uploads/Mischo/AVE_Abschlussbericht.pdf
- Mischo, C., Weltzien, D. & Fröhlich-Gildhoff, K. (2011). *Beobachtungs- und Diagnoseverfahren in der Frühpädagogik*. Kronach: Carl Link.
- OECD (Hrsg.) (2019). *Gute Strategien für gute Berufe in der frühen Bildung*. Paris: OECD Publishing.
- Ramseger, J. & Hoffsommer, J. (Hrsg.) (2008). *ponte. Kindergärten und Grundschulen auf neuen Wegen. Erfahrungen und Ergebnisse aus einem Entwicklungsprogramm*. Berlin: Verlag das Netz.
- Ramseger, J., Leser, I., Mey, G., Vock, R. & Mruck, K. (2011). Naturwissenschaftliche Elementarbildung zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Ausgewählte Befunde aus „prima(r)forscher“. In D. Kucharz, T. Irion, B. Reinhoffer (Hrsg.), *Grundlegende Bildung ohne Brüche* (S. 195–198). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rathmer, B., Hanke, P., Backhaus, J., Merkelbach, I. & Zensen, I. (2011). Formen und Klima der Kooperation zwischen Kindertageseinrichtung und Grundschule in der Übergangsphase vom Elementar- zum Primarbereich – Ergebnisse aus dem Landesprojekt TransKiGs Nordrhein-Westfalen (Phase II). In D. Kucharz, T. Irion, B. Reinhoffer (Hrsg.), *Grundlegende Bildung ohne Brüche* (S. 111–114). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rauschenbach, T. & Berth, F. (2014). Kindergärtnerin – Erzieherin – und dann? Frühpädagogische Professionalisierung zwischen Stagnation und nachholender Modernisierung. *Frühe Bildung*, 3(4), 238–242.
- Rückl, S. (2019). Naturwissenschaft im Kindergarten. Ein Forschungsprojekt zur Evaluierung der Spürnasenecke. *ElFo – Elementarpädagogische Forschungsbeiträge*, 1(1), 15–23.
- Schäfer, G. (2007). *Bildung beginnt mit der Geburt*. Berlin u. a.: Cornelsen Verlag.
- Schäfers, M. S. & Wegner, C. (2020). Diagnose und Förderung von naturwissenschaftlicher Begabung in der Kita. Darstellung des aktuellen Forschungsstandes. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung / Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research*, 15(1), 70–86.
- Schäfers, M. S. & Wegner, C. (einger. a). *Bestimmung naturwissenschaftlicher Fähigkeiten und Kompetenzen – (k)ein Thema für die Kita?!*
- Schäfers, M. S. & Wegner, C. (einger. b). „Kleine BegInNa“ – ein Projekt zur Bestimmung und Förderung naturwissenschaftlicher Fähigkeiten von Kindergartenkindern.

- Schmitt, A. & Schwentesius, A. (2017). Wie konzipieren ErzieherInnen frühe mathematische Bildung? Eine Analyse von Praxisberichten berufsbegleitend Studierender. In S. Schuler, C. Streit & G. Wittmann (Hrsg.), *Perspektiven mathematischer Bildung im Übergang vom Kindergarten zur Grundschule* (S. 269–284). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Schrader, F. W. (2013). Diagnostische Kompetenz von Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 31(2), 154–165.
- Schuler, S. (2013). *Mathematische Bildung im Kindergarten in formal offenen Situationen. Eine Untersuchung am Beispiel von Spielen zum Erwerb des Zahlbegriffs*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Seyda, S. (2009). Kindergartenbesuch und späterer Bildungserfolg. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12, 233–251.
- Shavelson, R.J., Phillips, D.C., Towne, L. & Feuer, M.J. (2003). On the science of education design studies. *Educational Researcher*, 32(1), 25–28.
- Steffensky, M. (2017). *Naturwissenschaftliche Bildung in Kindertageseinrichtungen*. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Bd. 48. München.
- Steffensky, M., Lankes, E. & Carstensen, C. (2012). Was bedeutet naturwissenschaftliche Kompetenz bei Fünfjährigen und wie kann man sie erfassen. In M. Gläser-Zikuda, T. Seidel, C. Rohlf, A. Gröschner & S. Ziegelbauer (Hrsg.), *Mixed Methods in der empirischen Bildungsforschung* (S. 107–120). Münster: Waxmann.
- Stöbe-Blossey, S. (2010) (Hrsg.). *Kindertagesbetreuung im Wandel. Perspektiven für die Organisationsentwicklung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Strätz, R. (2003). In Grundschulen Kooperationspartner sehen? Plädoyer für einen Blick über den Erfahrungszaun. *TPS-Theorie und Praxis der Sozialpädagogik*, 2003(4), 33–35.
- Südkamp, A., Kaiser, J. & Möller, J. (2012). Accuracy of teachers' judgments of students' academic achievement: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 743–762.
- Tröschel, K. (2006). *Kooperation von Kindertagesstätten und Grundschulen in der vorschulischen Sprachförderung. Eine Evaluation des integrierenden Oldenburger Fortbildungsmodells*. Oldenburg: BIS-Verl. der Carl-von-Ossietzky Universität.
- Tröster, H. & Reineke, D. (2007). Prävalenz von Verhaltens- und Entwicklungsauffälligkeiten im Kindergartenalter. *Kindheit und Entwicklung*, 16(3), 171–179.
- Warning, A. (2020). *Rekrutierungssituation im Beruf der Erzieherin/des Erziehers: Engpässe werden immer stärker sichtbar*. IAB-Kurzbericht, No. 2/2020, Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB), Nürnberg.
- Wedel, A., Müller, C., Pfetsch, J. & Ittel, A. (2020). Entwicklung diagnostischer Kompetenz in der Lehramtsausbildung – Effekte problemorientierten Lernens mit Textfällen. In I. Gogolin, B. Hannover & A. Scheunpflug (Hrsg.), *Evidenzbasierung in der Lehrkräfteausbildung* (S. 95–122). Wiesbaden: Springer.

- Zimmermann, M. (2012). Professionalisierung von Erzieherinnen im Bereich früher naturwissenschaftlicher Bildung: Forschungsergebnisse einer mehrperspektivischen Längsschnittstudie. In K. Fröhlich-Gildhoff, I. Nentwig-Gesemann & H. Wedekind (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik V*, Bd. 10. (S. 101–134). Freiburg: FEL.
- Zimmert, F. (2019). *Early child care and maternal employment: empirical evidence from Germany*. IAB-Discussion Paper, No. 2/2019, Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB), Nürnberg.

Klaus Fröhlich-Gildhoff, Jesper Hohagen & Noemi Famula

Auswirkung des Geschlechts der Fachkräfte auf ihre Einschätzung der Bindungssicherheit von Kita-Kindern.

Detailanalysen aus dem EiBiS-Projekt

Zusammenfassung

Geschlechtsbezogenes Verhalten von Kindern und Fachkräften im Feld der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung ist in den letzten Jahren stärker in den Fokus wissenschaftlicher Untersuchungen geraten. Die vorliegende Studie befasst sich mit der Frage, ob das Geschlecht von Fachkräften die Einschätzung der Bindungssicherheit von Jungen und Mädchen beeinflusst. Dazu wurden Daten im Rahmen der Normierung des Beobachtungsbogens zur „Einschätzung der Bindungssicherheit in der Kita“ (EiBiS) re-analysiert. Es zeigt sich, dass Mädchen bindungssicherer als Jungen eingeschätzt werden; das Geschlecht der Fachkräfte hat nach den statistischen Analysen keine Einflüsse auf diese Einschätzungen.

Schlüsselworte: Geschlecht, Kindertageseinrichtungen, Einschätzung der Bindungssicherheit, pädagogische Fachkräfte

Abstract

Genderspecific behaviour of children and pedagogues/early childhood teachers in the field of Early Childhood Education became an important topic in empirical research. This study focuses the question, if pedagogues' gender influences the assessment of attachment security of boys and girls. To answer this question data material from the norming study of the observation instrument „Einschätzung der Bindungssicherheit in der Kita“ (EiBiS) [„attachment security assessment in early childhood institutions“] was re-analysed. The results show higher attachment security in the group of girls (vs. boys), however, pedagogues' gender has no influence on attachment ratings.

Keywords: gender, early childhood education, assessment of attachment security, early childhood teachers

Inhalt

1. Einleitung	59
2. Theoretische Einbettung	59
3. Kurze Vorstellung des EiBiS-Verfahrens	62
4. Fragestellungen.....	63
4.1 Forschungsziele	63
4.2 Fragestellungen	63
5. Untersuchungsmethoden	64
5.1 Normstichprobe des EiBiS-Projekts.....	64
5.2 Untersuchungsstichprobe	64
5.3 Stichprobenbeschreibung der Follow-Up-Studie	66
5.4 Eingesetzte Instrumente	66
5.5 Analyseverfahren.....	67
6. Ergebnisse.....	67
6.1 Unterschiede in der Bindungssicherheit von Mädchen und Jungen.....	67
6.2 Interaktion zwischen dem Geschlecht pädagogischer Fachkräfte und den Einschätzungen der Bindungssicherheit von Mädchen und Jungen	70
6.3 Vorhersage der Bindungssicherheit anhand des Geschlechts der Kinder und pädagogischen Fachkräfte	72
6.4 Einschätzungen zur geschlechtsspezifischen Beziehungsgestaltung	74
7. Diskussion	76
Literatur	78

1. Einleitung

Im Projekt „Einschätzung der Bindungssicherheit in der Kita (EiBiS)“ (Fröhlich-Gildhoff & Hohagen, 2020a,b) wurde ein Beobachtungsverfahren entwickelt und an einer Stichprobe von über 1000 Kindern normiert. Mit diesem Verfahren können pädagogische Fachkräfte die Bindungssicherheit der ihnen bekannten Kinder im Alter von 1 ½ bis 4 ½ Jahren selbst einschätzen.

Im Verlauf der testtheoretischen Überprüfung, Validierung und Normierung des Verfahrens, entstand aus Nachbefragungen und Situationsbeobachtungen sowie den Analysen zur Interrater-Reliabilität die Hypothese, dass es möglicherweise geschlechtsspezifische bzw. geschlechtstypische Unterschiede in den Einschätzungen durch männliche bzw. weibliche Fachkräfte⁴ gibt. In einer Voruntersuchung im Rahmen der Entwicklung des EiBiS-Beobachtungsbogens fanden sich weitere Hinweise auf eine Bekräftigung dieser Hypothese (Gscheidle, 2018). Möglicherweise hat bei den Einschätzungen durch die weiblichen und männlichen Fachkräfte zudem auch das Geschlecht der beobachteten Kinder eine Bedeutung.

Im Rahmen dieses Beitrags werden – nach einer theoretischen Einbettung der Fragestellungen – die vorliegenden Daten der EiBiS-Hauptuntersuchung (Fröhlich-Gildhoff & Hohagen, 2020a) hinsichtlich der Frage der Geschlechtsspezifik vertiefend analysiert. Ergänzt wird diese Analyse durch Daten zur Geschlechtsspezifik von Bindungseinschätzungen, die durch Famula (2021) im Rahmen einer Follow-Up-Studie innerhalb des EiBiS-Projekts erhoben wurden.

2. Theoretische Einbettung

Der Zusammenhang zwischen geschlechtsbezogener Bindung der Kinder, deren geschlechtsbezogener Einschätzung durch pädagogische Fachkräfte sowie die möglicherweise damit verbundenen bindungsbezogenen Interaktionen in der Kita lässt sich unter sechs zentralen Perspektiven betrachten:

Zunächst kann festgestellt werden, dass im wissenschaftlichen Kontext Übereinstimmung darin besteht, dass die Geschlechtsentwicklung, genauer die *Entwicklung von Geschlechtsidentität*, sich aus einem Wechselspiel von geschlechtsdifferenzierendem Reagieren der Erwachsenen und einer schrittweisen Geschlechtsidentifizierung und Imitation von Geschlechtsstereotypen seitens der Jungen und Mädchen im Sinne eines aktiven Konstruktionsprozesses entwickelt. Zusammenfassend stellt Trautner (2008) fest, dass Erwachsene beiderlei Geschlechts geschlechtsrollenkonformes Verhalten eines Kindes anhand der eigenen Geschlechtsrollen-(Interaktions-)Erwartungen bekräftigen; dies geschieht oft nonverbal. „Nach den Ergebnissen [verschiedener] Untersuchungen unterstützen Mütter und Väter bei Jungen stärker Leistungs- und Wettbewerbsverhalten, Unabhängigkeit sowie Affektkontrolle und sie strafen Jungen generell mehr. Gegenüber Mädchen zeigen sie mehr Zuwendung und Zärtlichkeit, unterstützen Sauberkeit und unterbinden wilde Spiele“ (Trautner,

⁴ Da sowohl in den Nachbefragungen als auch im begleitenden Fragebogen zu soziodemografischen Merkmalen nur nach weiblichem/männlichem Geschlecht gefragt wurde, bleiben weitere Geschlechtsformen in dieser Analyse unberücksichtigt.

2008, S. 645). Für die Mehrzahl der Kinder festigt sich die eigene Geschlechtsidentität – auf der Grundlage vorheriger Erfahrungen – zunehmend ab dem dritten Lebensjahr⁵.

Zum unterschiedlichen, mit zunehmendem Alter auch zunehmend *geschlechtsdifferentes Verhalten von Jungen und Mädchen* im Kita-Alter und in Kitas gibt es mittlerweile eine Reihe von Studien: So bevorzugen Jungen bspw. häufiger den Konstruktionsbereich und zeigen generell ein raumgreifenderes Spiel. Bei Mädchen ist hingegen häufigeres, aber auch längeres und komplexeres Rollenspiel zu beobachten (Studien und Überblicke: Mayer, Bernhard & Peters, 2013; Rohrman, 2018; Rohrman & Wanzeck-Sielert, 2019; Storli & Sandseter, 2015). „Über die Ursachen dieser Tendenzen besteht durchaus Uneinigkeit – biologische, sozialisationstheoretische und konstruktivistische Erklärungsansätze werden zum Teil sehr kontrovers diskutiert (Rohrman & Wanzeck-Sielert, 2018). Deutlich ist aber, dass geschlechtstypische Unterschiede in Spielinteressen und die Tendenz zur Geschlechterseparierung sich wechselseitig verstärken können“ (Herrmann & Rohrman, 2020, S. 36).

Bei der *geschlechtsbezogenen Bindungsentwicklung* haben Väter und Mütter unterschiedliche ‚Schwerpunkte‘. Während sich im ersten Lebensjahr die Art der feinfühligsten Kommunikation von Müttern und Vätern zu ihren Söhnen und Töchtern noch nicht unterscheidet (Biringen, Robinson & Emde, 1994; Grossmann & Grossmann, 2019), finden sich danach Unterschiede: Mütter fördern eher emotionale Sicherheit und Verbundenheit, Väter eher das Autonomie- und Explorationsstreben – auch dies zunächst bei ihren Söhnen und Töchtern in ähnlicher Weise. „Zu späteren Alterszeitpunkten finden sich dann Hinweise darauf, dass sich – in Übereinstimmung mit der theoretischen Position für verschiedene Sozialisationsprozesse für Mädchen und Jungen – auch das Verhalten der Eltern zwischen ihnen unterscheidet“ (Kepler, 2003, S. 606). Bei Jungen wird dann noch stärker autonomes Verhalten, bei Mädchen die „größere interpersonale Verbundenheit“ (ebd.) gestärkt (siehe auch Ahnert & Schuppe-Sullivan, 2019).

Die (generelle) *Interaktion zwischen pädagogischen Fachkräften unterschiedlichen Geschlechts mit Kindern unterschiedlichen Geschlechts* ist gleichfalls in den letzten Jahren Gegenstand mehrerer Untersuchungen gewesen (Überblick: Rohrman, 2013; Rohrman & Wanzeck-Sielert, 2018). So zeigte sich bspw. in der „Tandem Studie“ (BMFSFJ, 2015; Brandes et al., 2016;), dass einerseits das Geschlecht der Fachkräfte generell keinen Einfluss auf ihr professionelles Interaktionsverhalten gegenüber Kindern in der Kita hat. Zugleich „zeigen sich aber Unterschiede zwischen männlichen und weiblichen Fachkräften hinsichtlich deren Neigung, was sie mit den Kindern tun und welche Interessen und Neigungen von Jungen und Mädchen sie bevorzugt aufgreifen“ (BMFSFJ, 2015, S. 33). Und es wurde deutlich, dass die Fachkräfte der untersuchten Stichprobe „mit Jungen anders umgehen als mit Mädchen, insofern in den Einzelsituationen mit Jungen beispielsweise eher sachlich-funktional und mit Mädchen persönlich-beziehungsorientiert kommuniziert wird“ (ebd.). Diesbezüglich unterscheiden sich männliche und weibliche Fachkräfte kaum, wobei die „Tendenz, Mädchen und Jungen unterschiedlich zu behandeln, aufseiten der weiblichen Fachkräfte der Stichprobe deutlicher ausgeprägt“ war (ebd.). Es findet also im Kita-Alltag, in der Interaktion zwischen Fachkräften und Kindern eine (Verstärkung der) Konstruktion von Geschlecht

⁵ Die entwicklungspsychologische und -soziologische Forschung zur Entwicklung von Geschlechtsidentität begrenzte sich auf die Geschlechter männlich/weiblich. Zur Entwicklung weiterer Geschlechtsformen und zur Transgeschlechtlichkeit liegen noch keine ausreichenden Studienergebnisse vor; daher wird dies hier nicht berücksichtigt.

und Differenz, ein ‚doing gender‘ statt, das oft in dieser Weise nicht reflektiert wird (Hundegger, 2020; Kubandt, 2016) und Geschlechtsdimensionen jenseits der Binarität weiblich/männlich nur in Ausnahmen berücksichtigt (Schaich, 2020).

Es ist zu beachten, dass dabei Wechselwirkungen entstehen: „Letztendlich spricht viel dafür, dass wir es mit einem Wechselwirkungsgeschehen zu tun haben, bei dem sich die Fachkräfte zwar am Kind orientieren, die Kinder ihrerseits aber auch von sich aus einen Unterschied zwischen den Fachkräften machen“ (Aigner et al. 2013, S. 111). Vermutlich orientieren sich beide, Kind wie erwachsene Fachkraft, in der Interaktion am anderen und bringen beidseitig (auch geschlechtsstereotype) Neigungen und Vorlieben ein, die sich wechselseitig verstärken oder neutralisieren können, je nachdem, ob sie vom Gegenüber aufgegriffen oder ignoriert werden (BMFSFJ, 2015).

Interessanterweise finden sich in verschiedenen Studien Hinweise darauf, dass pädagogische Fachkräfte sich zwar einerseits der Möglichkeit eigener geschlechtsspezifischer bzw. -bezogener Interaktionen bewusst sind. Andererseits äußern sie in Interviews, dass sie sich Jungen und Mädchen gegenüber ‚gleich‘ verhalten würden. Dies würde wiederum im Widerspruch zu durchgeführten Verhaltensbeobachtungen stehen (Ahnert, 2015; BMFSFJ, 2015).

Bei der Analyse des *geschlechtsspezifisch bindungsbezogenen Interaktionsverhaltens im Kita-Kontext* zeigte sich in der Metaanalyse von Ahnert, Piquart und Lamb (2006), dass zwischen Mädchen und weiblichen Fachkräften engere Bindungen bzw. solche mit einer höheren Beziehungsqualität entstehen. Auch in einer jüngeren Studie von Mayer et al. (2013, S. 804) zeigte sich, dass es „Mädchen in der Regel leichter [fällt], eine gute Beziehung zu den Erzieherinnen aufzubauen, als Jungen . . . Dies steht in Einklang mit gängigen Geschlechtsstereotypen, denen zu Folge Mädchen beziehungsorientierter sind als Jungen“. Mayer et al. (2013) betonen allerdings auch, dass es bisher kaum Studien gibt, die untersucht haben, inwieweit sich die Qualität der Erzieher*in-Kind-Beziehung unterschiedlich auf die Entwicklung von Mädchen und Jungen auswirkt. Als Ursache für die engeren Beziehungen zwischen Erzieherinnen und Mädchen wird nach Ahnert, Piquart und Lamb (2006) vermutet, dass hier geschlechtsstereotype Orientierungen eine Rolle spielen: Mädchen entsprechen stärker den Erwartungen der (überwiegend weiblichen) Erzieherinnen; dies fördert den Aufbau einer sichereren Bindungsbeziehung (siehe auch Rohrman, 2013; Rohrman & Wanzeck-Sielert, 2018). Zugleich fördert das kooperative und sozial zugängliche Verhalten von Mädchen den Beziehungsaufbau (Ahnert, 2015; Ahnert & Gappa, 2010). Insgesamt finden sich mehrfach Hinweise, dass Kita-Fachkräfte Geschlechtsstereotype reproduzieren und dabei auch tendenziell unterschiedliche Bindungsangebote an Jungen und Mädchen machen. Dabei sind diesbezügliche Untersuchungsergebnisse nicht völlig konsistent; so zeigten in der Studie von Van Polanen, Colonnese, Fukkink und Tavecchio (2017) pädagogische Fachkräfte Jungen und Mädchen gegenüber ein ähnliches Maß an Feinfühligkeit. Jungen und Mädchen waren zu weiblichen wie auch männlichen Fachkräften ähnlich sicher gebunden.

Zur Einschätzung der geschlechtsbezogenen Bindungsfähigkeit durch pädagogische Fachkräfte finden sich wenige Untersuchungen: Mädchen werden dabei zumeist bindungssicherer als Jungen beurteilt (Buyse et al., 2011; Glüer, 2012). In der Studie von Veríssimo et al. (2017) wurden Mädchen von Fachkräften mit einer höheren Emotionsregulation eingeschätzt. Zur Analyse der Einschätzung der geschlechtsbezogenen Bindungsfähigkeit durch pädagogische Fachkräfte unterschiedlichen Geschlechts gibt es nach Kenntnis der Autor*innen bislang keine aussagekräftigen Studienergebnisse.

3. Kurze Vorstellung des EiBiS-Verfahrens

Am Zentrum für Kinder- und Jugendforschung (ZfKJ) im Forschungsverbund FIVE e. V. an der Evangelischen Hochschule Freiburg wurde über vier Jahre ein Beobachtungsverfahren zur „Einschätzung der Bindungssicherheit in der Kita (EiBiS)“ entwickelt, das eine Aussage darüber ermöglicht, wie sicher ein Kind gebunden ist⁶.

Mit dem Verfahren EiBiS können Pädagog*innen Kinder im Alter von 1½ bis 4½ Jahren beobachten. Anhand dieser Beobachtung lässt sich eine Einschätzung zur Bindungssicherheit vornehmen. Zur Überprüfung des Verfahrens wurde dieses an einer Stichprobe von 1014 Kindern durch insgesamt 545 Pädagog*innen angewandt und testtheoretisch überprüft; alle entsprechenden Parameter (Faktorenstruktur, Interne Konsistenz, Itemschwierigkeiten und -trennschärfen) sprechen für eine hohe Güte des Verfahrens (Fröhlich-Gildhoff & Hohagen, 2020a). Im Rahmen dieser Untersuchung konnten auch alters- und geschlechtsbezogene Normwerte gebildet werden.

Im Beobachtungsbogen werden 36 Verhaltensweisen (Items) vorgegeben, die nach ihrem Auftreten (Häufigkeit) in den letzten vier Wochen bei dem jeweils beobachteten Kind in sechs Stufen (von 0 = *fast nie* bis 5 = *fast immer*) eingeschätzt werden. Die zu beobachtenden 36 bindungsrelevanten Verhaltensweisen können wiederum vier – faktorenanalytisch abgesicherten – Teilskalen zugeordnet werden:

- A. *Nähe suchen und zulassen*
- B. *Umgang mit sozial belastenden Situationen*
- C. *Offenheit für Neues, Explorationsfreude*
- D. *Emotionsregulation und Emotionsausdruck*

Für die standardisierte Auswertung liegen Normwerte für die Gesamtskala und die Teilskalen hinsichtlich des grundlegenden Bindungsstatus (sicher/unsicher) vor. Dabei konnten drei Bereiche der Bindungssicherheit differenziert werden (in der Gesamtskala: bis Prozentrang [PR] 25 hohe Wahrscheinlichkeit für Bindungsunsicherheit, PR 26 - 50 Risiko für Bindungsunsicherheit, > PR 50: hohe Wahrscheinlichkeit für Bindungssicherheit). Zudem ist eine Zuordnung zu den ‚klassischen‘ Bindungstypen (sicher, unsicher-vermeidend, unsicher-ambivalent, desorganisiert) möglich.

Für die Anwendung wurde eine Handreichung (Fröhlich-Gildhoff & Hohagen, 2020b) erarbeitet, in der die zu beobachtenden Situationen genauer beschrieben sind und in der auch Hinweise für ein bindungstyp-bezogenes Interaktionsverhalten der Fachkräfte gegeben werden.

Die statistische Überprüfung von Geschlechtsunterschieden in der Gesamtstichprobe zeigte signifikante Differenzen zwischen Jungen und Mädchen – unabhängig vom Alter in den drei Subskalen A, C und D sowie in der Gesamtskala: Die Mädchen wiesen gegenüber den Jungen jeweils statistisch bedeutsam höhere Werte der Bindungssicherheit auf. Dabei ist allerdings zu bedenken, dass es ein Ungleichgewicht in der Normierungstichprobe beim Geschlecht der 545 einschätzenden Fachkräfte gab: von diesen waren – analog zur allgemeinen Geschlechtsverteilung in Kindertageseinrichtungen – 94 % Frauen und 6 % Männer (ausführlich: Kapitel 6.1 in diesem Artikel). In der hier referierten Analyse sollten mögliche Unterschiede bei einer parallelisierten, gleich großen Stichprobe von männlichen und weiblichen Fachkräften untersucht werden.

⁶ Das Projekt wurde von der Baden-Württemberg-Stiftung gefördert.

4. Fragestellungen

Aus den grundlegenden theoretischen Erkenntnissen und den Ergebnissen bisheriger empirischer Studien zum Einfluss des Geschlechts von Kindern und pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen auf die Bindungssicherheit von Kindern, ergeben sich folgende Forschungsziele und konkrete Forschungsfragen für die statistischen Analysen.

4.1 Forschungsziele

Das vorrangige Ziel der hier vorliegenden Detail-Analyse des EiBiS-Projektes besteht darin, potentielle Unterschiede zwischen Einschätzungen weiblicher und männlicher Fachkräfte zur Bindungssicherheit der Kinder zu ermitteln. Zugleich erscheint es relevant, zu überprüfen, ob die Unterschiede in den Einschätzungen der Bindungssicherheit zwischen Mädchen und Jungen auf das Geschlecht der EiBiS-Rater*innen zurückzuführen sind, d. h. inwiefern das Geschlecht der einschätzenden pädagogischen Fachkräfte die Einschätzungen der Bindungssicherheit von Kindern vorhersagen kann.

In einer weiteren Follow-Up-Untersuchung des EiBiS-Projekts wurde unter anderem sowohl qualitativ wie auch quantitativ überprüft, wie pädagogische Fachkräfte selbst den Zusammenhang zwischen Geschlechtszugehörigkeit und Beziehungsgestaltung zum Kind bewerten (Famula, 2021). Die vorliegenden Analysen haben somit das Ziel, Erklärungsansätze für mögliche Unterschiede in den Einschätzungen des Bindungsverhaltens von Mädchen und Jungen zu finden. Ergebnisse könnten in diesem Fall zudem die Grundlage zur Überprüfung weiterer Annahmen zum Zusammenhang von Bindungssicherheit und Geschlechtszugehörigkeit darstellen.

4.2 Fragestellungen

Anhand der Forschungsziele ergeben sich verschiedene konkrete Fragestellungen, die einerseits eng mit bisherigen Erkenntnissen aus den Analysen im Rahmen des EiBiS-Projekts verknüpft sind und andererseits auf jeweils unterschiedlichen Stichproben beruhen.

- 1) *Gibt es einen Unterschied in der Einschätzung der Bindungssicherheit von Mädchen und Jungen, die von einer gleich großen Anzahl weiblicher und männlicher pädagogischer Fachkräfte eingeschätzt wurden?*

Aufgrund der bereits referierten Erkenntnisse aus empirischen Studien und den Ergebnissen der bereits durchgeführten EiBiS-Analysen (Fröhlich-Gildhoff & Hohagen, 2020a) ergibt sich die Annahme, dass auch bei einer kontrolliert ausgewählten Stichprobe von Kindern, die von einer gleichen Anzahl von weiblichen (zufällig aus der Normstichprobe ausgewählt) und männlichen Rater*innen (alle männlichen Rater aus der Normstichprobe) eingeschätzt wurden, Mädchen bindungssicherer eingeschätzt werden als Jungen.

- 2) *Gibt es Interaktionseffekte zwischen dem Geschlecht der pädagogischen Fachkräfte und dem Geschlecht der Kinder im Hinblick auf die Einschätzungen der Bindungssicherheit?*

Anknüpfend an verschiedene theoretischen Annahmen zum Einfluss der Geschlechtszugehörigkeit pädagogischer Fachkräfte auf deren Einschätzung des Bindungsverhaltens von Kindern sowie den Ergebnissen aus bisherigen Teiluntersuchungen im Rahmen des EiBiS-Projekts ist zu vermuten, dass bei einer kontrollierten Anzahl weiblicher und männlicher Fachkräfte Interaktionseffekte bezüglich der Einschätzung der Bindungssicherheit zwischen der Geschlechtszugehörigkeit der Fachkräfte und dem Geschlecht der Kinder auftreten.

- 3) Kann die Geschlechtszugehörigkeit von pädagogischen Fachkräften und Kindern die Einschätzung der Bindungssicherheit von Kindern vorhersagen?

Auf Grundlage der Ergebnisse aus statistischen Analysen mit der EiBiS-Normstichprobe und Erkenntnissen aus früheren empirischen Studien (siehe oben) ergibt sich die Annahme, dass sowohl die Geschlechtszugehörigkeit der Kinder als auch der Fachkräfte im Rahmen eines Regressionsmodells als Prädiktor für die Einschätzung der Bindungssicherheit in Frage kommt und so die Bindungssicherheit der Kinder vorhersagen kann.

Im Rahmen der Follow-Up-Studie zum EiBiS-Projekt wird den folgenden Teilfragestellungen in Bezug auf Geschlecht, Bindungseinschätzung und daraus resultierender Interaktionsgestaltung aus Perspektive der Fachkräfte nachgegangen:

- 4) Wie schätzen Fachkräfte mit und ohne Teilnahme am EiBiS-Projekt die Beziehungsgestaltung im Zusammenhang mit dem Geschlecht der Kinder ein?
- 5) Welche Unterschiede sehen Fachkräfte in der Beziehungsgestaltung zu Jungen und Mädchen und wie erklären sie diese?

5. Untersuchungsmethoden

Im Folgenden werden die Methoden der hier vorgestellten Teiluntersuchungen im Rahmen des EiBiS-Projektes dargelegt. Dabei stehen insbesondere soziodemografische Merkmale der teilnehmenden Kinder und pädagogischen Fachkräfte (Rater*innen) im Vordergrund, die die Bindungssicherheit von Kindern zwischen 18 und 55 Monaten mit Hilfe des EiBiS-Bogens eingeschätzt haben. Zudem erfolgt eine kurze Beschreibung der Forschungsmaterialien (EiBiS-Bogen und Online-Fragebogen zur Beziehungsgestaltung) sowie eine Darstellung der statistischen Verfahren zur Datenanalyse.

5.1 Normstichprobe des EiBiS-Projekts

Im Rahmen der Hauptuntersuchung des EiBiS-Projekts (Oktober 2018 bis April 2020) wurden 1014 Kinder (Alter: $M = 37.4$ Monate, $SD = 10.4$, $Min = 18$ Monate, $Max = 55$ Monate; 49 % weiblich) in die Normstichprobe eingeschlossen.

Die Bindungssicherheit der Kinder wurde von insgesamt 545 Fachkräften eingeschätzt (Alter: $M = 38.6$ Jahre, $SD = 12.0$, $Min = 18$ Jahre, $Max = 64$ Jahre; 94 % weiblich). Insgesamt schätzten lediglich 34 männliche Fachkräfte die Bindungssicherheit von Kindern in Anwendung des EiBiS-Bogens ein.

5.2 Untersuchungsstichprobe

Kinder

Um die Testvoraussetzungen der nachfolgenden Analysen zu optimieren, wurde entschieden, eine hinsichtlich des Geschlechts der Fachkräfte kontrolliert ausgewählte Untersuchungsstichprobe zu generieren. Somit wurden der Teilstichprobe derjenigen Kinder aus der EiBiS-Normstichprobe, die von männlichen Fachkräften eingeschätzt wurden, eine Stichprobe von 34 Kindern hinzugefügt, deren Bindungssicherheit von weiblichen Fachkräften eingeschätzt wurde; die soziodemografischen Daten der Fachkräfte und Kinder wurden parallelisiert. Daher ergibt sich eine Untersuchungsstichprobe von 68 Kindern (Alter: $M = 41.5$

Monate, $SD = 9.4$, $Min = 18$ Monate, $Max = 55$ Monate; 50 % weiblich). Die durchschnittliche Dauer der Kinder in der Kita zum Zeitpunkt der Einschätzung mit dem EiBiS-Bogen beträgt 14.3 Monate ($SD = 9.3$, $Min = 2$ Monate, $Max = 43$ Monate).

Im Rahmen der Untersuchungsstichprobe wurden Kinder von 1 ½ bis 4 ½ Jahren mit einbezogen. Konträr zu anderen Berichten zur Bindungssicherheit über einen stärkeren Unterschied in der Geschlechterwahrnehmung mit zunehmendem Alter (z. B. Trautner, 2008) – und somit der Annahme, dass der Unterschied der Bindungssicherheit zwischen Mädchen und Jungen mit 3–4 Jahren größer sei, als die Differenz zwischen jüngeren Mädchen und Jungen – zeigten die Analysen der Normwerte in dieser Hinsicht keine altersspezifischen Veränderungen. Weder für die Summenwerte der Teilskalen A–D, noch für den Gesamtsummenrohwert des EiBiS-Bogens gibt es signifikante Interaktionseffekte zwischen Geschlecht und Alter (Interaktionseffekt $Alter * Geschlecht$ der zwei-faktoriellen ANOVA mit Gesamtsummenrohwert als AV: $F[2, 1008] = 0.351$, $p = .173$, $\eta^2 = .001$). Die bedeutet konkret, dass in jeder der drei Altersstufen (18–30 Monate, 31–42 Monate, 43–55 Monate) die Bindungssicherheit von Mädchen höher eingeschätzt wird als für Jungen, und sich die mittlere Differenz in den jeweiligen Altersstufen kaum bzw. nicht signifikant voneinander unterscheidet.

Die Kinder kommen aus Einrichtungen mit einer durchschnittlichen Kita-Größe von 76.8 Kindern ($SD = 33.9$, $Min = 5$ Kinder, $Max = 140$ Kinder, $N = 61$) und einer durchschnittlichen Anzahl der Kinder pro Gruppe von 19.1 ($SD = 9.8$, $Min = 5$ Kinder, $Max = 63$ Kinder, $N = 61$).

Insgesamt kommen 71 % der Kinder der Untersuchungsstichprobe aus Familien, in denen beide Eltern in Deutschland geboren wurden (bei 12 % ein Elternteil im Ausland geboren, bei 17 % beide Eltern im Ausland geboren, $N = 66$). Die vorwiegend gesprochene Sprache im Haushalt der Kinder ist Deutsch (84 %), bei 16 % wird hauptsächlich eine andere Sprache im Haushalt gesprochen ($N = 67$). Aufgrund fehlender Angaben zu den Strukturmerkmalen und soziodemografischen Angaben beim Ausfüllen des EiBiS-Bogens liegen für 7 Kinder der Stichprobe keine Angaben zur Kita-Größe und durchschnittlichen Kinder-Anzahl pro Gruppe vor, für 2 Kinder gibt es keine Angaben zur Herkunft der Eltern und für 1 Kind keine Angaben bzgl. der gesprochenen Sprache im Haushalt.

Fachkräfte

68 Rater*innen (Alter in *dieser* Gruppe: $M = 36.6$ Jahre, $SD = 11.6$, $Min = 18$ Jahre, $Max = 62$ Jahre, $N = 64$; 50 % weiblich, $N = 68$) schätzten die Bindungssicherheit der Kinder mit Hilfe des EiBiS-Bogens ein. Die Eltern des Großteils der Fachkräfte wurden beide in Deutschland geboren (78 %, bei 8 % ein Elternteil im Ausland geboren, bei 14 % beide Eltern im Ausland geboren, $N = 64$). Die vorwiegend gesprochene Sprache im Haushalt der Fachkräfte ist Deutsch (97 %, $N = 66$).

Die Fachkräfte gaben an, dass sie durchschnittlich eher vertraut mit Beobachtungsverfahren allgemein (auf einer Skala von 0 = *gar nicht vertraut* bis 10 = *sehr vertraut*; $M = 7.3$, $SD = 1.9$, $Min = 1$, $Max = 10$) und mit der Bindungstheorie sind ($M = 7.0$, $SD = 2.0$, $Min = 1$, $Max = 10$). Die Gruppe der ausgewählten weiblichen Fachkräfte wurde auch hinsichtlich dieser Daten und der soziodemografischen Daten mit der Gruppe der männlichen Fachkräfte parallelisiert.

Die statistischen Kennwerte zu soziodemografischen Variablen und Strukturmerkmalen der Untersuchungsstichprobe (sowohl der Kinder als auch der Fachkräfte) – natürlich mit Ausnahme der Verteilung der Geschlechterzugehörigkeit der Fachkräfte – unterscheiden sich

nur geringfügig gegenüber den Werten der Normstichprobe (siehe Fröhlich-Gildhoff & Hohagen, 2020a).⁷ Daher kann die Gruppe der Teilnehmenden für die nachfolgend dargestellten Untersuchungen als repräsentativ für die EiBiS-Gesamtstichprobe bezeichnet werden. Diese wiederum entspricht den Zahlen der Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe (DeStatis, 2020) und dem Ländermonitor (Bertelsmann Stiftung, 2019a,b).

5.3 Stichprobenbeschreibung der Follow-Up-Studie

Für die Beantwortung der Forschungsfragen 5) und 6) wurden im Rahmen einer Follow-Up-Studie eine Gruppe von Fachkräften, die an der EiBiS-Haupterhebung teilgenommen hatten sowie eine Vergleichsgruppe ohne Teilnahme am Projekt im Querschnitt befragt. Die Stichproben wurden in einem nicht zufälligen Verfahren zum einen anhand der vorliegenden Kontaktdaten der Träger und Kitas aus dem EiBiS-Projekt, zum anderen durch die Kontaktaufnahme zu unterschiedlichen anderen Kitas mithilfe eines Anschreibens generiert. Die EiBiS-Gruppe umfasste 38 Fachkräfte, die im Rahmen des EiBiS-Projekts die Bindungssicherheit von Kindern mit Hilfe des EiBiS-Bogens eingeschätzt hatten (Alter: $M = 41.0$ Jahre, $SD = 12.1$, $Min = 22$ Jahre, $Max = 63$ Jahre, $N = 32$; 88 % weiblich, $N = 32$). Weitere 52 Fachkräfte dienten als Vergleichsgruppe (Alter: $M = 32.8$ Jahre, $SD = 9.6$, $Min = 22$ Jahre, $Max = 57$ Jahre, $N = 43$; 91 % weiblich, $N = 43$).

In der Projektstichprobe gaben 39 % an, mit der Altersgruppe von 0–3 Jahren zu arbeiten, 32 % mit Kindern von 3–6 Jahren und 29 % in altersgemischten Gruppen ($N = 31$). In der Vergleichsgruppe wurde am meisten mit Kindern von 3–6 Jahren gearbeitet (41 %), von 34 % der Fachkräfte nur mit Krippenkindern ($N = 41$).

5.4 Eingesetzte Instrumente

EiBiS-Bogen

Zur Einschätzung der Bindungssicherheit wurde bei den Kindern der EiBiS-Bogen eingesetzt; dieser umfasst 36 Items. Es wurden alle vier Skalen und die Gesamtskala zur Einschätzung herangezogen. (siehe Beschreibung in Kapitel 3; ausführliche Darstellung: Fröhlich-Gildhoff & Hohagen, 2020a,b).

Online-Fragebogen zu Beziehungsgestaltung, Bindungssicherheit und Fachkraft-Kind Interaktion

Die Datenerhebung der Follow-Up-Studie fand über den Befragungsserver *SosciSurvey* (Leiner, 2020) statt. Für die Konstruktion des Fragebogens wurden Bezüge der Beziehungsgestaltung zu Merkmalen der Kinder aus dem aktuellen Forschungsstand entnommen und als Variablen für den Fragebogen operationalisiert. Zum Geschlecht der Kinder wurden die folgenden Aussagen auf einer Skala von 1 (*stimme gar nicht zu*) bis 6 (*stimme vollkommen zu*) bewertet:

⁷ Ein Mann-Whitney-U-Test mit unabhängigen Stichproben zeigt lediglich hinsichtlich des Alters eine signifikant unterschiedliche Verteilung (Normstichprobe [$N=1014$]: $Mdn = 38$; Untersuchungsstichprobe [$N = 68$]: $Mdn = 43$; $U = 26574$, $p = .002$). Aufgrund der stark unterschiedlichen Stichprobengrößen ist das Ergebnis des Tests mit Vorsicht zu interpretieren. Alle anderen berichteten Merkmale unterscheiden sich statistisch gesehen nicht.

- (1) *Die Gestaltung der Beziehung zu Kindern gleichen Geschlechts fällt mir leichter*⁸.
- (2) *Ich nehme Unterschiede in der Beziehungsgestaltung zu Mädchen und Jungen wahr.*

Um mögliche Erklärungsansätze zu geschlechtsbezogenen Unterschieden hinsichtlich der Beziehungsgestaltung Fachkraft-Kind zu sammeln, wurden ergänzend zwei offenen Fragen gestellt:

Falls Sie Unterschiede in der Beziehungsgestaltung zu Mädchen und Jungen wahrnehmen,

- (1) *... welche Unterschiede nehmen Sie wahr?*
- (2) *... wie würden Sie diese erklären?*

5.5 Analyseverfahren

Im Hinblick auf die Ermittlung der Ergebnisse der nachfolgend dargestellten Untersuchungen wurden vorwiegend quantitative inferenzstatistische Datenanalysen (*t*-tests, Varianzanalysen) angewendet. Für die Prüfung der Vorhersagestärke der in Fragestellung 3) benannten Prädiktoren wurde eine multiple lineare Regression berechnet (siehe Bortz & Schuster, 2010). Alle Interpretationen der Effektstärken erfolgten nach Cohen (1988, 1992). Die offenen Antworten der Online-Befragung aus der Follow-Up-Studie (Forschungsfrage 5) wurden anhand der qualitativen Inhaltsanalyse mit induktiver Kategorienbildung (Mayring, 2015) ausgewertet. Dabei wurden zunächst Kategorien für konkrete Aussagen zu Jungen oder Mädchen bzw. für Aussagen über die Unterschiede oder mögliche Erklärungsgründe gebildet. Aus diesen wurden dann Hauptkategorien gebildet und letztere dann wiederum quantitativ deskriptiv analysiert. Die quantitativen Datenanalysen wurden mit Hilfe des Statistikprogramms *SPSS 24* (IBM, 2016) durchgeführt.

6. Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse der quantitativen und qualitativen Datenanalysen vorgestellt.

6.1 Unterschiede in der Bindungssicherheit von Mädchen und Jungen

Zunächst werden die Daten der Normstichprobe, anschließend die der Untersuchungsstichprobe (gleiche Anzahl männlicher und weiblicher Einschätzer*innen) dargestellt.

Normstichprobe (*N* = 1014)

Im Rahmen des EiBiS-Projekts wurden zahlreiche Analysen zur Berechnung von Unterschieden zwischen Kindern mit verschiedenen soziodemografischen Merkmalen durchgeführt, u. a. bezüglich der Geschlechtszugehörigkeit (siehe Fröhlich-Gildhoff & Hohagen, 2020a). Nachfolgend werden zuerst die Ergebnisse einer Re-Analyse dargestellt, in dessen Rahmen *t*-Tests für unabhängige Stichproben mit den Daten der Normstichprobe berechnet

⁸ Diese Aussage wurde aus den Ergebnissen der Hauptstudie (Fröhlich-Gildhoff & Hohagen, 2020a) als mögliche Erklärung dafür formuliert, dass Mädchen in drei der vier Skalen sowie der Gesamtskala sicherer gebunden waren als Jungen. Als (nachträgliche) Limitation muss beachtet werden, dass eine einseitige Skala genutzt wurde, mit der nicht unterschieden werden kann, ob eine Wertung von 1 (stimme gar nicht zu) bedeutet, dass die Beziehungsgestaltung zu keinem oder zum anderen Geschlecht leichter fällt.

wurden⁹. Es wurde überprüft, ob Unterschiede bezüglich der Geschlechtszugehörigkeit der mit Hilfe des EiBiS-Bogens eingeschätzten Kinder zwischen 1 ½ und 4 ½ Jahren sowohl bei den Summenrohwerten der Teilskalen A, B, C und D sowie des Gesamt-Summenrohwerths bestehen.

Die Ergebnisse der Analysen zeigen eine hochsignifikant höhere Bindungssicherheit bei den Mädchen hinsichtlich der Skalen A (Nähe suchen und zulassen), C (Offenheit für Neues, Explorationsfreude), D (Emotionsregulation und Emotionsausdruck) sowie für die EiBiS-Gesamtskala (siehe Tabelle 1 und Abbildung 1).

Tabelle 1. Überprüfung der Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen der EiBiS-Normstichprobe

Skala	M		SD		t	df	p	ES
	w	m	w	m				
A. Nähe suchen und zulassen	28.45	27.14	6.13	5.61	7.57	1009.09 ^a	<.001***	.22
B. Umgang mit sozial belastenden Situationen	40.45	39.68	8.17	8.30	0.03	1012	n. s.	.09
C. Offenheit für Neues, Explorationsfreude	49.28	46.31	11.78	12.03	0.43	1012	<.001***	.25
D. Emotionsregulation und Emotionsausdruck	22.97	21.90	5.56	5.69	0.39	1012	.002**	.19
EiBiS-Gesamtskala	141.15	135.04	25.28	25.73	0.17	1012	<.001***	.24

Anmerkungen. Die Ergebnisse des t-Tests basieren auf Summenrohwerten der Einschätzungen mit dem EiBiS-Bogen; Wertebereich für Teilskala A zwischen 0 (*bindungsunsicher*) und 35 (*bindungssicher*), B zwischen 0 und 50, C zwischen 0 und 65, D zwischen 0 und 30, Gesamtskala zwischen 0 und 180; Eine unsichere Bindung wird bei einem Prozentrang von unter 25% angenommen, die entsprechenden Summenrohwerte zu einem Prozentrang von 25 % unterscheiden sich je nach Alter und Geschlecht der Kinder. Ab einem Prozentrang von unter 50 % wird den pädagogischen Fachkräften in den betreffenden Teilbereichen empfohlen, die Entwicklung des Kindes aufmerksam zu beobachten. Die jeweiligen Grenzwerte können in den EiBiS-Normwertetabellen abgelesen werden (siehe Fröhlich-Gildhoff & Hohagen, 2020a); ES = Effektstärke nach Cohen (1988): $d = .20$ bis $.49$ entspricht einem schwachen Effekt, $d = .50$ bis $.79$ entspricht einem mittleren Effekt, $d \geq .80$ entspricht einem starken Effekt; *** $p < .001$, ** $p < .01$; $N = 1014$ (männlich: $n = 516$, weiblich: $n = 498$)

^a Aufgrund der Ungleichheit der Varianzen wurden die Freiheitsgrade korrigiert

Die Ergebnisse der t -Tests für unabhängige Stichproben zum Unterschied in der Einschätzung der Bindungssicherheit zwischen Mädchen und Jungen ergeben für die Teilskalen A, C, D sowie die Gesamtskala signifikante Unterschiede; nach Cohen (1988) entsprechen die Ergebnisse bei den Teilskalen A und C sowie der Gesamtskala jeweils einem schwachen Effekt. Auf Basis der Einschätzungen mit dem EiBiS-Bogen lässt sich insgesamt festhalten, dass Mädchen sowohl hinsichtlich des Suchens und Zulassens von Nähe, der Explorationsfreude und des emotionalen Verhaltens zwar nur geringfügig, jedoch statistisch hochsignifikant höhere Werte der Bindungssicherheit aufweisen als Jungen.

⁹ Die Überprüfung der Testvoraussetzungen zeigte, dass die EiBiS-Werte für Mädchen und Jungen wie erwartet nicht normalverteilt sind, da generell mehr Kinder bindungssicher eingeschätzt werden als bindungsunsicher. Da die Stichprobengrößen jedoch weit über $N > 30$ liegen und der t -Test bei unabhängigen Stichproben in diesem Fall sehr robust gegen Verletzungen der Normalverteilung ist, wurde dennoch parametrisch gerechnet.

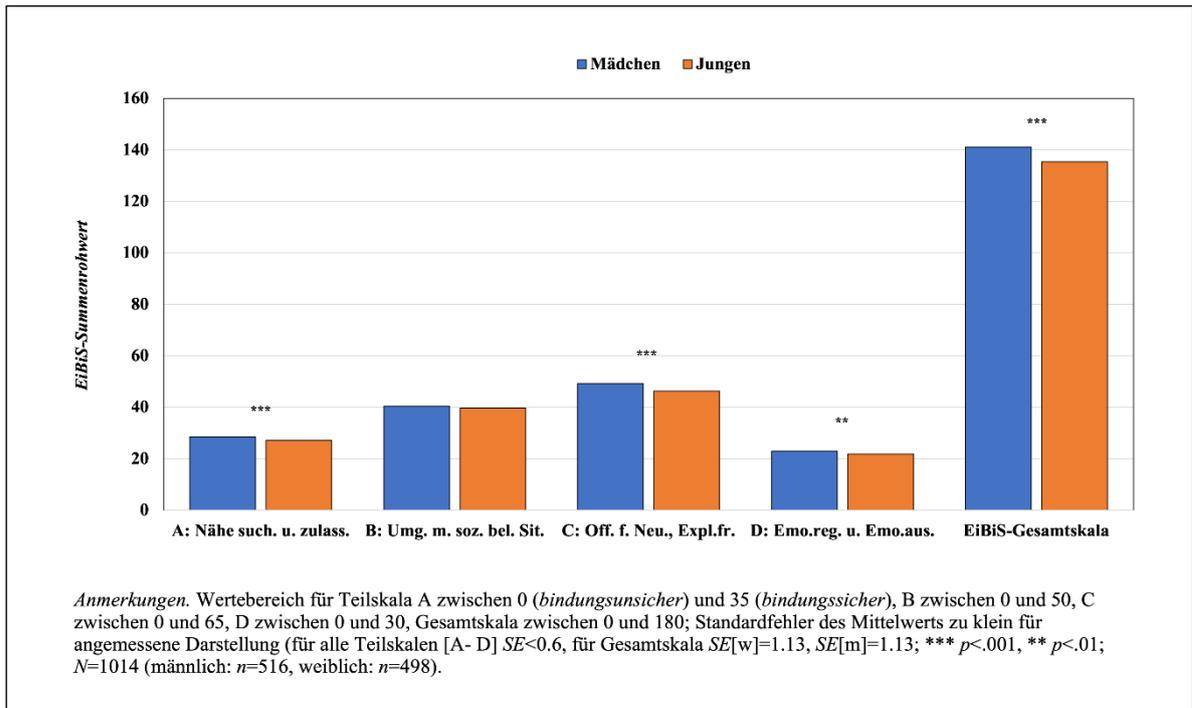


Abbildung 1. Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen der EiBiS-Normstichprobe

Untersuchungsstichprobe ($N = 68$)

Die Überprüfung möglicher Unterschiede der Einschätzung der Bindungssicherheit von Jungen und Mädchen in der Untersuchungsstichprobe – in dieser kontrolliert ausgewählten Anzahl von Kindern, deren Bindungssicherheit zu gleichen Teilen von weiblichen und männlichen Fachkräften eingeschätzt wurde – zeigt, dass Mädchen im Vergleich zu Jungen ebenfalls hochsignifikant höhere Werte hinsichtlich der Skalen A, C, D und der EiBiS-Gesamtskala aufweisen (siehe Abbildung 2). Tabelle 2 zeigt die Ergebnisse der *t*-Tests für unabhängige Stichproben.

Tabelle 2. Überprüfung der Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen der Untersuchungsstichprobe

Skala	<i>M</i>		<i>SD</i>		<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>	<i>ES</i>
	<i>w</i>	<i>m</i>	<i>w</i>	<i>m</i>				
A. Nähe suchen und zulassen	28.45	27.14	6.13	5.61	0.67	66	.006**	.67
B. Umgang mit sozial belastenden Situationen	40.45	39.68	8.17	8.30	0.90	66	<i>n. s.</i>	.20
C. Offenheit für Neues, Explorationsfreude	49.28	46.31	11.78	12.03	2.44	66	.004**	.73
D. Emotionsregulation und Emotionsausdruck	22.97	21.90	5.56	5.69	0.21	66	.005**	.71
EiBiS-Gesamtskala	141.15	135.04	25.28	25.73	0.14	66	.004**	.72

Anmerkungen. Ergebnisse des *t*-Tests basieren auf Summenrohwerten der Einschätzungen mit dem EiBiS-Bogen; Wertebereich für Teilskala A zwischen 0 (*bindungsunsicher*) und 35 (*bindungssicher*), B zwischen 0 und 50, C zwischen 0 und 65, D zwischen 0 und 30, Gesamtskala zwischen 0 und 180; Eine unsichere Bindung wird bei einem Prozentrang von unter 25 % angenommen, die entsprechenden Summenrohwerte zu einem Prozentrang von 25 % unterscheiden sich je nach Alter und Geschlecht der Kinder. Ab einem Prozentrang von unter 50 % wird den pädagogischen Fachkräften in den betreffenden Teilbereichen empfohlen, die Entwicklung des Kindes aufmerksam zu beobachten. Die jeweiligen Grenzwerte können in den EiBiS-Normwertetabellen abgelesen werden (siehe Fröhlich-Gildhoff & Hohagen, 2020a); *ES* = Effektstärke nach Cohen (1988): $d = .20$ bis $.49$ entspricht einem schwachen Effekt, $d = .50$ bis $.79$ entspricht einem mittleren Effekt, $d \geq .80$ entspricht einem starken Effekt; $**p < .01$; $N = 68$ (männlich: $n = 34$, weiblich: $n = 34$).

Die Effektstärken weisen hier für alle signifikanten Unterschiede in der Bindungssicherheit mittlere Effekte auf ($d > .69$; siehe Cohen, 1988) und zeigen somit, dass die Einschätzungen mit dem EiBiS-Bogen von Fachkräften beider Geschlechter (50 % weiblich, 50 % männlich) ebenfalls auf eine höhere Bindungssicherheit weiblicher Kinder in den genannten relevanten Bindungsbereichen hinweisen.

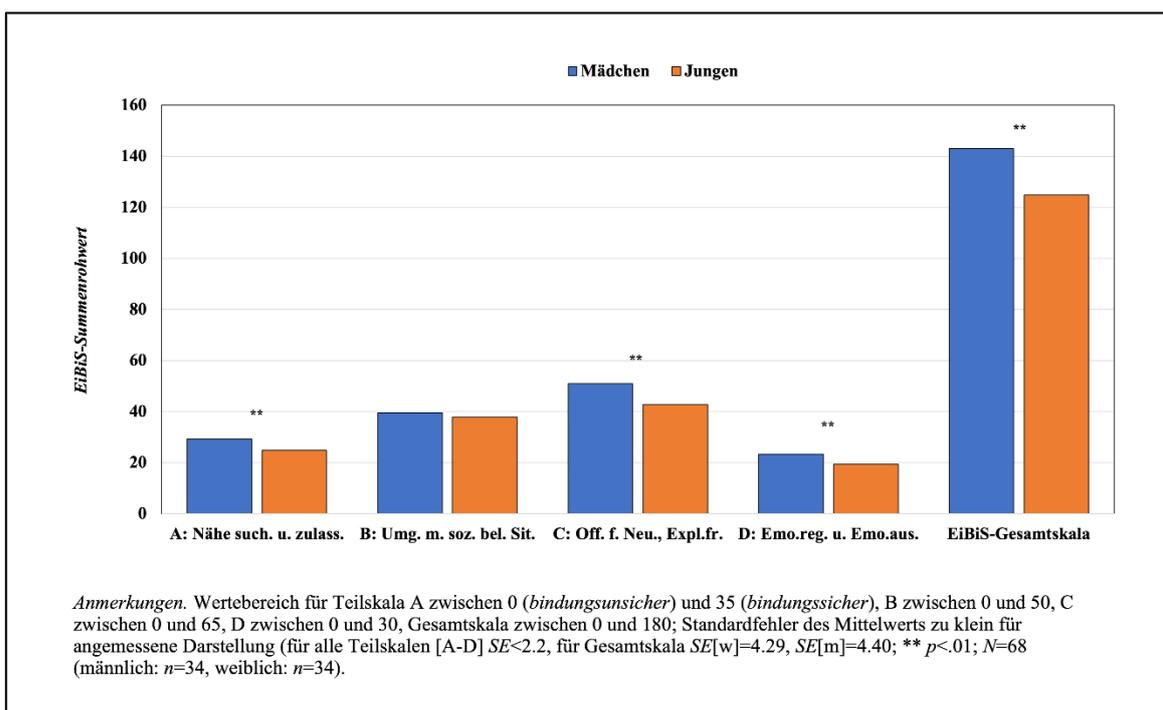


Abbildung 2. Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen in der Untersuchungsstichprobe

6.2 Interaktion zwischen dem Geschlecht pädagogischer Fachkräfte und den Einschätzungen der Bindungssicherheit von Mädchen und Jungen

Um zu überprüfen, ob sich die Einschätzungen der Bindungssicherheit von Kindern in Abhängigkeit des Geschlechts der Rater*innen unterscheidet und ob es Interaktionseffekte zwischen der Geschlechtszugehörigkeit von Kindern und Fachkräften gibt, wurden zweifaktorielle Varianzanalysen¹⁰ mit den Summenrohwerten der vier EiBiS-Teilskalen (A–D) sowie der EiBiS-Gesamtskala der Untersuchungsstichprobe ($N = 68$) berechnet (siehe Tabelle 3).

¹⁰ Die Überprüfung der Testvoraussetzungen zeigte, dass die EiBiS-Werte für Mädchen und Jungen wie erwartet nicht normalverteilt sind, da generell mehr Kinder bindungssicher eingeschätzt werden als bindungsunsicher. Da die Stichprobengrößen jedoch über $N > 30$ liegen und die zweifaktorielle ANOVA in diesem Fall sehr robust gegen Verletzungen der Normalverteilung ist, wurde dennoch parametrisch gerechnet.

Hinsichtlich der Teilskala A (Nähe suchen und zulassen) zeigen die Ergebnisse zwar einen signifikanten Haupteffekt für den Faktor *Geschlecht Kind* ($F[1,64] = 7.12$, $p = .010$, $\eta^2 = .10$, $f = .33$), allerdings keinen signifikanten Haupteffekt für den Faktor *Geschlecht Fachkraft* sowie keinen Interaktionseffekt zwischen *Geschlecht Kind* und *Geschlecht Fachkraft*. Die Ergebnisse für Teilskala B zeigen keinerlei signifikante Zwischensubjekteffekte ($p > .05$). Bei den Teilskalen C (Offenheit für Neues, Explorationsfreude; $F[1,64] = 6.37$, $p = .014$, $\eta^2 = .09$, $f = .31$) und D (Emotionsregulation und Emotionsausdruck; $F[1,64] = 6.65$, $p = .012$, $\eta^2 = .09$, $f = .31$) zeigen sich ebenfalls signifikante Haupteffekte für den Faktor *Geschlecht Kind* sowie ebenso keine Interaktionseffekte zwischen der Geschlechterzugehörigkeit von Kindern und Fachkräften. In Bezug auf die EiBiS-Gesamtskala zeigen die Ergebnisse der Varianzanalyse einen signifikanten Haupteffekt für den Faktor *Geschlecht Kind* ($F[1,64] = 6.97$, $p = .010$, $\eta^2 = .01$, $f = .10$), das Geschlecht der Fachkräfte hat jedoch gemäß der Analyseergebnisse keinen signifikanten Einfluss auf die höheren Einschätzungen der Bindungssicherheit von Mädchen im Vergleich zu Jungen.

Tabelle 3. Interaktionseffekte zwischen der Geschlechterzugehörigkeit von Kindern und Fachkräften bei der Einschätzung der Bindungssicherheit mit dem EiBiS-Bogen

Skala	<i>F</i>	<i>df</i>	<i>p</i>	<i>ES</i> (η^2)	<i>ES</i> (<i>f</i>)
A: Nähe suchen und zulassen	1.13	64	<i>n. s.</i>	.02	.13
B: Umgang mit sozial belastenden Situationen	0.06	64	<i>n. s.</i>	.00	.03
C: Offenheit für Neues, Explorationsfreude	0.47	64	<i>n. s.</i>	.01	.08
D: Emotionsregulation und Emotionsausdruck	0.02	64	<i>n. s.</i>	.00	.00
EiBiS-Gesamtskala	0.45	64	<i>n. s.</i>	.01	.08

Anmerkungen. Die Ergebnisse basieren auf Summenrohwerten der Einschätzungen mit dem EiBiS-Bogen; Wertebereich für Teilskala A zwischen 0 (*bindungsunsicher*) und 35 (*bindungssicher*), B zwischen 0 und 50, C zwischen 0 und 65, D zwischen 0 und 30, Gesamtskala zwischen 0 und 180; Eine unsichere Bindung wird bei einem Prozentrang von unter 25 % angenommen, die entsprechenden Summenrohwerte zu einem Prozentrang von 25 % unterscheiden sich je nach Alter und Geschlecht der Kinder. Ab einem Prozentrang von unter 50 % wird den pädagogischen Fachkräften in den betreffenden Teilbereichen empfohlen, die Entwicklung des Kindes aufmerksam zu beobachten. Die jeweiligen Grenzwerte können in den EiBiS-Normwertetabellen abgelesen werden (siehe Fröhlich-Gildhoff & Hohagen, 2020a); *ES* (η^2) = Effektstärke nach Cohen (1988): $\eta^2 = .01$ bis $.05$ entspricht einem schwachen Effekt, $\eta^2 = .06$ bis $.13$ entspricht einem mittleren Effekt, $\eta^2 \geq .14$ entspricht einem starken Effekt; *ES* (*f*) = Effektstärke nach Cohen (1988): $f = .10$ bis $.24$ entspricht einem schwachen Effekt, $f = .25$ bis $.39$ entspricht einem mittleren Effekt, $f \geq .40$ entspricht einem starken Effekt; $N = 68$ (männlich: $n = 34$, weiblich: $n = 34$).

Insgesamt zeigen die Ergebnisse, dass das Geschlecht der Kinder einen signifikanten Einfluss auf die Einschätzungen der Teilskalen A, C, D und der Gesamtskala hat. Die aus dem partiellen Eta-Quadrat berechnete Effektstärke Cohen's *f* (siehe Cohen, 1992) zeigt hier jeweils einen kleinen Effekt (siehe Cohen, 1988). Dies gilt nicht für das Geschlecht der Fachkräfte, d. h. es gibt keine signifikanten Unterschiede zwischen der Bindungssicherheit von Kindern, die von weiblichen und männlichen Fachkräften eingeschätzt wurden. Gleichzeitig zeigen die Statistiken der Interaktionseffekte, dass sich der Unterschied in den EiBiS-Einschätzungen zwischen Mädchen und Jungen nicht anhand des Geschlechts der Fachkräfte erklären lässt – zumindest nicht anhand der hier zu Grunde liegenden repräsentativen Untersuchungsstichprobe (siehe auch die deskriptiven Statistiken in Tabelle 2).

6.3 Vorhersage der Bindungssicherheit anhand des Geschlechts der Kinder und pädagogischen Fachkräfte

Um zu überprüfen, inwiefern das Geschlecht der Kinder und das Geschlecht der Fachkräfte die Bindungssicherheit (eingeschätzt anhand des EiBiS-Bogens) von Kindern zwischen 1 ½ und 4 ½ Jahren vorhersagen können und um zu überprüfen, welcher Prädiktor eine höhere Vorhersagekraft besitzt, wurden multiple lineare Regressionen gerechnet.

Tabelle 4. Ergebnisse der multiplen linearen Regressionen zur Vorhersage der Bindungssicherheit durch das Geschlecht der Kinder und Fachkräfte

Skala	R^2	F	p	ES
A. Nähe suchen und zulassen	.114	4.16	.020*	.13
B. Umgang mit sozial belastenden Situationen	.015	0.50	.606	.02
C. Offenheit für Neues, Explorationsfreude	.159	6.14	.004**	.19
D. Emotionsregulation und Emotionsausdruck	.129	4.79	.011*	.15
EiBiS-Gesamtskala	.128	4.76	.012*	.15

Anmerkungen. Die Ergebnisse basieren auf Summenrohwerten der Einschätzungen mit dem EiBiS-Bogen; Wertebereich für Teilskala A zwischen 0 (*bindungunsicher*) und 35 (*bindungssicher*), B zwischen 0 und 50, C zwischen 0 und 65, D zwischen 0 und 30, Gesamtskala zwischen 0 und 180; Eine unsichere Bindung wird bei einem Prozentrang von unter 25 % angenommen, die entsprechenden Summenrohwerte zu einem Prozentrang von 25 % unterscheiden sich je nach Alter und Geschlecht der Kinder. Ab einem Prozentrang von unter 50 % wird den pädagogischen Fachkräften in den betreffenden Teilbereichen empfohlen, die Entwicklung des Kindes aufmerksam zu beobachten. Die jeweiligen Grenzwerte können in den EiBiS-Normwertetabellen abgelesen werden (siehe Fröhlich-Gildhoff & Hohagen, 2020a); ES (f^2) = Effektstärke nach Cohen (1992): $f^2 = .02$ bis $.14$ entspricht einem schwachen Effekt, $f^2 = .15$ bis $.34$ entspricht einem mittleren Effekt, $f^2 \geq .35$ entspricht einem starken Effekt; ** $p < .01$, * $p < .05$; $N = 68$ (männlich: $n = 34$, weiblich: $n = 34$).

Das Regressionsmodell mit Teilskala A (Nähe suchen und zulassen) hat nach Cohen (1988) eine moderate Anpassungsgüte ($R = .337$, $R^2 = .114$), somit haben beide Prädiktoren einen Anteil von 11 % an der Varianzaufklärung der EiBiS-Werte. Dies entspricht nach Cohen (1992) einem schwachen Effekt ($f^2 = .13$). Die beiden Prädiktoren (*Geschlecht Kind*, *Geschlecht Fachkraft*) sagen die Einschätzungen der Bindungssicherheit im Hinblick auf das Suchen und Zulassen von Nähe signifikant voraus ($F[2,65] = 4.16$, $p = .020$). Dabei zeigen die Regressionskoeffizienten, dass das Geschlecht des Kindes ein signifikanter Prädiktor zur Vorhersage der Bindungssicherheit im Bereich Nähe suchen und zulassen darstellt ($B = 4.16$, $p = .010$), das Geschlecht der Fachkraft jedoch nur eine sehr geringe, statistisch nicht signifikante Vorhersagekraft besitzt ($B = 0.70$, $p = .656$). Im Hinblick auf den Summenrohwert für Teilskala A (von 0 = *bindungunsicher* bis 35 = *bindungssicher*) bedeutet dies konkret, dass Mädchen eine um 4.16 Punkte höhere Bindungssicherheit aufweisen als Jungen.

Tabelle 5. Vorhersagestärke der Prädiktoren Geschlecht der Kinder und Geschlecht der Fachkräfte

Skala	Prädiktoren			
	Geschlecht der Kinder		Geschlecht der Fachkräfte	
	<i>B</i>	<i>p</i>	<i>B</i>	<i>p</i>
A. Nähe suchen und zulassen	4.16	.010*	0.70	.656
B. Umgang mit sozial belastenden Situationen	1.93	.356	-1.22	.559
C. Offenheit für Neues, Explorationsfreude	7.01	.014*	4.85	.084
D. Emotionsregulation und Emotionsausdruck	3.69	.012*	1.47	.309
EiBiS-Gesamtskala	16.77	.010*	5.79	.364

Anmerkungen. Die Ergebnisse basieren auf Summenrohwerten der Einschätzungen mit dem EiBiS-Bogen; Wertebereich für Teilskala A zwischen 0 (*bindungunsicher*) und 35 (*bindungssicher*), B zwischen 0 und 50, C zwischen 0 und 65, D zwischen 0 und 30, Gesamtskala zwischen 0 und 180; Eine unsichere Bindung wird bei einem Prozentrang von unter 25 % angenommen, die entsprechenden Summenrohwerte zu einem Prozentrang von 25 % unterscheiden sich je nach Alter und Geschlecht der Kinder. Ab einem Prozentrang von unter 50 % wird den pädagogischen Fachkräften in den betreffenden Teilbereichen empfohlen, die Entwicklung des Kindes aufmerksam zu beobachten. Die jeweiligen Grenzwerte können in den EiBiS-Normwertetabellen abgelesen werden (siehe Fröhlich-Gildhoff & Hohagen, 2020a); * $p < .05$; $N = 68$ (männlich: $n = 34$, weiblich: $n = 34$).

Die Regressionsanalyse für Teilskala C weist ebenfalls eine mittlere Anpassungsgüte auf ($R = .399$, $R^2 = .159$, $f^2 = .19$). Die Varianzaufklärung der Werte der EiBiS-Teilskala C durch beide Prädiktoren hat einen Anteil von 16 %, dies entspricht einem mittleren Effekt (Cohen, 1992). Beide Prädiktoren sagen signifikant die Bindungssicherheit für den Bereich Offenheit für Neues, Explorationsfreude voraus ($F[2,65] = 6.14$, $p = .004$). Für Teilskala C zeigen die Ergebnisse ebenfalls nur einen signifikanten Regressionskoeffizienten für den Prädiktor *Geschlecht Kind* ($B = 7.01$, $p = .014$), das Geschlecht der Fachkraft wiederum hat keinen signifikanten Einfluss auf die Vorhersage der Werte für Teilskala C ($B = 4.85$, $p = .084$). Konkret bedeutet dies, dass Mädchen verglichen mit Jungen auf der Rohwertskala von 0 (*bindungunsicher*) bis 50 (*bindungssicher*) um 7 Punkte explorationsfreudiger und offener für Neues sind. Auch hinsichtlich der Emotionsregulation und des Emotionsausdrucks von Kindern (Teilskala D) zeigt die entsprechende Regressionsanalyse ($R = .358$, $R^2 = .129$, $f^2 = .15$) eine moderate Anpassungsgüte, eine Varianzaufklärung von 13 % – nach Cohen (1992) entspricht dies einem mittleren Effekt – und über beide Prädiktoren hinweg ein signifikantes Modell ($F[2,65] = 4.79$, $p = .011$). Das Geschlecht der Kinder hat hier erneut eine höhere und zugleich signifikante Vorhersagekraft ($B = 3.69$, $p = .012$) im Vergleich zum Prädiktor *Geschlecht Fachkraft* ($B = 1.47$, $p = .309$). Mädchen können verglichen zu Jungen um 3.69 Punkte ihre Emotionen besser regulieren und ausdrücken (Summenrohwertebereich für Teilskala D von 0 = *bindungunsicher* bis 30 = *bindungssicher*).

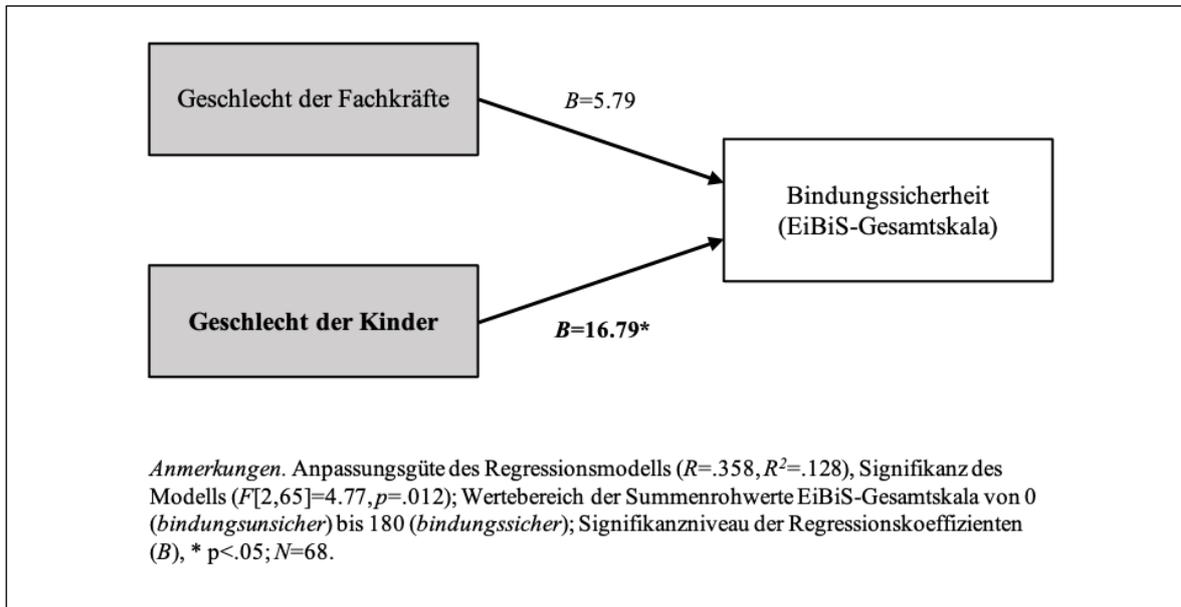


Abbildung 3. Regressionsmodell zur Vorhersage der Bindungssicherheit (EiBiS-Gesamtskala) anhand des Geschlechts von Kindern und pädagogischen Fachkräften

Die Anpassungsgüte für das Regressionsmodell mit Teilskala B (Umgang mit sozial belastenden Situationen) ist sehr gering ($R = .124$, $R^2 = .015$) und das Modell nicht signifikant ($F[2,65] = 0.50$, $p = .606$). Das Modell leistet insgesamt keinen Erklärungsbeitrag und weder das Geschlecht der Kinder noch der Fachkräfte scheint die Bindungssicherheit beim Umgang mit sozial belastenden Situationen vorherzusagen.

Abbildung 3 zeigt das Regressionsmodell für die EiBiS-Gesamtskala, d. h. der generellen Bindungssicherheit über alle vier Teilskalen hinweg ($R = .358$, $R^2 = .128$, $f^2 = .15$; $F[2,65] = 4.77$, $p = .012$). Der Anteil der Varianzaufklärung des Modells durch die beiden Prädiktoren beträgt 13 % und entspricht nach Cohen (1992) einem mittleren Effekt. Die Ergebnisse weisen auch hier, im Vergleich zur Vorhersagekraft des Geschlechts der Fachkräfte, auf einen deutlich stärkeren Prädiktor *Geschlecht Kind* für die eingeschätzte Bindungssicherheit hin ($B = 16.79$, $p = .010$). Im Summenrohwertebereich der EiBiS-Gesamtskala von 0 bis 180 wurden Mädchen um 16.79 Punkte höher eingeschätzt als Jungen. Der Regressionskoeffizient für den Prädiktor *Geschlecht Fachkraft* ist hingegen nicht signifikant ($B = 5.79$, $p = .364$); der Einfluss des Geschlechts der Fachkräfte auf die Einschätzung der Bindungssicherheit mit dem EiBiS-Bogen kann daher – wenn überhaupt – als sehr gering angesehen werden.

6.4 Einschätzungen zur geschlechtsspezifischen Beziehungsgestaltung

Die deskriptive Auswertung der subjektiven Einschätzung der Fachkräfte im Rahmen der Follow-Up-Studie (siehe Tabelle 6) zeigte, dass die Aussagen zu Unterschieden in der Beziehungsgestaltung zu Mädchen und Jungen durchschnittlich mit Werten von ca. drei („eher nicht“) bewertet wurden, sowohl von der Gruppe mit ($M = 2.91$, $SD = 1.77$, $Min = 1$, $Max = 6$, $N = 32$) als auch von der Gruppe ohne Teilnahme am EiBiS-Projekt ($M = 3$, $SD = 1.80$, $Min = 1$, $Max = 6$, $N = 43$).

Die deskriptive Auswertung der subjektiven Einschätzung der Fachkräfte im Rahmen der Follow-Up-Studie zeigte, dass Unterschiede in der Beziehungsgestaltung zu Mädchen und Jungen eher nicht wahrgenommen werden. Der Aussage wurde sowohl von der Gruppe mit

($M = 2.91$, $SD = 1.77$, $Min = 1$, $Max = 6$, $N = 32$) als auch von der Gruppe ohne Teilnahme am EiBiS-Projekt ($M = 3.00$, $SD = 1.80$, $Min = 1$, $Max = 6$, $N = 43$) im Durchschnitt ungefähr mit einem Wert von drei zugestimmt. Die genauen Werte können Tabelle 4 entnommen werden.

Die Zustimmungsratings zur Aussage, dass die Beziehungsgestaltung bei Kindern gleichen Geschlechts leichter falle, fiel mit einem Mittelwert von unter zwei in beiden Gruppen eher niedrig aus (EG: $M = 1.62$, $SD = 0.91$, $Min = 1$, $Max = 4$, $N = 32$; KG: $M = 1.77$, $SD = 1.11$, $Min = 1$, $Max = 5$, $N = 43$).

Tabelle 6. Einschätzungen zu Unterschieden in der geschlechtsspezifischen Beziehungsgestaltung

Item	Teilnahme an EiBiS					Ohne Teilnahme				
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
Die Gestaltung der Beziehung zu Kindern gleichen Geschlechts fällt mir leichter.	32	1.62	0.91	1	4	43	1.77	1.11	1	5
Ich nehme Unterschiede in der Beziehungsgestaltung zu Mädchen und Jungen wahr.	32	2.91	1.77	1	6	43	3.00	1.80	1	6

Anmerkungen. Wertebereich der Variablen von 1 (*stimme gar nicht zu*) bis 6 (*stimme vollkommen zu*).

Die Antworten der offenen Fragen wurden anhand einer induktiven Kategorienbildung ausgewertet. Dabei wurden die Fachkräfte gefragt, *welche Unterschiede Sie wahrnehmen, und wie Sie diese erklären würden, falls Sie Unterschiede in der Beziehungsgestaltung zu Mädchen und Jungen wahrnehmen*. Unterschiede und Erklärungen überschneiden sich jedoch bei den Antworten öfters. Die erste Frage beantworteten 9 Fachkräfte der EiBiS-Gruppe und 16 der Vergleichsgruppe. Da viele Kategorien nur einmal benannt wurden, wurde auf eine Aufteilung der Antworten auf die beiden Gruppen verzichtet. Dabei arbeiteten 44 % der Fachkräfte mit Kindern von 3–6 Jahren und jeweils 28 % mit altersgemischten oder Krippengruppen ($N = 25$). Bezieht man die Altersgruppen auf die Aussagen der Fachkräfte (da diese teilweise mehrere Kategorien enthielten), sind es sogar 50 % bei Kindern von 3–6 Jahren und 29 % in altersgemischten Gruppen ($N = 38$).

Am häufigsten wurden Unterschiede in der Körperlichkeit und Suche nach Nähe (29 %, $N = 38$) benannt, die auch als Erklärung (11 %, $N = 38$) dienten, da letztere z. B. eine Beziehungsgestaltung einfacher mache („Hin und wieder suchen manche Mädchen mehr die körperliche Nähe zu den Fachkräften.“ mit der Erklärung: „Jungen explorieren vielleicht mehr?“ bzw. „Obwohl Jungs auch körperliche Nähe brauchen, ist bei den meisten Mädchen das Bedürfnis von Sicherheit und Geborgenheit am einfachsten durch körperliche Nähe auszudrücken, was die Beziehungsgestaltung einfacher macht.“). Eine männliche Fachkraft mit Teilnahme am EiBiS-Projekt benannte als Unterschied: „Bei Jungs stärker körperorientiert“. Dies wurde mehrfach als „Raufen“/„Toben“ beschrieben.

Auch das Spielverhalten der Kinder wurde ähnlich häufig als Unterschied (16 %, $N = 38$) sowie Erklärung (13 %, $N = 38$) formuliert („bei 5–6-Jährigen grenzen sich die Jungs eher ab und wollen unter sich spielen, die Mädchen kommen mehr auf die Erzieher/in zu, wollen gemeinsam etwas machen.“, jedoch auch „Mädchen brauchen oft mehr Sicherheit, bevor sie

sich öffnen“). Individuelle Unterschiede („Generell sind Kinder individuell“) wurden ebenso häufig benannt wie die bessere Identifikation von weiblichen Fachkräften sowohl mit Jungen („mit den Jungs kann ich eher so sein, wie ich bin“) als auch mit Mädchen (11 %, $N = 38$).

Auf die zweite Frage nach möglichen Gründen einer geschlechtsspezifischen Beziehungsgestaltung antworteten ebenfalls 9 Fachkräfte der EiBiS-Gruppe; eine Antwort wurde als ungültig bewertet ($n = 8$). Aus der anderen Gruppe gab es 12 Antworten ($N = 20$). Demnach wurden Unterschiede ($N = 25$) häufiger benannt als mögliche Gründe ($N = 20$) dafür. Bei den Erklärungen arbeiteten 50 % der Fachkräfte mit 3–6-Jährigen und jeweils 25 % mit den anderen Altersgruppen ($N = 20$). Die kategorisierten Antworten stammten jedoch zu jeweils 37 % aus der altersgemischten oder der Gruppe von 3–6 Jahren ($N = 38$).

Als Ursachen wurden v. a. „Geschlechterrollen“ (18 %, $N = 38$) („gesellschaftliche Sicht auf Geschlechterrollen (und -aufgaben“) oder „gesellschaftsbedingtes Vorleben von geschlechterspezifischen Aktionen“), auch in Kombination mit Erfahrungen und Erziehung der Fachkräfte (13 %) („eigene biografische Erfahrungen“) aufgeführt („ich habe keine Erklärung darauf bzw. denke ich, dass es an meiner eigenen Erziehung liegt“). Erfahrungen und Erziehung der Kinder (11 %) wurden ebenfalls häufig benannt (z. B. „Papas raufen mit den Jungen.“).

Neben dem Spielverhalten der Kinder wurden auch ihre Interessen (11 %) häufig als Erklärung für eine unterschiedliche Beziehungsgestaltung formuliert („Jungs spielen raumeinnehmend, sind lauter als Mädchen, spielen andere Spiele (Themen), verkleiden sich gerne als Helden, bilden Spielgruppen; Mädchen spielen oft im Rollenspielraum, sind nicht in Gruppen gebunden, können Regeln besser einhalten, verkleiden sich gerne als Prinzessinnen“).

7. Diskussion

Die Ergebnisse der Studie werden anhand der Fragestellungen zusammenfassend diskutiert:

1) In der Normstichprobe des EiBiS-Verfahrens (Fröhlich-Gildhoff & Hohagen, 2020a) fanden sich *signifikant höhere Werte der Bindungssicherheit für Mädchen* in der Gesamtskala sowie in den Teilskalen A (Nähe suchen und zulassen), C (Offenheit für Neues, Explorationsfreude) und D (Emotionsregulation und Emotionsausdruck). Diese Unterschiede fanden sich gleichfalls in der hier generierten Untersuchungsstichprobe mit einer gleichen Anzahl von männlichen und weiblichen Fachkräften (je $n = 34$); hierbei fanden sich noch stärkere Effekte.

Diese Ergebnisse sind kongruent mit anderen Untersuchungen, in denen die Mädchen als – zumindest tendenziell – bindungssicherer als Jungen eingeschätzt wurden (z. B. Glüer, 2012) und z. B. höhere Werte im Bereich der Fähigkeit zur Emotionsregulation hatten (Veríssimo et al., 2017).

2) und 3) In der Analyse der Daten der Untersuchungsstichprobe ließen sich *keine Interaktionseffekte zwischen dem Geschlecht der pädagogischen Fachkräfte und dem Geschlecht der Kinder* im Hinblick auf die Einschätzungen der Bindungssicherheit feststellen; der Unterschied in den EiBiS-Einschätzungen zwischen Mädchen und Jungen lässt sich nicht anhand des Geschlechts der Fachkräfte erklären.

Dieses Ergebnis korrespondiert mit dem der zusätzlich durchgeführten Regressionsanalyse, welche aufzeigte, dass sich die Einschätzungen der Bindungssicherheit nicht durch das Geschlecht der Fachkräfte, jedoch durch das Geschlecht der Kinder vorhersagen lassen. Dabei

muss berücksichtigt werden, dass die Varianzaufklärungen der beiden Prädiktoren gering bis mittel ist – es haben also weitere Faktoren eine Bedeutung, die zukünftig in weiteren, vertiefenden Untersuchungen erfasst werden sollten. Die Ergebnisse lassen sich in Bezug zu anderen Untersuchungen setzen: In der „Tandemstudie“ (Brandes et al., 2016) konnten zwar geschlechtsbezogene Interaktionsmuster von männlichen und weiblichen Fachkräften den Jungen und Mädchen gegenüber beobachtet werden, die gefundenen Effekte waren jedoch gering. Frühere Studien (z. B. Ahnert et al., 2006), weisen zwar darauf hin, dass zwischen Mädchen und weiblichen Fachkräften sicherere Bindungsbeziehungen bestehen, dies scheint aber nicht zu geschlechtsbezogenen Unterschieden in der Einschätzung der Bindungssicherheit zu führen. Möglicherweise gelingt es den Fachkräften bei der Einschätzung ‚Abstand‘ vom dem eigenen Geschlechts-Einfluss zu finden und damit im Sinne sozialer Erwünschtheit fachlichen Norm-Vorstellungen zu genügen. Möglicherweise werden aber auch von den Fach-Frauen und -Männern Geschlechtsstereotype unbewusst reproduziert und das jeweils geschlechtskonforme Verhalten der Jungen und Mädchen stärker wahrgenommen und dann entsprechend in den Beobachtungsfragen des EiBiS eingeschätzt.

4) und 5) Die Auswertungen der Follow-Up-Analysen liefern zumindest zum Teil Antworten auf die o. g. Fragestellungen: Dabei wird deutlich, dass die befragten Fachkräfte eher nicht bestätigten, dass ihnen die Gestaltung der Beziehung zu Kindern des gleichen Geschlechts leichter fällt – zugleich stimmten die Befragten ohne eine klare Tendenz der Aussage zu, dass sie Unterschiede in der Beziehungsgestaltung zu Jungen und Mädchen wahrnehmen/nicht wahrnehmen.

In den offenen Antworten des Fragebogens beschrieben die Fachkräfte in der großen Mehrzahl Unterschiede in der Interaktion zu Mädchen und Jungen in der ‚Körperlichkeit‘ des Kontakts, im ‚Spielverhalten‘ und in der Identifikation mit dem Geschlechtsverhalten. Befragt nach den Gründen für eigenes geschlechtsspezifisches Interaktionsverhalten benannten die Fachkräfte am häufigsten Ähnlichkeiten der Geschlechterrolle, aber auch unterschiedliche eigene Erfahrungen sowie Unterschiede im Spielverhalten von Jungen und Mädchen, auf das dann differenziert eingegangen wird.

Dies bedeutet, dass die Fachkräfte einerseits geschlechtstypisches Verhalten von Kindern und auch Unterschiede in ihrem Verhalten zu Jungen und Mädchen wahrnehmen. Dabei sollte ein Alterseffekt berücksichtigt werden: Das geschlechtstypische Verhalten – als Zeichen gefestigter Geschlechtsidentität – nimmt mit dem Alter zu und die Fachkräfte nehmen dies unabhängig vom eigenen Geschlecht deutlicher wahr (Trautner, 2008). Andererseits haben sie den fachlichen Anspruch, Jungen und Mädchen ‚gleich‘ oder zumindest ähnlich zu begegnen; dies führt dann zu der Selbsteinschätzung eines ‚gerechten‘ oder gar neutralen Verhaltens bzw. einer entsprechenden Haltung den Jungen und Mädchen gegenüber, die wiederum einem vermuteten fachlichen Standard und sozialer Erwünschtheit entspricht.

Dieser Widerspruch findet sich auch in anderen Untersuchungen (Ahnert, 2015; BMFSFJ, 2015; Brandes et al., 2016) und führt zu der *praktischen Konsequenz*, dass das eigene geschlechtsbezogene Verhalten doch deutlicher – im Team! – reflektiert werden sollte, um ein ‚doing gender‘ im Unbewussten zu verhindern (siehe auch Hundegger, 2020; Kubandt, 2016). Es ist durchaus nachvollziehbar, dass eher ein ‚eigen-geschlechter-affines‘ Verstehen und in der Folge ein entsprechendes Begegnen mit den Mädchen und Jungen in der Kita erfolgt – zur Professionalität gehört jedoch auch, sich damit auseinander zu setzen und das eigene Handeln kritisch zu prüfen.

Die vorgelegte Studie weist *Limitationen* auf: Die untersuchten Sub-Stichproben sind klein, die Ergebnisse können daher nur bedingt verallgemeinert werden. Die Daten und Analysen

beruhen nur auf Befragungen – Beobachtungen des geschlechtsbezogenen Verhaltens der Fachkräfte (in Real-Situationen) wären nötig, um das verbal Geäußerte dem Performativen gegenüberzustellen. Hier finden sich Potentiale für weitere Untersuchungen. Wie erwähnt, konnten in diesem Beitrag nur die binären Geschlechtskategorien der biologischen Geschlechtszugehörigkeit männlich/weiblich Berücksichtigung finden. Auch hier sind weitere Untersuchungen nötig, die weitere Entwicklungen und Entfaltungen von Geschlechtlichkeit berücksichtigen.

Insgesamt zeigt die hier referierte Studie, dass eine weitere Betrachtung (und wissenschaftliche Untersuchung) geschlechtsbezogener Haltungen und entsprechenden Verhaltens im Feld der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung zugleich nötig und spannend ist.

Literatur

- Ahnert, L. (2015). *Wieviel Mutter braucht ein Kind? Bindung – Bildung – Betreuung: öffentlich und privat*. Berlin: Springer.
- Ahnert, L. & Gappa, M. (2010). Bindung und Beziehungsgestaltung in öffentlicher Kleinkindbetreuung – Auswirkungen auf die frühe Bildung. In H. R. Leu & A. von Behr (Hrsg.), *Forschung und Praxis der Frühpädagogik: Profiwissen für die Arbeit mit Kindern von 0–3 Jahren* (S. 109–120). München: Reinhardt.
- Ahnert, L., Pinquart, M. & Lamb, M. E. (2006). Security of Children's Relationships With Nonparental Care Providers: A Meta-Analysis. *Child Development*, 77(3), 664–679. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00896.x>
- Ahnert, L. & Schuppe-Sullivan, S. J. (2019). Fathers from an Attachment Perspective. *Attachment & Human Development*, 22(1), 1–3. <https://doi.org/10.1080/14616734.2019.1589054>
- Aigner, J., Burkhardt, L., Huber, J., Poscheschnik, G. & Traxel, B. (2013). *Zur Wirkung männlicher Kindergartenpädagogen auf Kinder im elementarpädagogischen Alltag*. W-INN, Wirkungsstudie Innsbruck. Wien: Sozialministerium Österreich. Verfügbar unter: https://www.sozialministerium.at/dam/jcr:510da262-eab9-4e19-a69c-d0e6d014aa63/Wirkungsstudie_m%C3%A4nnliche%20Kindergartenp%C3%A4dago-gen.pdf.
- Bertelsmann Stiftung (2019a). *Ländermonitor – „KiTas nach Anzahl der betreuten Kinder“*. Verfügbar unter: <https://www.laendermonitor.de/de/vergleich-bundeslaender-daten/personal-und-einrichtungen/kita-strukturen>
- Bertelsmann Stiftung (2019b). *Ländermonitor – „KiTas nach Träger“*. Verfügbar unter: https://www.laendermonitor.de/de/vergleich-bundeslaender-daten/personal-und-einrichtungen/traeger/kitas-nach-traeger?tx_itaohyperion_pluginview%5Baction%5D=chart&tx_itaohyperion_pluginview%5Bcontroller%5D=Plugin-View&cHash=ed117cbe6f47e7f97710f316c3b6e300
- Biringen, Z., Robinson, J. L. & Emde, R. N. (1994). Maternal sensitivity in the second year: Gender based relations in the dyadic balance of control. *American Journal Orthopsychiatry*, 64, 78–90.

- BMFSFJ (2015). *Spielt das Geschlecht eine Rolle? Erziehungsverhalten männlicher und weiblicher Fachkräfte in Kindertagesstätten. Kurzfassung der Ergebnisse der „Tandem-Studie“*. Verfügbar unter: <https://www.bmfsfj.de/blob/95342/bfb37cd96ce-cee0df26938510873c319/spielt-das-geschlecht-eine-rolle-tandem-studie-kurzfassung-data.pdf>.
- Bortz, J. & Schuster, C. (2010). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler*. Berlin: Springer.
- Brandes, H., Andrä, M., Röseler, W. & Schneider-Andrich, P. (2016). *Macht das Geschlecht einen Unterschied? Ergebnisse der „Tandem-Studie“ zu professionellem Erziehungsverhalten von Frauen und Männern*. Opladen: Barbara Budrich.
- Buyse, E., Verschueren, K. & Doumen, S. (2011). Preschoolers' Attachment to Mother and Risk for Adjustment Problems in Kindergarten: Can Teachers Make a Difference? Mother-Child Attachment and Adjustment. *Social Development*, 20(1), 33–50. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2009.00555.x>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioural sciences* (2nd ed.). Hillsday, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cohen, J. (1992). Statistical Power Analysis. *Current directions in psychological sciences*, 1(3), 98–101.
- DeStatis (2020). *Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe. Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege am 01.03.2020*. Statistisches Bundesamt. Verfügbar unter: https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Soziales/Kindertagesbetreuung/Publikationen/Downloads-Kindertagesbetreuung/tageseinrichtungen-kindertagespflege-5225402207004.pdf;jsessionid=2C8DD023905AF25C1B2EB1A3D11FF0E5.internet8711?__blob=publicationFile
- Famula, N. (2021). *Zusammenhänge zwischen der Einschätzung der Bindungssicherheit von Kindern und dem Interaktionsverhalten pädagogischer Fachkräfte. Auswirkungen der Teilnahme am EiBiS-Projekt auf die Auseinandersetzung mit dem Thema Bindung, Einstellungen zur Bedeutung von Bindung und die Interaktionsgestaltung von Fachkräften*. Unveröffentlichte Masterthesis. Freiburg: Evangelische Hochschule.
- Fröhlich-Gildhoff, K. & Hohagen, J. (2020a). *Einschätzung der Bindungssicherheit in der Kita (EiBiS). Wissenschaftlicher Abschlussbericht*. Freiburg: FEL. Verfügbar unter: <https://fel-verlag.de/node/119>
- Fröhlich-Gildhoff, K. & Hohagen, J. (2020b). *Handreichung zur Einschätzung der Bindungssicherheit in der Kita (EiBiS). Hintergründe und Erläuterungen zum Verfahren*. In Schriftenreihe der Baden-Württemberg Stiftung Nr. 95. Stuttgart: Baden-Württemberg Stiftung. Verfügbar unter: https://www.bwstiftung.de/uploads/tx_news/BWS_Bindungssicherheit_EiBiS_lowRes_Einzelseiten.pdf.
- Glüer, M. (2012). *Beziehungsqualität und kindliche Kooperations- und Bildungsbereitschaft: eine Studie in Kindergarten und Grundschule*. Wiesbaden: Springer VS.
- Grossmann, K. & Grossmann, K. E. (2019). Essentials when studying child-father attachment: A fundamental view on safe haven and secure base phenomena. *Attachment & Human Development*, 22(1), 9–14. <https://doi.org/10.1080/14616734.2019.1589056>

- Gscheidle, D. (2018). Die praktische Anwendung des Einschätzverfahrens für Bindungssicherheit im Kita-Alter (EiBiS) – erste Ergebnisse. Chancen, mögliche Einflussfaktoren und Grenzen des Instruments. *Perspektiven der empirischen Kinder- und Jugendforschung*, 4(1), 52–71.
- Herrmann, T. & Rohrman, T. (2020). Geschlechterbezogene Interaktionen in kindlichen Peergruppen. *Perspektiven der empirischen Kinder- und Jugendforschung*, 6(2), 33–44.
- Hundegger, V. (2020). Typisch Junge? Typisch Mädchen? Alles Kinder! Gender und Geschlecht in der Kita. *Frühe Kindheit*, 23(4), 44–49.
- IBM (2016). *IBM SPSS Statistics for Windows*, Version 24.0. Armonk: IBM Corp.
- Kepler, A. (2003). Bindung und geschlechtsspezifische Entwicklung. *Monatsschrift für Kinderheilkunde*, 151, 601–607. DOI 10.1007/s00112-003-0703-4
- Kubandt, M. (2016). *Geschlechterdifferenzierung in der Kindertageseinrichtung. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie*. Opladen: Barbara Budrich.
- Leiner, D. J. (2020). *SoSci Survey* (Version 3.1.06) [Computer software]. Verfügbar unter: <https://www.sosicurvey.de>
- Mayer, D., Beck, K., Berkic, J. & Becker-Stoll, F. (2013). Erzieherin-Kind-Beziehungen und kindliche Entwicklung. Der Einfluss von Geschlecht und Migrationshintergrund. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(6), 803–816.
- Mayer, D., Bernhard, C. & Peters, A. (2013). Spielumwelten im Kindergarten. Auswirkungen auf Geschlechterunterschiede im Spielverhalten und Kompetenzentwicklung. *Frühe Bildung*, 2(4), 185–195.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Rohrman, T. (2009). *Gender in Kindertageseinrichtungen. Ein Überblick über den Forschungsstand*. München: DJI. Verfügbar unter: https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/Tim_Rohrman_Gender_in_Kindertageseinrichtungen.pdf
- Rohrman, T. (2013). Die Entdeckung des Geschlechts – Gender in der Frühpädagogik. In H.-R. Leu & A. von Behr (Hrsg.), *Forschung und Praxis der Frühpädagogik. Profiwissen für die Arbeit mit Kindern von 0–3 Jahren* (2., aktualisierte Aufl.) (S. 93–109). München: Reinhardt.
- Rohrman, T. (2019). Kindheit: Entwicklung und Sozialisation im Blick der Geschlechterforschung. In B. Kortendiek, B. Riegraf & K. Sabisch (Hrsg.), *Handbuch interdisziplinäre Geschlechterforschung* (S. 1065–1074). Wiesbaden: Springer. Verfügbar unter: https://doi.org/10.1007/978-3-658-12500-4_58-1
- Rohrman, T. & Wanzeck-Sielert, C. (2018). *Mädchen und Jungen in der KiTa. Körper, Gender, Sexualität* (2., erweiterte und überarbeitete Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schaich, U. (2020). Flexibel oder starr? Forschung zur Konstruktion von Geschlecht und Differenz in der Kita revisited. *Frühe Kindheit*, 23(3), 26–33.
- Storli, R. & Sandseter, E. B. H. (2015). Preschool teachers' perceptions of children's rough-and-tumble play (R&T) in indoor and outdoor environments. *Early Child Development and Care*, 185(11-12), 1995–2009. <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1028394>.

- Trautner, H. M. (2008). Entwicklung der Geschlechtsidentität. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (6. Aufl.) (S. 625–651). Weinheim: Beltz PVU.
- Van Polanen, M., Colonnese, C., Fukkink, R. G. & Tavecchio, L. W. C. (2017). Is Caregiver Gender Important for Boys and Girls? Gender-Specific Child–Caregiver Interactions and Attachment Relationships. *Early Education and Development*, 28(5), 559–571. <https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1258928>.
- Veríssimo, M., Torres, N., Silva, F., Fernandes, C., Vaughn, B. E. & Santos, A. J. (2017). Children’s Representations of Attachment and Positive Teacher–Child Relationships. *Frontiers in Psychology*, 8, 2270. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02270>.

Jana Berthold

Die professionelle Haltung pädagogischer Fachkräfte im Kinderschutz – Eine rekonstruktive Studie mit der dokumentarischen Methode

Zusammenfassung

Der vorliegende Beitrag hat das Ziel, unterschiedliche Haltungen von pädagogischen Fachkräften mehrerer Kita-Teams bezüglich des Themas Kinderschutz und deren Einfluss auf das pädagogische Handeln der Fachkräfte aufzuzeigen. Dazu wurden drei Gruppendiskussionen mit Fachkräfte-Teams geführt und mit der dokumentarischen Methode ausgewertet. Als Grundlage, um im Kinderschutz kompetent und angemessen agieren zu können, wird eine professionelle Haltung der pädagogischen Fachkraft gesehen. Diese beinhaltet grundlegende pädagogische Werte, Einstellungen und Normen bzw. handlungsleitende Orientierungen und ist durch Wissenserwerb, die Differenzierung von Methoden, Praxiserfahrungen und deren Reflexion sowie durch Biografiearbeit veränderbar. Anhand der analysierten impliziten Handlungsorientierungen der untersuchten pädagogischen Fachkräfte können als Ergebnis der Studie charakteristische Merkmale einer professionellen Haltung im Kinderschutz herausgearbeitet werden: Diese beinhalten unter anderem handlungsleitende Kompetenzen wie Selbstreflexion, Emotionalität und Empathie, eine Kongruenz und Transparenz der Fachkräfte in ihrem Handeln, das Bewusstsein der Fachkräfte für die ihnen obliegende Verantwortung und den Schutzauftrag sowie das Wissen über Grenzen der eigenen Profession und damit einhergehend auch Grenzen der eigenen Person. Von maßgeblicher Bedeutung kann hierbei die vertrauensvolle Beziehung zwischen Fachkraft und Kind betrachtet werden, welche ein sensibles und achtsames Eingehen auf das einzelne Kind beinhaltet. Neben intrapersonalen Aspekten spielen in eine professionelle Haltung im Kinderschutz auch kooperative und strukturelle Aspekte ein. Hierzu zählt insbesondere die Ebene des Teams und diesbezüglich geteilte Handlungs- und Orientierungsrahmen. Als besonders bedeutsam stellte sich in der vorliegenden Studie der kollegiale Austausch dar.¹¹

Schlüsselworte: Professionelle Haltung, Kinderschutz, dokumentarische Methode, Handlungsmuster, Kompetenz, forschender Habitus, pädagogisches Handeln

Abstract

The current study points out the attitude of early childhood education professionals in the context of child protection and demonstrates the influence on their educational acting. For that purpose, group discussions with three kindergarten-teams were carried out and analysed using the documentary method. In the current study a professional attitude is considered to be fundamental for acting competent and adequate in the context of child protection. Based on the analysed implicit action orientation of the examined professionals some characteristic features of a professional attitude towards child protection could be developed as a result of

¹¹ Der Beitrag ist eine Zusammenfassung der gleichnamigen Masterthesis, die im Studiengang „Kindheits- und Sozialwissenschaften“ an der HS Koblenz erstellt wurde (Die professionelle Haltung pädagogischer Fachkräfte im Kinderschutz – eine rekonstruktive Studie mit der dokumentarischen Methode; Berthold, 2020).

the study. These include, among other things, action-guiding competencies such as self-reflection, emotionality and empathy, congruence and transparency of the professionals in their actions, the awareness of the professionals for the responsibility incumbent upon them and the protection mandate, as well as the knowledge of the limits of their own profession and, concomitantly, limits of their own person. The trusting relationship between the professional and the child, which includes a sensitive and attentive approach to the individual child, can be considered of decisive importance. It is argued that a professional attitude in child protection comprises personal aspects as well as cooperative and structural aspects. This includes in particular the team level with a shared framework for action and orientation. The present study proves collegial exchange to be particularly significant.

Keywords: professional attitude, child protection, documentary method, action pattern, competence, researching habitus, educational acting

Inhalt

1. Einleitung	84
2. Theoretische Einbettung	85
2.1 Kinderschutz.....	85
2.2 Kindeswohlgefährdung	86
2.3 Herausforderungen des Kinderschutzes im Kontext der Kindertageseinrichtung	88
2.4 Die professionelle pädagogische Haltung	90
3. Fragestellungen und Ziele der Untersuchung.....	92
4. Untersuchungsdesign.....	92
4.1 Methodisches Vorgehen.....	92
4.2 Reflexion der Gütekriterien.....	94
5. Darstellung der Ergebnisse.....	96
5.1 Zentrale Muster der Kita-Teams	96
5.2 Zusammenfassung der Forschungsergebnisse.....	99
6. Diskussion	102
7. Fazit und Ausblick.....	105
Literatur	108

1. Einleitung

„Ich arbeite jetzt seit 40 Jahren in dieser Einrichtung, ich habe noch nie eine Kindeswohlgefährdung beobachtet.“

In vielen Kindertageseinrichtungen scheint es keine regelmäßigen Fälle von Kindeswohlgefährdung zu geben. Zumindest wird dies laut Junk (2016) von pädagogischen Fachkräften so angegeben und äußert sich in Aussagen wie dem zitierten Beispiel. Häufig wird im Besprechen dieser Erfahrungen derselben Fachkräfte deutlich, dass es dennoch Beobachtungen gibt, die Verdachtsmomente für eine Kindeswohlgefährdung nahelegen, jedoch von den Fachkräften nicht als solche eingeschätzt werden (Junk, 2016). Für die Praxis bedeutet dies unter anderem, dass oftmals keine Routinen im Alltagshandeln mit dem Blick auf Kindeswohlgefährdung gegeben sind (ebd.). Gleichzeitig gelten Kindertageseinrichtungen jedoch als unverzichtbarer Akteur im Kinderschutz. Pädagogische Fachkräfte können Kinder schnell und effektiv erreichen, Verhaltensänderungen und Signale der Hilfe wahrnehmen sowie die Aktivierung eines Schutzsystems bewirken (Becker & Breitfeld, 2017).

Betrachtet man diese beiden Aspekte, wird ein großer Widerspruch ersichtlich, welcher die Frage nach dessen Ursache aufwirft. Im Jahr 2018 wurden laut dem statistischen Bundesamt 50400 Kindeswohlgefährdungen in Deutschland festgestellt. Dies entspricht dem höchsten Stand seit Beginn der Aufzeichnungen. Etwa 60 % dieser beschriebenen Kindeswohlgefährdungen werden dabei als Vernachlässigung definiert (Statistisches Bundesamt, 2019). Die Zahl der vollendeten Misshandlungen von Kindern lag im Jahr 2019 bei 4055 Opfern. Auch bei der sexuellen Gewalt gegen Kinder bewegen sich die Opferzahlen schon seit Jahren auf einem konstant hohen Niveau. Im Jahr 2019 stieg die Zahl der Kinder, die als Opfer von sexueller Gewalt (einschließlich Versuche) registriert wurden, auf 15936. Das bedeutet, dass 2019 jeden Tag durchschnittlich 43 Kinder Opfer von sexueller Gewalt wurden. Gestiegen ist auch die Zahl der Opfer sexuellen Missbrauchs von 14410 im Jahr 2018 auf 15701 (BKA, 2020). Die dargelegte Statistik zeigt auf, dass die Zahl der Kinder, die Opfer von Gewalt werden, kontinuierlich steigt. Dabei sind sich Kindheits- und Jugendforscher*innen einig, dass die Dunkelziffer wesentlich höher anzusetzen ist. Hurrelmann (2006) bspw. geht bundesweit von jährlich 80000 Kindern aus, deren Wohl durch häusliche Gewalt- und Überforderungssituationen bedroht ist.

In Hinblick auf die genannten Zahlen und auf Kindertageseinrichtungen als größtem Sektor der Kinder- und Jugendhilfe lässt es sich als nahezu unrealistisch beschreiben, dass pädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen, wie eingangs zitiert, in vierzig Jahren Berufstätigkeit keine Anzeichen einer Kindeswohlgefährdung wahrgenommen haben. Dementsprechend scheint es ursächlich und damit sinnvoll, einen Zusammenhang zwischen der Einschätzung von Gefährdungsindikatoren einer Kindeswohlgefährdung in der Kindertageseinrichtung, dem Fachwissen sowie der professionellen Haltung der pädagogischen Fachkraft im Kontext des Kinderschutzes herzustellen.

In den Diskursen über eine Professionalisierung im frühkindlichen Berufsfeld rückte auch die Haltung der pädagogischen Fachkräfte ins Zentrum der Auseinandersetzung (Schmidt, 2016). Aus diesem Grund soll der vorliegende Beitrag die Haltungen von Kita-Teams zum Thema Kinderschutz in den Blick nehmen und anhand des Gesagten auch Rückschlüsse auf das damit verbundene pädagogische Handeln der befragten Fachkräfte zulassen. Die vorliegende Studie wird hierbei von der grundlegenden Annahme bestimmt, dass pädagogische Fachkräfte nur dann in der Lage sind, im Kontext des Kinderschutzes kompetent zu handeln, wenn sie über Merkmale einer professionellen Haltung verfügen (Nentwig-Gesemann,

2007). Da pädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen wichtige Bezugspersonen für die Kinder darstellen, sind sie häufig die ersten Personen, welche auf Gewalt und Vernachlässigung in Familien aufmerksam werden können (LVR, 2019). Demzufolge ist neben Fachwissen über die Thematik eine professionelle Haltung innerhalb des Kita-Teams im Kinderschutz unabdingbar.

Es war das Ziel der hier vorgestellten Untersuchung, handlungsleitende Orientierungen der Fachkräfte zu analysieren, welche sowohl implizit als auch explizit Einfluss auf das pädagogische Handeln der Fachkräfte nehmen und folglich als Bestandteil der Haltung der Fachkräfte gewertet werden können. Des Weiteren sollten charakteristische Merkmale einer professionellen Haltung im Kinderschutz erhoben werden, welche ein professionelles pädagogisches Handeln beeinflussen und demnach die Qualität des Kinderschutzes innerhalb der Kindertageseinrichtung maßgeblich mitbestimmen. Hierfür wurden drei Gruppendiskussionen mit pädagogischen Fachkräften dreier unterschiedlicher Kita-Teams geführt und mit der dokumentarischen Methode nach Bohnsack (1999) ausgewertet.

2. Theoretische Einbettung

2.1 Kinderschutz

Durch die Verabschiedung der UN-Kinderrechtskonvention am 20. November 1989 und die Einführung des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (KJHG) im Jahr 1990 fand der Begriff Kinderschutz zunehmend Interesse in der Öffentlichkeit und brachte eine große Sensibilität für die Thematik und deren Notwendigkeit mit sich. Daraus resultierte, dass Träger von Kindertageseinrichtungen, Fachberatungen, Leitungskräfte, pädagogische Fachkräfte und Eltern sich immer häufiger die Frage stellten, „wie Kinder besser geschützt werden und selbstbewusst aufwachsen können“ (LVR, 2019). Ein zentrales Anliegen des Kinderschutzes ist es dabei, das Kindeswohl dauerhaft sicherzustellen und etwaige Gefährdungen zu vermeiden.

Jedes Kind und jeder Jugendliche hat ein Recht auf Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit (§1 Abs. 1 SGB VIII). Demgegenüber steht das verfassungsrechtlich geschützte Erziehungsrecht der Eltern (Art. 6 Abs. 2 GG) für ihre Kinder (Wiesner, 2017). Von besonderer Bedeutung für den Kinderschutz ist hierbei Art. 6 Abs. 2 GG. Dieser besagt: „Pflege und Erziehung der Kinder sind das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht. Über ihre Betätigung wacht die staatliche Gemeinschaft“ (Art. 6 Abs. 2 GG). Das Grundgesetz sichert somit den Eltern ein Grundrecht auf Erziehung und Pflege ihres Kindes zu, der Staat ist jedoch auf der Grundlage seines Wächteramtes dazu befugt, zum Wohle des Kindes in dieses Elternrecht einzugreifen (Schone, 2018). Die Personensorge durch die Eltern umfasst dementsprechend das Recht und die Pflicht, das Kind zu pflegen, zu erziehen, zu beaufsichtigen und seinen Aufenthaltsort zu wählen. Demgegenüber haben Kinder „das Recht auf gewaltfreie Erziehung. Körperliche Bestrafungen, psychische Verletzungen und andere entwürdigende Maßnahmen sind unzulässig“ (§1631 Abs. 1, 2 BGB).

Im Kinder- und Jugendhilferecht werden die beiden genannten Rechtsbereiche vereint. Hier besteht die Aufgabe der Kinder- und Jugendhilfe darin, dass Kinder und Jugendliche in ihrer individuellen Entwicklung gefördert und etwaige Benachteiligungen vermieden bzw. abgebaut werden (Buschhorn, 2014). Auch die Beratung und Unterstützung der Erziehungsberechtigten in ihrer Erziehungsfunktion sowie die Schaffung positiver Lebensbedingungen für junge Menschen und deren Familien sind Aufgaben der Kinder- und Jugendhilfe. Im

Zentrum dieses breiten Aufgabenspektrums steht dabei immer der Schutz des Kindes bzw. der*des Jugendlichen vor Gefahren für ihr*sein Wohl (Becker & Breitfeld, 2017). Dementsprechend haben Kinder und Jugendliche ein Grundrecht auf Schutz vor Gefahren für ihr Wohl (Art.2 GG), während der Staat die Verpflichtung innehat, für den Schutz des Kindes zu sorgen (Balloff, 2018).

In einem engeren Begriffsverständnis ist Kinderschutz demnach:

Eine öffentliche Aufgabe, die von verschiedenen Berufsgruppen, Institutionen und Organisationen mit unterschiedlichen Funktionen und Aufgaben innerhalb eines staatlich regulierten Systems wahrgenommen wird, um auf Gefährdungen des Wohls von Kindern und Jugendlichen in Familien oder Institutionen antworten zu können, insbesondere auf körperliche, psychische/emotionale und sexuelle Gewalt gegen Kinder, auf Vernachlässigung und auf Spezialformen der psychischen/emotionalen Gewalt gegen Kinder.
(Biesel & Urban-Stahl, 2018, S. 20f.)

Mit der Verabschiedung des Bundeskinderschutzgesetzes (BuKiSchG) und dem darin eingelagerten Gesetz zur Kooperation und Information im Kinderschutz (KKG), welches gezielt nicht im Kinder- und Jugendhilfegesetz des Sozialgesetzbuches (SGB VIII) verankert, sondern eigenständig geregelt ist, soll verdeutlicht werden, dass alle gesellschaftlichen Instanzen, welche in ihrem Berufsfeld mit Kindern agieren, in die Aufgabe des Kinderschutzes einbezogen sind.

Gesetzlich ist der Kinderschutzauftrag für Kindertageseinrichtungen in § 1 Absatz 3 und § 8a des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (KJHG/SGB VIII) festgelegt und beinhaltet das uneingeschränkte Recht jedes Kindes auf Schutz, auch im Verhältnis zu den eigenen Eltern und anderen sorgeberechtigten Personen (Maywald, 2011). Innerhalb des Kinderschutzauftrags wird Bezug auf das sog. *staatliche Wächteramt* genommen, welches die Jugendämter im Auftrag der staatlichen Gemeinschaft wahrzunehmen haben. Gleichzeitig sollen jedoch auch Eltern in der Ausübung ihrer Erziehungsverantwortung unterstützt werden (Grotstollen, 2010). Mit der gesetzlichen Verankerung des Schutzauftrages in § 8a SGB VIII und auch dem § 8b SGB VIII wurde der Gesellschaft schnell bewusst, dass Kinderschutz nicht mehr alleinige Aufgabe des Jugendamtes sein kann (Programm Polizeiliche Kriminalprävention, 2012). Im Mittelpunkt muss ein Von- und Miteinanderlernen verschiedenster Professionen stehen, die mit Kindern und Jugendlichen arbeiten (Bayrisches Staatsministerium, 2007). Kinderschutz ist demnach als Querschnittsaufgabe vieler Akteur*innen zu sehen, zu welchen auch die Kindertageseinrichtung zählt.

Die Begrifflichkeit des Kinderschutzes steht immer in engem Zusammenhang mit den Begrifflichkeiten des *Kindeswohls* bzw. der *Kindeswohlgefährdung*.

2.2 Kindeswohlgefährdung

Der Begriff der Kindeswohlgefährdung wird in der Literatur als sog. *unbestimmter Rechtsbegriff* betitelt, woraus resultiert, dass es keine rechtsverbindliche Definition gibt (Alle, 2012; Schader, 2012). Somit ist der Begriff in hohem Maße interpretationsbedürftig (Biesel & Urban-Stahl, 2018). Um eine Klärung des zentralen Begriffes der *Kindeswohlgefährdung* vornehmen zu können, muss zunächst auf den Begriff des *Kindeswohls* eingegangen werden. Auch dies gestaltet sich nicht einfach, da auch der Begriff Kindeswohl ein sog. unbestimmter Rechtsbegriff ist, welcher als herausragende familienrechtliche Verfahrensleitlinie besteht und in einer Vielzahl an gesetzlichen Vorschriften zum Kinderschutz vorkommt, jedoch keiner einheitlichen Begriffsbestimmung unterliegt und daher der Interpretation im Einzelfall bedarf (Balloff, 2018; Hundt, 2014). Das Kindeswohl selbst ist der zentrale Gedanke der

UN-Kinderrechtskonvention, welche seit 1992 auch in Deutschland gilt. In Art. 3 der UN-Kinderrechtskonvention ist verankert, dass bei allen Maßnahmen, welche Kinder betreffen, das Wohl des Kindes vorrangig zu berücksichtigen ist (Hundt, 2014). Maywald (2012, S. 16) benennt den Kindeswohlbegriff als „Schlüsselbegriff im Spannungsfeld von Elternrecht und staatlichem Wächteramt“ sowie als „das zentrale Instrument zur Auslegung von Kindesinteressen“. Weiterhin definiert er, dass ein am Kindeswohl ausgerichtetes Handeln immer dasjenige ist, „welches die an den Grundrechten sowie den Grundbedürfnissen des Kindes orientierte, für das Kind jeweils günstigste Handlungsalternative wählt“ (ebd.). Es wird deutlich, dass mit dem Begriff Kindeswohl immer auch kindliche Grundbedürfnisse verknüpft sind. Nach heutigem entwicklungspsychologischem Verständnis dienen diese dem Aufbau seiner Persönlichkeit, der Identität, Selbstwirksamkeit und des Selbstwertkonzepts (Balloff, 2018).

Der Begriff ‚Gefährdung des Kindeswohls‘, also eine Kindeswohlgefährdung, stammt ursprünglich aus dem Kindschaftsrecht des Bürgerlichen Gesetzbuchs (BGB) (Alle, 2012). „Der Versuch der positiven Bestimmung des Begriffs Kindeswohl erfordert also – ebenso wie die Klärung des Begriffs Kindeswohlgefährdung – die Auseinandersetzung mit normativen Konzepten und Vorstellungen über gelingende Erziehung und Bildung von Kindern“ (Biesel & Urban-Stahl, 2018).

In § 1666 Abs. 1 BGB wird sowohl vom körperlichen als auch vom geistigen oder seelischen Wohl des Kindes gesprochen. Demzufolge können Gefährdungen des Kindeswohls sowohl von körperlicher als auch von geistiger, seelischer oder aber auch materieller Art sein und liegen dann vor, wenn das Wohl eines Kindes bei Nichteingreifen des Familiengerichts mit ziemlicher Sicherheit erhebliche Schädigungen erfährt (Biesel & Urban-Stahl, 2018). Was unter einer körperlichen, geistigen oder seelischen Kindeswohlgefährdung verstanden werden kann, bleibt jedoch von Seiten des Bürgerlichen Gesetzbuchs (BGB) undefiniert, sodass eine gerichtliche Entscheidung über eine Kindeswohlgefährdung immer auch einen prognostischen Charakter hinsichtlich der zu erwartenden Entwicklung des Kindes hat (Schöne, 2012). Neben dem Artikel zur Gefährdung des Kindeswohls im BGB steht im Achten Buch Sozialgesetzbuch (SGB VIII) das Bundeskinderschutzgesetz festgeschrieben, welches in § 8a SGB VIII einen Schutzauftrag bei Kindeswohlgefährdungen für öffentliche und freie Träger der Kinder- und Jugendhilfe formuliert (Hundt, 2014).

Ziegenhain (2007) weist in ihrer Definition von Kindeswohlgefährdung auch auf systemische Zusammenhänge sowie das Unvermögen der Eltern in einer Familie hin, was im familiären Prozess bis zu einer Kindeswohlgefährdung führen kann.

Eine Kindeswohlgefährdung ist zu verstehen als „eine gegenwärtige in einem solchen Maße vorhandene Gefahr, dass sich bei einer weiteren Entwicklung eine erhebliche Schädigung mit ziemlicher Sicherheit voraussagen lässt“ (BGH FamRZ, 1965, S. 350 zitiert in Maywald, 2019, S.21). Kindeswohlgefährdungen können sich in unterschiedlichen Formen äußern. In der Fachliteratur werden zumeist körperliche Misshandlung, seelische Misshandlung, Vernachlässigung und sexuelle Gewalt als Formen der Kindeswohlgefährdung aufgeführt (Biesel & Urban-Stahl, 2018). Auch das ‚Münchhausen-Stellvertreter Syndrom‘ wird als eine, für das betroffene Kind, mit schwerwiegenden Folgen verbundene Form von Gewalt gesehen (Balloff, 2018). Neben diesen aufgeführten Formen können auch bspw. eine schwere Suchtabhängigkeit der Eltern, eine schwere psychische Erkrankung der Eltern oder eine hoch konflikthafte Trennung der Eltern als Kindeswohlgefährdung verstanden werden (Maywald, 2012). Auch häusliche Gewalt kann eine Gefährdung des Wohls eines Kindes darstellen. Weitere, in der Praxis jedoch eher selten vorkommende Formen von Kindeswohlge-

fährdung, sind bspw. Ernährungsformen, welche die Gesundheit des Kindes gefährden, erzwungener Drogenkonsum oder auch das Vorenthalten lebensrettender medizinischer Maßnahmen (Maywald, 2019). In vielen Fällen sind Kindeswohlgefährdungen verbunden mit Missachtung der kindlichen Bedürfnisse und Machtdemonstrationen von Erwachsenen gegenüber den Kindern.

Bezogen auf Folgeerscheinungen gibt es keine eindeutigen Symptome, die einer Kindeswohlgefährdung zugeordnet werden können. Jedes betroffene Kind zeigt seiner Persönlichkeit und seinem Alter entsprechend individuelle Reaktionen. Dabei kann davon ausgegangen werden, dass die Folgen umso gravierender sind, je jünger das Kind und je andauernder sowie schwerwiegender die Misshandlungssituation ist (Gründer & Stemmer-Lück, 2013).

2.3 Herausforderungen des Kinderschutzes im Kontext der Kindertageseinrichtung

Der Gesetzgeber verlangt von Kindertageseinrichtungen, dass deren eingesetzte pädagogische Fachkräfte in der Lage sind, gewichtige Anhaltspunkte für eine Kindeswohlgefährdung zu erkennen. Hierbei geht es jedoch nicht nur darum, bereits eingetretene Schädigungen wahrzunehmen, sondern auch präventiv Gefährdungen festzustellen, um diese mit geeigneten Hilfen abwenden zu können (Maywald, 2019).

Im Prozess des Erkennens und Einschätzens von Gefahren für das Kindeswohl, dem diesbezüglichen in Kontakttreten mit den Eltern sowie dem Anbahnen von geeigneten Hilfen, stehen laut Junk (2006) viele pädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen vielschichtigen Herausforderungen gegenüber.

Junk (2016) legt dar, dass für viele pädagogische Fachkräfte besonders eine *Unsicherheit in der Thematik* des Kinderschutzes eine bedeutsame Rolle spielt. Zum einen fehle in vielen Fällen Fachwissen über Formen und Folgen von Kindeswohlgefährdungen, zum anderen auch das Wissen über Anzeichen und Symptome auf Seiten der Kinder (ebd.). Maywald (2019) formuliert diesbezüglich, dass in zahlreichen Fällen zusätzliche Fortbildungen für pädagogische Fachkräfte erforderlich sein dürften, um den Anforderungen des Gesetzgebers für Kinderschutz in Kindertageseinrichtungen gerecht werden zu können. Nicht selten seien die pädagogischen Fachkräfte von Gefühlen wie Wut, Angst und Hilflosigkeit bei Gefährdungen von Kindern derart übermannt, sodass ihr Handeln ohne konkret festgelegte Verfahrensabläufe des Trägers, in blindem Aktionismus münden und dem Kind damit oftmals weiterer Schaden zugefügt werden würde (ebd.). Eng daran gekoppelt sei außerdem die Angst der Fachkräfte, mögliche Fehlentscheidungen zu treffen. Da eine Risikoabschätzung zur Kindeswohlgefährdung nicht zu den alltäglichen Aufgaben einer Kindertageseinrichtung gehört und besonders die Überlegungen, welche Schritte zu einer Abwendung der Gefährdung notwendig und geeignet sind, sich weder trivial noch einfach darstellen, setzen diese Überlegungen an unterschiedlichen Stellen spezifische Kompetenzen voraus (Junk, 2016).

Als Schwierigkeit auf Seiten der Fachkräfte lässt sich des Weiteren eine in Bezug auf die Thematik grundlegend erforderliche *Kompetenz in der Gesprächsführung* nennen. Da aus der gesetzlichen Vorgabe die Verpflichtung hervorgeht, Eltern bei der Einschätzung des Gefährdungsrisikos einzubeziehen und gemeinsam Lösungsstrategien zu entwickeln, bedürfen pädagogische Fachkräfte diesbezüglich besonderer Kompetenzen, um derartige Gespräche vor dem Hintergrund der oben beschriebenen Dynamik kompetent bewältigen zu können (Gerber, 2013).

Eine weitere Herausforderung für pädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen besteht darin, dass sie als Person in ihrem beruflichen Kontext ein sogenanntes *Doppelmandat* erfüllen. Dieses bedeutet, dass pädagogische Fachkräfte in der Kindertageseinrichtung eine wichtige Bezugsperson des Kindes und damit im Sinne einer gelingenden Erziehungspartnerschaft mit den Eltern eine Vertrauensperson darstellen. Im Falle einer (möglichen) Kindeswohlgefährdung des Kindes durch die Eltern, nimmt die pädagogische Fachkraft jedoch gleichzeitig die für die Eltern negativ besetzte Rolle der Auslöserin der Verfahrensschritte bei Kindeswohlgefährdungen und damit die Funktion der potenziellen ‚Schädiger*in‘ des Familiensystems ein (Kinderschutzzentrum-Berlin, 2009). In Bezug darauf müssen Eltern anerkennen, dass „pädagogische Fachkräfte im Sinne der Durchsetzung wichtiger und unstrittiger normativer Erwartungen tätig werden“ (Klug, 2012). Die Fachkraft befindet sich hierbei im *Spannungsfeld von Hilfe und Kontrolle*. Der in diesen Situationen auf den Fachkräften liegende Druck, die Last der Verantwortung und die Vorstellung, Eltern konfrontieren und kontrollieren zu müssen, führt bei pädagogischen Fachkräften immer wieder zu Bedenken und Unsicherheiten bis hin zu Verdrängungen der Thematik (Gerber, 2013).

Als weitere bedeutsame Herausforderung lässt sich das allgemeine *Bild des Jugendamtes* im Kontext der Kindertageseinrichtung beschreiben. Dieses ist in der breiten Öffentlichkeit hauptsächlich negativ belegt (Enders, 2013). Die Instanz ‚Jugendamt‘ wird zum einen mit der Herausnahme von Kindern aus Familien verknüpft, zum anderen aber auch mit Fehlentscheidungen bezüglich der Verhütung von Gewalttaten an Kindern. In dieser öffentlichen Diskussion um fehlgelaufene Kinderschutzfälle wird ersichtlich, dass die Komplexität des Jugendhilfesystems in der medialen Darstellung wenig Beachtung findet. Dies lässt sich bereits an der Tatsache feststellen, dass das Jugendamt als Ganzes eines der kommunalen Fachämter der Kommune darstellt, für die Federführung in Kinderschutzfällen jedoch nur eine der integrierten Abteilungen, nämlich die Bezirkssozialarbeit zuständig ist. Dennoch wird immer über das ‚Jugendamt‘¹² berichtet und demzufolge eine problematische Reduktion der Faktenlage vorgenommen (Beckmann, 2019). Das problematische Bild des Jugendamtes in der Öffentlichkeit beeinflusst auch die Kinderschutzarbeit in Kindertageseinrichtungen. Hier fehlt in vielen Fällen nicht nur auf Seiten der Eltern das Wissen über die Arbeit und Unterstützungsangebote der Jugendämter für Familien, sondern auch auf Seiten der pädagogischen Fachkräfte (Enders, 2013). So wird das Jugendamt nicht selten als ‚Schreckgespenst‘ und ‚Drohinstanz‘ gesehen, demgegenüber jedoch nur in wenigen Fällen als Unterstützungs- und Hilfsmöglichkeit (ebd.). Dieses negative Bild des Jugendamtes vereitelt die Chance vieler Familien auf effektive Unterstützungsangebote zum Wohle des Kindes. Die Aufgabe der pädagogischen Fachkräfte sollte diesbezüglich ein Werben für die Inanspruchnahme dieser Hilfen durch das Jugendamt sein, was jedoch auf deren Seite ein Fachwissen über bestehende Möglichkeiten und Unterstützungsangebote des Jugendamtes voraussetzt, welches oftmals nicht in ausreichendem Maße vorhanden ist (Grad & Kammermeier, 2012). Auf der anderen Seite können bei pädagogischen Fachkräften auch Gefühle der alleinigen Verantwortung und damit einhergehend Überforderung sowie Angst davor, Fehler zu machen, auftreten. Diese führen dazu, dass die

¹² Auch im vorliegenden Beitrag wird der Terminus „das Jugendamt“ benutzt. Dieser wird hierbei stellvertretend für die Bezirkssozialarbeit (dem Allgemeinen Sozialen Dienst), aber auch für das gesamte Fachamt „Jugendamt“ verwendet. Zum einen soll damit eine Abbildung des umfassenden Unterstützungssystems des Jugendamtes mit all seinen Abteilungen stattfinden, zum anderen wird der Terminus verwendet, um eine Vereinheitlichung mit dem, von den beforschten Fachkräften verwendeten Begriff des Jugendamtes vornehmen zu können.

im Gesetz vorgesehenen Schritte, wie die Einbeziehung der Erziehungsberechtigten und Kinder bei der Gefährdungseinschätzung (§ 8a Satz 1 Abs. 4 Nr. 3 SGB VIII) oder das Hinwirken auf die Inanspruchnahme von Hilfe (§ 8a Abs. 4. Satz 2 SGB VIII) häufig als nicht realisierbar erlebt werden und stattdessen der Impuls ausgelöst wird, so schnell wie möglich das Jugendamt hinzuzuziehen.

(Gerber, 2013, o. S.)

Diese Dynamik kann auf menschlicher Ebene durchaus nachvollzogen werden, unter fachlichen Gesichtspunkten ist sie jedoch unter Umständen äußerst kontraproduktiv (ebd.).

2.4 Die professionelle pädagogische Haltung

In den letzten Jahren ist die Bildungsdebatte um die frühe Kindheit und damit verbunden die immer weiter angestiegenen Anforderungen an die Qualität von Bildung, Betreuung und Erziehung in institutionellen Kindertageseinrichtungen als zentrales Thema in den Fokus der Pädagogik gerückt (Wildgruber & Becker-Stoll, 2011). Dabei wird die Person der pädagogischen Fachkraft mit ihren Kompetenzen, ihrer Professionalität und ihrer Haltung besonders in den Blick genommen. Miteinher geht dabei eine Weiterentwicklung der Ausbildung von Frühpädagog*innen, welche eine Inaugenscheinnahme und Genese der professionellen Haltung dieser beinhaltet (Nentwig-Gesemann & Neuß, 2012).

Die pädagogische Haltung von Fachkräften stellt den wesentlichen Bezugsrahmen für ihr Denken und pädagogisches Handeln dar. Dennoch ist der Begriff der Haltung bisher nicht einheitlich definiert und wird deshalb oftmals in unterschiedlichen Auslegungen verwendet (Schwer & Solzbacher, 2014).

Laut Glaum (2018) wird die fachliche Grundhaltung einer Pädagogin oder eines Pädagogen aus handlungsleitenden Einstellungen gegenüber Menschen, Situationen, Phänomenen und Arbeitsprozessen gewonnen. Dabei basiert sie „auf persönlichen Überzeugungen, theoretischem Wissen und praktischer Erfahrung und macht einen wichtigen Teil der eigenen Professionalität aus, da sie als innerer Kompass dient, der im Arbeitsalltag die nötige Orientierung gibt, um Entscheidungen treffen zu können“ (ebd., S. 61). Im Zusammenhang mit dem Begriff der Haltung stehen in der Pädagogik häufig Begriffe wie beispielsweise Empathie, Wertschätzung oder Authentizität, die auch als ‚Grundwerte‘ bezeichnet werden und mit welcher sich Grundhaltungen ausdrücken lassen. Kulturell bedingt variieren diese ‚Grundwerte‘ jedoch und sind deshalb oftmals in ihrem Sozialisationskontext zu betrachten (ebd.).

Rabe-Kleberg (2020) betitelt die professionelle Haltung als wichtige Ressource für die Qualität der Praxis in Kindertageseinrichtungen und rechnet einer solchen die folgenden praktischen Merkmale zu:

- Ein umfangreiches wissenschaftliches Wissen über alle den Beruf betreffenden Bereiche, insbesondere den der Erziehung, Bildung sowie Spiel und Lernen in der frühen Kindheit.
- Reflektierte Erfahrungen und praktische Kompetenz in der Interaktion, Kommunikation und im Umgang mit Kindern im Kontext der Kindertageseinrichtung.
- Wertschätzung und Respekt gegenüber den Kindern, deren Handeln sowie deren Art der Weltaneignung und die Motivation diese zu unterstützen.
- Bereitschaft und Motivation in persönlicher Weiterentwicklung sowie der gemeinsamen Reflexion und Verbesserung der Arbeit innerhalb des Teams (ebd.).

Auch Fröhlich-Gildhoff, Weltzien, Kirstein, Pietsch & Rauh (2014) setzen sich in ihrem Kompetenzmodell für die Frühpädagogik intensiv mit der professionellen Haltung von pädagogischen Fachkräften auseinander. Dabei wird die professionelle Haltung, welche grundlegende pädagogische Werte, Einstellungen und Normen bzw. handlungsleitende Orientierungen der Fachkräfte beinhaltet, als persönlicher, biografischer und berufsbiografischer Habitus bezeichnet, der relativ stabil und situationsunabhängig besteht und sich z. B. an einem bestimmten Menschenbild oder am Prinzip der Ko-Konstruktion orientiert (Fröhlich-Gildhoff et al., 2014). Die professionelle Haltung mit ihren handlungsleitenden Orientierungen stellt die Grundlage eines jeden professionellen Handlungsvollzuges dar (ebd.). Handlungsleitende Orientierungen sind dabei durch Wissenserwerb, die Differenzierung von Methoden, Praxiserfahrungen und deren Reflexion sowie durch Biographiearbeit veränderbar und unterliegen einem forschenden Habitus (ebd.). Diesbezüglich ist es für die Professionalität einer pädagogischen Fachkraft unumgänglich, sich ihrer eigenen Biografie und Subjektivität bewusst zu sein, unterschiedliche Perspektiven einnehmen zu können sowie Situationen unter Einbezug von theoretischem Wissen, reflektiertem Erfahrungswissen und Forschungskompetenzen analysieren zu können (ebd.).

Gerade im Kontext der Kindertageseinrichtung ist ein professionelles Handeln als Zusammenarbeit im Team maßgeblich. Dieses zeichnet sich dadurch aus, dass pädagogisches Planen und Handeln innerhalb des Teams abgestimmt wird und dadurch einem gemeinsamen Konsens unterliegt (MKJS, 2011).

Betrachtet man ein Kita-Team aus systemischer Sichtweise, bringt jede einzelne Fachkraft eine Vielzahl an Ressourcen, etwa berufliche Fähigkeiten und Kenntnisse, aber auch Lebenserfahrung und damit unterschiedliche handlungsleitende Orientierungen mit in den pädagogischen Alltag ein (Nentwig-Gesemann, Fröhlich-Gildhoff, Harms & Richter, 2011). Eine professionelle Zusammenarbeit im Team ist diesbezüglich nur unter Einbezug einer ressourcenorientierten Haltung möglich, „um anerkennend und lösungsorientiert miteinander zu kooperieren“ (ebd., S. 21). Von besonderer Bedeutung kann im Zuge dessen die gemeinsame Reflexion sowie ein Bezug zu gemeinsam formulierten Zielen, welche unter anderem in der Konzeption der Einrichtung verankert sind, genannt werden (Pfreundner, 2018).

Aus dem Zusammenspiel von handlungsleitenden Denkmustern der einzelnen Perspektiven der Teammitglieder kann der sog. Orientierungsrahmen einer Gruppe rekonstruiert werden (Beyer, 2013). Dieser wird auch als konjunktiver Erfahrungsraum bezeichnet und schließt ein kollektives Erfahrungswissen der Gruppe mit ein (Schäffer, 2013). Mitglieder der Gruppe teilen diesbezüglich nicht nur gemeinsame Handlungsrouninen, sondern auch gesellschaftlich verankerte Rollenerwartungen.

Kindertageseinrichtungen gelten gerade im Kinderschutz als unverzichtbarer Akteurin. Da pädagogische Fachkräfte Kinder schnell und effektiv erreichen, Verhaltensänderungen und Signale nach ‚Hilfe‘ wahrnehmen sowie die Aktivierung eines Schutzsystems bewirken können, ist es als unumgänglich anzusehen, dass im Alltagshandeln der Fachkräfte Routinen mit dem Blick auf Kindeswohlgefährdung gegeben sind (Becker & Breitfeld, 2017; Junk, 2016). Diese professionellen Handlungskompetenzen stehen hierbei, wie dargelegt, in unmittelbarem Zusammenhang mit einer professionellen Haltung der Fachkräfte (Nentwig-Gesemann, 2007).

3. Fragestellungen und Ziele der Untersuchung

Wie bereits einführend dargestellt, besteht das Ziel der vorliegenden Untersuchung darin, die Haltungen von Fachkräften mehrerer Kita-Teams zum Thema Kinderschutz in den Blick zu nehmen. Das professionelle Handeln von Fachkräften wird maßgeblich von der Haltung der pädagogischen Fachkraft bestimmt (Fröhlich-Gildhoff et al., 2014). Diese, im vorhergegangenen Kapitel aus unterschiedlichen Ansätzen dargelegte professionelle Haltung, wird in der vorliegenden Untersuchung als Grundlage dafür angesehen, als Fachkraft im Kontext des Kinderschutzes kompetent agieren zu können.

Da die Thematik in der aktuellen Forschung bislang nur unzureichend Berücksichtigung findet und derzeit keine Untersuchungen vorliegen, welche einen Zusammenhang zwischen den Themen ‚professionelle Haltung‘ und ‚Kinderschutz‘ herstellen, ist es von innovativem Charakter, eine Verknüpfung dieser vorzunehmen und damit einhergehend eine rekonstruktive Studie mit der Methode des Gruppendiskussionsverfahrens durchzuführen.

Auch wurde der Frage nach einer Charakterisierung der professionellen Haltung von pädagogischen Fachkräften im Kinderschutz nach bisherigem Kenntnisstand noch nicht nachgegangen.

Im Zuge dessen wurden auf Grundlage einer Analyse der Gruppendiskussionen die Haltungen der unterschiedlichen Gruppen dargestellt und die folgende Forschungsfrage untersucht:

Wie kann eine professionelle Haltung von pädagogischen Fachkräften einer Kindertageseinrichtung im Kinderschutz charakterisiert werden?

Hierbei sollte auch Bezug darauf genommen werden, welche impliziten, handlungsleitenden Orientierungen die Haltung der pädagogischen Fachkräfte im Kinderschutz beeinflussen. Besonderes Interesse kam dabei auch dem geteilten Orientierungsrahmen der spezifischen Kindertageseinrichtung zu.

Die vorliegende Untersuchung lässt sich als relevant für die pädagogische Praxis beschreiben. Indem charakteristische Merkmale einer professionellen Haltung im Kinderschutz dargestellt werden, kann ein Beitrag zur Professionalisierung von pädagogischen Fachkräften im Kontext des Kinderschutzes geleistet werden.

4. Untersuchungsdesign

4.1 Methodisches Vorgehen

In Bezug auf das Ziel der Untersuchung, die Haltungen pädagogischer Fachkräfte zu rekonstruieren, eignet sich insbesondere aufgrund des Kommunikations- und Einzelfallaspektes ein qualitatives Forschungsdesign.

Als Erhebungsmethode wird das Gruppendiskussionsverfahren in drei Kita-Teams genutzt. Die Stärke der Methode liegt unter anderem in der Möglichkeit, kollektive Orientierungen, also milieu- oder kulturspezifisches Handlungswissen, rekonstruieren zu können. Dieses kann sowohl innerhalb als auch außerhalb von Organisationen und Institutionen herausgebildet werden (Bohnsack et al., 2010). Demzufolge erschien die Methode als besonders geeignet, um die in der vorliegenden Arbeit untersuchte Frage, welche impliziten, handlungsleitenden Orientierungen der pädagogischen Fachkräfte in Kita-Teams zum Thema Kinderschutz die pädagogische Haltung beeinflussen, zu erörtern.

Aufgrund der Corona-Pandemie musste eine der Gruppendiskussionen als Videokonferenz durchgeführt werden.

Den Auftakt der Diskussion bildete ein Diskussionsimpuls im Sinne eines Kinderschutzfalls, welcher in einer Kindertageseinrichtung publik wird. Anhand eines Diskussionsleitfadens sollten einerseits vorgegebene zentrale Themen durch die Fachkräfte der Teams in der Diskussion bearbeitet werden, andererseits sollte jedoch viel Raum für individuell aufkommende Themen der Untersuchten gegeben sein. Die zentralen Begrifflichkeiten der Forschung sind Kinderschutz, Kindeswohlgefährdung, Kooperation, pädagogische Haltung sowie Professionalität.

Die Gruppendiskussionen wurden anschließend mit der dokumentarischen Methode nach Bohnsack (1999) ausgewertet. Der Fokus des Ansatzes liegt dabei auf der Frage, „wie Kinder und Erwachsene als Akteure und Interaktionsteilnehmer Praxis hervorbringen und sich bilden, wie sich intra- und intergenerationelle Interaktionssituationen gestalten, welche Sinn- und Bedeutungskontexte hergestellt werden und welche handlungsleitenden Orientierungen rekonstruierbar sind“ (Nentwig-Gesemann & Nicolai, 2015, S. 47). Hierbei geht es auch darum, handlungsleitende Denkmuster herauszuarbeiten, um schließlich den Habitus beziehungsweise den Orientierungsrahmen eines Individuums oder einer Gruppe zu rekonstruieren (Beyer, 2013).

Die Arbeit mit der dokumentarischen Methode wurde dabei in mehrere Schritte untergliedert. Zuerst wurde die thematische Struktur des Diskussionsverlaufs herausgearbeitet, indem die angesprochenen Themen bzw. Begründungszusammenhänge paraphrasiert und zusammengefasst werden. In diesem Schritt der *formulierenden Interpretation* (Kutscher, 2010) wurde ein Überblick über die Themen, die von der Gruppe jeweils aufgenommen oder angesprochen wurden, gewonnen. Im Anschluss daran wurden Stellen identifiziert, welche eine hohe interaktive und metaphorische Dichte aufweisen, sog. Fokussierungsmetaphern (Bohnsack, 1999). Sie dienten in der vorliegenden Forschung als Indikator dafür, dass die darin behandelten Themen für die Gruppe eine hohe Relevanz besitzen.

In einem nächsten Schritt, der *reflektierenden Interpretation* (Kutscher, 2010), wurde eine besonders verdichtete Sequenz jeder Gruppendiskussion ausführlich analysiert, detailliert interpretiert und somit der Dokumentsinn herausgearbeitet.

Auf die reflektierende Interpretation folgten dann die *Diskursbeschreibungen* (Bohnsack, 1999), in welchen zentrale Orientierungen sowie die dramaturgische Entwicklung der interpretierten Passagen dargelegt wurden.

Durch eine *komparative Analyse* am Schluss der Methode und einem damit verbundenen systematischen Suchvorgang nach vergleichbaren, ähnlichen Äußerungen in unterschiedlichen Abschnitten, wurde ein übergreifender Orientierungsrahmen gefunden, welcher das Ziel einer sinn- bzw. soziogenetischen Typenbildung unterstützte (Nohl, 2017). Entscheidend hierfür war es, dass sich die einzelnen Orientierungsrahmen in unterschiedlichen Fällen finden lassen (Beyer, 2013).

Den Fokus der Untersuchung sollten insbesondere die kollektiven Orientierungen der Kita-Teams darstellen. Im Transkript der Gruppendiskussion wurde dafür zum einen herausgefiltert, welche Aspekte der Thematik für die pädagogischen Fachkräfte von besonderer Bedeutung sind. Zum anderen wurde untersucht, wie die Aussagen und Argumentationen der pädagogischen Fachkräfte zum Kinderschutz aussehen. Beobachtet wurde dies anhand des expliziten Bezuges der Teilnehmer*innen auf Werte und Normen und an implizit enthaltenen

normativen Orientierungen, welche sich angesichts von Entscheidungssituationen, Vergleichen oder sprachlichen Kennzeichen und deren Prioritätensetzung aufzeigen lassen. Im Schritt der komparativen Analyse wurden als bedeutsam erachtete Aspekte der Gruppendiskussionen miteinander in Bezug gesetzt und verglichen, um Gemeinsamkeiten und Kontraste herauszufiltern. Da eine Typenbildung aufgrund der zu geringen Menge an Datenmaterial nicht adäquat umgesetzt werden konnte, wurden zentrale Handlungsmuster der unterschiedlichen Gruppen beschrieben, welche als grundlegender Schritt für eine Typenbildung angesehen werden. Um eine Sättigung des Forschungsgegenstands zu erlangen, welche eine genaue Typenbildung ermöglicht, müssten weitere Gruppendiskussionen analysiert werden.

Als Grundlage für die empirische Untersuchung mit der dokumentarischen Methode nach Bohnsack (1999) wurden Gruppendiskussionen mit Fachkräften von drei Kindertageseinrichtungen geführt. Alle drei Einrichtungen stehen unter einer kirchlichen Trägerschaft in Baden-Württemberg.

Dabei waren Fachkräfte mit großen Unterschieden im Alter, der Berufsbezeichnung und in der Berufserfahrung anwesend. So reichte die Spanne von Kindheitspädagog*innen im ersten Arbeitsjahr bis hin zu Erzieher*innen mit mehr als 30 Jahren Berufserfahrung. Folgende Tabelle 1 gibt einen Überblick über das Sampling:

Tabelle 1. Basisinformationen über teilnehmende Einrichtungen

	Kita „Sonne“	Kita „Regen“	Kita „Wolken“
Gruppen (Plätze)	3 (52)	5 (96)	3 (66)
Krippengruppen	ja	ja	nein
Träger	Kath. Kirche	Evang. Kirche	Evang. Kirche
Anw. Fachkräfte	6	8	8
Einrichtungsleitung	anwesend	anwesend	anwesend
Verortung	Dorf	Stadt	Stadt

4.2 Reflexion der Gütekriterien

In der quantitativen Forschung bestehen die ‚klassischen‘ Gütekriterien Objektivität, Reliabilität und Validität, welche, um eine Einheitlichkeit zu wahren, auch für qualitative Forschungsdesigns angewendet werden können. Oftmals wird die Übertragung und Anpassung der klassischen Gütekriterien aufgrund der Vielfalt und Eigenheit qualitativer Forschungsmethoden jedoch als ungeeignet und unbefriedigend empfunden (Wirtz & Petrucci, 2007). Aus diesem Grund wurde die vorliegende Forschung anhand von den ausgewählten Kernkriterien qualitativer Forschung *Intersubjektive Nachvollziehbarkeit*, *Indikation des Forschungsprozesses* und dem Bewertungskriterium *Empirische Verankerung* nach Steinke (2019) erörtert.

Der Frage nach einer Charakterisierung der professionellen Haltung von pädagogischen Fachkräften im Kinderschutz wurde bisher noch nicht nachgegangen. In aktuellen Forschungen wird eine Verbindung der Themen ‚Kinderschutz in Kindertageseinrichtungen‘ und ‚pro-

fessionelle Haltung von pädagogischen Fachkräften‘ nur unzureichend berücksichtigt. Dementsprechend lässt sich die vorliegende Untersuchung als relevant für die pädagogische Praxis beschreiben. Indem charakteristische Merkmale einer professionellen Haltung im Kinderschutz dargestellt wurden, kann ein Beitrag zur Professionalisierung von pädagogischen Fachkräften im Kontext des Kinderschutzes geleistet werden. Im weiteren Vorgehen könnte die Auswertung weiterer Gruppendiskussionen forciert werden, um eine ausreichende Menge an Datenmaterial für eine Typenbildung zu sammeln. Auch könnte ein Einbezug weiterer Methoden stattfinden, um ein differenziertes Bild der dargestellten Ergebnisse zu bekommen. Hierbei könnten Triangulation sowie der Einsatz komplementärer Methoden, Daten oder mehrere Forscher*innen eine Einseitigkeit und Verzerrung der Untersuchungsergebnisse verhindern (siehe Steinke, 2019).

In der qualitativen Forschung kann zum Zweck der ‚Überprüfbarkeit‘ das Kriterium der *intersubjektiven Nachvollziehbarkeit* verwendet werden. Da es eine genaue Dokumentation des Forschungsprozesses mit allen Einzelheiten einschließt, ermöglicht es eine Konsensbildung und Nachvollziehbarkeit innerhalb des Forschungsprozesses. Mithilfe der Anwendung von kodifizierten Verfahren innerhalb qualitativer Forschungsmethoden entsteht eine Vereinheitlichung dieser, sodass eine regelgeleitete und kontrollierte Verwendung stattfinden kann (Steinke, 2019). In der vorliegenden Studie kann dem Gütekriterium der intersubjektive Nachvollziehbarkeit entsprochen werden. Es gab eine detaillierte Erläuterung des Forschungsprozesses und der Stichprobe, sodass eine Verständigung über die empirische Untersuchung zwischen Forscherin und Leser*innen stattfinden kann. Konkrete Erwartungen im Vorhinein der Untersuchung wurden nicht geäußert, um den Forschungsprozess objektiv gestalten zu können. Mit Hilfe der Darstellung der genutzten Erhebungsmethode des Gruppendiskussionsverfahrens sowie der Auswertung anhand der dokumentarischen Methode soll eine Überprüfung und damit die intersubjektive Nachvollziehbarkeit gewährleistet werden.

Das Kriterium *Indikation des Forschungsprozesses und der Bewertungskriterien* definiert eine Angemessenheit der Forschungs- sowie Erhebungsmethode und nimmt eine Angemessenheit der methodischen Entscheidungen, welche im Laufe des Forschungsprozesses getroffen wurden, in den Blick. Ausdifferenziert wird dies dabei, indem untersucht wird, ob die Fragestellung ein qualitatives Vorgehen nahelegt und ob die Untersuchten ausreichend Raum hatten, sich hinsichtlich des Untersuchungsgegenstandes zu äußern. Des Weiteren ist es von Bedeutung, ob ausgewählte Methoden co-indiziert sind und ob die Transkriptionsregeln, Samplingstrategien sowie Bewertungskriterien als dem Forschungsgegenstand angemessen eingestuft werden (Steinke, 2019). Die Kombination der Erhebungs- und Auswertungsmethode können hierbei als sinnvoll für das Forschungsvorhaben angesehen werden, um die Forschungsfrage zu beantworten und damit auch eine Angemessenheit des Forschungsprozesses zu gewährleisten. Für den Untersuchungsgegenstand erscheint es äußerst sinnvoll, innerhalb der Gruppendiskussionen Raum für zusätzliche Themen der Fachkräfte zur Verfügung zu stellen. Dementsprechend wurde der Diskussionsleitfaden auf die Dynamik der Gruppe angepasst.

Qualitative Forschung und damit einhergehende Theorien werden immer auf Grundlage der Empirie geprüft und generiert. Folglich besitzen diese einen empirischen Hintergrund, mit welchem die Bildung und Überprüfung von Hypothesen begründet werden muss. Zur Prüfung einer *empirischen Verankerung* eignen sich unter anderem die Verwendung kodifizierter Daten und eine Überprüfung auf hinreichende Textbelege für die generierte Theorie im Datenmaterial. Auch ein adäquater Umgang mit negativen, der Theorie widersprechenden Fällen, zählt hierunter (Steinke, 2019). Nach aktiver Auseinandersetzung mit dem bisherigen

Stand der Empirie konnte ein Vergleich des neu generierten Wissens mit dem bisherigen empirischen Theoriewissen aufgestellt werden. Grundlage hierfür stellen Definitionen der Begrifflichkeiten und Kriterien sowie die Nutzung der dokumentarischen Methode, welche einem hermeneutischen Charakter unterliegt und demnach als kodifiziertes methodisches Verfahren definiert werden kann, dar.

5. Darstellung der Ergebnisse¹³

5.1 Zentrale Muster der Kita-Teams

Kita-Team „Sonne“: Verantwortungsabgabe vs. Verantwortungsübernahme

„Dass WIR Erzieher da auf jeden Fall ne große Verantwortung haben und (.) genau hingucken.“

Als zentrales Muster der Gruppe „Sonne“ lässt sich das geteilte Verhältnis der Fachkräfte bezüglich der Verantwortung der Kindertageseinrichtung im Kinderschutz herausarbeiten. So wird immer wieder eine Spaltung der Gruppe und damit einhergehend das zentrale Muster ‚Verantwortungsabgabe vs. Verantwortungsübernahme‘ im gesamten Diskussionsverlauf deutlich. Dabei lässt sich feststellen, dass die handlungsleitende Orientierung des Teams von den Bedürfnissen der Kinder bestimmt zu werden scheint und von Achtsamkeit und Sensibilität im Umgang mit der Thematik geprägt ist. Hierbei wird der Verantwortungsgedanke der Fachkräfte im Kinderschutz ausgelöst und von einem Teil des Teams auch direkt als persönlicher Handlungsauslöser verstanden.

„[...] wenn WIR HIER nicht reagieren- dann kann es sich dann jahrelang keine Ahnung oder VERschlimmern.“

Bei dem anderen Teil der Gruppe verhindern Aspekte wie Emotionalität, der Umgang mit den Eltern als mögliche TäterInnen sowie eine eigene Unsicherheit und Überforderung mit dem Thema die Übernahme der Verantwortung und bringen das Muster der ‚Verantwortungsabgabe‘ hervor.

„Die Leiterin hat dann immer mit den Eltern irgendwie gesprochen oft so und dass ich des gar nicht so richtig mitgekriegt hab-“

Die Fachkräfte begründen ihre Verantwortungsabgabe dabei bspw. mit ihrer Position (nur Auszubildende) in der Einrichtung oder auch damit, dass bereits weitere Instanzen, wie etwa das Jugendamt, in den Fall involviert seien. Sich selbst ordnen die Verantwortungs abgebenden Fachkräfte hierbei als Personen mit untergeordneten Funktionen ein und schreiben den jeweils höheren Stellungen zu, den Schutzauftrag gegenüber dem Kind ausführen zu müssen. Hier wird von den Fachkräften ein eigenes Hierarchie-Gefälle geschaffen, in welchem sie sich als untergeordnet sowie ein Stück weit auch unwissend definieren. Demnach lässt sich die Selbstwahrnehmung dieser Fachkräfte als wenig positiv charakterisieren. Aus der weiteren Bearbeitung der Themen innerhalb der Gruppendiskussion sowie aus Äußerungen der Verantwortung übernehmenden Gruppe geht dieses hierarchische Denken nicht hervor. Demzufolge lässt sich die geteilte Haltung der pädagogischen Fachkräfte zwar als ‚das Wohl

¹³ Aufgrund des begrenzten Umfangs des Artikels, wurden die Ergebnisse der Forschung nur in zusammengefasster Form dargestellt.

des Kindes in den Blick nehmend‘ beschreiben, das daraus resultierende konkrete Handeln der Gruppe unterliegt jedoch keinem gemeinsamen Verständnis.

Trotz dieser dargestellten Differenzen und dem Sichtbarwerden von zwei Polen innerhalb des Teams, scheinen die Fachkräfte die jeweils anderen Teammitglieder als Unterstützung und Bereicherung anzusehen. So wird innerhalb der Diskussion der kollegiale Austausch als hilfreich und notwendig erkannt, um im Kinderschutz professionell agieren zu können.

„hellhörig wird man ja auf jeden Fall mal werden (.) und dann wird ma oder würde ich jetzt halt erschtmal mit der Kollegin besprechen un halt so en bisschen die EINDrucke von den anderen mir einholen oder mich da mit denen besprechen wollen;“

Dieser Gesichtspunkt spricht dafür, dass das Team trotz differenter Handlungskompetenzen der Teammitglieder gemeinsam handeln und im Sinne eines gelingenden Kinderschutzes in der Einrichtung zusammenarbeiten kann.

Kita-Team „Regen“: Expertentum und systemische Sichtweise

„Ich persönlich jetzt würd des ansprechen und würd ganz unbedarf natürlich auf des Kind zugehen. Aber ich fühl mich au im Stande des dann aufzufangen tatsächlich, wenn denn da auch massiv dann was kommen sollte und wüsste dann auch wie ich damit halt umgeh“

Die Analyse der Gruppendiskussion „Regen“ bringt zwei unterschiedliche Muster hervor, welche in ihrer Bedeutung als zentral für die Gruppe angesehen werden können. Zum einen ist dies das Muster ‚Expertentum‘, zum anderen eine ‚systemische Sichtweise‘.

Das Muster ‚Expertentum‘ wird im gesamten Verlauf der Diskussion immer wieder deutlich und besonders in Bezug auf das Thema ‚Kooperation Kita-Jugendamt‘ hervorgehoben.

„Aber [Name 1] des liegt dadran, dass WIR BEIDE viel Kontakt mim Jugendamt in der Beziehung hatte und da en sichere Umgang ham. Und es isch bei der überwiegende Zahl glaub ich schon noch dieses Bild dann kommt des Jugendamt und nimmt des Kind weg und des isch dIEse Angscht die diese Erzieher in dem Moment ham.“

Dabei wird eine Spaltung des Teams in die Gruppe ‚unerfahrene Fachkräfte‘ sowie ‚Kinderschutzexpert*innen‘ ersichtlich. Die Gruppe der Expert*innen grenzt sich dabei sowohl implizit als auch explizit von den unerfahrenen Fachkräften im Kinderschutz ab, indem die Mitglieder ihre Professionalität einerseits in ihrem fiktiven Handeln unterstreichen, andererseits auch in ihren sprachlichen Aussagen direkt benennen. In diesen Situationen entsteht eine Kluft zwischen den Teammitgliedern und deren Kompetenzen, welche insbesondere von einer der Expert*innen forciert wird.

Die Gruppe der „unerfahrenen Fachkräfte“ erkennt diese bestehende Differenz zwischen den Gruppen an und begründet dies mit Erfahrungen im Kinderschutz sowie dem beruflichen Hintergrund der Teammitglieder. Diesbezüglich wird ein weiterer Aspekt durch das zentrale Muster des Expertentums ersichtlich. Die Mitglieder der Gruppe der unerfahrenen Fachkräfte können das Expertentum für sich nutzen, indem persönliche Lernvorgänge sowie ein Wissenszuwachs aufgrund der Weitergabe des Expert*innenwissens der Expert*innen-gruppe stattfinden. Dementsprechend entsteht ein Vorgang des Profitierens aller Teammitglieder der Gruppe „Regen“ und ein gemeinsamer Orientierungsrahmen wird erkennbar.

„Also für mICH isch des eigentlich, was ich vorhin auch schon gesagt hab, einfach dieses des Kind GANZheitlich im Blick zu ham, wie verhält sichs, was bekomm ich für Informatio-nen aus der Familie, ähm einfach generell immer des Kind als GANzes im Blick zu haben,

um Veränderungen zu erkennen (.) und dann auch darauf entsprechend reagieren zu können und eben auch zu wissen, ähm wie handle ich dann in SO einer Situation.“

Das zweite erkennbare zentrale Muster, welches als eng mit dem ‚Expertentum‘ verknüpft angesehen werden kann, ist das der ‚systemischen Sichtweise‘. In einer Vielzahl von Aussagen sowie beschriebenen Situationen der pädagogischen Fachkräfte lässt sich diese sichtbar machen. Das betroffene Kind mit seinen Bedürfnissen, Fähigkeiten sowie seinem Familiensystem wird hierbei von der Gruppe in den Blick genommen und in seiner Individualität angesehen. Betont wird dabei ein sensibles und achtsames Vorgehen der Fachkräfte, um das Kind bestmöglich zu begleiten und zu unterstützen.

„Da isch ne !GANZ! sensible VorgEHensweise !GANZ! wichtig, dass des au nicht direkt im Großteam oder in der Supervision besprochen wird äh:m = des muss gar nicht Thema sein, sondern dass man da au wirklich ganz behUTsam vorgeht.“

Diese geteilte handlungsleitende Orientierung der Gruppe lässt Rückschlüsse auf deren Bild vom Kind zu, welches als lernendes Subjekt mit all seinen Sinnen und seiner Gesamtheit definiert werden kann. Diesbezüglich ist es für die Gruppe unumgänglich, auch innerhalb des Kinderschutzes alle bedeutsamen Faktoren auf Seiten des Kindes und dessen Familiensystem in den Blick zu nehmen. Sichtbar wird dies auch im fiktiven Hinzuziehen von Netzwerkpartner*innen sowie anderen Akteur*innen im Kinderschutz, um dem betroffenen Kind die bestmögliche Unterstützung zukommen zu lassen sowie auf allen Ebenen schützend einwirken zu können.

Kita-Team „Wolken“: Sich nicht festlegen

„(??) mit dem Kind, aber wenn ich denk des is zwEieinhalb (2) weiß nid, ich glaub ich würd nIch lANGe drauf rumreiten. (1) ich würds vielleicht ERstmal (.) weiß ich nicht, vielleicht erstmal ablenken und sagen komm, wir machen was SchÖnes zusammen. Und dann weiß ich nicht. (2) schwEr zu sagen, wenn man nicht in der Situation ist.“

Das zentrale Muster der Gruppendiskussion „Wolken“ ist das ‚Sich-nicht-Festlegen‘ der Fachkräfte. Im gesamten Verlauf der Diskussion kann dieses bspw. durch Aussagen der Fachkräfte, welche alle Eventualitäten miteinbeziehen, belegt werden. Auch Rückversicherungen in Form von Nachfragen an die anderen Fachkräfte, das häufige Verwenden von Wörtern wie „ich glaube“ sowie eine häufige sprachliche Nutzung des Konjunktivs zeigen dieses zentrale Muster der Gruppe auf.

Als ursächlich hierfür kann eine Unsicherheit der Fachkräfte betrachtet werden, welche sich durch viele innerhalb der Diskussion angesprochene Themenbereiche zieht und auch in fiktiven Handlungsweisen des Teams sichtbar wird. Im Kernkonflikt wird deutlich, dass die Fachkräfte über wenig eigene praktische Erfahrungen im Kinderschutz verfügen, weshalb sie sich immer wieder am genannten Diskussionsimpuls aufhängen und viele unterschiedliche Handlungsmöglichkeiten in die Diskussion einbringen. Die eigene Verantwortung im Kinderschutz wird von der Gruppe zwar gesehen und als wichtig erachtet, kann jedoch nicht mit ausreichend Fachwissen sowie konkretem Handlungswissen des Teams gefüllt werden. Auch in diesem Gesichtspunkt wird keine Festlegung der Gruppe auf eine gemeinsame Handlungsweise erkennbar.

„Vorallem weNNs dann aber soweit isch, wenns aua sagt kÖNNtsch ja auch nOch frOge WER hat dir des Aua gmacht?“

- „Und dANN? (.) Sagsch bÖser Papa?“

- „!NEE! (2) Des kannsch ja nICH, klar <<lacht>> natÜrlich nid, aber dann weisch DUS EINFach für DICH, weisch. (1) Klar in dem Moment im Kind hilft des jetzt wahrscheinlich nid mEhr.“

Stattdessen agieren die Fachkräfte mehrfach sprachlich provokant gegeneinander und verdeutlichen dadurch ihre persönlichen Schwierigkeiten bezüglich der Thematik.

Dass unterschiedliche Standpunkte und Handlungsgrundsätze innerhalb der Gruppe existieren und demnach kein Festlegen stattfindet, wird von den Teammitgliedern geduldet, was sich darauf zurückführen lässt, dass das Fachwissen der Gruppenmitglieder nicht ausreicht, um sich diesbezüglich in der eigenen Meinung sicher zu fühlen. Die eigene Unsicherheit wird dabei an mehreren Stellen thematisiert und durch die besonders sensible Situation gerechtfertigt. Daraus lässt sich eine Haltung der Fachkräfte in Bezug auf das Thema Kinderschutz ableiten, welche die Sensibilität des Themas zwar anerkennt, einen persönlichen Bedarf an Wissenserweiterung jedoch nicht in den Blick nimmt. Da die Gruppe sich bei Bekanntwerden von Anzeichen für eine Kindeswohlgefährdung gezwungenermaßen dennoch mit der Thematik auseinandersetzen muss, ist für sie der Einbezug der insoweit erfahrenen Fachkraft von großer Bedeutung. Diese wird von den Fachkräften als unterstützende und hilfreiche Instanz erachtet, bei welcher im ‚Ernstfall‘ derzeit nicht vorhandene bzw. nicht konkretisierte Handlungsstrategien schnellstmöglich erfragt werden können.

- „Ich denk jetzt an Ältere Kinder, ähm (2) (stöhnt) die frAGsch dann AU ned? (1) oder wenn se dir was erzÄHle wEnn, fragsch dann ned nach oder wie machsch des dann? (2) ALSO weisch, wenn Du= klar im Elternschpräch des leuchtet ja ein dass {{gleichzeitig } de jetzt ned sagsch ihr Kind het aber mir erzählt-“

- „Du musst des halt so hin drehn, dass des Kind nich petzt.“

Neben fehlendem Erfahrungs-, Fach- und Handlungswissen sowie der diesbezüglichen Rechtfertigung der Fachkräfte, lässt sich auch aus der konkreten Kommunikation der Fachkräfte untereinander ein Professionalisierungsbedarf ableiten. Es wird erkennbar, dass das Team zwar bemüht ist, Strategien zu finden, im Sinne des Kinderschutzes adäquat zu handeln, dabei jedoch aufgrund der vorherrschenden Unsicherheit weitestgehend scheitert.

5.2 Zusammenfassung der Forschungsergebnisse

Anhand der dokumentarischen Methode zur Analyse der drei Gruppendiskussionen „Sonne“, „Regen“ und „Wolken“, konnten folgende charakteristische Merkmale für eine professionelle Haltung von pädagogischen Fachkräften im Kinderschutz aufgezeigt werden:

Erfahrung der Fachkräfte

In allen drei Gruppendiskussionen kann ein Bezug zur Erfahrung der Fachkräfte als handlungsleitende Orientierung hergestellt werden. Es wurde festgestellt, dass alle ersichtlichen Handlungsmuster der Gruppen ihren Ursprung entweder im Vorhandensein oder im Nicht-Vorhandensein von Erfahrungen mit dem Thema Kinderschutz haben. Auch die sichtbar gewordenen zentralen Muster ‚Verantwortungsabgabe vs. Verantwortungsübernahme‘ (Kita-Team „Sonne“), ‚Expertentum und systemische Sichtweise‘ (Kita-Team „Regen“) sowie ‚Sich nicht festlegen‘ (Kita-Team „Wolken“) der drei Teams lassen sich auf persönliche Erfahrungen der Fachkräfte mit der Thematik zurückführen. Hierbei kann festgestellt werden, dass Gruppe „Sonne“ und Gruppe „Wolken“ über wenige eigene Erfahrungen im Kin-

derschutz verfügen, während bei Gruppe „Regen“ mehrere Fachkräfte eine Vielzahl diesbezüglicher Erfahrungen aufzeigen und dementsprechend einer ‚Expert*innengruppe‘ zugeordnet werden können.

Empathie und Perspektivübernahme

Ein weiteres im Kollektiv geteiltes charakteristisches Merkmal der professionellen Haltung ist die Empathie sowie eine damit verbundene Perspektivübernahme der Gruppen für die beteiligten Personen in Kinderschutzfällen. Dabei lassen sich auch die Begriffe ‚Menschlichkeit‘ sowie ‚Kongruenz‘ darlegen, welche die Teams mehrfach benennen und welche diesbezüglich als Orientierung und Merkmal der professionellen pädagogischen Haltung der Gruppen gewertet werden können. Eine Kongruenz sowie Transparenz der Fachkraft sollen demnach nicht nur in Zusammenhang mit dem betroffenen Kind als wichtig definiert werden, sondern auch die Ebene der Eltern als potenzielle Täter*innen sowie andere Akteur*innen des Kinderschutzes als Unterstützungs- und Hilfesysteme einbeziehen.

Von herausragender Bedeutung und als Hauptorientierungsrahmen der Teams kann die vertrauensvolle Beziehung zwischen Fachkraft und Kind betrachtet werden. Diese beinhaltet ein sensibles und achtsames Eingehen auf das einzelne Kind und seine Bedürfnisse. Dahingehend baut sich auch das Bild vom Kind im Sinne eines schützenswerten Subjekts als kollektive Orientierung der Teams auf. Das Kind wird als aktiver Konstrukteur seiner Wirklichkeit gesehen. Demzufolge repräsentiert die Fachkraft eine Begleitung und Unterstützung auf der Basis einer liebevollen und achtsamen Beziehung, welche die sich entwickelnde Bildungshistorie des Kindes maßgeblich beeinflusst. Im Sinne des Kinderschutzes wird das dargelegte Bild vom Kind als Teil einer professionellen Haltung der Fachkräfte gesehen, welches von den Gruppen im Kinderschutzkontext die Grundlage eines Erkennens von Gefährdungsindikatoren darstellt.

Bild vom Jugendamt

In allen drei Gruppendiskussionen wurde die Institution Jugendamt thematisiert, wobei ein ambivalentes Bild der Fachkräfte diesbezüglich rekonstruiert werden konnte. Hierbei wird das öffentliche Bild des Jugendamtes von allen drei Gruppen als ein negatives beschrieben, was als Hürde in der Arbeit im Kinderschutz definiert wird. Die Gruppen selbst weisen in ihrer Wahrnehmung des Jugendamtes jedoch Ambivalenzen auf. Dementsprechend kann davon ausgegangen werden, dass die Fachkräfte zu einem großen Teil selbst über ein negatives Bild des Jugendamtes verfügen und Kenntnisse über Aufgaben und Unterstützungsmöglichkeiten dessen fehlen. Lediglich in dem vorher genannten ‚Expert*innenteil‘ der Gruppe „Regen“ sind die dafür notwendigen Kenntnisse gegeben, sich im Sinne eines gelingenden Kinderschutzes in produktiver Art und Weise mit dem Jugendamt auseinanderzusetzen.

Handlungsmethoden

Im Zuge eines geteilten Orientierungsrahmens wurden auch gemeinsame Handlungsmethoden im Sinne der Kinderschutzarbeit ersichtlich. So erachten die Fachkräfte insbesondere das aufmerksame Hinsehen und Beobachten sowie den kollegialen Austausch als wichtige Instrumente, um ihrer verantwortungsvollen Rolle gerecht werden zu können. Neben einem forschenden Habitus der Fachkräfte wurden innerhalb der Diskussionen außerdem selbstreflexive Kompetenzen der Fachkräfte deutlich, welche ein zentrales Merkmal der professionellen Haltung darstellen.

Generell erachten die Teammitglieder das Vertrauensverhältnis innerhalb des Teams und dementsprechend auch eine Wertschätzung füreinander als wertvoll, um im Sinne des Kinderschutzes konstruktiv und qualitativ im Team zusammen zu arbeiten.

Im Zuge dessen wird insbesondere innerhalb der Diskussion der Gruppe „Sonne“ deutlich, wie Prozesse des voneinander und miteinander Lernens innerhalb des spezifischen Orientierungsrahmens der Kita stattfinden. Besonders am Beispiel einer Fachkraft, deren Gedankengänge und handlungsleitende Orientierungen von Unsicherheit geprägt sind, kann deutlich nachvollziehbar gemacht werden, wie das Kollektiv der ihr vertrauten Gruppe einen fachlichen und persönlichen Weiterentwicklungsprozess in Gang setzt. Dabei wird auch deutlich, dass die Gruppe in diesen Prozessen Teile ihrer eigenen Wirklichkeit und damit einer spezifisch für sie als Gruppe geltenden Wahrheit konstruiert, aus welchen sich wiederum das Handeln der einzelnen Fachkräfte ableitet.

Die Analyse der Gruppendiskussion in Bezug auf implizite handlungsleitende Orientierungen der Fachkräfte zum Thema Kinderschutz zeigt, dass die Fachkräfte auf eine Vielzahl von Orientierungen zurückgreifen können, welche einem professionellen pädagogischen Handeln dienlich sind. Anhand von Beschreibungen, aber auch anhand von Kommunikationsmustern und fiktiven Handlungsvorschlägen der Teams, ließen sich schließlich Rückschlüsse auf die Haltungen der einzelnen Fachkräfte ziehen und Merkmale einer professionellen Haltung im Kinderschutz herausarbeiten.

Neben handlungsleitenden Kompetenzen, wie Selbstreflexion und Emotionalität, welche innerhalb der Diskussionen in mehrfacher Weise von den Fachkräften als implizite und explizite Kompetenzen sichtbar wurden, kann auch die implizite handlungsleitende Orientierung des Wunsches nach positiver Veränderung für das Kind, welche in allen Gruppen konsistent war, als charakteristisch für eine professionelle Haltung im Kinderschutz genannt werden. Hierbei dokumentierte sich, dass auch ein innerhalb der Teams geteilter Orientierungsrahmen in unterschiedlicher Art und Weise ausgelegt werden und demnach in einer differierten Handlungspraxis der individuellen Fachkräfte bestehen kann.

Weitere charakteristische Merkmale für eine professionelle Haltung im Kinderschutz stellen neben den bereits erörterten Aspekten das Bewusstsein der Fachkräfte für die ihnen obliegende Verantwortung und den Schutzauftrag sowie das Wissen über Grenzen der eigenen Profession und damit einhergehend auch Grenzen der eigenen Person dar. Das Erkennen und Achten der Grenzen der eigenen Profession sowie der persönlichen Belastbarkeit legt hierbei den Grundstein für eine enge Kooperation mit anderen Akteur*innen des Kinderschutzes. Zu einer diesbezüglichen Professionalität gehört demzufolge auch das Wissen über die Aufgaben und Rollen der jeweils anderen Akteur*innen im Kinderschutz.

In einer vergleichenden Analyse der Diskussionen wurde jedoch auch deutlich, dass im Umgang mit Gefährdungsindikatoren bzw. dem weiterführenden Prozess zum Schutz des betroffenen Kindes oftmals eine Hilflosigkeit und Unsicherheit auf Seiten der Fachkräfte dominiert. Dies weist auf einen Professionalisierungsbedarf eines Teils der pädagogischen Fachkräfte hin. Die Fachkräfte der Gruppen schildern des Weiteren Herausforderungen in der Rolle der Kindertageseinrichtung im Kinderschutz, welche sich als vielschichtig beschreiben lassen und die Arbeit zum Schutz des Kindes zusätzlich erschweren. Hierzu zählen bspw. die Kommunikation mit dem betroffenen Kind sowie die Gesprächsführung mit Eltern. Hierbei steht auch das miteinhergehende Doppelmandat der Fachkräfte in ihrer durch den Schutzauftrag auferlegten Stellung einer Kontrollinstanz im Fokus. Auch der Prozess der Gefährdungseinschätzung wird benannt und eine Verknüpfung mit individuellen subjektiven Gesichtspunkten hergestellt. So legen die Fachkräfte dar, dass unterschiedliche Werte-

und Normvorstellungen in eine etwaige Gefährdungseinschätzung einfließen, welche innerhalb des Teams einer Angleichung bedürfen.

6. Diskussion

Das Thema Kinderschutz wird von den Fachkräften in den Gruppendiskussionen als äußerst bedeutsam und prioritär im Alltag der Kindertageseinrichtung beschrieben. Dies bezieht das Bewusstsein für die Verantwortung der Einrichtung als wichtiger Akteurin im Kinderschutz mit ein. Dementsprechend kann der gesetzliche Schutzauftrag nach § 8a SGB VIII in den beforschten Kindertageseinrichtungen als Handlungsgrundlage erachtet werden.

Die Untersuchungsergebnisse der vorliegenden Gruppendiskussion zeigen diesbezüglich auf, dass sich die pädagogischen Fachkräfte in einer prädestinierten Rolle dafür sehen, Kinder schnell und effektiv zu erreichen, Verhaltensänderungen und Signale der Hilfe wahrzunehmen sowie die Aktivierung eines Schutzsystems zu bewirken (Becker & Breitfeld, 2017). Dieses gezeigte, in der Verantwortung für den Kinderschutz begründete Selbstverständnis ihrer beruflichen Rolle, lässt sich hierbei als Teilaspekt einer Professionalität definieren (Glaum, 2018). Ebendieses Selbstverständnis schließt eine klare Vorstellung der Berufsrolle sowie der eigenen Identität ein, welche in der vorliegenden Forschung insbesondere in den Gruppen „Sonne“ und „Regen“ sichtbar wird. Die Gruppe „Regen“ verkörpert dabei den Idealtypus eines professionellen Selbstverständnisses im Kinderschutz, indem sie sowohl die Verantwortung als auch die mit ihr einhergehenden Handlungsanforderungen anerkennt und um die Rolle der eigenen Profession im Kinderschutz einschließlich ihrer Grenzen weiß.

Hierbei wird deutlich sichtbar, dass eine Professionalität und damit einhergehend die pädagogische Haltung, als Bestandteil der Kompetenz, in engem Zusammenhang mit Erfahrungen der Fachkräfte steht. Erfahrungswissen im Sinne einer Professionalität wird diesbezüglich von der Fachkraft so eingesetzt, dass sie ihr Handeln flexibel auf neue Situationen und spezifische Bedingungen abstimmen kann (Fröhlich-Gildhoff et al., 2014). Um als Fachkraft kompetent handeln zu können, braucht es eine Verzahnung von theoretischem Fachwissen auf der einen sowie praktischem Erfahrungswissen und einer Reflexion dessen auf der anderen Seite (Fröhlich-Gildhoff et al., 2011). Diese drei Komponenten werden auch innerhalb der vorliegenden Forschung explizit von den Fachkräften thematisiert sowie aus deren Kommunikations- und Interaktionsmuster ersichtlich. Ein besonderer Schwerpunkt lässt sich dabei den Erfahrungen der pädagogischen Fachkräfte zuschreiben.

Auch die Kompetenz der Selbstreflexion wurde, wie in der Empirie beschrieben, in den impliziten handlungsleitenden Orientierungen der Fachkräfte deutlich. Es kann festgestellt werden, dass Fachkräfte, wie im Kompetenzmodell von Fröhlich-Gildhoff et al. (2014) dargestellt, in der Lage sein sollten, die Realität aus der Perspektive unterschiedlicher Akteur*innen wahrnehmen zu können und das implizit Ausgedrückte zu erkennen (Nentwig-Gesemann & Neuß, 2011). Die vorliegenden Forschungsergebnisse lassen darauf schließen, dass die Fachkräfte sowohl auf empirisches Wissen zur Thematik als auch auf vorgegebene Handlungsschritte im Kinderschutz zurückgreifen können. Eine kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit Erfahrungen, Empirie sowie dem eigenen Handeln ist jedoch nicht bei allen Fachkräften der Gruppen zu erkennen. Da diese selbstreflexiven Kompetenzen allerdings als zentraler Aspekt einer Professionalität im Kinderschutz gesehen werden, besteht auf Seiten der betroffenen Fachkräfte ein hoher Weiterentwicklungsbedarf.

Die bisherige Theorie, welche im ersten Teil des Beitrags dargelegt wurde, enthielt auch Beschreibungen von biografischen Elementen sowie Werten, Erfahrungen und Ansprüchen der jeweiligen Fachkraft als implizites handlungsleitendes Wissen. Ihr zufolge muss eine professionelle Haltung als Gesamtergebnis des Lebenslaufs, der Lebensbedingungen sowie des beruflichen Kontextes immer in Zusammenhang mit einer zuvor erworbenen biografischen und sozialen Disposition gesehen werden (Bischoff, 2017). Die analysierten Gruppendiskussionen können dies bestätigen. So wurden in den Diskussionsverläufen immer wieder implizit abgespeicherte Erfahrungen, wie die der eigenen Erziehung oder auch konkret erlebte Fallbeispiele der Mitglieder des Teams sichtbar, welche erst durch die Beobachtung und Nennung Dritter als Erfahrungswissen wahrgenommen und dementsprechend durch die Fachkraft explizit benannt werden konnten.

Ein weiterer Aspekt, der in der theoretischen Auseinandersetzung mit der Thematik als bedeutend für eine professionelle Haltung im Kinderschutz erachtet wird und anhand der Forschungsergebnisse validiert werden kann, ist der Aspekt der sog. Grundwerte. Diese charakterisieren die fachliche Grundhaltung von pädagogischen Fachkräften und werden aus handlungsleitenden Einstellungen gegenüber Menschen, Situationen, Phänomenen und Arbeitsprozessen gewonnen. Als besagte Grundwerte werden Empathie, Wertschätzung oder Authentizität genannt (Glaum, 2018). In allen drei Gruppendiskussionen kann ein Bezug der Fachkräfte zu Empathie, Wertschätzung und Authentizität/Kongruenz/Menschlichkeit aufgezeigt und demnach die Relevanz dieser Grundwerte für die pädagogischen Fachkräfte und deren professioneller Haltung im Kinderschutz veranschaulicht werden. Miteinander geht es weiter um einen Bezug zur Beziehungsebene zwischen dem Kind und der pädagogischen Fachkraft. Fröhlich-Gildhoff et al. (2014) erachten eine grundlegende Fähigkeit, Beziehungen zu anderen Menschen aufzubauen und diese im wechselseitigen Austausch zu gestalten als personale Kompetenz, über welche eine pädagogische Fachkraft verfügen sollte (ebd.). In allen drei Gruppendiskussionen lässt sich eine vertrauensvolle Beziehung zwischen Fachkraft und Kind als geteilter Hauptorientierungsrahmen der Teams in Bezug auf eine professionelle Haltung im Kinderschutz beschreiben. Diese vertrauensvolle Beziehung kann als Basis dafür erachtet werden, Anzeichen einer etwaigen Kindeswohlgefährdung zu erkennen, sensibel und achtsam darauf zu reagieren und den Bedürfnissen des Kindes als schützenswertes Subjekt zu entsprechen.

„Herausforderungen im Kinderschutz“ sind weitere, innerhalb der Gruppendiskussionen häufig thematisierte Aspekte. Kinderschutz wird hierbei als eine, für alle Beteiligten von Ambivalenzen geprägte Aufgabe bezeichnet, die sowohl auf der Elternseite als auch aufseiten der Fachkräfte (emotionalen) Druck und Reaktionen auslösen kann, welche für den konkreten Schutz des Kindes unter Umständen wenig hilfreich sind (Gerber, 2013). Ein ruhiges, bedachtes Vorgehen, welches immer auch einen kollegialen Austausch sowie das genaue Beobachten und Dokumentieren miteinbezieht, wird hierbei als zentraler Punkt erachtet, um professionell zu handeln. Diese genannten Prozesse lassen sich als bedeutsame Gesichtspunkte der pädagogischen Professionalität nennen und erweitern den konjunktiven Erfahrungsraum sowie das kollektive Erfahrungswissen des Teams (Prange & Strobel-Eisele, 2006; Schäffer, 2013).

Weitere, sowohl in der Theorie als auch in der vorliegenden Forschung übereinstimmende Herausforderungen im Kinderschutz stellen eine Verknüpfung des Begriffes „Kindeswohl“ mit eigenen Norm- und Wertvorstellungen der Fachkräfte sowie das Doppelmandat der Fachkräfte in ihrer, durch den Schutzauftrag auferlegten Stellung einer Kontrollinstanz dar. Hierbei spielt auch die Angst der Fachkräfte davor, falsche Verdächtigungen auszusprechen,

Fehlentscheidungen zu treffen oder durch ihr Handeln die Gefährdung des Kindes zu steigern, eine Rolle. Dementsprechend wird auch eine, in der Theorie benannte Unsicherheit der Fachkräfte (Junk, 2016) in der Analyse der Gruppendiskussionen erlebbar, welche ihren Ursprung vor allem in fehlenden Erfahrungen der Fachkräfte hat. Miteinander geht diesbezüglich auch ein von den beforschten Fachkräften geäußertes negatives öffentliches Bild des Jugendamtes. Wie in der Empirie belegt, wird dieses eher als Kontrollinstanz erlebt und nicht als Unterstützungsform für Familien und auch Einrichtungen gesehen (Enders, 2013).

Neben einer Vielzahl an Überschneidungen von Ergebnissen der vorliegenden Untersuchung und der dargelegten Theorie lassen sich auch Abweichungen der Forschungsergebnisse von den dargestellten Handlungsweisen in Bezug auf eine professionelle pädagogische Haltung im Allgemeinen feststellen. Diese Abweichungen beinhalten u. a. den Gedanken des gruppeninternen Lernens, welcher in der dargelegten Theorie keine Beachtung findet.

Ein weiterer Aspekt, der in der Literatur nicht beachtet wird, jedoch innerhalb der Gruppendiskussion „Sonne“ herausgearbeitet werden kann, ist eine Perspektivübernahme der Fachkräfte nicht nur für die Belange des Kindes, sondern auch für die Seite der Eltern als mutmaßliche Täter*innen. Hierbei wird von Seiten der Gruppe „Sonne“ ein empathischer und wertschätzender Blick auf mögliche ursächliche Szenarien für Kindeswohlgefährdungen auf der Elternebene sichtbar. Dieser Gesichtspunkt lässt sich als Teil einer professionellen Haltung erachten, welche eine Ganzheitlichkeit und systemische Sichtweise einschließt und demnach den Weg dafür ebnet, Schutzkonzepte und Unterstützungsmöglichkeiten für betroffene Familien zu erarbeiten. Auch in der Gruppe „Regen“ kann ein systemischer Blick als zentrales Muster der Fachkräfte und demnach als Teil einer professionellen Haltung im Kinderschutz aufgezeigt werden.

In Bezug auf die der Studie zugrundeliegende Forschungsfrage *Wie kann eine professionelle Haltung von pädagogischen Fachkräften einer Kindertageseinrichtung im Kinderschutz charakterisiert werden?* kann festgestellt werden, dass in der Analyse der Gruppendiskussionen zahlreiche explizit, aber auch implizit verfügbare Merkmale einer professionellen Haltung der beforschten Fachkräfte im Kinderschutz herausgearbeitet werden konnten. Dabei ist eine Kategorisierung der Fachkräfte anhand ihrer Haltungen in Bezug auf eine Professionalität im Kontext des Kinderschutzes möglich, welche jedoch an dieser Stelle nicht vorgenommen werden soll. Diese (professionelle) pädagogische Haltung stellt zu großen Teilen die Grundlage für das pädagogische Agieren der Fachkräfte dar.

Als besonders bedeutsame charakteristische Merkmale für eine professionelle Haltung im Kinderschutz lassen sich dabei das Bild vom Kind als schützenswertes Subjekt und diesbezüglich die Rolle der Fachkraft auf Grundlage einer Vertrauensbeziehung beschreiben. Auch eine Empathie und Wertschätzung für das Kind und auch seine Eltern sowie eine Authentizität und Sensibilität aufseiten der Fachkraft sind als wesentliche Gesichtspunkte zu benennen. Zur professionellen Haltung einer pädagogischen Fachkraft im Kinderschutz gehört außerdem das klare berufliche Selbstverständnis sowie ein Rollenbewusstsein im Zuge des Schutzauftrages und damit einhergehend das Bewusstsein der Verantwortung für den Schutz der Kinder. Des Weiteren lassen sich ein forschender Habitus, welcher selbstreflexive Kompetenzen der Fachkraft einschließt und eine Motivation zur stetigen Weiterbildung genauso als essenziell benennen wie eine Offenheit dafür, anhand von Beobachtungen und Dokumentationen im kollegialen Austausch als Team zusammenzuarbeiten. Gerade im Kontext des Kinderschutzes stellt dabei ein Interesse an der Zusammenarbeit mit Kooperationspartner*innen, wie bspw. dem Jugendamt, ein bedeutsames Merkmal einer professionellen Haltung dar.

Gerade im sensiblen Kontext des Kinderschutzes sollte sowohl die eigene Haltung wie auch die impliziten handlungsleitenden Orientierungen – soweit möglich – immer wieder durch die Fachkraft reflektiert und dementsprechend sowohl unbewusst als auch bewusst weiterentwickelt werden, um eine Professionalität der Fachkraft sicherzustellen. Dabei spielt auch der kollektive Orientierungsrahmen der Gruppe des Kita-Teams eine zentrale Rolle in der Genese von explizitem sowie implizitem Handlungswissen und kann sich in jeglicher Form auf die Haltung und demzufolge auch auf das Handeln pädagogischer Fachkräfte auswirken. Gleichzeitig muss beachtet werden, dass sowohl der Forschungsprozess als auch die Auswertungsmethoden einer Subjektivität unterliegen. So werden unterschiedliche Auffassungen, Wahrnehmungen und Normen der Forscher*innen in den Auswertungsprozess mit einbezogen. Demnach spielt auch die eigene Haltung und Wahrnehmung der Forscherin im Forschungsprozess eine wesentliche Rolle, die es zu reflektieren gilt, um die Realität der in den Gruppendiskussionen erhobenen Aussagen so objektiv wie möglich einschätzen und bewerten zu können.

7. Fazit und Ausblick

Kinderschutzsysteme zeichnen sich durch ein unauflösbares Spannungsfeld zwischen Hilfe und Kontrolle aus, welches ein vielschichtiges Geflecht aus Selbstbestimmung und Eingriff beinhaltet (Meysen, 2020). Eine diesbezügliche professionelle Haltung wird als wichtiger Bestandteil einer spezifischen Kompetenz verstanden, die pädagogischen Fachkräften eine angemessene Handlungsfähigkeit hinsichtlich der Kernprobleme pädagogischer Arbeit ermöglicht (Bischoff, 2017). Da professionelles Handeln grundsätzlich nicht vorhersehbar ist und demnach eine Standardisierung ausschließt, wird die professionelle Haltung als verlässliche Grundlage der Fachkräfte angesehen (Becker-Lenz & Müller, 2009).

Im Kontext des Kinderschutzes kann eine diesbezüglich spezifische professionelle Haltung als unabdingbar betrachtet werden, damit pädagogische Fachkräfte angemessen und zum Wohle des Kindes agieren können. Da Fachkräfte in ihrer Arbeit in enger Beziehung zu den Kindern und in engem Kontakt zu den Eltern stehen, kann ihre Rolle als prädestiniert dafür beschrieben werden, auf etwaige Anzeichen einer Kindeswohlgefährdung aufmerksam zu werden. Die Kindertageseinrichtung stellt oftmals die erste Instanz dar, welche einen Prozess des kindlichen Schutzes anstößt und definiert sich als wesentlicher Akteurin im Kinderschutz (Becker & Breinfeld, 2017). Das Bewusstsein für diese Verantwortung der Kindertageseinrichtungen als Akteurinnen des Kinderschutzes konnte auch innerhalb der vorliegenden Untersuchung als grundlegend für eine professionelle Haltung und demzufolge auch für professionelles pädagogisches Handeln aufgezeigt werden.

Die im vorliegenden Beitrag durchgeführte rekonstruktive Studie hatte zum Ziel, charakteristische Merkmale einer professionellen Haltung im Kinderschutz herauszuarbeiten und den Einfluss der Haltung auf das Handeln der Fachkräfte aufzuzeigen. Nach der Analyse der drei geführten Gruppendiskussionen sowie einer Darstellung der Ergebnisse kann der aktuelle Stand der Forschung wie folgt beschrieben werden:

Als ein besonders bedeutsames charakteristisches Merkmal für eine professionelle Haltung im Kinderschutz lässt sich zunächst ein Bewusstsein für die, den Fachkräften obliegende Verantwortung im Sinne des Schutzauftrags nennen. Eng gekoppelt ist dieses *Verantwortungsbewusstsein* an ein klares *berufliches Selbstverständnis* sowie an einen *forschenden*

Habitus der Fachkräfte. Dieser schließt ein professionelles Verstehen und Erklären von fraglos Funktionierendem und damit einhergehend eine methodisch fundierte Reflexionsfähigkeit ein (Weltzien, 2014).

Als weitere charakteristische Merkmale einer professionellen Haltung im Kinderschutz können das *Bild vom Kind* als schützenswertes Subjekt und diesbezüglich die *Rolle der Fachkräfte*, welche auf einer Vertrauensbeziehung zu den Kindern sowie ihren Familien basiert, genannt werden. Eine vertrauensvolle Beziehung zwischen Fachkraft und Kind stellt zum einen die Grundlage für Bildungsprozesse innerhalb der Kindertageseinrichtung (Ahnert, 2004) und zum anderen die Basis für das Erkennen von Verhaltensänderungen, Symptomen und jeglichen Anzeichen für eine etwaige Kindeswohlgefährdung dar. Dementsprechend kann der *Beziehungsaspekt* als Kernkriterium für eine professionelle Haltung im Kinderschutz bezeichnet werden. Auch eine *Empathie* und *Wertschätzung* für das Kind und seine Eltern sowie eine *Authentizität* und *Sensibilität* aufseiten der Fachkraft sind als wesentliche Gesichtspunkte zu betrachten. Des Weiteren zählt eine *Offenheit* dafür, anhand von *Beobachtungen und Dokumentationen* im kollegialen Austausch als Team zusammenzuarbeiten sowie ein Interesse an der *Zusammenarbeit mit Kooperationspartner*innen*, wie etwa dem Jugendamt, zu den bedeutsamen Merkmalen einer professionellen Haltung von Fachkräften im Kinderschutz.

Im Analyseprozess der drei geführten Gruppendiskussionen mit Kita-Teams konnten die eben genannten charakteristischen Merkmale einer professionellen Haltung herausgestellt werden. Das Vorhandensein all dieser Merkmale lässt sich als Idealtypus einer professionellen Haltung im Kinderschutz darlegen. Darüber hinaus konnten Herausforderungen des Kinderschutzes in Kindertageseinrichtungen identifiziert und mit der bisherigen Empirie abgeglichen werden. Hierbei wurde deutlich, dass die in der Theorie beschriebenen Schwierigkeiten einer Verknüpfung des Begriffes ‚Kindeswohl‘ mit eigenen Norm- und Wertvorstellungen, welche oft keiner Einheit im Team unterliegt, sowie das Doppelmandat der Fachkräfte im Kinderschutz, welches darin besteht, eine Vertrauensperson auf der einen und eine Eingriffsinstanz auf der anderen Seite zu sein, auch von den in der Untersuchung beforschten Teams als Herausforderungen gekennzeichnet werden. Es wird erkennbar, dass ein Handeln oder auch ein Nichthandeln der Fachkräfte bei Bekanntwerden von Anzeichen einer Kindeswohlgefährdung in Zusammenhang mit unreflektierten handlungsleitenden Emotionen wie Wut oder Hilflosigkeit stehen kann. Auch die Angst davor, eine Fehlentscheidung zu treffen bzw. das Kind durch das Einleiten weiterer Schritte einer noch größeren Gefährdung auszusetzen, bestimmt das konkrete Agieren der Fachkräfte.

Die Ergebnisse der Gruppendiskussionen zeigen aufseiten der untersuchten Fachkräfte neben Aspekten einer professionellen Haltung auch Professionalisierungsbedarf auf mehreren Ebenen. Hierbei konnte offengelegt werden, dass pädagogische Fachkräfte in der Praxis der Kindertageseinrichtung oftmals nicht in ausreichendem Maße über theoretisches und v. a. über berufsbezogenes Erfahrungswissen im Kontext des Kinderschutzes verfügen. Somit kann einigen der beforschten Fachkräfte keine hohe Professionalität im Sinne eines Expertentums im Kinderschutz zugesprochen werden. Diese Situation bedeutet für die pädagogische Praxis häufig, dass „keine Routinen im Alltagshandeln mit dem Blick auf Kindeswohlgefährdung gegeben sind“ (Junk, 2016).

Ein weiterer Faktor, der einen Professionalisierungsbedarf auf Seiten vieler Fachkräfte dokumentiert, ist das negative Bild der Institution Jugendamt. Die in den Untersuchungen aufgekommene Bewertung dessen bekräftigt die gegen Ende der Arbeit aufgestellte Hypothese, dass viele Fachkräfte und demzufolge auch ganze Kita-Teams über wenig Kenntnisse be-

züglich der Aufgaben, Verfahrensweisen und Unterstützungsmöglichkeiten des Jugendamtes im Kinderschutz verfügen. Demzufolge findet in besagten Einrichtungen keine kooperative Zusammenarbeit zwischen den bedeutsamen Akteur*innen im Kinderschutz statt. Dies ist besonders aufgrund der Aktualität und Brisanz der Thematik, welche mit zahlreichen Fällen in der medialen Öffentlichkeit Anklang sowie Verstärkung findet und demnach auch einen gewissen Druck auf Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe ausübt, als schwierig anzusehen.

Zu Beginn der vorliegenden Arbeit wurde die Problematik, dass pädagogische Fachkräfte beschreiben, in ihrer jahrelangen Berufserfahrung noch keine Berührungspunkte mit dem Thema Kindeswohlgefährdung gehabt zu haben, skizziert. Aufgrund von dargelegten statistischen Zahlen erschien es bereits notwendig, diese Aussagen kritisch zu hinterfragen. Das Ergebnis der vorliegenden Untersuchung lässt die Hypothese zu, dass die eingangs zitierten Fachkräfte aufgrund einer fehlenden professionellen Haltung im Kontext des Kinderschutzes nicht in der Lage sind, etwaige Gefährdungsindikatoren auf Seiten der Kinder zu erkennen.

Bereits das Herausbilden einer solchen Hypothese macht deutlich, dass eine Professionalisierung im Kinderschutz auf allen Ebenen und in sämtlichen Institutionen unerlässlich ist und verstärkt ins Zentrum der Aufmerksamkeit gestellt werden muss.

Um ihre Haltung sowie ihre Rolle als verantwortungsvolle Akteur*innen im Kinderschutz professionalisieren zu können, benötigen Fachkräfte einen Zugewinn an themenspezifischem Fach- und Handlungswissen. Als bedeutsam lässt sich hierbei der Aspekt der Gruppe nennen. Wie die Untersuchung aufzeigt, kann innerhalb eines Teams ein Prozess des voneinander und miteinander Lernens stattfinden. Die Gruppe stellt hierbei einen vertrauten Raum der Fachkräfte dar, welcher geteilte Orientierungen und kollektive Erfahrungen beinhaltet, aber im Sinne des kollegialen Austauschs auch Möglichkeiten bietet, unterschiedliche Sichtweisen einzunehmen und das eigene Tun zu reflektieren (Schäffer, 2013). Eine Offenheit für diese Gruppenprozesse ist als von besonderer Bedeutung für eine professionelle Haltung anzusehen. Gerade das sensible Thema ‚Kinderschutz‘ bedarf einer Professionalität des gesamten Kita-Teams, um im Ernstfall adäquat zum Wohle des Kindes agieren zu können.

Gleichzeitig braucht Kinderschutz neben sensibel und ebenso verbindlich handelnden Fachkräften jedoch auch strukturelle Rahmenbedingungen wie Zeit und geeignete Räumlichkeiten. So erfordert der gesetzlich festgeschriebene Schutzauftrag an unterschiedlichen Stellen sowohl konzeptionelle als auch fachliche Weiterentwicklungen (Gerber, 2013). Denn wenn man Kinderschutz als Gesamtprozess begreift, entstehen eine Vielzahl an Fragen und Herausforderungen. Schließlich geht es um die Abwehr von Gefährdungen und dementsprechend um die Vermeidung von Schädigungen (Hensen & Schone, 2019). Die Zusammenführung unterschiedlicher Perspektiven auf ein und dasselbe Gefährdungsphänomen erfordert in Kita-Teams einen gemeinsamen Konsens sowie ein geteiltes sprachliches Verständnis für die Begrifflichkeit der Art der Gefährdung. Dies ist insbesondere aus dem Grund unerlässlich, da der Begriff der Kindeswohlgefährdung selbst inhärent ist und eine Einschätzung dessen stets auf fachlichen, rechtlichen, aber auch subjektiven Aspekten beruht (ebd.).

Literatur

- Ahnert, L. (2004). Bindungserfahrungen außerhalb der Familie: Tagesbetreuung und Erzieherinnen-Kind-Bindung. In L. Ahnert (Hrsg.), *Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung*. München: Ernst Reinhardt.
- Alle, F. (2012). *Kindeswohlgefährdung*. Freiburg: Lambertus.
- Balloff, R. (2018). *Kinder vor dem Familiengericht*. Baden-Baden: Nomos.
- Bayrisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen (2007). *Kinderschutz braucht starke Netze*. Verfügbar unter: https://www.landkreis-wuerzburg.de/media/custom/1617_511_1.PDF
- Becker, R & Breitfeld, F. (2017). Kinderschutz in der Kinder- und Jugendhilfe. In Deutsche Kinderhilfe e. V. (Hrsg.), *Praxisleitfaden Kinderschutz in Kita und Grundschule*. Kronach: Carl Link.
- Becker-Lenz, R. & Müller, S. (2009). *Der professionelle Habitus in der sozialen Arbeit. Grundlagen eines Professionsideals*. Bern: Peter Lang.
- Beckmann, K. (2019). Berufliche Realität im ASD: Die Herausforderung sozialpädagogischer Arbeit heute. In W. Körner & G. Hörmann (Hrsg.), *Staatliche Kindeswohlgefährdung?*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Beyer, B. (2013). *Soziale Ungleichheit im Kindergarten. Orientierungs- und Handlungsmuster pädagogischer Fachkräfte*. Wiesbaden: Springer
- Biesel, K. & Urban-Stahl, U. (2018). *Lehrbuch Kinderschutz*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Bischoff, S. (2017). *Habitus und frühpädagogische Professionalität*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Bohnsack, R. (1999). *Rekonstruktive Sozialforschung*. Opladen: Leske und Budrich.
- Bundeskriminalamt – BKA (2020). *Polizeiliche Kriminalstatistik 2019 – Zahlen kindlicher Gewaltopfer*. Verfügbar unter: https://www.bka.de/SharedDocs/Pressemitteilungen/DE/Presse_2020/pm200511_PK_Kinderhilfe.pdf;jsessionid=3AF75555A7A00CE203C38B0D2955EA0A.live0601?__blob=publication-File&v=4
- Buschhorn, C. (2014). Wächteramt, Kinderschutz, Frühe Hilfen. In M. Macsenaere, K. Esser, E. Knab & S. Hiller (Hrsg.), *Handbuch der Hilfen zur Erziehung*. Freiburg: Lambertus.
- Enders, S. (2013). *Das Jugendamt im Spiegel der Medien*. Weinheim: Beltz.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Weltzien, D., Kirstein, N., Pietsch, S. & Rauh, K. (2014). *Expertise Kompetenzen früh-/kindheitspädagogischer Fachkräfte im Spannungsfeld von normativen Vorgaben und Praxis*. Freiburg: FIVE & ZfKJ.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I. & Pietsch, S. (2011). *Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte*. München: WiFF – Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte.
- Gerber, C. (2013). *Kinderschutz in der Kita*. Verfügbar unter: www.erzieherin.de/kinderschutz-in-der-kita.html

- Glaum, J. (2018). Professionelle Haltung in der Sozialen Arbeit – Ein Definitionsversuch. In Niedersächsisches Landesamt für Soziales, Jugend und Familie (Hrsg.), *Alles eine Handlungsfrage? Theoretischer Hintergrund und praktische Relevanz von Haltung für die Arbeit von Jugendämtern*. Verfügbar unter: <https://www.ib-niedersachsen.de/pages/viewpage.action?pageId=29655054>
- Grad, M. & Kammermeier, B. (2012). Schule und Jugendhilfe – Wie passt die Methode des Trainingsraumes in das Professionsverständnis von Sozialer Arbeit. In R. Braches-Chyrek, G. Lenz & B. Kammermeier (Hrsg.), *Soziale Arbeit und Schule*. Opladen: Barbara Budrich.
- Grotstollen, H. (2010). Rechtliche Grundlagen. In N. Neuß (Hrsg.), *Grundwissen Elementarpädagogik* (S. 99–101). Berlin: Cornelsen.
- Gründer, M. & Stemmer-Lück, M. (2013). *Sexueller Missbrauch in Familie und Institutionen. Psychodynamik, Intervention und Prävention*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hensen, G. & Schone, R. (2019). „Kindeswohlgefährdung“. Ein unbestimmter Rechtsbegriff mit existenziellen Folgen für Eltern und Kinder. In W. Körner & G. Hörmann (Hrsg.), *Staatliche Kindeswohlgefährdung?*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Hundt, M. (2014). *Kindeswohlgefährdung erkennen und vermeiden*. Frankfurt: Carl Link.
- Hurrelmann, K. (2006). Manchmal hilft nur Zwang. *DIE ZEIT*, 06(43).
- Junk, M. (2016). *Supervision im Kinderschutz: Ein Beitrag zur Qualitätsentwicklung am Beispiel der Kindertagesstätte*. Verfügbar unter: https://www.gwg-ev.org/sites/default/files/GPB_4-2016_SchwP_Junk_0.pdf
- Kinderschutz-Zentrum Berlin (2009) (Hrsg.). *Kindeswohlgefährdung – Erkennen und Helfen* (11. Aufl.). Berlin.
- Klug, W. (2012). Das „Schlechte-Nachrichten-Gespräch“ in der Sozialen Arbeit mit Pflichtklienten. *Sozialmagazin* 37, 12(9).
- Landschaftsverband Rheinland (LRV). (2019). *Kinderschutz in der Kindertagesbetreuung*. Verfügbar unter: https://www.lvr.de/media/wwwlvrde/jugend/kinderundfamilien/tageseinrichtungenfrkinder/dokumente_88/Broschure_Kinderschutz_27.05.2019.pdf
- Maywald, J. (2019). *Kindeswohl in der Kita*. Freiburg: Herder.
- Maywald, J. (2012). *Kindeswohlgefährdung – vorbeugen, erkennen, handeln. Kindergarten heute Spezial – Wissen kompakt*. Freiburg: Herder.
- Maywald, J. (2011). *Kinderschutz in Kindertageseinrichtungen*. Verfügbar unter: https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/FT_maywald_2011.pdf
- Meysen, T. (2020). Eingriffs- und Hilfeorientierung – Das deutsche Kinderschutzsystem im internationalen Vergleich. In H. Kelle & S. Dahmen (Hrsg.), *Ambivalenzen des Kinderschutzes*. Weinheim: Beltz Juventa.
- MKJS – Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (Hrsg.) (2011). *Orientierungsplan für Bildung und Erziehung in baden-württembergischen Kindergärten und weiteren Kindertageseinrichtungen*. Verfügbar unter: http://kindergaerten-bw.de/Lde/Startseite/Fruehe+Bildung/Material_Orientierungsplan

- Nentwig-Gesemann, I. (2007). Forschende Haltung (Professionelle Schlüsselkompetenz von FrühpädagogInnen). *Sozial Extra*, 31(05/06).
- Nentwig-Gesemann, I. & Neuß, N. (2012). Professionelle Haltung von Fachkräften. In: N. Neuß (Hrsg.), *Grundwissen Krippenpädagogik*. Berlin: Cornelsen.
- Nentwig-Gesemann, I., Fröhlich-Gildhoff, K., Harms, H. & Richter, S. (2011). *Professionelle Haltung – Identität der Fachkraft für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren*. Verfügbar unter: https://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF_Expertise_Nentwig-Gesemann.pdf
- Pfreundner, M. (2018). *Was macht ein gutes Team aus?* Verfügbar unter: <https://media.herder.de/files/kindergarten-heute-f-48-2-2018-16-21-was-macht-ein-gutes-team-aus.pdf>
- Prange, K. & Strobel-Eisele, G. (2006). *Die Formen des pädagogischen Handelns. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Rabe-Kleberg, U. (2020). „Handeln und Haltung. Oder: Brauchen pädagogische Fachkräfte in Kindergärten einen ethischen Kodex?“. In J. Müller, H. Fink, R. Horak, S. Kaiser & E. Reichmann (Hrsg.), *Professionalität in der Kindheitspädagogik*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Schader, H. (2012). *Risikoabschätzung bei Kindeswohlgefährdung. Ein systemisches Handbuch*. Weinheim und Basel: Juventa Verlag.
- Schäffer, B. (2013). „Kontagion“ mit dem Technischen. Zur dokumentarischen Interpretation der generationenspezifischen Einbindung in die Welt medientechnischer Dinge. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A. Nohl (Hrsg.), *Die Dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer.
- Schmidt, S. (2016). *Anregungen zur Entwicklung von professioneller pädagogischer Haltung bei PädagogInnen im Kindergarten*. Verfügbar unter: <https://soziales-kapital.at/index.php/sozialeskapital/article/viewFile/484/864.pdf>
- Schone, R. (2018). Kinderschutz als Trendbegriff- Zur Erosion eines Leitbegriffs in der Jugendhilfe. In M. Böwer & J. Kotthaus (Hrsg.), *Praxisbuch Kinderschutz*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Schone, R. (2012). Zwischen Hilfe und Kontrolle – der ASD im Spannungsfeld zwischen Dienstleistung und Schutzauftrag bei Kindeswohlgefährdung. In J. Merchel (Hrsg.), *Handbuch Allgemeiner Sozialer Dienst (ASD)*. München: Reinhardt.
- Statistisches Bundesamt (2019). *Kindeswohlgefährdungen 2018: Jugendämter melden 10 % mehr Fälle*. Verfügbar unter: https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2019/09/PD19_337_225.html#:~:text=Im%20Jahr%202018%20haben%20die,F%C3%A4lle%20mehr%20als%20im%20Vorjahr.&text=Rechnerisch%20waren%20damit%20von%20100,372%20von%20einer%20Kindeswohlgef%C3%A4hrdung%20betroffen
- Schwer, C. & Solzbacher, C. (2014). *Professionelle pädagogische Haltung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Steinke, I. (2019): Gütekriterien qualitativer Forschung. In U. Flick, E. Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S.319–331). Hamburg: Rowohlt.
- Weltzien, D. (2014). Der forschende Habitus in der Kindheitspädagogik. Aktuelle Diskurslinien im Kontext von Kompetenzforschung und Kompetenzentwicklung. In T. Betz &

- P. Cloos (Hrsg.), *Kindheit und Profession. Konturen und Befunde eines Forschungsfeldes*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Wiesner, R. (2017). Überblick über die Aufgaben der Kinder- und Jugendhilfe. In Deutsche Kinderhilfe e.V. (Hrsg.), *Praxisleitfaden Kinderschutz in Kita und Grundschule*. Kronach: Carl Link.
- Wildgruber, A. & Becker-Stoll, F. (2011). Die Entdeckung der Bildung in der Pädagogik der frühen Kindheit – Professionalisierungsstrategien und -konsequenzen. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität*. Weinheim: Beltz.
- Wirtz, M. & Petrucci, M. (2007). Gütekriterien. *QUASUS. Qualitatives Methodenportal zur Qualitativen Sozial-, Unterrichts- und Schulforschung*. Verfügbar unter: <https://quasus.ph-freiburg.de/guetekriterien/>
- Programm Polizeiliche Kriminalprävention der Länder und des Bundes (2012). *Kinderschutz geht alle an! Eine Handreichung für Lehrkräfte, Pädagogische Fachkräfte und Ehrenamtliche in der Kinder- und Jugendarbeit*. Verfügbar unter: https://www.fachstelle-kinderschutz.de/files/02_Kinderschutzpartner/Polizei/044_HR_Kinderschutz-geht-alle-an_2012-06.compressed.pdf

Denise Pasquale

Zur Strukturqualität –

Eine Mixed-Methods-Untersuchung zum Strukturmerkmal der mittelbaren pädagogischen Arbeit in Kindertageseinrichtungen

Zusammenfassung

Die vorliegende Studie widmet sich der empirischen Untersuchung des Strukturmerkmals der mittelbaren pädagogischen Arbeit in der frühpädagogischen Praxis. Im Vordergrund steht die Frage, wie, unter welchen Rahmenbedingungen und mit welcher Zufriedenheit pädagogische Fachkräfte aus Kindertageseinrichtungen die mittelbare pädagogische Arbeit – und damit all jene Fachaufgaben, die ohne direkten Kontakt mit Kindern ausgeführt werden – umsetzen bzw. nutzen (können). Unter der Anwendung eines sequenziellen Mixed-Methods-Designs wurden mittels sieben leitfadengestützter Telefoninterviews sowohl qualitative Daten als auch mithilfe eines darauf aufbauenden Online-Fragebogens ($N = 95$) quantitative Erkenntnisse generiert. Insgesamt lassen sich 15 Aufgaben- und Tätigkeitsbereiche der mittelbaren pädagogischen Arbeit identifizieren. Zu den ‚Haupttätigkeiten‘ zählen die zugleich als sehr wichtig für die generelle pädagogische Arbeit bewerteten Bereiche der Beobachtung und Dokumentation, die Zusammenarbeit mit Eltern und dem Team sowie die vorbereitete Umgebung und Raumgestaltung. Als weniger wichtig, wenngleich nicht minder zeitintensiv, erweisen sich Hauswirtschaft und Bürokratiearbeit. Um die Anforderungen produktiv, konzentriert und zufriedenstellend ausführen zu können, erachten die befragten Fachkräfte neben den tatsächlich nutzbaren Zeitkontingenten und effektiven Zeitaufteilungen auch geeignete Räumlichkeiten sowie funktionstüchtige Medien und Arbeitsmaterialien als wesentlich. Als substantielle Grundvoraussetzung stellt sich jedoch das Vorhandensein von ausreichend Personal in den Kindertageseinrichtungen heraus.

Schlüsselworte: Mittelbare pädagogische Arbeit, Verfügungszeit, Strukturqualität, Kindertageseinrichtungen, Mixed-Methods-Forschung

Abstract

This study investigates in the structural feature of indirect pedagogical work in early childhood education practice. It focuses on the question of how, under what conditions and with what level of satisfaction pedagogical professionals from day care centers (can) implement or use their indirect pedagogical work – and thus all those professional tasks that are carried out without being in direct contact with children. Working with a sequential mixed-methods design, both qualitative and quantitative data were generated by seven guided telephone interviews and one online questionnaire ($N = 95$). A total of 15 task and activity areas of indirect pedagogical work can be identified. The "main activities", which are rated as very important for the general pedagogical work, include the areas of observation and documentation, cooperation with parents and the team, as well as the preparation of the environment and room design. Housekeeping and bureaucratic work prove to be less important, although not less time consuming. In order to be able to carry out the requirements in a productive, concentrated and satisfactory manner, the professionals surveyed consider suitable premises, functional media and work materials to be essential, in addition to time that can actually be

used and its effective allocation. However, the availability of sufficient staff in the day care centers turns out to be a substantial basic prerequisite.

Keywords: indirect pedagogical work, mandatory time, structural quality, day care centers, mixed-methods research

Inhalt

1. Einleitung	113
2. Theoretische Einbettung	114
2.1 Qualität im Feld der Frühpädagogik	114
2.2 Strukturqualität in Kindertageseinrichtungen	115
2.3 Mittelbare pädagogische Arbeit	116
3. Fragestellung und Ziele	117
4. Untersuchungsdesign.....	118
4.1 Qualitativer Studienteil.....	118
4.2 Quantitativer Studienteil.....	122
5. Darstellung der Ergebnisse	124
5.1 Aufgaben- und Tätigkeitsbereiche	125
5.2 Rahmenbedingungen	127
5.3 Zufriedenheit	133
6. Diskussion der Ergebnisse und Ausblick	134
Literatur	138

1. Einleitung

Pädagogische Qualität – mehrdimensional, facettenreich und das Leitwort aktueller bildungspolitischer und fachwissenschaftlicher Diskussionen? Wohl kaum ein anderer Gegenstand determiniert die gegenwärtigen Entwicklungen in der deutschen Bildungspolitik und die Prozesse in der frühpädagogischen Fachpraxis wie das Streben nach der Gewährleistung einer guten, qualitativ hochwertigen Kindertagesbetreuung mit bundesweit sich angleichenden Qualitätsniveaus (BMFSFJ, 2019a). Angestoßen durch stetige Wandlungsprozesse im Bereich der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung erfahren Kindertageseinrichtungen (Kitas) fortwährend an Aufwertung und „eine in dieser Form noch nicht gekannte gesellschaftliche Beachtung“ (Viernickel & Schwarz, 2009, S. 3). Exemplarisch aufzuführen sind der quantitative Ausbau der Kindergarten- und Krippenplätze¹⁴ durch die Rechtsansprüche aus den Jahren 1996 und 2013, die Implementierung verbindlicher Arbeitsgrundlagen in Form der Orientierungs- und Bildungspläne der Länder oder auch die Etablierung akademischer Ausbildungsgänge (Bock-Famulla, Münchow, Frings & Kempf, 2019; Tietze

¹⁴ Kindergarten umfasst die Kindertagesbetreuung für Kinder im Alter von drei Jahren bis Schuleintritt; mit Krippe ist die Betreuungsform für Kinder im Alter von null bis drei Jahren gemeint.

et al., 2012; Viernickel, Nentwig-Gesemann, Nicolai, Schwarz & Zenker, 2013). Der Besuch einer Kindertageseinrichtung gilt mit Blick auf die zahlenmäßig steigende Inanspruchnahme an Betreuungsplätzen inzwischen zum selbstverständlichen Bestandteil kindlicher „Normalbiographien“ (Viernickel, Voss & Mauz, 2017, S. 14; BMFSFJ, 2020) und als unverzichtbar in der Vereinbarkeit von Familie und Beruf (Dittrich, Grenner, Hanisch & Marx, 2016; Viernickel et al., 2013). Zugleich sind die an die Einrichtungen gestellten Erwartungen hoch: Anerkannt als „Institutionen mit einem ausformulierten und umfassenden Bildungsauftrag“ (Viernickel et al., 2013, S. 5) sollen Kindertageseinrichtungen essentielle und entwicklungsangemessene Lernerfahrungen ermöglichen und damit zur Bildungsgerechtigkeit, Teilhabe und Chancengleichheit aller Kinder beitragen (Schreyer, Krause, Brandl & Nicko, 2014). Der Besuch einer Kindertageseinrichtung führt jedoch nicht selbsttätig zu kindlichen Bildungs- und Entwicklungsvorteilen, „es kommt vielmehr maßgeblich auf deren Qualität an“ (Dittrich et al., 2016, S. 15). Wenngleich frühpädagogische Qualität je nach Perspektive und Bezugsgruppe unterschiedliche Auffassungen veranlasst, hat sich in der einschlägigen Fachliteratur die Distribution in Orientierungs-, Struktur- und Prozessqualität mit dem übergeordneten Ziel der bestmöglichen Unterstützung und Förderung der kindlichen Entwicklung und Bildung etabliert (Tietze, 2008). Als ein wesentliches Merkmal der Strukturqualität wird unter anderem die mittelbare pädagogische Arbeit erachtet, welche mit Blick auf die steigenden Anforderungen an die pädagogische Qualität – festgeschrieben in den Orientierungs- und Bildungsplänen der Länder – an zunehmender Bedeutung gewinnt (Schieler & Scheider, 2018). Denn unstrittig anerkannt und als „zwingend erforderlich“ (Viernickel & Fuchs-Rechlin, 2016, S. 29) werden auch solche pädagogischen Fachaufgaben erachtet, die ohne direkten Kontakt mit Kindern von den Fachkräften in den Kindertageseinrichtungen umzusetzen sind (ebd.). Ob und inwiefern eigens hierfür vorgesehene Zeiten in der pädagogischen Praxis tatsächlich zur Verfügung stehen und vor allem in Anspruch genommen werden (können), wurde im Rahmen verschiedener Studien untersucht (z. B. Schieler & Schneider, 2018; Viernickel et al., 2013). Weitestgehend vernachlässigt wird jedoch, dass neben den Zeitkontingenten auch weitere Rahmenbedingungen, wie Räumlichkeiten und Arbeitsmittel, die Arbeitsfähigkeit und Arbeitszufriedenheit der pädagogischen Fachkräfte beeinflussen können. Auch darüber, „wie diese Fachaufgaben in den deutschen Kindertageseinrichtungen bewertet und konkret umgesetzt werden“ (Viernickel & Schwarz, 2009, S. 48) liegen bislang lediglich vereinzelte Befunde vor. Gefordert und befürwortet wird deshalb eine dahingehende Intensivierung der Forschungstätigkeiten (ebd.). Einen Beitrag zur Erschließung dieser Desiderate möchte die nachfolgend vorgestellte Mixed-Methods-Studie leisten, welche in Kooperation mit einem großen öffentlichen Träger¹⁵ einer baden-württembergischen Stadt mit rund 60 Einrichtungen durchgeführt wurde.

2. Theoretische Einbettung

2.1 Qualität im Feld der Frühpädagogik

Inflationär und berufsfeldübergreifend in Gebrauch, lässt sich die Frage danach, was unter dem Begriff der „Qualität“ zu verstehen ist, nicht ohne Weiteres beantworten (Töpper, 2012). Denn der originär wertneutrale Begriff – Qualität leitet sich vom lateinischen Wort *qualitas* ab und entspricht zunächst den „charakteristischen Eigenschaften“ (ebd., S. 12) ei-

¹⁵ Auf ausdrücklichen Wunsch des Trägers wird in der vorliegenden Arbeit dessen Anonymität gewahrt. Auch auf eine ausführlichere Vorstellung des Trägers wird mit Blick auf mögliche Rückschlüsse verzichtet.

ner Sache – wird in der alltäglichen Verwendung vielfach subjektiv gefärbt, interessengeleitet sowie zum Ausdruck positiver Konnotationen eingesetzt (Meyer, 2015). Damit stellen Tietze, Roßbach, Nattfort & Grenner (2017) auch im Hinblick auf die Qualität von Kindertageseinrichtungen die These auf, je nach Perspektive und befragter Bezugsgruppe (z. B. Eltern, pädagogische Fachkräfte, Träger oder auch Kinder) unterschiedliche Vorstellungen von Qualität zu erhalten. Mit Blick auf die Feststellung, Sicherung, Weiterentwicklung und damit die Operationalisierung von Qualität in deutschen Kindertageseinrichtungen erweist es sich jedoch als unabdingbar, einem möglichst einheitlichen Begriffsverständnis von pädagogischer Qualität zu folgen (Tietze, 2008). „Ausgangspunkt und Fluchtpunkt“ (ebd., S. 17) des gegenwärtig im wissenschaftlichen Diskurs vorherrschenden Verständnisses von pädagogischer Qualität stellt das kindliche Interesse an guter und damit entwicklungsförderlicher Bildung, Betreuung und Erziehung dar und setzt dieses zugleich als Maßstab für die Qualität von Kindertageseinrichtungen fest (Tietze et al., 2017). Zugespitzt auf eine definitorische Begriffsbeschreibung ist pädagogische Qualität folglich dann gegeben,

wenn die jeweiligen pädagogischen *Orientierungen, Strukturen* und *Prozesse* das körperliche, emotionale, soziale und intellektuelle Wohlbefinden und die Entwicklung und Bildung der Kinder in diesem Bereich aktuell wie auch auf die Zukunft ausgerichtet fördern und die Familien in ihrer Betreuungs- und Erziehungsaufgabe unterstützen. (Tietze et al., 1998, S. 20; Hervorhebungen im Original)

Gegliedert in unterschiedliche Dimensionen – zu nennen sind hier die drei übergeordneten Bereiche der Orientierungs-, Struktur und Prozessqualität – stellt die pädagogische Qualität damit statt einer „gefühlten Entität“ (Tietze, 2008, S. 17) vielmehr ein mehrdimensionales, messbares Konstrukt dar. Die Qualitätsdimensionen können in unterschiedlichen Ausprägungsgraden vorliegen und sind dahingehend validier- bzw. quantifizierbar, als dass sich hypothetische Effekte auf die kindlichen Bildungs- und Entwicklungsergebnisse in der pädagogischen Praxis nicht nur untersuchen (ebd.), sondern überdies auch empirisch nachweisen lassen (z. B. ECCE von Cryer, Tietze, Burchinal, Leal & Palacios, 1999; NUBBEK von Tietze et al., 2013). Da der Forschungsgegenstand der vorliegenden Untersuchung, die mittelbare pädagogische Arbeit, als wesentliches Merkmal der Strukturqualität zählt (Viernickel & Schwarz, 2009), wird diese nachfolgend näher beschrieben.

2.2 Strukturqualität in Kindertageseinrichtungen

Als das pädagogische Handeln beeinflussende, wenn auch nicht determinierende Größen, werden die von außen vorgegebenen Merkmale der Strukturqualität betrachtet (Dittrich et al., 2016). Im Konkreten handelt es sich dabei um politisch regulierbare, situationsunabhängige sowie zeitlich relativ stabile Rahmenbedingungen in Bezug auf die Kindergruppe, das Fachpersonal sowie weitere Gegebenheiten in den Kindertageseinrichtungen, „innerhalb derer sich Prozessqualität als dynamischer Aspekt pädagogischer Qualität vollzieht“ (Viernickel et al., 2013, S. 20). Als zentrale Merkmale der Strukturqualität gelten u. a. der Personalschlüssel, die Fachkraft-Kind-Relation, die Gruppengröße, das Raumangebot, die Qualifikation bzw. das Ausbildungsniveau der pädagogischen Fachkräfte sowie Zeiten für mittelbare pädagogische Arbeit (Viernickel & Fuchs-Rechlin, 2016). Je nach Ausprägung können sich diese Merkmale sowohl förderlich – im Sinne pädagogische Prozesse eröffnend – als auch erschwerend erweisen. Dies lässt sich in national sowie international durchgeführten Studien durch einen Zusammenhang zwischen Merkmalen der Strukturqualität und der kindlichen Entwicklung sowie der pädagogischen Prozessqualität konstatieren (z. B. NUBBEK von Tietze et al., 2013; EPPE von Sylva, Melhuish, Sammos, Siraj-Blatchford & Taggart, 2004; ECCE von Cryer et al. 1999).

2.3 Mittelbare pädagogische Arbeit

Das sowohl im Bereich der Forschung als auch in der Bildungspolitik vorherrschende Begriffsverständnis zur mittelbaren pädagogischen Arbeit fußt auf der Definition von Viernickel und Schwarz (2009). Demnach werden mit dem Begriff der mittelbaren pädagogischen Arbeit all jene Tätigkeiten pädagogischer Fachkräfte bezeichnet, „die zur umfassenden Erfüllung des Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsauftrags von Kindertageseinrichtungen notwendig sind, ohne dass sie im direkten Kontakt mit den Kindern ausgeübt werden (können)“ (ebd., S. 6). Bisweilen auch unpräziser mit den Begrifflichkeiten *Vor- und Nachbereitungszeit* oder *Verfügungszeit* umschrieben, zählen zur mittelbaren pädagogischen Arbeit unter anderem solche Zeiten, die für den Austausch und die Zusammenarbeit mit Kolleg*innen und im pädagogischen Team, mit den Eltern, dem Träger, der Grundschule und weiteren Kooperationspartner*innen vorgesehen sind (Schieler & Schneider, 2018). Abgeleitet aus den Bildungs- und Erziehungsprogrammen der Länder inkludiert die mittelbare pädagogische Arbeit darüber hinaus auch jene Tätigkeiten, die sich auf die Umsetzung der Beobachtung und Dokumentation kindlicher Bildungs- und Erziehungsprozesse beziehen, konzeptionelle Arbeiten umfassen oder die auf die pädagogische Planung, das Qualitätsmanagement oder auf die interne und externe Evaluation pädagogischer Prozesse ausgerichtet sind (Viernickel & Fuchs-Rechlin, 2016; Viernickel & Schwarz, 2009). Ausgenommen und folglich neben dem Zeitkontingent für die mittelbare Pädagogik zusätzlich einzuberechnen sind Ausfallzeiten bedingt durch Fort- und Weiterbildungen sowie aufgrund von Urlaub oder Krankheit (Bock-Famulla et al., 2019). Wenngleich „unstrittig ist, dass pädagogisch tätige Personen neben der direkten pädagogischen Arbeit mit Kindern vielfältige weitere Aufgaben übernehmen, die nicht im direkten Kontakt mit Kindern und im Kontext von Bildungsaktivitäten, Projekten und Alltagsroutinen zu leisten sind“ (Viernickel & Fuchs-Rechlin, 2016, S. 54), lässt sich die Höhe des Zeitanteils zur Umsetzung der mittelbaren pädagogischen Arbeit in Abhängigkeit von der Gesamtarbeitszeit nicht ohne Weiteres bestimmen. Anstelle von einheitlichen Regelungen in Bezug auf die Zeitanteile für die mittelbare Pädagogik liegen vielmehr wissenschaftlich fundierte Empfehlungen sowie fachpolitische Forderungen vor (ebd.). Als Mindestmaße werden Zeitkontingente von 10 % bis hin zu einem Anteil von 25 % der Gesamtarbeitszeit gefordert (ebd.). Werden dahingehend empirische Befunde hinzugezogen, so zeigt sich, dass einer Vollzeitkraft wöchentlich im Mittel fünf Stunden, einer Teilzeitkraft 2.9 Stunden pro Woche zustehen – auffallend sind zudem die Unterschiede zwischen den westlichen und östlichen Bundesländern (Peucker, Gragert, Pluto & Seckinger, 2010). Tatsächlich aufwenden können die pädagogischen Fachkräfte laut den Ergebnissen der AQUA-Studie im Mittel 3.1 Stunden, bei freier Wahlmöglichkeit würden sie sich wöchentlich jedoch 4.2 Stunden wünschen (Schreyer et al., 2014). Damit äußert sich ein „massives Diskrepanzerleben“ (Viernickel et al., 2013, S. 38) zwischen dem ‚Ist‘ und dem ‚Soll‘ zeitlicher Ressourcen für die mittelbare pädagogische Arbeit, welches sowohl durch Befunde der sogenannten „Schlüsselstudie“ (ebd.) als auch der Evaluation zur Personalausstattung in Sachsen von Tietze, Grenner, Gralla-Hoffmann und Dabrowski (2008) gestützt wird. Den qualitativen Studienteilen der STEGE-, Schlüssel- sowie der HiSKiTa-Studie ist überdies zu entnehmen, dass sich die pädagogischen Fachkräfte aufgrund der Kombination aus gestiegenen Anforderungen einerseits bei simultanem Zeit- und Personalmangel andererseits in einem als belastend empfundenen „Umsetzungsdilemma“ (Viernickel & Voss, 2013, S. 38; Viernickel et al., 2013; Klusemann, Rosenkranz & Schütz, 2020) sehen. Aufschlüsse zur Aufgabenvielfalt lässt die Untersuchung von Schieler & Schneider (2018) aus dem Bistum Limburg zu, in welcher konstatiert wird, dass der größte Zeitaufwand in die Hauswirtschaft, gefolgt von den Bereichen ‚Bildung und Erziehung‘ sowie in die Teamarbeit investiert wird.

Über gesetzliche Festschreibungen in den landesspezifischen Kita-Gesetzen und deren Ausführungshinweisen verfügen – mit unterschiedlichem Maß an Detailliertheit und Verbindlichkeit – lediglich vereinzelte Bundesländer, wie Niedersachsen oder Mecklenburg-Vorpommern. Angesichts der drohenden Gefahr, bei Wahrnehmung der mittelbar pädagogischen Aufgaben ohne eigens hierfür eingeplante Zeiten eine Reduktion der Fachkraft-Kind-Relation zu bedingen (Viernickel & Schwarz, 2009), sind die gegenwärtigen Zustände in den Einrichtungen mit kritischem Blick zu betrachten. Denn sowohl aus Sicht des pädagogischen Fachpersonals als auch gestützt auf wissenschaftlichen Befunden wird der mittelbaren pädagogischen Arbeit zum einen eine wesentliche Rolle hinsichtlich der Stärkung der unmittelbaren pädagogischen Arbeit sowie zum anderen bezüglich der Sicherung frühpädagogischer Professionalität zugesprochen (Klusemann et al., 2020). Zentral sind in diesem Zusammenhang die durch die Beobachtung und Dokumentation, konzeptionelle Arbeiten sowie die Kommunikation im Team angestoßenen Reflexionsprozesse, welche wiederum unabdingbare Bestandteile pädagogisch kompetenten bzw. professionellen Handelns sind (Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann, Pietsch, Köhler & Koch, 2014). Als „nicht zuträglich“ (S. 51) im Hinblick auf die Qualität der pädagogischen Arbeit bewerten Klusemann et al. (2020) folglich die Reduktion der mittelbar pädagogischen Fachaufgaben.

Bei tiefergehender Auseinandersetzung mit dem aktuellen Forschungsstand zeigt sich, dass der mittelbaren pädagogischen Arbeit bislang vornehmlich mittels quantitativer Zugänge begegnet wurde (z. B. Schieler & Schneider, 2018; Schreyer et al., 2014) – qualitative Methoden wurden lediglich vereinzelt zur Vertiefung der Befunde eingesetzt (z. B. Viernickel et al., 2013; Viernickel & Voss, 2013). Kritisch anzumerken ist, dass das vorstrukturierte, quantitative Vorgehen die Gefahr birgt, den Blickwinkel stark einzuschränken und damit wesentliche Erkenntnisse zu übersehen, was sich eindrücklich an der Untersuchung von Schieler und Schneider (2018) mit teils unvereinbaren Ergebnissen aus unterschiedlich offenen Instrumenten zeigt. Es könnte sich deshalb als lohnend erweisen, der mittelbaren Pädagogik zunächst mittels eines offenen und explorativen Zugangs zu begegnen. Auch darüber, „wie diese Fachaufgaben in deutschen Kindertageseinrichtungen bewertet und konkret umgesetzt werden“ (Viernickel & Schwarz, 2009, S. 48), liegen bislang nicht hinreichend empirisch abgesicherte Ergebnisse vor. Die (noch) spezifischere Erforschung der Tätigkeiten und Aufgaben erweist sich folglich als ein nachzuziehendes Desiderat. Zudem kann dem aktuellen Stand der Forschung entnommen werden, dass sich die Rahmenbedingungen in den Kindertageseinrichtungen auf die Arbeitszufriedenheit und damit auch auf die Arbeitsfähigkeit der pädagogischen Fachkräfte auswirken (Schreyer et al., 2014; Viernickel & Voss, 2013). Ob und inwiefern neben den gesicherten und nutzbaren Zeiten weitere Gegebenheiten, wie die materielle und räumliche Ausstattung, eine gute, qualitativ hochwertige Umsetzung der mittelbaren Pädagogik beeinflussen, zeigt sich als eine weitere zu schließende Forschungslücke. Zudem gilt es, mit Blick auf die teils unzureichenden Zeiten für mittelbare pädagogische Arbeit in den Einrichtungen (Schreyer et al., 2014) sowie den vermehrt eingeführten Qualitätsentwicklungsmaßnahmen, z. B. im Rahmen des Gute-KiTa-Gesetzes, mögliche Trends und Entwicklungen auf Grundlage des bereits vielfach untersuchten Aspekts ‚Zeit‘ auch zukünftig weiter zu erforschen.

3. Fragestellung und Ziele

Abgeleitet aus den identifizierten Forschungslücken wird mithilfe der vorliegenden Studie den folgenden drei übergeordneten Fragestellungen nachgegangen:

Wie – mit dem Fokus auf Aufgaben- und Tätigkeitsbereiche – nutzen pädagogische Fachkräfte aus Kindertageseinrichtungen konkret ihre mittelbare pädagogische Arbeit?

Unter welchen strukturellen Rahmenbedingungen setzen pädagogische Fachkräfte ihre mittelbare pädagogische Arbeit um?

Wie zufrieden sind die pädagogischen Fachkräfte mit den Rahmenbedingungen sowie der Nutzung ihrer mittelbaren pädagogischen Arbeit?

Mit der Beantwortung dieser forschungsleitenden Fragestellungen wird das Ziel verfolgt, den Status quo der mittelbaren pädagogischen Arbeit in Kindertageseinrichtungen zu ermitteln, um darauf aufbauend mögliche Handlungsbedarfe und Maßnahmen im Sinne der Qualitätssicherung und -entwicklung ableiten zu können. Damit lässt sich die vorliegende Untersuchung übergeordnet als anwendungswissenschaftliche Studie klassifizieren (Döring & Bortz, 2016).

4. Untersuchungsdesign

Beim Forschungsgegenstand der mittelbaren pädagogischen Arbeit handelt es sich um einen eher heterogen aufgestellten Forschungsbereich: Den bereits vielfach mittels quantitativer Zugänge untersuchten Zeitkontingenten stehen weitere, in Verbindung mit der mittelbaren Pädagogik bislang weitestgehend unberücksichtigte Aspekte gegenüber. Damit kann sich einerseits auf bereits bestehende Theorien bzw. wissenschaftlich fundierte Erkenntnisse gestützt werden, andererseits erfordern die bislang weniger erforschten Aspekte (z. B. die räumliche und materielle Ausstattung) ein offenes, exploratives Vorgehen mit dem Fokus auf Generierung von Detailwissen am Einzelfall (Brüsenmeister, 2008; Döring & Bortz, 2016; Rosenthal, 2015; Scholl, 2018). Als adäquat wird deshalb die Realisierung eines methodenpluralen Zugangs bewertet. Im Konkreten wurde ein sequenzielles Mixed-Methods-Design realisiert, wobei sich spezifischer einer Kombination aus Vorstudien- und Verallgemeinerungsmodell bedient worden ist (Burzan, 2016). Die vorangestellte, bewusst offen gestaltete qualitative Teilstudie diente dabei primär, jedoch nicht ausschließlich, als wesentliches Hilfsmittel im Prozess der Instrumentenkonstruktion (Fragebogen) für die sich anschließende quantitative Teilstudie. Gleichwohl ist mittels der im Rahmen des qualitativen Studienteils durchgeführten Telefoninterviews darauf abgezielt worden, auch eigenständige, für sich stehende Ergebnisse in Form von Detailwissen zur mittelbaren pädagogischen Arbeit zu generieren. Die Integration und Verknüpfung beider Studienteile erfolgte damit bereits während des Erhebungsprozesses sowohl in Form einer gezielten Steuerung durch die qualitativen Befunde (Ergebnisse der Interviews unterstützen die Fragebogenkonstruktion) als auch in Form einer abschließenden Gegenüberstellung der Ergebnisse (Kuckartz, 2014).

4.1 Qualitativer Studienteil

4.1.1 Beschreibung des Samplings und des Samples

Aufgrund des Verfügens über „erste tentative Hypothesen über relevante Einflüsse im untersuchten Feld“ (Kelle & Kluge, 2010, S. 108) wurde die Sampling-Strategie des qualitativen Stichprobenplans (*selective sampling*) gewählt. Die Vorabfestlegung hinsichtlich bestimmter struktureller Merkmale erfolgte theoretisch begründet und zielte auf eine bewusst kontrastierende Fallauswahl im Sinne einer „maximalen strukturellen Variation“ ab (Kruse,

2015, S. 242), z. B. in Bezug auf den Beschäftigungsumfang der befragten Fachkräfte (Peucker et al., 2010; Viernickel et al., 2013). Zur Realisierung des *selective samplings* wurde auf die Rekrutierungsstrategie mittels sogenannter Gatekeeper*innen vertraut. Dabei fungierte die für die Begleitung des vorliegenden Forschungsvorhabens zuständige Fachleitung des kooperierenden Trägers aufgrund ihres Einblicks in die institutionellen Strukturen einerseits sowie ihres niedrigschwelligen Zugangs andererseits als Schlüsselperson für die Herstellung des Kontakts zu möglichen Interviewpartner*innen (Helfferich, 2011; Kruse, 2015).

Alle der sieben angefragten Fachkräfte aus der partizipierenden Trägerschaft konnten für die Durchführung der Telefoninterviews gewonnen werden. Die interviewten Fachkräfte sind in Einrichtungen mit einer Variationsbreite von 30 und bis zu 82 betreuten Kindern ($M = 48.14$; $SD = 17.74$; $N = 7$) tätig. Bezüglich der Betreuungsform zeigt sich ein relativ ausgewogenes Verhältnis von vier Fachkräften aus Ganztageseinrichtungen und drei Fachkräften aus Einrichtungen mit verlängerten Öffnungszeiten. Neben einem*r Krippenerzieher*in sind außerdem vier der Fachkräfte im Kindergartenbereich sowie zwei Fachkräfte im altersgemischten Bereich tätig. Zwei der Fachkräfte übernehmen zusätzlich eine stellvertretende Leitungsposition. Lediglich eine der sieben interviewten Fachkräfte ist mit einem Beschäftigungsumfang von 65 % als Teilzeitkraft angestellt, alle weiteren Fachkräfte sind in Vollzeit beschäftigt. Ebenso haben sechs der befragten Fachkräfte eine Ausbildung zum*zur staatlich anerkannten Erzieher*in abgeschlossen, einzig eine Fachkraft ist staatlich anerkannte*r Kinderpfleger*in. Die durchschnittliche Berufserfahrung der teilnehmenden Fachkräfte ohne Ausbildungszeit beträgt im Mittel 7.8 Jahre ($SD = 6.74$; $N = 7$), die Variationsbreite liegt dabei zwischen einem und bis zu 20 Jahren Berufstätigkeit in Kindertageseinrichtungen.

4.1.2 Erhebungsinstrument – leitfadengestütztes Telefoninterview

Mit dem Ziel einer möglichst offenen, explorativen und zugleich detailreichen Erfassung subjektiver Sicht- und Verhaltensweisen von pädagogischen Fachkräften im Umgang mit der mittelbaren pädagogischen Arbeit im Kita-Alltag bietet sich die direkte Befragung der Fachkräfte in Form qualitativer Interviews an (Misoch, 2019). Aufgrund der gewünschten Kombination bestehend aus dem Spannungsfeld von Offenheit einerseits, gepaart mit einer Strukturierung der Interviews andererseits, begründet sich der Einsatz qualitativer Leitfadenterviews (Kruse, 2015). Genauer fanden diese Leitfadenterviews aus forschungsökonomischen Gründen, bedingt durch die Möglichkeit geografischer Flexibilität einerseits sowie aufgrund der Hygienemaßnahmen zur Eindämmung der Corona-Pandemie andererseits, ausschließlich per Telefon statt (Döring & Bortz, 2016). Als Verfahren, „um das Grundprinzip der Offenheit zu wahren und dennoch die für das Forschungsinteresse notwendige Strukturierung vorzugeben“ (Helfferich, 2011, S. 182) wurde sich für die Erstellung des Interview-Leitfadens am sogenannten „SPSS-Prinzip“ von Helfferich (2011) angelehnt. Dazu wurden zunächst in einem Brainstorming möglichst viele mit dem Forschungsgegenstand der mittelbaren pädagogischen Arbeit in Verbindung stehende Fragen gesammelt, die dann vor dem Hintergrund des theoretischen Vorwissens sowie der Herstellung einer größtmöglichen Offenheit geprüft und reduziert, inhaltlich sortiert und nach der Herausarbeitung möglicher Leitfragen bzw. Erzählstimuli abschließend subsumiert wurden (ebd.; Kruse, 2015). Der final eingesetzte Interview-Leitfaden fügt sich in Orientierung an die forschungsleitenden Fragen aus drei übergeordneten Themenblöcken zusammen: (1) *Tätigkeits- und Aufgabenbereiche*, (2) *Rahmenbedingungen*, (3) *Zufriedenheit*. Jeder Themenkomplex wurde

durch einen offen gehaltenen, die Fachkräfte zum Erzählen einladenden Stimulus¹⁶ eingeführt und mittels Konkretisierungs-, Steuerungs- und Aufrechterhaltungsfragen möglichst detailliert beleuchtet (Helfferich, 2011; Kruse, 2015; Renner & Jacob, 2020). Die Interviews fanden im Zeitraum von Juli bis August 2020 statt. Die teilnehmenden Fachkräfte wurden im Rahmen ihrer Verfügungszeit zu einem vorab vereinbarten Termin durch die Interviewperson telefonisch kontaktiert. Zur besseren Auswertung wurden die Interviews unter schriftlichem Einverständnis der interviewten pädagogischen Fachkräfte als Tonspur aufgezeichnet.

4.1.3 Auswertungsmethode – inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse

Wenngleich dem Forschungsgegenstand im qualitativen Paradigma mit einer größtmöglichen Offenheit zu begegnen ist, bedarf es im Auswertungsprozess aufgrund der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit dennoch einer systematischen Vorgehensweise nach expliziten Regeln (Mayring, 2016). Voraussetzung für eine möglichst umfassende sowie zeitlich unabhängige Auswertung ist jedoch, dass die Interviews in schriftlicher Form vorliegen (Depermann, 2008; Kruse, 2015). Die unter Einwilligung der teilnehmenden Fachkräfte aufgenommenen Tonspuren sind deshalb im Anschluss an die Interviews zunächst transkribiert worden. In Abhängigkeit vom übergeordneten Analyseziel, die Erkenntnisse aus den Telefoninterviews für die Fragebogenkonstruktion zu nutzen, lag der Fokus der Transkription primär auf dem semantischen Inhalt des Erzählten (Dresing & Pehl, 2018; Häder, 2019). Die Transkription erfolgte deshalb anhand der (*erweiterten*) *inhaltlich semantischen Regeln* in Orientierung an Kuckartz, Dresing, Rädiker und Stefer (2008), Dresing und Pehl (2018) sowie Lamnek und Krell (2016).

Vor dem Hintergrund, dass die Analyse des qualitativen Studienteils unterstützend zur sich anschließenden Fragebogenkonstruktion hinzugezogen wurde, erfolgte die Auswertung der Telefoninterviews primär mit Blick auf den Inhalt des Erzählten und damit inhaltsanalytisch. Nach Mayring (2015) lassen sich bei der Auswertungsmethode der Inhaltsanalyse drei grundlegende Analyseformen unterscheiden – Zusammenfassung, Explikation und Strukturierung –, die in Abstimmung auf das Analyseziel sowohl einzeln als auch kombiniert eingesetzt werden können (ebd.). Mit Blick auf das übergeordnete Ziel, auf Basis des qualitativen Studienteils Hinweise für die Umsetzung des quantitativen Untersuchungsteils abzuleiten (Burzan, 2016), wurde eine Themen aus dem Material herausfilternde und folglich eine strukturierende Analyseform gewählt. Genauer kam aufgrund der Möglichkeit zum kombinierten Einsatz aus deduktiver und induktiver Kategorienbildung die *inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse* nach Kuckartz (2018) zum Einsatz. Im Konkreten wurden entlang des Interviewleitfadens zunächst sieben Hauptkategorien deduktiv gebildet (z. B. Kategorie 1 (K1) „*Tätigkeiten und Aufgaben*“, K2 „*Zeiten und Zeitkontingente*“) und je um zwei bis maximal zehn induktiv aus dem Interviewmaterial abgeleitete Subkategorien spezifiziert (z. B. Subkategorie zu K1: „*Beobachtung und Dokumentation*“; Subkategorie zu K2: „*Zeitaufteilung*“).

¹⁶ Beispiel einleitender Erzählstimulus: „Bitte denken Sie zum Einstieg ganz spontan an Ihre letzte Arbeitswoche in der Kita. Erzählen Sie doch mal, welche Tätigkeiten Sie ohne direkten Kontakt mit Kindern ausgeführt haben.“

4.1.4 Reflexion qualitativer Gütekriterien

Aufgrund der Fokussierung auf die eingesetzten Methoden wird sich zur Reflexion der Güte des qualitativen Studienteils der Untersuchung an den sechs allgemeingültigen Gütekriterien qualitativer Forschung nach Mayring (2016) orientiert.

Verfahrensdokumentation

Das Gütekriterium der Verfahrensdokumentation sieht vor, den Prozess der Ergebnisgewinnung und damit den gesamten Forschungsprozess detailliert, transparent sowie nachvollziehbar zu beschreiben (ebd.). Dem wurde durch die theoriegestützte Herleitung der forschungsleitenden Fragestellungen sowie durch die dezidierte Beschreibung von Sampling, Sample, des Erhebungsinstruments sowie der Analysemethode in ausreichendem Maße nachgekommen.

Argumentative Interpretationsabsicherung

Wie bereits der Bezeichnung entnommen werden kann, fordert das zweite Gütekriterium, die Interpretationen argumentativ zu begründen (ebd.). Dem wird versucht, in der Ergebnisdiskussion durch die Verknüpfung der Ergebnisse beider Studienteile sowie durch das Vergleichen mit Befunden aus der aktuellen Forschungslage gerecht zu werden.

Regelgeleitetheit

Wie bereits im Rahmen der Vorstellung der Auswertungsmethode aufgezeigt, ist trotz des vornehmlich verfolgten Prinzips der Offenheit dennoch ein systematisches, regelgeleitetes Vorgehen notwendig, um sich dem Forschungsgegenstand nähern und ihn erschließen zu können (ebd.). Zur systematischen Bearbeitung des Materials ist sich deshalb am Vorgehen in den einzelnen Phasen der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) orientiert worden.

Nähe zum Gegenstand

Die Nähe zum Gegenstand wird von Mayring (2016) als Leitgedanke qualitativer Forschung eingestuft. Diese soll einerseits durch die Herstellung einer Verbindung zur natürlichen Lebenswelt der Beforschten erfolgen, was in Form der Durchführung der Telefoninterviews im Rahmen der mittelbaren pädagogischen Arbeit in den Einrichtungen der interviewten Fachkräfte realisiert wurde. Andererseits äußert sich diese Nähe auch durch das Erreichen einer Interessenübereinstimmung, indem an sozialen Problemen bzw. Themen der Befragten angesetzt wird (ebd.). Dies wurde, dem Feedback der interviewten Fachkräfte zu urteilen nach, ebenfalls erreicht.

Kommunikative Validierung

Unter der kommunikativen Validierung ist nach Mayring (2016) das Vorlegen sowie die Diskussion der Ergebnisse und Interpretationen mit den Befragungsteilnehmenden im Sinne „denkende[r] Subjekte“ statt einfacher „Datenlieferanten“ (S. 147) zu verstehen. Dies konnte in der vorliegenden Forschungsarbeit aufgrund der zeitlichen Limitationen nicht in ausreichendem Maße berücksichtigt werden.

Triangulation

Wenngleich Mixed-Methods-Studien als konkrete Forschungsstrategie über die Perspektiverweiterung der Triangulation mit dem Ziel der Validierung hinausgehen (Hussey, Schreier & Echterhoff, 2013; Kuckartz, 2014), findet diese durch die Verknüpfung und den damit einhergehenden Vergleich des qualitativen mit dem quantitativen Studienteil dennoch unweigerlich statt. Das Gütekriterium der Triangulation kann damit als erfüllt betrachtet werden.

4.2 Quantitativer Studienteil

4.2.1 Erhebungsinstrument – Online-Fragebogen

Um sowohl die Reichweite als auch den Geltungsanspruch der Befunde zu erhöhen, bietet sich der ergänzende Einsatz von Fragebögen an (Döring & Bortz, 2016). Vor dem Hintergrund der Herstellung einer zeitlichen und räumlichen Unabhängigkeit wurde der eingesetzte Fragebogen elektronisch als computerunterstützte Online-Befragung angelegt (Wagner-Schelewsky & Hering, 2019). Mit dem Ziel, die Befunde aus dem qualitativen Studienteil nicht nur aktiv für die inhaltliche Ausgestaltung des Fragebogens nutzen zu können, sondern zugleich die Ergebnisse aus beiden Untersuchungsteilen vor dem Hintergrund der forschungsleitenden Frage zu vergleichen, orientiert sich die Zusammensetzung des Fragebogens im Wesentlichen an der inhaltlich strukturierenden Auswertung der Telefoninterviews. Auf Grundlage der Befunde aus dem qualitativen Studienteil in Kombination mit den Erkenntnissen des theoretischen Hintergrunds ist das „Universum der Antwortalternativen“ (Faulbaum, Prüfer & Rexroth, 2009, S. 19) überwiegend bekannt, weshalb vornehmlich geschlossene Fragen in Form von Häufigkeits-, Wichtigkeits- und Zufriedenheitsskalen eingesetzt wurden. Mit Blick auf eine mögliche Vergleichbarkeit der Ergebnisse mit den Befunden aus dem aktuellen Forschungsstand wurden, wo zur Forschungsfrage der vorliegenden Untersuchung passend, zudem Items und Skalen aus bereits bestehenden Fragebögen übernommen (z. B. Staatsinstitut für Frühpädagogik, 2012). Teils wurde außerdem auf den strukturellen Aufbau bereits vorhandener Fragen zurückgegriffen (z. B. Weltzien, Fröhlich-Gildhoff, Strohmmer, Reutter & Tinius, 2016), jedoch unter inhaltlicher Anpassung der Items. Die ‚neuen‘, auf den Forschungsgegenstand der mittelbaren Pädagogik ausgerichteten Items wurden dabei primär aus besonders prägnanten sowie häufige wiederkehrenden Aussagen aus den Telefoninterviews abgeleitet. Der Fragebogen besteht insgesamt aus neun Skalen mit bis zu 15 Items sowie weiteren wenigen Einzelitems. Zur elektronischen Aufbereitung des Fragebogens wurde auf die Dienste des Online-Portals *SoSci Survey* zurückgegriffen. Um den Online-Fragebogen neben seiner technischen Funktionsfähigkeit auch auf seine Verständlichkeit, Praktikabilität, Benutzerfreundlichkeit („Usability“) sowie auf seine statistische Qualität prüfen zu können, wurden vorab sowohl kognitive als auch Standard-Pretests durchgeführt (Lenzner, Neuert & Otto, 2015; Steiner & Benesch, 2018).

Im Sinne einer Vollerhebung wurden alle tätigen pädagogischen Fach- und Leitungskräfte mit Zeitkontingenten für mittelbare pädagogische Arbeit des kooperierenden Trägers dazu eingeladen, an der Online-Befragung teilzunehmen. Da der Fragebogen in Absprache mit dem Träger im Rahmen der Verfügungszeit möglichst vor Ort in den Einrichtungen ausgefüllt werden sollte, ist von verzerrenden Stichprobeneffekten aufgrund ‚computer- bzw. internetabstinenter‘ Personen nicht auszugehen (Döring & Bortz, 2016; Wagner-Schelewsky & Hering, 2019).

4.2.2 Statistische Auswertung

Die Auswertung des Fragebogens erfolgte überwiegend deskriptiv-statistisch (univariate Analysen). Der Fokus lag primär auf der Ermittlung von Häufigkeitsverteilungen sowie der Berechnung von Mittelwerten und Standardabweichungen. Die Auswertungen erfolgte mithilfe des Statistikprogramms IBM SPSS Statistics in der Version 24.

4.2.3 Reflexion quantitativer Gütekriterien

Eine hohe wissenschaftliche Güte weisen quantitative Messungen dann auf, wenn sie *objektiv*, *reliabel* und *valide* sind (Krebs & Menold, 2019; Raithel, 2008; Rost, 2013).

Objektivität

Dem Kriterium der Durchführungsobjektivität wird in der vorliegenden Untersuchung durch die Standardisierung des Online-Fragebogens gerecht (Krebs & Menold, 2019). Zudem ist die Auswertungsobjektivität aufgrund der Anwendung statistischer Analyseverfahren als maximal zu bewerten (Raithel, 2008). Wenngleich Krebs & Menold (2019) die Behauptung aufstellen, Interpretationsobjektivität könne es aufgrund der damit einhergehenden subjektiven Bewertungen nicht geben, werden zur Relativierung der gezogenen Schlüsse die Befunde in Bezug zu Erkenntnissen aus der aktuellen Forschungslage gesetzt.

Reliabilität

Zur Prüfung der internen Konsistenz wurde auf die Berechnung des Homogenitätsindex Cronbachs α zurückgegriffen (Rost, 2013). Hinsichtlich der im Fragebogen eingesetzten neun Skalen bewegen sich die Werte des Cronbachs α -Koeffizienten zwischen einem Minimum von $\alpha = .62$ und einem Maximum von $\alpha = .93$ und sind damit als fragwürdig bis exzellent zu werten.

Validität

Zur Bestimmung der Validität liegen unterschiedliche Konzepte vor, die zu ihrer Feststellung teils den Einsatz verwandter Messinstrumente erfordern und aufgrund der begrenzten Ressourcen im Rahmen der vorliegenden Untersuchung nicht in ausreichendem Maß überprüft werden konnten (Döring & Bortz, 2016). Durch den ausführlichen, verschiedene Expert*innengruppen einschließenden Pretest sowie die Fragebogenkonstruktion auf Grundlage der Telefoninterviews kann jedoch zumindest die Inhaltsvalidität als hinreichend geprüft angesehen werden.

4.2.4 Beschreibung der Stichprobe

Im September 2020 wurde über den Weg des trägerinternen Newsletters ein Anschreiben an alle rund 60 Leitungskräfte mit der Bitte zur Weiterleitung bzw. zum Zugänglichmachen des Links zum Fragebogen versandt. Nach mehrmaliger Verlängerung des Erhebungszeitraums, bedingt durch eine zunächst geringe Beteiligungsquote – vermutlich u. a. aufgrund des irregulären Betriebs in den Einrichtungen durch die Maßnahmen der Corona-Pandemie – liegen nach Abschluss des insgesamt fünfwöchigen Befragungszeitraums insgesamt 95 vollständig ausgefüllte Fragebögen vor. Dies entspricht einer finalen Rücklaufquote von 13.4 % ($N = 708$). In Tabelle 1 findet sich eine Übersicht über ausgewählte Merkmale zur näheren Beschreibung der Stichprobe.

Table 1. Stichprobendarstellung: Geschlecht, betreute Altersgruppe, Betreuungsform, Funktion, Beschäftigungsumfang

Stichprobenmerkmale		N	Anteil in %
<i>Gesamt</i>		95	100 %
<i>Geschlecht</i>	weiblich	92	97 %
	männlich	3	3 %
<i>Von der Fach-/Leitungskraft betreute Altersgruppe</i>	Kindergartengruppe	55	58 %
	Krippengruppe	20	21 %
	Bereichsübergreifende Betreuung	18	19 %
	Altersgemischte Gruppe	2	2 %
<i>Betreuungsform</i>	Ganztagesbetreuung (GT)	23	24 %
	Verlängerte Öffnungszeiten (VÖ)	28	30 %
	Regelbetreuung (RG)	13	14 %
	Gemischtes Betreuungsangebot	31	32 %
<i>Funktion</i>	Pädagogische Fachkraft	41	43 %
	Stellvertretende Leitung	19	20 %
	Leitung mit stundenweisen Deputaten	24	25 %
	Fachkraft mit Sonderfunktion (z. B. Inklusionskraft, Sprachförderkraft, Vertretungskraft)	11	12 %
<i>Beschäftigungsumfang</i>	Vollzeit	60	63 %
	Teilzeit	35	37 %

5. Darstellung der Ergebnisse

Die nachfolgende Ergebnisdarstellung gliedert sich gemäß der forschungsleitenden Fragestellung in die drei Themenblöcke (1) *Aufgaben- und Tätigkeitsbereiche*, (2) *Rahmenbedingungen* und (3) *Zufriedenheit* auf. Die jeweiligen Themenbereiche einleitend, werden zunächst wesentliche Ergebnisse des qualitativen Studienteils prägnant dargestellt, bevor sich anschließend den quantitativen Befunden gewidmet wird.

5.1 Aufgaben- und Tätigkeitsbereiche

Qualitative Ergebnisse

„Basis für professionelle Arbeit am Kind“
(Interview [Int.] 3, Absatz [Abs.] 4)

Die Aufgaben und Tätigkeit, welche in den Kindertageseinrichtungen ohne direkten Kontakt mit Kindern ausgeführt werden, erweisen sich als vielfältig. Diese Aufgabenvielfalt und -fülle wird zwar als „*manchmal viel*“ wahrgenommen, zugleich aber auch als „*heutzutage normal*“ und als „*gut so*“ valuiert, „*weil Erzieherinnen einfach nochmal durch die ganzen Veränderungen im Beruf einfach nochmal andere Aufgaben bekommen haben*“ (ebd., Abs. 102). Die von den befragten pädagogischen Fachkräften im Rahmen der qualitativen Telefoninterviews aufgezählten mittelbar pädagogischen Tätigkeiten reichen dabei von organisatorischen Aufgaben wie der Vorbereitung von Festen und Veranstaltungen (Int. 5, Abs. 3 - 6) über die Beschäftigung mit Fachliteratur (Int. 1, Abs. 21) bis hin zur Planung und Gestaltung von Eingewöhnungen und Transitionen (Int. 5, Abs. 94 - 96). Zugleich kristallisiert sich überdies ein Kern an „*Haupttätigkeiten*“ (Int. 3, Abs. 26) heraus, zu welchem mitunter die Beobachtung und Dokumentation zählt. Dieser Tätigkeitsbereich steht wiederum auch im Zusammenhang mit zwei weiteren wesentlichen Aufgabenbereichen: der „*Zusammenarbeit mit Eltern*“ sowie der „*Raumgestaltung bzw. vorbereiteten Umgebung*“ (ebd., Abs. 18 + 36; Int. 1; Abs. 103), indem auf Grundlage der Beobachtungen z. B. Materialien bereitgestellt und „*nächste Schritte*“ geplant werden. Überdies werden von einer Fachkraft neben der Dokumentation auch die Verwaltungs- und Organisationsaufgaben als weiterer großer Tätigkeitsbereich (Int. 6, Abs. 18) sowie von einer weiteren Fachkraft als „*erste Priorität*“ (Int. 4, Abs. 30) postuliert. Auffallend ist jedoch, dass es sich bei diesen Interviewpartner*innen um zwei pädagogische Fachkräfte mit zusätzlicher Funktion als stellvertretende Leitung handelt. Als „*Nebentätigkeiten*“ werden wiederum hauswirtschaftliche Tätigkeiten, wie Küchen- oder Putzaktivitäten, klassifiziert, die zwar „*genauso dazu gehören*“ (Int. 3, Abs. 24), eine täglich wiederkehrende „*Konstante*“ (Int. 6, Abs. 24) im pädagogischen Alltag darstellen und von den pädagogischen Fachkräften als „*Inhalt*“ (Int. 4, Abs. 122) der Verfügungszeit anerkannt werden, zugleich jedoch auch kritisch zu betrachten sind, weil „*vieles auch in der Hauswirtschaft dann verloren geht*“ (ebd., Abs. 124). Gemeint sind vornehmlich Zeitkontingente, die durch die Investition in hauswirtschaftliche Tätigkeiten für Aufgaben mit pädagogischem Schwerpunkt verkürzt werden oder erst gar nicht in Anspruch genommen werden können.

Quantitative Ergebnisse

Anhand der Erkenntnisse aus den qualitativen Interviews (induktiv abgeleitete Subkategorien) sowie unter Ergänzung aus der einschlägigen Fachliteratur (z. B. Schieler & Schneider, 2018) wurden insgesamt 15 wesentliche Aufgaben- und Tätigkeitsbereiche der mittelbaren pädagogischen Arbeit identifiziert und aufgestellt. Diese sollten von den Fach- und Leitungskräften hinsichtlich ihrer Wichtigkeit für die generelle pädagogische Arbeit im Fragebogen eingeschätzt werden. Die Bewertung erfolgte anhand einer fünfstufigen Skala von *überhaupt nicht wichtig* (1) bis *äußerst wichtig* (5) (zzgl. der Ausweichoption *Weiß nicht/keine Angabe*). Mit einem hohen Mittelwert von 4.72 ($SD = .78$; $N = 95$) bewerten die befragten pädagogischen Fach- und Leitungskräfte die *Zusammenarbeit mit Eltern* in Bezug auf ihre generelle pädagogische Arbeit als den wichtigsten Aufgaben- und Tätigkeitsbereich. Ebenfalls als sehr wichtig werden außerdem die Bereiche *Gestaltung von Übergängen* ($M = 4.66$; $SD = .71$; $n = 94$), gefolgt von der *Beobachtung und Dokumentation* ($M = 4.65$; $SD = .78$; $N = 95$) eingeschätzt. Nach Angaben der befragten Fach- und Leitungskräfte für

die generelle pädagogische Arbeit weniger wichtig sind die Bereiche *Organisation von Veranstaltungen* ($M = 3.84$; $SD = 8.33$; $n = 94$) sowie *Bürokratie- und Verwaltungstätigkeiten* ($M = 3.57$; $SD = .94$; $n = 88$). Mit einem Mittelwert von 3.18 und zugleich der größten Standardabweichung ($SD = 1.09$; $n = 92$) werden die *hauswirtschaftlichen Tätigkeiten* von den befragten Fach- und Führungskräften als der am wenigsten wichtige Tätigkeitsbereich bezogen auf die generelle pädagogische Arbeit bewertet (siehe Abbildung 1).

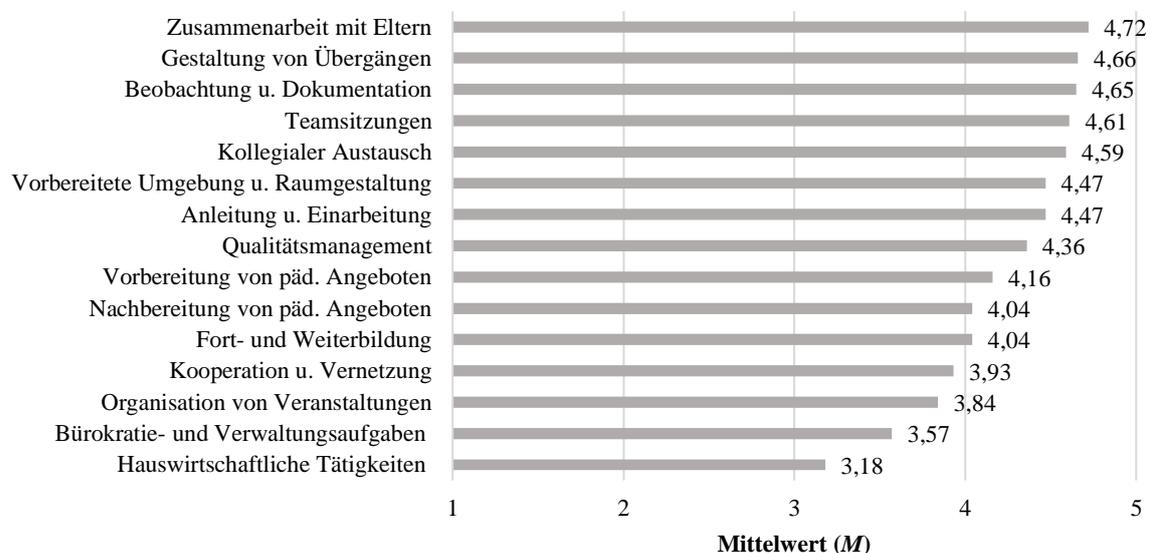


Abbildung 1. Einschätzung der Wichtigkeit der mittelbar pädagogischen Tätigkeits- und Aufgabenbereiche für die generelle pädagogische Arbeit ($N_{max} = 95$; 1 = *überhaupt nicht wichtig*, 5 = *äußerst wichtig*)

Zudem wurden die pädagogischen Fach- und Führungskräfte dazu eingeladen, aus den insgesamt 15 Tätigkeits- und Aufgabenfeldern die drei Bereiche mit dem insgesamt größten zeitlichen Umfang im Rahmen ihrer Verfügungszeit auszuwählen. Dazu konnten einzelne Tätigkeitsbereiche den Ranking-Plätzen eins bis drei zugeordnet werden. Es zeigt sich, dass der Aufgaben- und Tätigkeitsbereich *Beobachtung und Dokumentation* mit einem Anteil von 46 % ($n = 44$) am häufigsten auf den ersten Rangplatz gesetzt wurde und damit folglich der Tätigkeitsbereich ist, der insgesamt betrachtet, den größten Zeitumfang der mittelbaren pädagogischen Arbeit einnimmt. Ebenfalls häufig auf den ersten Platz werden außerdem die *Bürokratie- und Verwaltungstätigkeiten* (28 %; $n = 26$) sowie *hauswirtschaftliche Tätigkeiten* gesetzt (5 %; $n = 5$). Auf dem zweiten Rangplatz folgen mit einem Anteil von 24 % ($n = 23$) die *Teamsitzungen*, der *kollegiale Austausch* (18 %; $n = 17$) sowie die *Zusammenarbeit mit Eltern* (13 %; $n = 12$). Die *Zusammenarbeit mit Eltern* wird zugleich auch am häufigsten auf den Rangplatz drei gesetzt (20 %; $n = 19$). Ebenfalls häufig ausgewählt werden außerdem die *Teamsitzungen* (14 %; $n = 13$) sowie *hauswirtschaftliche Tätigkeiten* (13 %; $n = 12$). Unabhängig von den jeweiligen Rangplätzen nehmen damit die *Beobachtung und Dokumentation* (61 %; $n = 58$), die *Teamsitzungen* (43 %; $n = 41$) sowie die *Bürokratie- und Verwaltungstätigkeiten* (38 %; $n = 36$) laut Angaben der pädagogischen Fach- und Führungskräfte den größten zeitlichen Umfang der Verfügungszeit ein. Es ist jedoch darauf hinzuweisen, dass der hohe Anteil des letztgenannten Bereichs durch die Fachkräfte mit Leitungsfunktion bedingt ist: So setzen 71 % ($n = 17$) der Führungskräfte sowie 37 % ($n = 7$) der stellvertretenden Leitungen die *Bürokratie- und Verwaltungstätigkeiten* auf den ersten

Rangplatz, wohingegen lediglich eine pädagogische Fachkraft ohne Leitungsfunktion diesen Bereich für den ersten Platz auswählt (2 %).

5.2 Rahmenbedingungen

5.2.1 Zeiten und Zeitkontingente

Qualitative Ergebnisse

*„Wenn ein Zahnrad fehlt, dann funktioniert das ganze Uhrwerk nicht“
(Int. 2, Abs. 34)*

Den interviewten pädagogischen Fachkräften stehen durch den Träger – unabhängig von ihrer jeweiligen Funktion oder ihres Beschäftigungsumfangs – 25 % der wöchentlichen Gesamtarbeitszeit für die Umsetzung der mittelbaren pädagogischen Arbeit zu. Bei einer Vollzeitkraft mit 39 Wochenstunden entspricht dies 9.75 Stunden. Ob und in welchem Umfang diese Zeitanteile im pädagogischen Alltag jedoch tatsächlich genutzt werden können, hängt nach Angaben der interviewten Fachkräfte von einer Reihe struktureller Rahmenbedingungen ab. Als *„Voraussetzungen, dass die Verfügungszeit [...] stattfinden kann. Oder dass sie umgesetzt werden kann“* (Int. 4, Abs. 36), berichtet eine der interviewten Fachkräfte davon, dass alle Stellen besetzt bzw. alle Kolleg*innen anwesend sein müssen. Im Umkehrschluss nennt eine weitere Fachkraft als *„Hauptgrund, wo ich sage, dass man die VZ jetzt nicht immer so durchführen kann, wie man sich es wünscht“* (Int. 1, Abs. 43), in den Teams über zu wenig Personal zu verfügen. Denn dadurch, dass die Verfügungszeit in den Einrichtungen umzusetzen ist, seien die Fachkräfte zugleich auch *„griffbereit“*, sodass *„man immer da ist und dass man natürlich auch schnell und oft geholt wird sozusagen“* (Int. 5, Abs. 60). Gleichzeitig wertet die Fachkraft diese *„Gefahr“* jedoch auch als *„sinnvoll“* (ebd., Abs. 40), um bei Personalnotstand dennoch auf Kapazitäten zurückgreifen zu können. Weiterhin zeigt sich, dass der Ausfall bzw. die Umsetzung der mittelbaren pädagogischen Arbeit sowohl mit dem Betreuungsangebot der Einrichtung, der Tageszeit als auch mit der Funktion der Fachkraft in Verbindung zu stehen scheint. Vor allem die Unterscheidung zwischen Ganztagesbetreuung (GT) und Einrichtungen mit verlängerten Öffnungszeiten (VÖ) empfindet eine Fachkraft als *„wichtig, dass man da nochmal gut hinschaut und das gut beleuchtet“* (Int. 4, Abs. 118). Während es sich in GT-Einrichtungen als *„schwierig“* (ebd., Abs. 120) bzw. teils sogar unmöglich gestaltet (ebd., Abs. 46), die 25 % Verfügungszeit in vollem Umfang umsetzen zu können, heben weitere Fachkräfte den *„große[n] Vorteil“* (Int. 7, Abs. 78) einer VÖ-Einrichtung hervor, dass dort keine bzw. weniger Probleme bestehen, die vorgesehene Verfügungszeit nicht nehmen zu können. Dieser Nutzen scheint jedoch auch im Zusammenhang mit einer weiteren strukturellen Gegebenheit, der jeweiligen Tageszeit, zu stehen. Eine VÖ-Fachkraft spricht in diesem Zusammenhang von *„Glück, das mittags machen zu können“* (Int. 6, Abs. 70). Ihrer Meinung nach wäre sie in ihrer Verfügungszeit *„NICHT so produktiv, wenn ich sie vormittags im Alltag machen müsste. Also bei vollem Betrieb“* (ebd., Abs. 70). Bezogen auf den Beschäftigungsumfang berichtet eine interviewte Teilzeitkraft jedoch wiederum von ihren positiven Erfahrungen in GT-Einrichtungen. Denn dadurch, dass das Ankommen sowie das Abholen der Kinder in der Ganztagesbetreuung *„gestaffelt“* statt wie in VÖ-Einrichtungen *„geballt“* ablaufen, ergeben sich nutzbare *„Randzeiten“* sowie *„Lücken“* im pädagogischen Alltag, welche (spontan) für mittelbar pädagogische Tätigkeiten genutzt werden können (Int. 5, Abs. 80). Überdies spricht sich die Fachkraft dafür aus, aufgrund der im Vergleich zu Vollzeitkräften weniger gesicherten Zeiten für die mittelbare Pädagogik für sich zu sorgen und mit der Leitung ins Gespräch zu kommen, um *„zu überle-*

gen, was gibt es für Tätigkeiten, was eben dann Vollzeitkräfte oder Menschen mit mehr prozentualer Arbeitstätigkeit erledigen können“ (ebd., Abs. 86). Hierzu muss ihres Ermessens jedoch auch die Leitung „die Wichtigkeit sehen für gute Qualität und auch den Schwerpunkt für gute Arbeit sehen“ (ebd., Abs. 82), anstatt sich vorrangig funktional auf die Gewährleistung der Betreuung zu beschränken. Die personelle Situation in den Einrichtungen in Kombination mit der Umsetzung der mittelbaren pädagogischen Arbeit kann jedoch auch als psychisch belastend empfunden werden. So berichtet eine Fachkraft davon, häufig mit Gewissensbissen und einem persönlichen Druckerleben kämpfen zu müssen: „Oft hatte ich so das Gefühl, ... dass ich mich unter Zeitdruck gesetzt gefühlt habe. Und gedacht habe: ‚Oh ne, ich muss wieder zurück ans Kind‘. Diesen Druck habe ich so persönlich immer verspürt, obwohl der mir gar nicht vermittelt wurde“ (Int. 1, Abs. 65). Die Fachkraft befürwortet deshalb einen (Dienst-)Plan, auf den sie sich „ruhigen Gewissens“ (ebd., Abs. 63) beziehen und das Nehmen ihrer Verfügungszeit rechtfertigen kann. Auch von den weiteren interviewten Fachkräften werden feste Regelungen – auch trägerbezogen in Form der 25 % Verfügungszeit für alle Mitarbeiter*innen (Int. 7, Abs. 86) –, interne Pläne (Int. 2, Abs. 34 - 36) sowie ein gutes Management (Int. 4, Abs. 92) als essentiell für die Umsetzung der mittelbaren Pädagogik sowie für die persönliche Zufriedenheit bewertet. Zudem gelten laut Aussage der befragten Fachkräfte teaminterne Absprachen (Int. 1, Abs. 61) sowie ein häufig damit einhergehendes Maß an Flexibilität und Spontanität als weitere förderliche Bedingungen (ebd., Abs. 91).

Quantitative Ergebnisse

In Anbetracht des häufig im Rahmen vorangegangener Studien konstatierten (z. B. Viernickel et al. 2013) sowie durch die qualitativen Interviews ebenfalls identifizierten Diskrepanzerlebens zwischen dem ‚Ist‘ und dem ‚Soll‘ an nutzbaren Zeiten für die mittelbare pädagogische Arbeit wurden die pädagogischen Fach- und Leitungskräfte des kooperierenden Trägers im Fragebogen in Anlehnung an die AQUA-Studie um die Angabe ihrer tatsächlich durchschnittlich in einer Arbeitswoche aufgewandten sowie unter freier Wahlmöglichkeit benötigten Stundenanzahl gebeten (Staatsinstitut für Frühpädagogik, 2012). Die befragten pädagogischen Fach- und Leitungskräfte geben an, im Mittel rund acht Stunden durchschnittlich pro Arbeitswoche für die Umsetzung der Verfügungszeiten aufzuwenden ($M = 8.11$; $SD = 4.76$; $N = 95$). Die Variationsbreite erweist sich als groß und umfasst zwischen einer und 30 wöchentlich aufgewandten Stunden¹⁷. Wenn die Teilnehmer*innen frei wählen könnten, bräuchten sie ihres Ermessens im Durchschnitt ein Zeitkontingent von rund elf Stunden ($M = 10.94$; $SD = 5.39$; $N = 95$). Mit Blick auf die hohe Standardabweichung gepaart mit den teils ungewöhnlich hohen Stundenangaben wurden vor dem Hintergrund der unterschiedlichen Funktionen sowie der Beschäftigungsumfänge dahingehend differenziertere Berechnungen vorgenommen. Gegliedert nach der jeweiligen Funktion zeigt sich, dass pädagogische Fachkräfte im Mittel etwas weniger als sieben Stunden ($M = 6.59$; $SD = 2.50$; $n = 41$) Verfügungszeit pro Woche aufwenden ($Min = 1$; $Max = 10$), sich bei freier Wahlmöglichkeit jedoch rund neun Stunden ($M = 9.02$; $SD = 3.08$; $n = 41$) wünschen würden ($Min = 3$; $Max = 15$). Stellvertretende Leitungen geben an, rund acht Stunden ($M = 8.16$; $SD = 3.30$; $n = 19$) in mittelbare pädagogische Tätigkeiten zu investieren ($Min = 2$; $Max = 13$), zugleich jedoch knapp elf Stunden ($M = 11.21$; $SD = 3.87$; $n = 19$) zu benötigen

¹⁷ Da das Anrecht von 25 % an Verfügungszeit bei einer Vollzeitkraft wöchentlich 9.75 Stunden entspricht und ein gutes Viertel der Befragungsteilnehmer*innen Leitungskräfte mit stundenweisen Leitungsdeputaten ausmacht, wird angenommen, dass sich von den Leitungskräften statt auf die Verfügungszeit zum Teil vielmehr auf die Leitungsdeputate bezogen wurde.

($Min = 4$; $Max = 20$). Die befragten Leitungskräfte mit stundenweisen Deputaten berichten von knapp zehn Stunden ($M = 9.63$; $SD = 5.43$; $n = 24$) Verfügungszeit pro Woche ($Min = 2$; $Max = 20$), bei freier Wahlmöglichkeit liegt dieser Anteil bei rund 14 Stunden ($M = 13.75$; $SD = 7.78$; $n = 24$). Dass die Variationsbreite hier zwischen vier und bis zu 39 gewünschten Stunden liegt, spricht für die Annahme, dass sich die Leitungskräfte bei ihrer Angabe nicht ausschließlich auf ihre Verfügungszeit, sondern teils auch auf die Leitungszeit bezogen haben. Pädagogische Fachkräfte mit Sonderfunktion¹⁸ weisen im Mittel die höchste tatsächliche Stundenanzahl auf ($M = 10.36$; $SD = 8.91$; $n = 11$), zugleich erweist sich die Differenz zum gewünschten ‚Soll‘ als vergleichsweise gering ($M = 11.45$; $SD = 5.85$; $n = 11$) (siehe Abbildung 2).

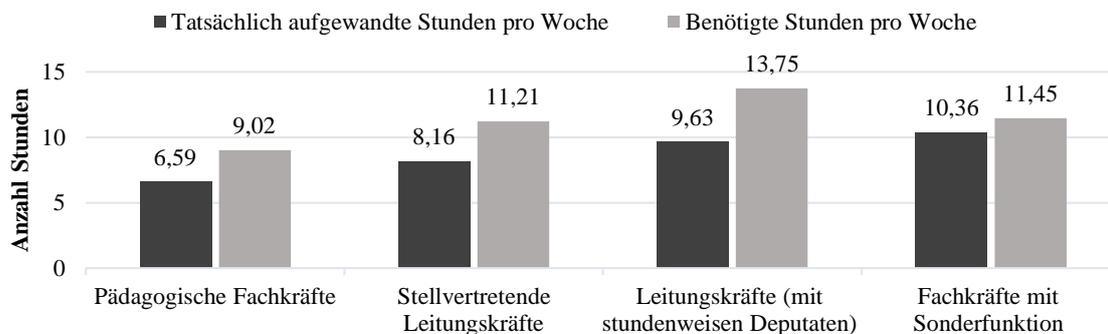


Abbildung 2. Einschätzung tatsächlich aufgewandter und benötigter Stunden pro Woche gegliedert nach Funktionen ($N = 95$)

Wird überdies eine vergleichende Betrachtung hinsichtlich des Beschäftigungsumfangs gegliedert nach Teilzeit- und Vollzeitkräften vorgenommen, so bestätigt sich trotz unterschiedlicher wöchentlicher Gesamtarbeitszeit, dass sich zwischen dem tatsächlichen ‚Ist‘ (Vollzeit: $M = 9.37$; $SD = 4.97$; $n = 60$; Teilzeit: $M = 5.94$; $SD = 3.47$; $n = 35$) und dem gewünschten ‚Soll‘ (Vollzeit: $M = 12.57$; $SD = 5.47$; $n = 60$; Teilzeit: $M = 8.14$; $SD = 3.94$; $n = 35$) eine Differenz von zwei bis drei Stunden konstatieren lässt.

Orientiert an der Abfrage zur Wichtigkeit sowie zum Vorhandensein diverser, für die Zufriedenheit und Leistungsfähigkeit bedeutsamer Arbeitsbedingungen im Rahmen der AQUA-Studie (Staatsinstitut für Frühpädagogik, 2012) sollten die Teilnehmer*innen der vorliegenden Untersuchung ebenfalls zunächst eine Einschätzung dazu abgeben, wie wichtig ihrer Meinung nach bestimmte Bedingungen sind, um ihre Verfügungszeit gut und sinnvoll nutzen zu können. In einem zweiten Schritt wurden die Fach- und Leitungskräfte außerdem darum gebeten, zu entscheiden, inwieweit sie die jeweiligen Arbeitsbedingungen in ihrer Einrichtung aktuell erfüllt sehen. Mit einem hohen Mittelwert von 4.95, einer geringen Standardabweichung von .22 sowie einer Range zwischen *sehr wichtig* (4) und *äußerst wichtig* (5) erachten die befragten Fach- und Leitungskräfte der Arbeitsbedingung *ausreichend Personal* in Bezug auf eine gute und sinnvolle Nutzung bzw. Umsetzung der Verfügungszeit als *äußerst wichtig*. Ebenfalls eine hohe Wichtigkeit messen die Teilnehmenden außerdem den *festen Regelungen und Pläne zur Organisation der Verfügungszeit* (z. B. *Dienstplan*) ($M = 4.68$; $SD = .64$; $N = 95$) sowie den *zusätzliche Mitarbeiter*innen, die bei Ausfällen einspringen* ($M = 4.64$; $SD = .64$; $N = 95$) zu. Vergleichsweise weniger wichtig ist den Fach- und Leitungskräften die *Möglichkeit zur Mitgestaltung von Regelungen und Plänen* (z. B.

¹⁸ Unter dem Begriff der ‚Fachkräfte mit Sonderfunktion‘ werden Sprachförderkräfte, Inklusionsfachkräfte sowie Vertretungskräfte vereint.

Dienstplangestaltung) ($M = 4.14$; $SD = .86$; $N = 95$) sowie die Unterstützung der Einrichtungsleitung durch Verwaltungskräfte ($M = 3.82$; $SD = 1.21$; $N = 95$) (siehe Abbildung 3). Wird überdies betrachtet, inwieweit die Fach- und Leitungskräfte die wichtig bzw. weniger wichtig erachteten Arbeitsbedingungen in ihren Einrichtungen als erfüllt sehen, so zeigt sich, dass *feste Regelungen und Pläne zur Organisation der Verfügungszeit* (z. B. *Dienstplan*) ($M = 4.41$; $SD = .91$; $N = 95$) überwiegend vorhanden sind. Ebenso sehen die Teilnehmenden die *Koordination und Unterstützung durch die Leitung und/oder stellvertretende Leitung* ($M = 4.17$; $SD = 1.02$; $N = 95$) weitgehend als erfüllt. Die als am wichtigsten für eine gute und sinnvolle Nutzung der Verfügungszeit eingeschätzte Bedingung, über *ausreichend Personal* zu verfügen, ist in den Einrichtungen teilweise erfüllt ($M = 3.07$; $SD = 1.13$; $N = 95$). Eher weniger vorhanden sind *zusätzliche Mitarbeiter*innen, die bei Ausfällen einspringen* ($M = 2.65$; $SD = 1.03$; $N = 95$) sowie *Verwaltungskräfte zur Unterstützung der Einrichtungsleitung* ($M = 2.19$; $SD = 1.36$; $N = 95$) (siehe Abbildung 3).

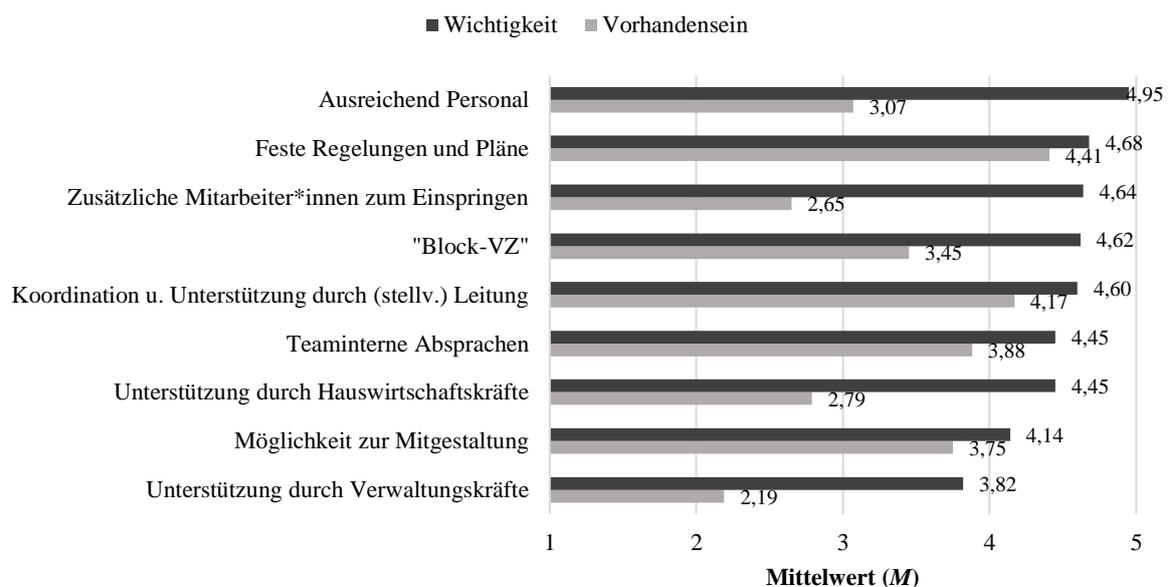


Abbildung 3. Einschätzung zur Wichtigkeit und zum Vorhandensein von Arbeitsbedingungen für die gute und sinnvolle Umsetzung der mittelbaren pädagogischen Arbeit ($N = 95$; 1 = *überhaupt nicht wichtig bzw. erfüllt*, 5 = *äußerst wichtig bzw. vollständig erfüllt*)

5.2.2 Räumliche und materielle Ausstattung

Qualitative Ergebnisse

„Das Wichtigste ist, dass man wirklich Material zur Verfügung hat und auch die Räume“
(Int. 3, Abs. 60)

Um die Aufgaben und Tätigkeiten der mittelbaren Pädagogik ‚ordentlich‘ ausführen zu können, benötigen die pädagogischen Fachkräfte *„ein Umfeld, wo man sich in seiner VZ auch tatsächlich einfach richtig konzentrieren kann, damit man produktiv auch arbeiten kann“* (Int. 6, Abs. 76), weshalb die befragte pädagogische Fachkraft einen geeigneten Mitarbeiter*innenraum als wichtig und unabdingbar erachtet. Wenngleich allen der interviewten Fachkräfte für die Umsetzung der mittelbaren pädagogischen Arbeit ein solcher Mitarbeiter*innenraum, zumeist ausgestattet mit Computern, Laptops, Schreibtischen, Büromaterialien und Fachliteratur, zur Verfügung steht (z. B. Interview 5, Abs. 54), berichtet lediglich

eine Fachkraft davon, dort schaffe „*sich es einfach am besten. Da hat man am meisten Platz*“ (Int. 2, Abs. 50). In den weiteren Einrichtungen herrschen laut Ansicht der interviewten Fachkräfte im Hinblick auf eine „*anständige*“ (Int. 6, Abs. 78) Umsetzung der mittelbaren pädagogischen Arbeit weniger förderliche Bedingungen. Vor allem die multifunktionale Nutzung der Räume, z. B. in Form der Kombination aus Mitarbeiter*innenzimmer und Pausenraum, Elternzimmer oder Garderobe, „*verträgt sich dann meistens nicht so gut*“ (Int. 5, Abs. 46) und wird folglich auch von weiteren Fachkräften kritisch beäugt. Darüber hinaus werden auch weitere räumliche Bedingungen, wie die Raumgröße, die Helligkeit oder die Belüftung bemängelt, sodass fünf der insgesamt sieben befragten Fachkräfte, davon berichten, „*wir weichen eher in andere Räume und nehmen unsere Sachen mit, weil wir dort ja einfach nicht viel Platz haben*“ (Int. 3, Abs. 76). Häufig werden – vor allem, aber nicht ausschließlich von Vollzeitkräften in VÖ-Einrichtungen (ebd., Abs. 76) – dazu die Gruppenräume beansprucht. Voraussetzung, um die Vorteile der räumlichen Flexibilität nutzen zu können, ist laut der befragten Fachkräfte jedoch die ausreichende Ausstattung mit portablen Laptops (Int. 1, Abs. 83; Int. 2, Abs. 50). Generell scheinen für die Umsetzung der mittelbaren pädagogischen Arbeit „*Medien eine sehr wichtige Rolle*“ (Int. 6, Abs. 34) zu spielen. Neben dem Vorhandensein in ausreichender Anzahl ist außerdem deren Funktionsfähigkeit von Bedeutung (Int. 3, Abs. 56 - 58) – auch mit Blick auf die ohnehin knapp bemessene Ressource ‚Zeit‘: „*Und wenn da einfach der Laptop oder der Computer nicht richtig funktioniert, das ist sehr, sehr ärgerlich, weil das einfach extrem viel Zeit in Anspruch nimmt*“ (Int. 6, Abs. 34). Die Arbeit „*sehr viel erleichtern*“, um folglich „*noch mehr und noch produktiver arbeiten zu können*“ (ebd., Abs. 36), werden von der befragten Fachkraft deshalb neuere Medien in den Einrichtungen erachtet.

Quantitative Ergebnisse

Um die räumliche Ausstattung im Hinblick auf die Realisierung der mittelbaren pädagogischen Arbeit zu erfassen, wurden die pädagogischen Fach- und Leitungskräfte dazu befragt, wie wichtig sie auf einer fünfstufigen Skala diverse aus Fachliteratur und den qualitativen Interviews abgeleitete Bedingungen für die Gestaltung ihrer Verfügungszeit erachten und inwieweit sie diese Bedingungen in ihrer Einrichtung erfüllt sehen. Als wichtigste Bedingungen stufen die befragten Fach- und Leitungskräfte einen *geeigneten Mitarbeiterraum* ($M = 4.86$; $SD = .36$; $N = 95$) bzw. eine *Räumlichkeit zum ruhigen, konzentrierten und ungestörten Arbeiten* ($M = 4.84$; $SD = .37$; $N = 95$) ein. Als vergleichsweise weniger wichtig erachten die Fach- und Leitungskräfte die *Möglichkeit zur Umsetzung der Verfügungszeit zuhause* („*Haus-VZ*“) ($M = 3.72$; $SD = 1.29$; $N = 95$), die *räumliche Flexibilität* (z. B. *VZ im Gruppenraum*) ($M = 3.67$; $SD = 1.08$; $N = 95$) sowie einen *eigenen, festen Arbeitsplatz* ($M = 3.20$; $SD = 1.34$; $N = 95$). Wird darüber hinaus das Vorhandensein dieser Bedingungen in den Einrichtungen betrachtet, so zeigt sich, dass die Fach- und Leitungskräfte die als wichtig erachteten *angenehmen räumlichen Arbeitsbedingungen* (z. B. *hell, gut belüftet*) ($M = 3.59$; $SD = 1.39$; $N = 95$) in ihren Einrichtungen als überwiegend erfüllt sehen. Eher vorhanden ist außerdem ein *geeigneter Mitarbeiterraum* ($M = 3.47$; $SD = 1.52$; $N = 95$) sowie eine *räumliche Flexibilität* (z. B. *VZ im Gruppenraum*) ($M = 3.40$; $SD = 1.17$; $N = 95$). *Räumlichkeiten zum ruhigen, konzentrierten und ungestörten Arbeiten* sind in den Einrichtungen wiederum teilweise vorhanden ($M = 3.02$; $SD = 1.45$; $N = 95$). Als eher nicht erfüllt, sehen die Befragungsteilnehmer*innen einen *eigenen festen Arbeitsplatz* ($M = 2.25$; $SD = 1.49$; $N = 95$) sowie die *Möglichkeit zur Haus-VZ* ($M = 1.78$; $SD = 1.78$; $N = 95$). Letzteres ist jedoch auch darauf zurückzuführen, dass die Umsetzung der mittelbaren pädagogischen Arbeit zuhause von Seiten des Trägers lediglich in Ausnahmefällen sowie in Absprache mit der Einrichtungsleitung bewilligt wird (siehe Abbildung 4).

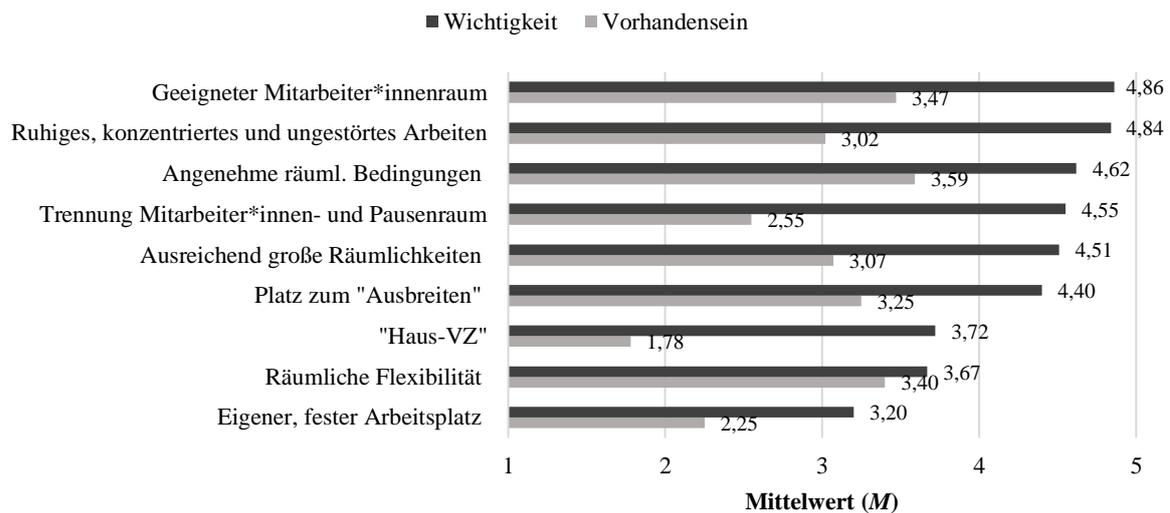


Abbildung 4. Einschätzung zur Wichtigkeit und zum Vorhandensein räumlicher Bedingungen für die Gestaltung der mittelbaren pädagogischen Arbeit ($N = 95$; 1 = *überhaupt nicht wichtig bzw. erfüllt*, 5 = *äußerst wichtig bzw. vollständig erfüllt*)

Weitergehend wurden die pädagogischen Fach- und Leitungskräfte um ihre Einschätzung zur Wichtigkeit sowie zum Vorhandensein von Bedingungen bezüglich der materiellen Ausstattung für die Gestaltung der Verfügungszeit anhand der ihnen bereits bekannten fünfstufigen Skala gebeten. Der Fokus der Meinungserfassung zur materiellen Ausstattung lag dabei primär auf der digitalen Infrastruktur in den Einrichtungen.

Prinzipiell ist festzuhalten, dass die zu bewertenden Aspekte der materiellen Ausstattung von den Befragungsteilnehmenden für die Gestaltung ihrer Verfügungszeit im Mittel als sehr wichtig eingestuft werden, was sich daran festmachen lässt, dass alle Mittelwerte größer als 4.5 sind und damit sehr nah am Maximum liegen. Am wichtigsten wird die Funktionsfähigkeit sowohl der Kameras ($M = 4.93$; $SD = .30$; $N = 95$), der Computer bzw. Laptops ($M = 4.92$; $SD = .28$; $N = 95$) als auch der Drucker ($M = 4.88$; $SD = .35$; $N = 95$) eingeschätzt. Bezüglich der Bewertung des Vorhandenseins zeigt sich, dass sich die befragten Fach- und Leitungskräfte mit Arbeitsmaterialien gut ausgestattet fühlen ($M = 4.15$; $SD = .70$; $N = 95$). Auch das Vorhandensein von ausreichend ($M = 4.14$; $SD = 1.19$; $N = 95$) und funktionsfähigen Druckern ($M = 4.13$; $SD = 1.01$; $N = 95$) ist in den Einrichtungen vornehmlich erfüllt. Nach Meinung der befragten Fach- und Leitungskräfte weniger gegeben sind einerseits *ausreichend nutzbare Computer/Laptops* ($M = 2.78$; $SD = 1.21$; $N = 95$) sowie die *Verfügbarkeit* ($M = 2.79$; $SD = 1.69$; $N = 95$) und die *Funktionsfähigkeit des WLAN* ($M = 2.54$; $SD = 1.55$; $N = 95$) andererseits (siehe Abbildung 5).

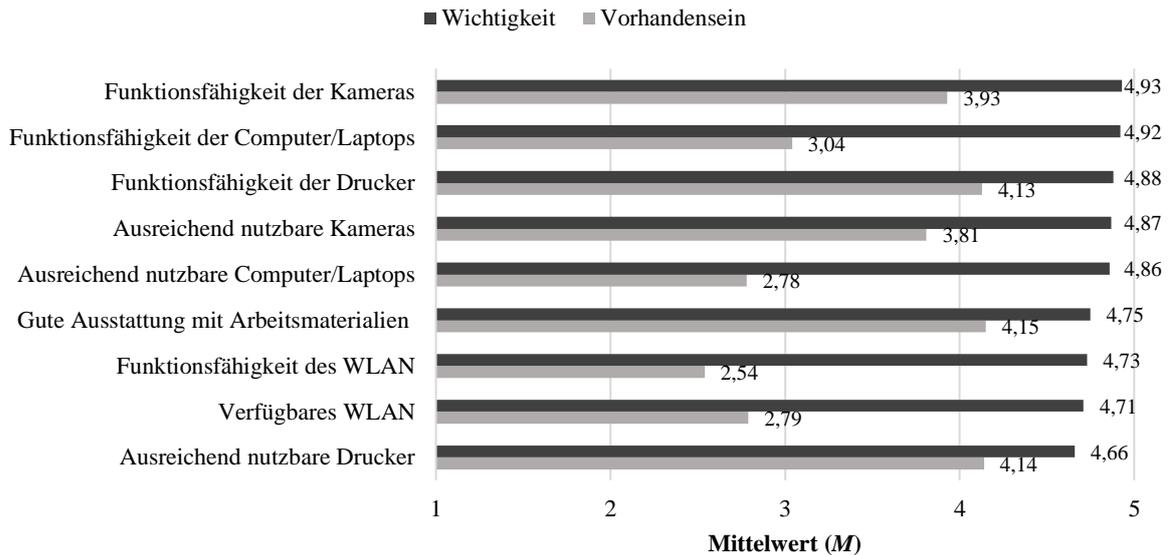


Abbildung 5. Einschätzung zur Wichtigkeit und zum Vorhandensein der materiellen Ausstattung für die Gestaltung der mittelbaren pädagogischen Arbeit ($N = 95$; 1 = überhaupt nicht wichtig bzw. erfüllt, 5 = äußerst wichtig bzw. vollständig erfüllt)

5.3 Zufriedenheit

Qualitative Ergebnisse

*„VZ ist auch sehr einrichtungsabhängig“
(Int. 7, Abs. 102)*

Bezüglich der Frage zur globalen Zufriedenheit mit der mittelbaren pädagogischen Arbeit in der Einrichtung erweist sich diese als auffallend hoch. Vier der interviewten Fachkräfte berichten davon, insgesamt „sehr zufrieden“ (z. B. Int. 2, Abs. 86) zu sein, wenngleich es „immer solche und solche Tage [gibt] oder Wochen. Wenn halt viele Leute fehlen oder krank sind“ (ebd., Abs. 86) – eine weitere Fachkraft ist „ziemlich zufrieden“ (Int. 7, Abs. 80). Gleichwohl ist den Fachkräften auch bewusst, „dass man das nicht auf jedes Haus oder auf jede Mitarbeiterin auch dann hier wiederum münzen kann“ (Int. 4, Abs. 88). Zur persönlichen Zufriedenheit tragen nach Angabe der befragten Fachkräfte vor allem ein gutes Management (ebd., Abs. 92), die Option zur flexiblen Gestaltung der Verfügungszeit (Int. 6, Abs. 70) sowie die bereits als förderlich identifizierte Kombination aus der Arbeit in einer VÖ-Einrichtung gepaart mit der Möglichkeit, die mittelbar pädagogischen Tätigkeiten am Nachmittag ausführen zu können (Int. 7, Abs. 80). Auch als „mittelmäßig“ zufrieden äußert sich eine Fachkraft und empfindet es als primär „schon noch ausbaufähig, dass man mehr gesicherte VZ eben hat. Also so diese Block-VZ, was ich gesagt habe. Vor allem als Teilzeitkraft“ (Int. 5, Abs. 78). Gemeint sind damit zugesicherte Zeitkontingente im Umfang von einer oder mehreren Stunden, „sodass man sich eben einfach verlässlich und konzentriert auch auf Themen einlassen kann“ (ebd., Abs. 32). Überdies spricht sich im Zuge der Zufriedenheit eine der interviewten Fachkräfte dafür aus, „VZ auch mal nach außen [zu] erklären. Zum Beispiel jetzt gerade auch an die Eltern, was eigentlich alles dahinter steht“ (Int. 7, Abs. 108). Oftmals stoße sie sowohl bei Eltern als auch im privaten Umfeld auf „Unverständnis“ (ebd., Abs. 106) und Unwissenheit bezüglich dessen, „was auch für ein Bürokratieaufwand stellenweise hinter irgendwelchen Aufgaben besteht“ (ebd., Abs. 106).

Quantitative Ergebnisse

Auch im Rahmen der Online-Befragung wurden die Fach- und Leitungskräfte um die Einschätzung ihrer Zufriedenheit mit verschiedenen Aspekten der mittelbaren pädagogischen Arbeit gebeten. Dazu sollten die Teilnehmer*innen anhand einer fünfstufigen Skala die Zufriedenheit hinsichtlich sieben die thematischen Schwerpunkte der vorangegangenen Frageblöcke zusammenfassenden Items bewerten. Die größte Zufriedenheit zeigen die pädagogischen Fach- und Leitungskräfte hinsichtlich der *Organisation und Planung* ihrer mittelbaren pädagogischen Arbeit ($M = 3.77$; $SD = .97$; $N = 95$), gefolgt von den *persönlich umgesetzten Aufgaben- und Tätigkeitsbereichen der Verfügungszeit* ($M = 3.67$; $SD = .83$; $N = 95$). Vergleichsweise am wenigsten zufrieden sind die pädagogischen Fach- und Leitungskräfte zugleich mit der *tatsächlich in der Praxis umsetzbaren Verfügungszeit* ($M = 3.04$; $SD = .94$; $N = 95$), ebenso wie die Zufriedenheit mit den *nutzbaren Geräten* ($M = 3.22$; $SD = 1.25$; $N = 95$) sowie mit den *nutzbaren Räumen* ($M = 3.24$; $SD = 1.33$; $N = 95$) eher als mittelmäßig einzuschätzen ist. Insgesamt betrachtet, sind die befragten Fach- und Leitungskräfte mit einem Mittelwert von 3.38 ($SD = .87$; $N = 95$) eher zufrieden mit ihrer Verfügungszeit (siehe Abbildung 6).

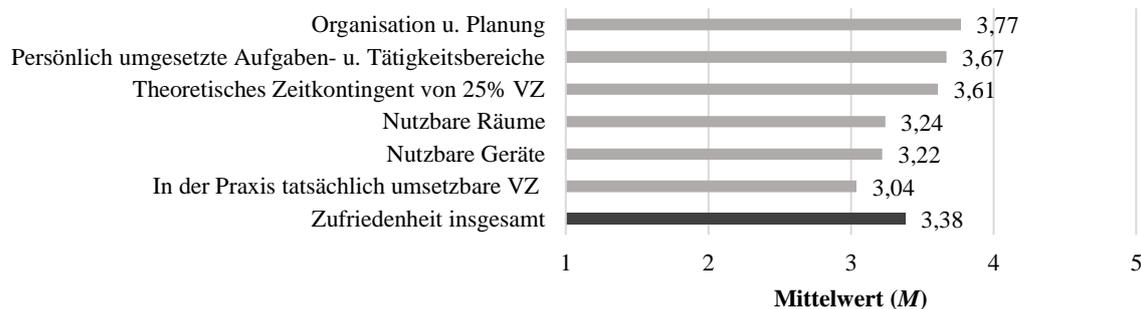


Abbildung 6. Einschätzung zur Zufriedenheit mit der mittelbaren pädagogischen Arbeit ($N = 95$; 1 = überhaupt nicht zufrieden, 5 = äußerst zufrieden)

6. Diskussion der Ergebnisse und Ausblick

Ziel der empirischen Untersuchung war es, die mittelbare pädagogische Arbeit in Kindertageseinrichtungen unter den forschungsleitenden Aspekten des ‚Wie‘ in Form der konkreten Umsetzung von mittelbar pädagogischen Aufgaben und Tätigkeiten, der Rahmenbedingungen sowie der Zufriedenheit zu beleuchten. Mittels eines methodenpluralen Zugangs wurden sowohl qualitative als auch quantitative Daten generiert, die nach der oben weitestgehend studienteilspezifischen Ergebnispräsentation im Folgenden systematisch miteinander verknüpft werden. Auch die Bezugnahme zum aktuellen Stand der Forschung sowie das Aufzeigen von Limitationen und zukünftig weiter nachzugehenen Forschungsdesideraten bilden den Gegenstand der folgenden Ausführungen.

Die im Rahmen der mittelbaren pädagogischen Arbeitszeit auszuführenden Aufgaben und Tätigkeiten zeigen sich vielfältig. Insgesamt lassen sich 15 Tätigkeits- und Aufgabenfelder, vornehmlich abgeleitet aus den qualitativen Interviews sowie unter marginaler Ergänzung aus der Theorie, identifizieren (Schieler & Schneider, 2018). Zugleich kristallisiert sich ein Pool an Haupttätigkeiten heraus, zu welchem die Beobachtung und Dokumentation, die Zusammenarbeit mit Eltern, die vorbereitete Umgebung und Raumgestaltung und – zumindest

für die befragten stellvertretenden Leitungskräfte – Bürokratie- und Verwaltungsaufgaben zählen. Dass diesen Aufgaben- und Tätigkeitsbereichen im Rahmen der mittelbaren pädagogischen Arbeit eine wesentliche Bedeutung zuzuschreiben ist, bestätigt sich ferner anhand der Befunde aus dem quantitativen Studienteil. Diese zeigen, dass die am wichtigsten für die generelle pädagogische Arbeit bewerteten Tätigkeitsbereichen zugleich auch als die Tätigkeiten benannt werden, die insgesamt betrachtet, die meiste Zeit in Anspruch nehmen. Diese Erkenntnis deckt sich mit den empirischen Befunden von Tietze et al. (2008), die im Rahmen ihrer Evaluation der Personalausstattung in sächsischen Kitas konstatieren, dass auf die priorisierten Tätigkeiten zugleich der größte Anteil an Arbeitszeit entfällt. Dahingehend divergierende Ergebnisse zeigen sich bezüglich der Hauswirtschaft sowie der Bürokratie- und Verwaltungstätigkeiten. Diese werden einerseits als vergleichsweise weniger wichtig für die generelle pädagogische Arbeit eingestuft, finden sich – wie auch Schieler und Schneider (2018) konstatieren – andererseits jedoch unter den täglich wiederkehrenden Tätigkeiten mit einem großen zeitlichen Umfang wieder. Hauswirtschaft sowie Bürokratie- und Verwaltungsarbeit scheinen damit kontroverse Aufgabenbereiche in Kindertageseinrichtungen darzustellen, welche es dem Ziel möglicher Entlastungen bzw. des Ausbaus von Zeitkontingenten für pädagogisch ‚relevantere‘ Tätigkeiten in Form zukünftiger Forschungsaktivitäten weiter im Blick zu halten gilt¹⁹.

Damit die mittelbare pädagogische Arbeit gut und sinnvoll genutzt werden kann, sind eine Reihe struktureller Gegebenheiten in den Einrichtungen notwendig. Als Grundvoraussetzung und zugleich Hauptgrund für die (Nicht-)Umsetzung der mittelbaren pädagogischen Arbeit stellt sich die Personalsituation in den Einrichtungen heraus. Dies wird von den pädagogischen Fachkräften nicht nur explizit im Rahmen der mündlichen Befragung benannt, sondern lässt sich zugleich eindrücklich anhand der quantitativen Befunde bekräftigen. Ebenfalls als sehr wichtig bewerten die Befragungsteilnehmer*innen außerdem, über zusätzliche Mitarbeiter*innen zu verfügen, die bei Personalausfällen einspringen können. Diese, als wichtig für eine gute und sinnvolle Umsetzung der mittelbaren Pädagogik erachteten Rahmenbedingungen sehen die Fach- und Leitungskräfte in ihren Einrichtungen jedoch nur zum Teil erfüllt, was sich mit dem von Klusemann et al. (2020) konstatierten „substanziellen Personalmangel“ (S. 30) als Normalzustand in den Kindertageseinrichtungen deckt. Eine gute Personalausstattung kann folglich als Prämisse für die mittelbare pädagogische Arbeit interpretiert werden, weshalb es die Personalgewinnung und Sicherung in Kindertageseinrichtungen weiter voran zu treiben gilt. Bundesprogramme, wie z. B. die „Fachkräfteoffensive für Erzieherinnen und Erzieher“ mit dem Ziel der Gewinnung und Bindung qualifizierter Fachkräfte, sind damit unbedingt zu begrüßen und auch zukünftig weiter zu fördern (BMFSFJ, 2019b).

Unzureichende strukturelle Rahmen- und Arbeitsbedingungen können jedoch auch die psychische und physische Gesundheit sowie die Arbeitsfähigkeit von pädagogischen Fachkräften beeinträchtigen (Viernickel & Voss, 2013). So wird aufgrund der engen Personalsituation im Rahmen der qualitativen Befragung von einem persönlichen Zeitdruck und Gewissensbissen während der Auseinandersetzung mit den mittelbar pädagogischen Tätigkeiten berichtet. Dies kann nicht nur mit einem psychischen Belastungsempfinden einhergehen (Rudow, 2005), sondern könnte sich unter Umständen auch auf die Konzentration und damit auf die Qualität der Umsetzung der mittelbaren Pädagogik auswirken. Dass die Möglichkeit

¹⁹ Einen ersten Beitrag in Form einer empirischen Untersuchung zum Bürokratie- und Verwaltungsaufwand von Kita-Leitungen leistet Schneider (2018). Nicht in den Blick genommen werden dabei jedoch pädagogische Fachkräfte ohne Leitungsfunktion.

zum ruhigen, konzentrierten und ungestörten Arbeiten von den befragten Fach- und Leitungskräften nach einem geeigneten Mitarbeiter*innenraum als sehr wichtige Rahmenbedingung bewertet wird, scheint daher naheliegend. In den qualitativen Interviews wird überdies vom Dilemma der ‚Griffbereitschaft‘ durch das Ausüben der Verfügungszeit in den Einrichtungen und damit die Möglichkeit zur Unterbrechung der mittelbar pädagogischen Tätigkeiten bei Personalnotstand berichtet. Diese Verfügbarkeit lässt sich folglich als ‚Fluch‘ für die mittelbare und zugleich als ‚Segen‘ für die unmittelbare pädagogische Arbeit interpretieren, was auch anhand der qualitativen Befunde bereits bestehender Studien (Stichwort: ‚Umsetzungsdilemma‘) gestützt wird (Klusemann et al., 2020; Schreyer et al., 2014; Viernickel et al., 2013). Ob und inwiefern diese Diskrepanzen und subjektiven Befindungen mit dem Ziel einer gemeinsamen Lösungsfindung und einer Erhaltung bzw. Förderung der (psychischen) Gesundheit der pädagogischen Fachkräfte bereits bewusst zum Gegenstand von teaminternen Austausch- und Reflexionsrunden bzw. Teamsitzungen in den Einrichtungen gemacht wurden, lässt sich weder aus den qualitativen noch aus den quantitativen Ergebnissen eindeutig ableiten. Die pädagogischen Teams werden deshalb dazu ermutigt, in offenen, ressourcenorientierten sowie wertschätzend ausgerichteten Diskussionen dahingehend einrichtungs- bzw. teamspezifische Umgangsmöglichkeiten zu entwickeln, zu evaluieren und zu etablieren – wenn nötig auch unter Begleitung externen Fachpersonals.

Als weitere wesentliche Erkenntnis unbedingt festzuhalten ist, dass es sich lohnend zeigt, neben den bislang vornehmlich untersuchten Zeitkontingenten auch weitere Rahmenbedingungen in den Blick zu nehmen. Denn als bedeutsame Voraussetzungen, um die Verfügungszeit ‚produktiv‘ nutzen zu können, werden von den interviewten Fachkräften sowohl geeignete Räumlichkeiten als auch ausreichend sowie funktionstüchtige Materialien erachtet. Werden die qualitativen und die quantitativen Ergebnisse zusammengenommen, bewerten die pädagogischen Fachkräfte einen geeigneten Mitarbeiter*innenraum mit angenehmen Arbeitsbedingungen zum ruhigen, konzentrierten und ungestörten Arbeiten als besonders wichtig. Problematisch eingeschätzt wird wiederum die multifunktionale Nutzung von Räumen – vornehmlich, wenn der Mitarbeiter*innenraum simultan auch als Pausenraum dient. Zudem steht laut der interviewten Fachkräfte auch die Funktionsfähigkeit der technischen Geräte und Hilfsmittel in Verbindung mit dem Faktor Zeit: Damit die ohnehin als eher knapp empfundenen Zeitkontingente dennoch sinnvoll und produktiv genutzt werden können, sollten die Geräte möglichst problemlos funktionieren. Dass sich die Zufriedenheit der befragten Fach- und Leitungskräfte mit den nutzbaren Geräten eher im mittleren Bereich bewegt, lässt jedoch die Vermutung anstellen, dass sich die von den interviewten Fachkräften geforderten Investitionen in neuere Medien als lohnend erweisen könnten. Dies bestätigt ferner auch die DKLK-Studie (Haderlein, 2020), in welcher sich zeigt, dass ca. ein Drittel der Einrichtungen einen Aufholbedarf hinsichtlich der digitalen Infrastruktur aufweist.

Abschließend wird auch auf die kritische Auseinandersetzung mit der vorliegenden Untersuchung geblickt, wobei vornehmlich das von O’Cathain (2010) auf methodenplurale Forschungsprozesse ausgerichtete Gütekriterium der *Inferenzübertragbarkeit* in den Vordergrund rückt. Dieses bildet das Pendant zur externen Validität im quantitativen sowie der Übertragbarkeit nach Lincoln & Guba (1985) im qualitativen Paradigma. Bezogen auf den quantitativen Studienteil zeigen sich dahingehend Limitationen, als dass sich die Befunde nicht auf pädagogische Fachkräfte außerhalb der kooperierenden Trägerschaft übertragen lassen und folglich eine landesweite oder gar bundeslandübergreifende Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse nicht gewährt werden kann. In einem mit mehr Ressourcen ausgestatteten Forschungsprojekt könnte bzw. vielmehr sollte – v. a. auch mit Blick auf das Ziel, bundesweit sich angleichende Qualitätsniveaus herzustellen (BMFSFJ, 2019a) – die mittelbare

pädagogische Arbeit in einer auf die Repräsentativität der Grundgesamtheit aller pädagogischen Fachkräfte ausgerichteten Studie untersucht werden. Zudem wird die Aussagekraft der Ergebnisse durch den geringen Fragebogenrücklauf (13.4 %) beeinträchtigt. Sicherlich lässt sich dies in gewissem Maße auf das veränderte Arbeitspensum bedingt durch die in den Kindertageseinrichtungen einzuhaltenden Hygienemaßnahmen zur Eindämmung der Corona-Pandemie zurückführen, indes ist vor diesem Hintergrund jedoch auch der Zugang der Zielgruppe zum Fragebogen kritisch zu betrachten. In künftigen Forschungsvorhaben ist darauf hinzuwirken, die Hauptzielgruppe der pädagogischen Fachkräfte möglichst direkt zu erreichen, anstatt auf die Streuung durch Dritte – in diesem Fall durch die Kita-Leitungen – zu vertrauen.

Im Hinblick auf den qualitativen Studienteil konnte dem Ziel eines Stichprobenplans, „maximale Variation und Heterogenität in Bezug auf die forschungsrelevanten Merkmale“ (Scholl, 2018, S. 26) herzustellen, weitestgehend gerecht werden. Gleichwohl ist die eingesetzte Rekrutierungsstrategie mit Blick auf eine bewusste oder auch implizite Lenkung durch ‚Gatekeeper*innen‘ vor dem Hintergrund einer möglichen Verzerrung der Ergebnisse kritisch zu diskutieren. Inhaltlich erweist sich vor allem die sehr hohe Zufriedenheit der interviewten pädagogischen Fachkräfte mit der Umsetzung und Gestaltung ihrer mittelbaren pädagogischen Arbeit als auffällig. Werden vergleichend die Ergebnisse aus dem quantitativen Studienteil hinzugezogen, so zeigt sich die Zufriedenheit mit der mittelbaren pädagogischen Arbeit insgesamt als eher mittelmäßig, wodurch sich die Interviewteilnehmer*innen im Vergleich als überdurchschnittlich zufrieden klassifizieren lassen. Ob sich dies tatsächlich auf die Vorauswahl durch die zuständige Fachleitung zurückführen lässt und inwieweit dadurch von einer Verzerrung der Ergebnisse auszugehen ist, kann auf Grundlage der erhobenen Daten nicht final beantwortet werden. Auch ob und welchen Einfluss weiteren Faktoren, wie z. B. die bei mündlichen Befragungen vergleichsweise ausgeprägtere soziale Erwünschtheit, zugeschrieben werden kann (Hüfken, 2019; Scholl, 2018), bleibt offen. Um mögliche Verzerrungen ausgleichen zu können, empfiehlt es sich in einem mit mehr zeitlichen Ressourcen ausgestatteten Forschungsprojekt das Sampling in Form von gestuften bzw. kombinierten Verfahren zu realisieren (Kruse, 2015).

Trotz der Notwendigkeit von Nachjustierungsmaßnahmen vornehmlich hinsichtlich der Repräsentativität der Ergebnisse lässt sich zusammenfassend festhalten, dass mittels des realisierten Mixed-Methods-Designs sowie den darin eingesetzten Methoden der zumindest für die kooperierende Trägerschaft aussagekräftige Ergebnisse generiert werden konnten.

Final festzuhalten ist, dass die vorliegende Forschung Aufschluss darüber gibt, dass es sich als unabdingbar erweist, die mittelbare pädagogische Arbeit über die bislang primär erforschten Zeitkontingente hinausgehend in landes- oder bundesweiten Forschungsprojekten auch hinsichtlich weiterer beeinflussender Rahmenbedingungen sowie der konkreten praktischen Umsetzung noch umfassender zu untersuchen. Hierfür zeigt die vorliegende Studie sowohl inhaltliche als auch methodische Anknüpfungspunkte für künftige Untersuchungen auf. Mit Blick auf die kindlichen Bildungs- und Entwicklungsergebnisse wird außerdem dafür plädiert, sich der Qualität der konkreten Umsetzung mittelbarer pädagogischer Aufgaben sowie deren Einfluss auf die Prozessqualität in zukünftigen Forschungsaktivitäten vertieft zu widmen.

Literatur

- Bock-Famulla, K., Münchow, A., Frings, J., Kempf, F. & Schütz, J. (2019). *Länderreport Frühkindliche Bildungssysteme 2019. Transparenz schaffen – Governance stärken*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Brüsenmeister, T. (2008). *Qualitative Forschung. Ein Überblick* (2., überarbeitete Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2019a). *Frühe Bildung gemeinsam weiterentwickeln: Das GUTE KITA GESETZ*. Berlin.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2019b). *Förderrichtlinie. Bundesprogramm Fachkräfteoffensive für Erzieherinnen und Erzieher*. Berlin.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2020). *Kindertagesbetreuung Kompakt. Ausbaustand und Bedarf 2019*. Berlin.
- Burzan, N. (2016). *Methodenplurale Forschung. Chancen und Probleme von Mixed Methods*. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Cryer, D., Tietze, W., Burchinal, M., Leal, T. & Palacios, J. (1999). Predicting Process Quality from Structural Quality in Preschool Programs: A Cross-Country Comparison. *Early Childhood Research Quarterly*, 14, No. 3, 339–361.
- Deppermann, A. (2008). *Gespräche analysieren. Eine Einführung* (4. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Dittrich, I., Grenner, K., Hanisch, A. & Marx, J. (2016). *Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. Ein Nationaler Kriterienkatalog* (5., vollständig überarbeitete und aktualisierte Aufl.). Weimar: verlag das netz.
- Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5., vollständig überarbeitete, aktualisierte und erweiterte Aufl.). Berlin & Heidelberg: Springer.
- Dresing, T. & Pehl, T. (2018). *Praxishandbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitung und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (8. Aufl.). Marburg.
- Faulbaum, F., Prüfer, P. & Rexroth, M. (2009). *Was ist eine gute Frage? Die systematische Evaluation der Fragenqualität*. Wiesbaden: Springer VS.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I., Pietsch, S., Köhler, L. & Koch, M. (2014). *Kompetenzentwicklung und Kompetenzerfassung in der Frühpädagogik. Konzepte und Methoden*. Freiburg im Breisgau: FEL.
- Haderlein, R. (2020). *DKLK-Studie 2020. Kita-Leitung zwischen Digitalisierung und Personalmangel*. Köln: Wolters Kluwer.
- Häder, M. (2019). *Empirische Sozialforschung. Eine Einführung* (4. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Helfferrich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* (4. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.

- Hüfken, V. (2019). Telefonische Befragung. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (2., überarbeitete Aufl.) (S. 757–768). Wiesbaden: Springer VS.
- Hussey, W., Schreier, M. & Echterhoff, G. (2013). *Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften für Bachelor* (2., überarbeitete Aufl.). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Kelle, U. & Kluge, S. (2010). *Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung* (2., überarbeitete Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Klusemann, S., Rosenkranz, L. & Schütz, J. (2020). *Professionelles Handeln im System. Perspektiven pädagogischer Akteur*innen auf die Personalsituation in Kindertageseinrichtungen (HisKiTa)*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Krebs, D. & Menold, N. (2019). Gütekriterien quantitativer Sozialforschung. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (2. Aufl.) (S. 489–504). Wiesbaden: Springer VS.
- Kruse, J. (2015). *Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz* (2., überarbeitete und ergänzte Aufl.). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Kuckartz, U., Dresing, T., Rädiker, S. & Stefer, C. (2008). *Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis* (2., aktualisierte Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Kuckartz, U. (2014). *Mixed Methods. Methodologie, Forschungsdesign und Analyseverfahren*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Aufl.). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Lamnek, S. & Krell, C. (2016). *Qualitative Sozialforschung. Mit Online-Material* (6., überarbeitete Auflage). Weinheim: Beltz.
- Lenzner, T., Neuer, C. & Otto, W. (2015). *Kognitives Pretesting*. Mannheim: GESIS – Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften (GESES Survey Guidelines).
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park: SAGE.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12., überarbeitete Aufl.). Weinheim & Basel: Beltz.
- Mayring, P. (2016). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zum qualitativen Denken* (6. Aufl.). Weinheim & Basel: Beltz.
- Meyer, A. (2015). Qualität. Indikatoren und Standards für die Weiterbildung. In A. König & T. Friedrich (Hrsg.), *Qualität durch Weiterbildung. Konzeptionelle Denkanstöße für die Frühe Bildung*. (S. 20–40). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Misoch, S. (2019). *Qualitative Interviews* (2., erweiterte und aktualisierte Aufl.). Berlin, München & Boston: De Gruyter Oldenbourg.
- O’Cathain, A. (2010). Assessing the Quality of Mixed Methods Research. Toward a Comprehensive Framework. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Hrsg.), *The SAGE Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research* (2nd. ed.). (S. 531–559). Thousand Oaks: SAGE.

- Peucker, C., Gragert, N., Pluto, L. & Seckinger, M. (2010). *Kindertagesbetreuung unter der Lupe. Befunde zu Ansprüchen an eine Förderung von Kindern*. München: Deutsches Jugendinstitut (DJI).
- Raithel, J. (2008). *Quantitative Forschung. Ein Praxiskurs* (2. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Renner, K.-H. & Jacob, N.-C. (2020). *Das Interview. Grundlagen und Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften*. Berlin: Springer.
- Rosenthal, G. (2015). *Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung* (5., aktualisierte und ergänzte Aufl.). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Rost, D. H. (2013). *Interpretation und Bewertung pädagogisch-psychologischer Studien* (3. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rudow, B. (2005). *Belastungen und der Arbeits- und Gesundheitsschutz bei Erzieherinnen in Sachsen-Anhalt*. Merseburg.
- Schieler, A. & Schneider, A. (2018). *Ermittlung von Zeiten für die mittelbare pädagogische Arbeit und Leitungstätigkeiten in Kindertageseinrichtungen im Bistum Limburg. Beiträge zur Pädagogik im Elementarbereich, Band 2*. Limburg: Verlag des Bischöflichen Ordinariats.
- Schneider, A. (2018). *Bürokratie- und Verwaltungsaufwand in Kitas in Rheinland-Pfalz. Beiträge zur Pädagogik im Elementarbereich, Band 1*. Limburg: Verlag des Bischöflichen Ordinariats.
- Scholl, A. (2018). *Die Befragung* (4., bearbeitete Aufl.). Konstanz & München: UVK.
- Schreyer, I., Krause, M., Brandl, M. & Nicko, O. (2014). *AQUA – Arbeitsplatz und Qualität in Kitas. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung*. München: Staatsinstitut für Frühpädagogik.
- Staatsinstitut für Frühpädagogik (2012). *Fragebogen für Mitarbeiter/innen. AQUA-Studie „Arbeitsplatz und Qualität in Kitas“*. München.
- Steiner, E. & Benesch, M. (2018). *Der Fragebogen. Von der Forschungsidee zur SPSS-Auswertung* (5., aktualisierte und überarbeitete Aufl.). Wien: facultas.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2004). *The Effective Provision of Pre-School Education [EPPE] Project. The Final Report: Effective Pre-School Education*. London.
- Tietze, W., Meischer, T., Gänsfuß, R., Grenner, K., Schuster, K.-M., Völkel, P. & Roßbach, H.-G. (1998). *Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten*. Neuwied, Kriftel & Berlin: Luchterhand.
- Tietze, W. (2008). Qualitätsentwicklung im Elementarbereich. In E. Klieme & R. Tippelt (Hrsg.), *Qualitätssicherung im Bildungswesen. Zeitschrift für Pädagogik – 54. Jahrgang 2008 – 53. Beiheft*, 16–35.
- Tietze, W., Grenner, K., Gralla-Hoffmann, K. & Dabrowski, M. (2008). *Evaluierung der Personalausstattung in Kindertageseinrichtungen sowie Struktur und Angebote der Fachberatung für Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege in Sachsen. Abschlussbericht*. Dresden: Sächsisches Staatsministerium für Soziales.

- Tietze, W., Becker-Stoll, F., Bensel, J., Eckhardt, A. G., Haug-Schnabel, G., Kalicki, B., Keller, H. & Leyendecker, B. (2012). *NUBBEK. Nationale Untersuchung zur Bildung und Betreuung in der frühen Kindheit. Fragestellungen und Ergebnisse im Überblick*. Berlin.
- Tietze, W., Becker-Stoll, F., Bensel, J., Eckhardt, A. G., Haug-Schnabel, G., Kalicki, B., Keller, H. & Leyendecker, B. (2013). *Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit*. NUBBEK. Weimar & Berlin: verlag das netz.
- Tietze, W., Roßbach, H.-G., Nattfort, R. & Grenner, K. (2017). *Kindergarten-Skala (KES-RZ). Revidierte Fassung mit Zusatzmerkmalen. Deutsche Fassung der Early Childhood Environment Rating Scale – Revised Edition von Thelma Harms, Richard M. Clifford und Debby Cryer (4., erweiterte Aufl.)*. Weimar: verlag das netz.
- Töpfer, A. (2012). Ausgangslage und Qualitätsbegriff. In A. Töpfer (Hrsg.), *Qualität von Weiterbildungsmaßnahmen. Einflussfaktoren und Qualitätsmanagement im Spiegel empirischer Befunde*. (S. 11-17). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Viernickel, S. & Schwarz, S. (2009). *Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung. Wissenschaftliche Parameter zur Bestimmung der Fachkraft-Kind-Relation*. Berlin: Der Paritätische Gesamtverband, Diakonie, GEW.
- Viernickel S. & Voss, A. (2013). *STEGE. Strukturqualität und Erzieher_innengesundheit in Kindertageseinrichtungen*. Berlin.
- Viernickel, S., Nentwig-Gesemann, I., Nicolai, K., Schwarz, S. & Zenker, L. (2013). *Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung – Bildungsaufgaben, Zeitkontingente und strukturelle Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen – (Forschungsbericht)*. Berlin: Der Paritätische Gesamtverband, Diakonie, GEW.
- Viernickel, S. & Fuchs-Rechlin, K. (2016). Fachkraft-Kind-Relationen und Gruppengrößen in Kindertageseinrichtungen. Grundlagen, Analysen und Berechnungsmodelle. In S. Viernickel, K. Fuchs-Rechlin, P. Strehmel, C. Preissing, J. Bensel & G. Haug-Schnabel (Hrsg.), *Qualität für alle. Wissenschaftlich begründete Standards für die Kindertagesbetreuung* (3., korrigierte Auflage). (S. 11–131). Freiburg, Basel, Wien: Herder.
- Viernickel, S.; Voss, A. & Mauz, E. (2017). *Arbeitsplatz Kita*. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Wagner-Schelewsky, P. & Hering, L. (2019). Online-Befragung. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. (2., überarbeitete Aufl.). (S. 787–800). Wiesbaden: Springer.
- Weltzien, D., Fröhlich-Gildhoff, K., Strohmmer, J., Reutter, A. & Tinius, C. (2016). *Multiprofessionelle Teams in Kindertageseinrichtungen. Evaluation der Arbeitsprozesse und Arbeitszufriedenheit von multiprofessionellen Teams in Baden-Württemberg*. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.

Autor*innenbeschreibung

Jana BERTHOLD, Kindheitspädagogin (B. A.) und Kindheits- und Sozialwissenschaftlerin (M. A.) arbeitete als Kindheitspädagogin in einer Kindertageseinrichtung und ist nun als Bezirkssozialarbeiterin im Sozialen Dienst eines Jugendamtes tätig.

Noemi FAMULA, M. A. Kindheitspädagogin, forschte in ihrer Masterthesis im Rahmen des EiBiS-Forschungsprojekts (ZfKJ Freiburg) zu Zusammenhängen zwischen der Einschätzung der Bindungssicherheit von Kindern und dem Interaktionsverhalten pädagogischer Fachkräfte. Seit März 2021 arbeitet sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin im Niedersächsischen Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung (nifbe e. V.) in der Prozessbegleitung für das Bundesprogramm „Kita-Einstieg – Brücken bauen in frühe Bildung“.

E-Mail: noemi.famula@nifbe.de

Klaus FRÖHLICH-GILDHOFF, Prof. Dr., war bis März 2020 hauptamtlicher Dozent für Klinische Psychologie und Entwicklungspsychologie an der EH Freiburg. Approbation als Psychologischer Psychotherapeut und Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeut. Co-Leiter des Zentrum für Kinder- und Jugendforschung an der EH Freiburg; Forschung im Bereich Jugendhilfe, Pädagogik der Frühen Kindheit, Psychotherapie mit Kindern und Jugendlichen.

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

Jesper HOHAGEN, Dr. phil. Systematische Musikwissenschaft (B. A. Musikwissenschaft und Germanistik, M. A. Musikwissenschaft), hat von 2014 bis 2019 als wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Systematische Musikwissenschaft der Uni Hamburg in diversen musikpsychologischen Forschungsprojekten gearbeitet. 2020 wurde er promoviert, 2021 ist seine Dissertation zum Thema „Multimodale Wahrnehmung musikalischer Gesten“ beim Logos Verlag erschienen. Seit März 2019 arbeitet er als wissenschaftlicher Mitarbeiter im EiBiS-Projekt und weiteren Forschungsprojekten am Zentrum für Kinder- und Jugendforschung (ZfKJ) in Freiburg.

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

Denise PASQUALE, M. A. Kindheitspädagogin, schloss im Frühjahr 2021 den Master-Studiengang Bildung und Erziehung im Kindesalter an der Evangelischen Hochschule Freiburg ab. Im Rahmen ihrer Masterarbeit untersuchte sie das Strukturmerkmal der mittelbaren pädagogischen Arbeit in Kindertageseinrichtungen. Seit März 2020 ist sie außerdem als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum für Kinder- und Jugendforschung (ZfKJ) in Freiburg im Projekt „Evaluation des Orientierungsplans Baden-Württemberg (Eval-O BaWü)“ tätig.

E-Mail: denise.pasquale@eh-freiburg.de

Cornelia RÜDISÜLI, M. A. ist Dozentin an der Pädagogischen Hochschule Schaffhausen und promoviert an der Pädagogischen Hochschule Zürich zum Thema „Kindliche Playfulness im Kontext der Spiel- und Lernumgebung“. Sie hat einen Masterabschluss in „Early Childhood Studies“, ist ausgebildete Kindergarten- und Unterstufenlehrperson und unterrichtete mehrere Jahre als Klassenlehrperson im Kindergarten.

E-Mail: cornelia.ruedisueli@phzh.ch

Maria Sophie SCHÄFERS, M. Ed., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Osthusenrich-Zentrum für Begabungsforschung an der Fakultät für Biologie (OZHB) der Universität Bielefeld. In ihrem Dissertationsprojekt beschäftigt sie sich mit der Bestimmung und Förderung naturwissenschaftlicher Fähigkeiten im Elementarbereich.

E-Mail: maria_sophie.schaefers@uni-bielefeld.de

Nicole SCHUMANN, M. A. Frühe Kindheit, ist Dozentin, Mentorin und Co-Leitung der Berufspraktischen Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule Schaffhausen. Sie ist ausgebildete Kindergartenlehrperson und unterrichtete mehrere Jahre als Klassen- und Fachlehrperson auf der Kindergarten- und Unterstufe.

E-Mail: nicole.schumann@phsh.ch

Bettina WALDVOGEL, Dr., Dipl. Informatik-Ing. ETH, ist Dozentin und Fachbereichsleiterin Medien und Informatik an der Pädagogischen Hochschule Schaffhausen mit dem Spezialgebiet Fachdidaktik der Informatik auf der Primarstufe. Sie unterrichtete mehrere Jahre u. a. Informatik und Technisches & Textiles Gestalten an einer Primarschule.

E-Mail: bettina.waldvogel@phsh.ch

Claas WEGNER, Prof. Dr., ist Professor für Biologiedidaktik an der Universität Bielefeld und Leiter des OZHB sowie des teutolab robotik. Im Rahmen seiner Forschungstätigkeit beschäftigt er sich mit der Erforschung naturwissenschaftlicher Begabung, den Persönlichkeitsmerkmalen hochbegabter Schüler*innen sowie der Bestimmung und Förderung naturwissenschaftlicher Fähigkeiten im Elementarbereich.

E-Mail: claas.wegner@uni-bielefeld.de