

Perspektiven

der empirischen Kinder- und Jugendforschung

Ausgabe 2/2021

Jahrgang 7(2)

Inhalt

- Vorwort** S. 3–5
Klaus Fröhlich-Gildhoff & Dörte Weltzien
- Artikel**
- Daniela Limburg, Julia Austermühle & Rüdiger Kißgen* S. 6–28
Zum Stand der Umsetzung von Inklusion von Kindern mit (drohender) Behinderung in den Kindertageseinrichtungen des Rheinlandes.
Eine qualitativ-empirische Vertiefungsstudie
- Karl Titze & Roswitha Sommer-Himmel* S. 29–55
Kinderbefragungen in der Kita als ein Baustein für Qualitätsentwicklung:
Die Kritik von Kindern als Herausforderung
- Andrea Freund* S. 56–83
Eine videogestützte Analyse der kindlichen Engagiertheit in naturwissenschaftlichen Lernumgebungen in Kindertageseinrichtungen
- Noemi Famula* S. 84–112
Zusammenhänge zwischen der Teilnahme am Projekt zur Einschätzung der Bindungssicherheit in Kitas (EiBiS) und dem Interaktionsverhalten pädagogischer Fachkräfte
- Claudia Dickhäuser & Oliver Dickhäuser* S. 113–134
Engagierte Eltern – engagierte Kinder?
Zum Zusammenhang zwischen Helicopter Parenting und Selbstwirksamkeit, Autonomie und Engagement im Studium
- Annegret Reutter & Klaus Fröhlich-Gildhoff* S. 135–158
Resilienzförderung in weiterführenden Schulen – Projektbeschreibung und Evaluation unter den Einschränkungen der Corona Pandemie
- Autor*innenbeschreibung** S. 159–160



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) 47812-420

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

Klaus Fröhlich-Gildhoff & Dörte Weltzien

Vorwort

In dieser Ausgabe der Online-Zeitschrift „*Perspektiven der empirischen Kinder- und Jugendforschung*“ können wir sechs Beiträge zu aktuellen Studien aufnehmen. Diese spiegeln in ihrer Vielfalt wieder die Breite von Themen, aber auch forschungsmethodischen Zugängen in der empirischen Kinder- und Jugendforschung.

Unser besonderes Anliegen gilt weiterhin der Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses – in der aktuellen Ausgabe sind Nachwuchswissenschaftler*innen in vier der sechs Beiträge 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 Beiträge¹:

Der Artikel von *Daniela Limburg, Julia Austermühle und Rüdiger Kißgen* mit dem Titel „*Zum Stand der Umsetzung von Inklusion von Kindern mit (drohender) Behinderung in den Kindertageseinrichtungen des Rheinlandes. Eine qualitativ-empirische Vertiefungsstudie*“ zeigt Teil-ergebnisse der „*Rheinland-Kita-Studie*“. In 35 Expert*inneninterviews wurden verschiedene Akteursgruppen, darunter Vertreter*innen von Jugendämtern, Trägern und Fachberatungen sowie Erzieher*innen in Kindertageseinrichtungen und Eltern von Kindern mit Behinderung, zur Umsetzung von Inklusion in Kindertageseinrichtungen, vor allem den Gelingensbedingungen, befragt. Ein wesentliches Resultat ist die Notwendigkeit der Bereitstellung von ausreichenden Ressourcen und Rahmenbedingungen, damit wirklich *alle* Kinder der Kita, unabhängig von ihren Voraussetzungen individuell und gemeinsam in ihrer Entwicklung begleitet und unterstützt werden können. Zudem werden Neuerungen des Systems diskutiert, die u. a. im Zusammenhang mit den Änderungen durch die dritte Reformstufe des Bundesteilhabegesetzes stehen.

Karl Titze und Roswitha Sommer-Himmel setzen sich in ihrem Beitrag „*Kinderbefragungen in der Kita als ein Baustein für Qualitätsentwicklung: Die Kritik von Kindern als Herausforderung*“ mit der Frage auseinander, wie mit kritischen Kinderaussagen umgegangen wird, die im Rahmen von Auftragsforschung deutlich werden. Dazu wurde das Instrument „*KbiK – Kinder bewerten ihren Kindergarten*“ eingesetzt und das Thema am Beispiel von Konflikten zwischen Kindern und Unterstützung bei sozialen und emotionalen Krisen aufbereitet. Die – möglicherweise unerwarteten – kritischen Ergebnisse müssen sensibel an die Auftraggeber zurückgemeldet werden. Wenn eine vertrauensvolle und fehlerfreundliche Zusammenarbeit von Trägerseite, Kitaleitung und in den Teams besteht, können kritische Rückmeldungen von Kindern zu einer großen Chance werden, die Prozessqualität weiterzuentwickeln.

Andrea Freund hat im Rahmen ihrer Masterarbeit „*Eine videogestützte Analyse der kindlichen Engagiertheit in naturwissenschaftlichen Lernumgebungen in Kindertageseinrichtungen*“ durchgeführt und stellt Vorgehen wie Ergebnisse vor. Im Vordergrund stand dabei die Frage, ob sich der Grad der Engagiertheit von Vorschüler*innen, erhoben mit der Leuener Engagiertheitsskala LES-K (Laevers, 1997), in zwei unterschiedlich stark strukturierten Lernumgebungen zur frühen naturwissenschaftlichen Bildung signifikant voneinander unterscheidet. Zur Un-

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

tersuchung dieser Fragestellung wurde ein Kombinationsansatz aus einer qualitativen Datenerhebung mittels videogestützter Beobachtung sowie einer quantitativen Auswertung dieser Daten gewählt. Es wurden dabei 17 Settings mit Kleingruppen von 3–5 Vorschüler*innen aus Kitas im Raum Heidelberg analysiert. Die Ergebnisse zeigen, dass Kinder, die sich in einer eher explorierend-narrativen Lernumgebung bewegten, ein hohes Engagiertheitsniveau aufwiesen. Kinder hingegen, die an einer eher strukturiert-angeleiteten Lernumgebung teilnahmen, zeigen nur ein mittleres Engagiertheitsniveau. Hinsichtlich der Mittelwerte der kindlichen Engagiertheitsgrade unterscheiden sich die beiden Lernumgebungen hochsignifikant voneinander. Die Ergebnisse tragen damit zu aktuellen Forschungsbefunden bei, nach denen Kinder stärker in Lernumgebungen engagiert sind, die kindzentriert, autonomieorientiert und partizipativ gestaltet sind.

Der Beitrag von *Noemi Famula* mit dem Titel *„Zusammenhänge zwischen der Teilnahme am Projekt zur Einschätzung der Bindungssicherheit in Kitas (EiBiS) und dem Interaktionsverhalten pädagogischer Fachkräfte“* basiert gleichfalls von der Masterarbeit der Autorin und setzt die Untersuchungen zum Instrument EiBiS („Einschätzung der Bindungssicherheit in Kitas“, Fröhlich-Gildhoff & Hohagen 2020a, 2020b) fort. Es wurden dazu Fachkräfte, die an dem EiBiS Projekt teilgenommen hatten, zu ihrer Einstellung zum Thema Bindung befragt und ihre Aussagen mit einer Gruppe von Fachkräften, die nicht am Projekt beteiligt waren, verglichen. Weiterhin wurden Aspekte des Interaktionsverhaltens in beiden Gruppen untersucht. Es zeigten sich bei den Einstellungen zum Thema Bindung keine signifikanten Unterschiede zwischen den beiden Gruppen. In der Skala zur ‚Beziehungsgestaltung und emotionalen Unterstützung‘ und bei einigen Einzelitems der Interaktionsqualität zeigte die Gruppe mit Teilnahme am EiBiS-Projekt jedoch signifikant höhere Werte in den Mittelwertvergleichen. Ebenso zeigte die Projektgruppe eine stärkere Tendenz zu einer eher am einzelnen Kind ausgerichteten Interaktions- und Beziehungsgestaltung.

Claudia Dickhäuser und *Oliver Dickhäuser* referieren in ihrem Beitrag *„Engagierte Eltern – engagierte Kinder? Zum Zusammenhang zwischen Helicopter Parenting und Selbstwirksamkeit, Autonomie und Engagement im Studium“* eine eigene Studie, bei der sie anhand der Angaben von 402 Studierenden untersuchten, wie häufig das Phänomen des Helicopter Parenting tatsächlich auftritt, welche familiären Merkmale hier eine Rolle spielen und welche Zusammenhänge mit dem Selbstwirksamkeits- und Autonomieerleben sowie dem Engagement im Studium der jungen Erwachsenen zu beobachten sind. Dabei konnte gezeigt werden, dass es sich bei Helicopter Parenting um ein eher seltenes Phänomen handelt, das bei steigender Anzahl an Kindern (Geschwistern der Befragten) unwahrscheinlicher wird. Dennoch gingen stärkere Ausprägungen von Helicopter Parenting einher mit weniger Selbstwirksamkeit und Autonomie, sowie Engagement der jungen Erwachsenen im Studium. Zudem zeigte sich empirisch, dass Helicopter Parenting entgegen Annahmen in der populärwissenschaftlichen Literatur über das reine Ausüben von Kontrolle und Überbehütung hinausgeht.

Annegret Reutter und *Klaus Fröhlich-Gildhoff* setzen die Tradition der Untersuchungen zur Resilienzförderung im Zentrum für Kinder- und Jugendforschung (ZfKJ) an der EH Freiburg fort. Im vorliegenden Beitrag *„Resilienzförderung in weiterführenden Schulen – Projektbeschreibung und Evaluation unter den Einschränkungen der Corona Pandemie“* werden das Vorgehen und die Evaluation der systematischen Resilienzförderung im Setting-Ansatz in drei weiterführenden Schulen mit ursprünglich mehr als 500 teilnehmenden Schüler*innen vorgestellt. Das Projekt unterlag starken Einschränkungen durch die aufkommende Corona-Pandemie im Projektverlauf, sodass die Ergebnisse nur erste Hinweise auf die Tauglichkeit des Programms geben können. Der grundsätzliche Ansatz der Qualifizierung der Schulteams und der Resilienzförderung im Klassenverband konnte anfangs in guter Weise realisiert werden.

Die – durch einen hohen drop-out beeinträchtigten – Ergebnisse geben einige wenige Hinweise auf einen Kompetenzzuwachs bei den teilnehmenden Lehrer*innen und einer leichten Verringerung von Kennwerten des seelischen Wohlbefindens bei den Schüler*innen.

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/einer externen Wissenschaftler*in begutachtet. Wir bedanken uns bei den Gutachter*innen, die sich für die Qualitätssicherung der Beiträge dieser Ausgabe engagiert haben.

Wie schon in den beiden vorherigen Ausgaben berichtet, 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 und Annegret Reutter für die Betreuung durch den FEL Verlag.

Freiburg, im Oktober 2021

Klaus Fröhlich-Gildhoff und Dörte Weltzien

Daniela Limburg, Julia Austermühle & Rüdiger Kißgen

Zum Stand der Umsetzung von Inklusion von Kindern mit (drohender) Behinderung in den Kindertageseinrichtungen des Rheinlandes.

Eine qualitativ-empirische Vertiefungsstudie

Zusammenfassung

Bei der qualitativ-empirischen Vertiefungsstudie handelt es sich um eine eigene Teiluntersuchung der Rheinland-Kita-Studie. Es wurden 35 Expert*inneninterviews geführt. Verschiedene Akteursgruppen, darunter Vertreter*innen von Jugendämtern, Trägern und Fachberatungen sowie Erzieher*innen in Kindertageseinrichtungen und Eltern von Kindern mit Behinderung, wurden zur Umsetzung von Inklusion befragt. Dabei waren vor allem Gelingensbedingungen und noch bestehende Spannungsfelder von Interesse. Der vorliegende Beitrag fasst drei ausgewählte Aspekte aus den Ergebnissen der inhaltsanalytischen Auswertung zusammen: (1) zur Umsetzung von Inklusion aus Kita-interner Sicht, (2) zur Vernetzung und Unterstützung der Kindertageseinrichtungen durch Kita-externe Systeme und (3) zur Qualifizierung des Kita-Personals zum Thema Inklusion. Ein wesentliches Resultat scheint die Notwendigkeit der Bereitstellung von gewissen Rahmenbedingungen in Form einer Kita-Grundausrüstung auf formaler, pädagogisch-fachlicher und persönlicher Ebene für die Erreichung einer inklusiv arbeitenden Kita, von der alle Kinder, unabhängig von einer diagnostizierten Behinderung, lern- und entwicklungsbezogen gemeinsam profitieren. Zudem werden Neuerungen des Systems diskutiert, die u. a. im Zusammenhang mit den Änderungen durch die dritte Reformstufe des Bundesteilhabegesetzes stehen.

Schlüsselworte: Inklusion, Kindertagesstätte, Kindergarten, Elementarpädagogik, Behinderung

Abstract

The qualitative-empirical study presented, is part of the Rhineland-Kita study. 35 expert interviews were conducted. Various groups of actors, who work in and with daycare centers, including the parents of children with disabilities, were asked about the implementation of inclusion. The focus was primarily on conditions for success and difficulties that still existed. The article summarizes three aspects from the results of the content analysis evaluation: (1) the implementation of inclusion from the point of view of daycare centers, (2) the networking and support of daycare centers through external systems and (3) the qualification of the daycare staff regarding inclusion. A key result seems to be the need to provide certain framework conditions on a formal, educational-professional and personal level in order to achieve an inclusive daycare from which all children, regardless of a diagnosed disability or not, have a benefit of learning and development opportunities. In addition, changes to the system and in the law are discussed.

Keywords: inclusion, daycare center, kindergarten, elementary education, disability

Inhalt

1. Einleitung	7
2. Theoretische Einbettung.....	8
2.1 Inklusion in Kindertageseinrichtungen	8
2.2 Besonderheiten in Nordrhein-Westfalen.....	9
3. Fragestellung	10
4. Untersuchungsdesign	11
4.1 Festlegung einer Klumpenstichprobe.....	11
4.2 Durchführung von Expert*inneninterviews.....	12
4.3 Stichprobenbeschreibung	12
4.4 Inhaltsanalytische Auswertung	13
4.5 Reflexion der Gütekriterien.....	14
5. Darstellung der Ergebnisse.....	15
5.1 Zur Umsetzung von Inklusion in den Kitas	15
5.2 Zur Unterstützung und Vernetzung durch Kita-externe Systeme	17
5.3 Zur Qualifizierung pädagogischer Fachkräfte	19
5.4 Was braucht eine gelungene Umsetzung von Inklusion in den Kitas?	20
6. Diskussion der Ergebnisse	21
7. Limitationen	24
8. Fazit und Ausblick	24
Literatur	25

1. Einleitung

Nach einer EU-weiten Ausschreibung wurde im Auftrag des Landschaftsverbands Rheinland (LVR)² die Rheinland-Kita Studie (RKS) mit einer Projektlaufzeit von zwei Jahren von Mai 2017 bis Mai 2019 zum Thema *Inklusion von Kindern mit Behinderung im Bereich frühkindlicher Bildung* durchgeführt (Kißgen et al., 2019). Die Umsetzung erfolgte in zwei Teilstudien. Die vorangegangene quantitativ-empirische Hauptuntersuchung wurde als Online-Befragung konzipiert, zu deren Teilnahme die mit Stand Oktober 2017 über 5000 Leiter*innen von Kindertageseinrichtungen (Kitas) im Rheinland eingeladen wurden (Kißgen, Austermühle, Wöhrle, Wiemert & Limburg, 2021a; Kißgen et al., 2021b). Der vorliegende Beitrag stellt die sich der

² Es gibt den Landschaftsverband Rheinland (LVR), der Auftraggeber der RKS, sowie für die Gebiete Westfalen und Lippe den Landschaftsverband Westfalen-Lippe (LWL). Beide Landschaftsverbände dienen der kommunalen Selbstverwaltung in Nordrhein-Westfalen.

Hauptuntersuchung anschließende qualitativ-empirische Vertiefungsstudie vor. Hierbei handelte es sich um eine Interview-Studie, deren Erkenntnisse zum einen dem besseren Verständnis der quantitativ erhobenen Daten dienen sollten. Zum anderen sollten Gelingensbedingungen und ebenso noch bestehende Hürden und Herausforderungen bei der Umsetzung von Inklusion von Kindern mit (drohender) Behinderung (KmB) in den Kitas identifiziert werden.

Die Entwicklung hin zu inklusiv arbeitenden Kitas stellt nach wie vor eine Aufgabe auf systemischer, pädagogischer und gesellschaftlicher Ebene dar. Es handelt sich um Veränderungsprozesse, die eine kontinuierliche Evaluation im Sinne eines Soll-Ist-Vergleiches bedürfen. Der Ist-Zustand bildet dabei immer wieder die Grundlage dafür, den Entwicklungsstand festzustellen und entsprechend weitere Schritte abzuleiten. Lichtblau (2016) spricht in diesem Zusammenhang von einem organisationalen Entwicklungsprozess, der eine Strukturierung und den Einbezug von bereits vorhandenen Materialien beinhalten sollte. Heimlich (2012) sieht dies als einen institutionellen Entwicklungsprozess auf dem Weg zu inklusiven Kitas, bei dem alle zur Kita gehörenden Personengruppen einbezogen werden müssten. Aus diesen strukturellen Erfordernissen wird deutlich, dass es eine gewisse Kita-Grundausrüstung geben muss, um inklusives Arbeiten zu ermöglichen. Die vorliegende Studie greift die Frage auf, wie beteiligte Akteursgruppen den Ist-Zustand zum Befragungszeitpunkt wahrnehmen und was auf struktureller sowie funktionaler Ebene aus ihrer Sicht benötigt wird, um dem flächendeckenden Ziel von inklusiv arbeitenden Kitas näher zu kommen.

Die gemeinsame Teilhabe und Bildung von KmB ist in der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) nicht erst seit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) in Deutschland im Fokus (Maykus et al., 2016). Der UN-BRK liegt, ebenso wie der RKS, ein enger Inklusionsbegriff zugrunde, der sich auf die gesellschaftliche Teilhabe von Menschen mit Behinderung bezieht und deren Ausgangspunkt die Feststellung einer (drohenden) Behinderung im sozialrechtlichen Sinne ist. Dieses Verständnis unterscheidet sich von einem umfassenderen Inklusionsbegriff, der in den aktuellen pädagogischen Diskursen diskutiert wird und weitere Heterogenitätsdimensionen wie „Schicht/Milieu, Kultur/Ethnie, Gender, sexuelle Orientierungen, Religion und andere“ (Prengel, 2014, S. 6) miteinbezieht. Das enge Verständnis, das eine Zwei-Gruppen-Theorie verfolgt, war jedoch auftragsspezifisch der Studie inhärent (Kißgen, Austermühle, Franke, Limburg & Wöhrle, 2019; Kißgen et al., 2021a;).

2. Theoretische Einbettung

2.1 Inklusion in Kindertageseinrichtungen

Die frühe Bildung im Kontext von Kitas ist seit einigen Jahren erheblichen Veränderungen ausgesetzt (Kobelt-Neuhaus, 2017; Roßbach & Spieß, 2019). Relevante Aspekte sind dahingehend u. a. der flächendeckende Angebotsausbau in Folge des Rechtsanspruches auf eine Betreuung in einer Kita ab dem vollendeten ersten Lebensjahr (Kinderförderungsgesetz [KiföG]), der Einführung von Bildungsplänen (Roßbach & Spieß, 2019) und der Annahme, dass Kitas „herkunftsbedingte Ungleichheiten mit ‚Bildung von Anfang an‘ auszugleichen“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020a, S. 75) vermögen. Seit 2009 garantiert Artikel 24 der UN-BRK zudem auch in Deutschland das Recht eines jeden Menschen, unabhängig von den individuellen (Lern-)Voraussetzungen, auf Teilhabe an Bildung. Die inklusive Bildung sowie damit einhergehende Umsetzungskonzepte sind infolgedessen auch für Kitas eine bindende Verpflichtung (Albers et al., 2020). Im Hinblick auf Inklusion in der FBBE kann nicht von

einem einheitlichen Umsetzungsstand in Deutschland ausgegangen werden, da u. a. länderspezifische Ausführungsgesetze und -regelungen, teilweise auch innerhalb eines Bundeslandes, zu einer heterogenen Ausgangslage beitragen. Eine gezielte Steuerung von Veränderungsprozessen wird dadurch erschwert (Roßbach & Spieß, 2019). Unterschiede lassen sich ebenso hinsichtlich der Konzepte und Praxen in Bezug auf die Verwirklichung inklusiver Pädagogik finden. Bezogen auf das Themenfeld Inklusion von KmB im Rheinland lassen sich zwei zentrale, für sich jeweils komplexe Bedingungsgrundlagen ausmachen. Zum einen gibt es die geltenden bundes-, landes-, sozialrechtlichen und landschaftsverbandlichen Vorgaben, die maßgeblich die strukturellen Rahmenbedingungen des Kita-Besuches prägen und teilweise das Aufrechterhalten einer Zwei-Gruppen-Theorie begünstigen. Zum anderen wird ein entsprechendes Fachwissen über inklusive Pädagogik benötigt. Dieses bedarf einer personalen und individuellen Weiterentwicklung, deren Bereitstellung jedoch mit einem entsprechenden Ressourceneinsatz verbunden ist.

Nicht nur im schulischen, sondern auch im frühpädagogischen Bereich zeigt sich in Deutschland das Bestreben, „(leistungs-)homogene Gruppen“ (Maykus et al., 2016, S. 9) zu bilden. In den vergangenen 30 Jahren wurde zwar versucht, „heterogene Gruppierungen zu ermöglichen“ (ebd.), aber dennoch existieren weiterhin separierende Einrichtungen, deren Angebot sich teilweise sogar nur an KmB richtet (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020a). In 7 von 16 Bundesländern gibt es Gruppen, in denen der Anteil von Kindern mit Eingliederungshilfe (EGH) über 90 % ausmacht (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020b). In NRW spricht man von heilpädagogischen Einrichtungen, die ausschließlich von KmB besucht werden und dazu beitragen, dass Exklusionserfahrungen systemisch aufrechterhalten werden (LVR, o. J. a). Im Zuge der Veränderungen, die sich durch das Bundesteilhabegesetz (BTHG) ergeben, hat der LVR im Landesrahmenvertrag nach § 131 SGB IX angekündigt, diese exklusiven heilpädagogischen Einrichtungen bis 2027 abzuschaffen und die Leistungen für Kinder mit erhöhtem Förderbedarf in die herkömmlichen, durch das Kinderbildungsgesetz NRW (KiBiz) finanzierten Einrichtungen zu überführen (LVR, o. J. a).

Gemäß den Statistiken zum Anteil der Kinder mit einrichtungsgebundener EGH in Deutschland lässt sich ein kontinuierlicher Anstieg der Bildungsbeteiligung dieser Kinder in Angeboten der Kindertagesbetreuung feststellen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018, 2020a). Die Anteile von eher inklusionsorientierten im Vergleich zu eher separierenden Einrichtungen und Gruppen unterscheiden sich zwischen den Bundesländern z. T. erheblich (ebd.). Mit Blick auf die Entwicklung der letzten Jahre steigt in den Kitas der Anteil von Einrichtungen und Gruppen, die als „eher inklusionsorientiert“ bezeichnet werden. Das bedeutet, dass „der Anteil von Kindern mit Eingliederungshilfe insgesamt unter 20 % lag“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020a, S. 88). Im Jahr 2019 wurden deutschlandweit fast die Hälfte (48 %) aller Kinder mit Eingliederungshilfe in Gruppen betreut, in denen der Anteil insgesamt unter 20 % lag (ebd.). In NRW lag der Anteil im Jahr 2019 über dem bundesweiten Schnitt bei rund 54 % (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020b).

2.2 Besonderheiten in Nordrhein-Westfalen

Während der Projektlaufzeit der RKS gab es innerhalb von NRW noch keinen einheitlichen Verfahrensablauf hinsichtlich der Förderung und (finanziellen) Unterstützung von KmB in Kitas. Der LVR und sein Schwesterverband der Landschaftsverband Westfalen-Lippe (LWL) hatten jeweils eigene Richtlinien (Rudolphi & Preissing, 2018) und die tatsächliche individuelle Bedarfserfassung lag dezentral in den Händen der kommunalen Behörden und Einrichtungen. Im Jahr 2014 kündigte der LVR Veränderungen bezugnehmend auf das Förderverfahren von KmB an, um eine inklusivere Betreuung zu forcieren. Diese gingen u. a. damit einher, dass das

bisherige Prinzip der Integrativen Kitas, in denen fachtherapeutisches Personal angestellt war und die Gruppe aus mindestens fünf Kindern mit und 15 Kindern (bzw. 10 Kindern) ohne Behinderung bestand, aufgegeben werden sollte (Kißgen et al., 2021a). Damit verbunden war ein Wegfall der in den Kitas angestellten Fachtherapeut*innen und deren Expertise, die der gesamten Gruppe zuteilkommen konnte. Das neue Förderverfahren (FInK [Förderung der Inklusion in Kindertageseinrichtungen]) nutzte das Prinzip der Einzelintegration und bot die Möglichkeit, Finanzmittel in Höhe von 5000 Euro pro Kind und Kindergartenjahr zu erhalten, um z. B. die Gruppengröße zu reduzieren oder weitere Fachkraftstunden aufbauen zu können (ebd.). Der sozialrechtlich definierte Behinderungsstatus war dafür eine notwendige Voraussetzung.

Durch die Neuerungen, die sich im Rahmen der dritten Änderungsstufe des BTHG zum 1. Januar 2020 ergeben haben, ist die EGH nicht mehr Teil der Sozialhilfe und FInK wieder obsolet. In NRW sind der LVR und LWL nun zuständige Träger der EGH, u. a. bei einrichtungsbezogenen heilpädagogischen Leistungen bis zum Schuleintritt für Kinder und Jugendliche mit (drohender) Behinderung (LVR, o. J. b). Laut § 118 SGB IX wird vorgeschrieben, ein entsprechendes Bedarfsermittlungsinstrument einzusetzen, damit die Träger der EGH die Leistungen unter Berücksichtigung der Wünsche des Leistungsberechtigten feststellen können. LVR und LWL haben im Zuge dessen das landeseinheitliche „Bedarfsermittlungsinstrument für Kinder und Jugendliche – BEI_NRW KiJU“ entwickelt (LVR, o. J. c).

Der vorliegende Beitrag wird aufgrund der zwischenzeitlichen Veränderungen nicht weiter auf die erfragten Erfahrungen zu den finanziellen Unterstützungsmaßnahmen eingehen. Das Hauptaugenmerk liegt auf dem wahrgenommenen Umsetzungsstand von Inklusion seitens der Akteursgruppen verbunden mit den Aspekten Qualifizierung und Vernetzung der Kitas mit Unterstützungssystemen. Darüber hinaus erfolgt an geeigneten Stellen ein Ausblick auf die Neuerungen, die sich durch das BTHG für die inklusive Kita-Landschaft in NRW ergeben haben.

3. Fragestellung

Die Vertiefungsstudie verfolgte die Zielsetzung, eine Momentaufnahme zum Stand der Umsetzung von Inklusion von KmB mit Blick in den Arbeitsalltag von verschiedenen Akteursgruppen innerhalb und rund um die Kitas anhand von konkreten Fallbeispielen zu erhalten. Dementsprechend hatte die Studie einen explorativen Charakter.

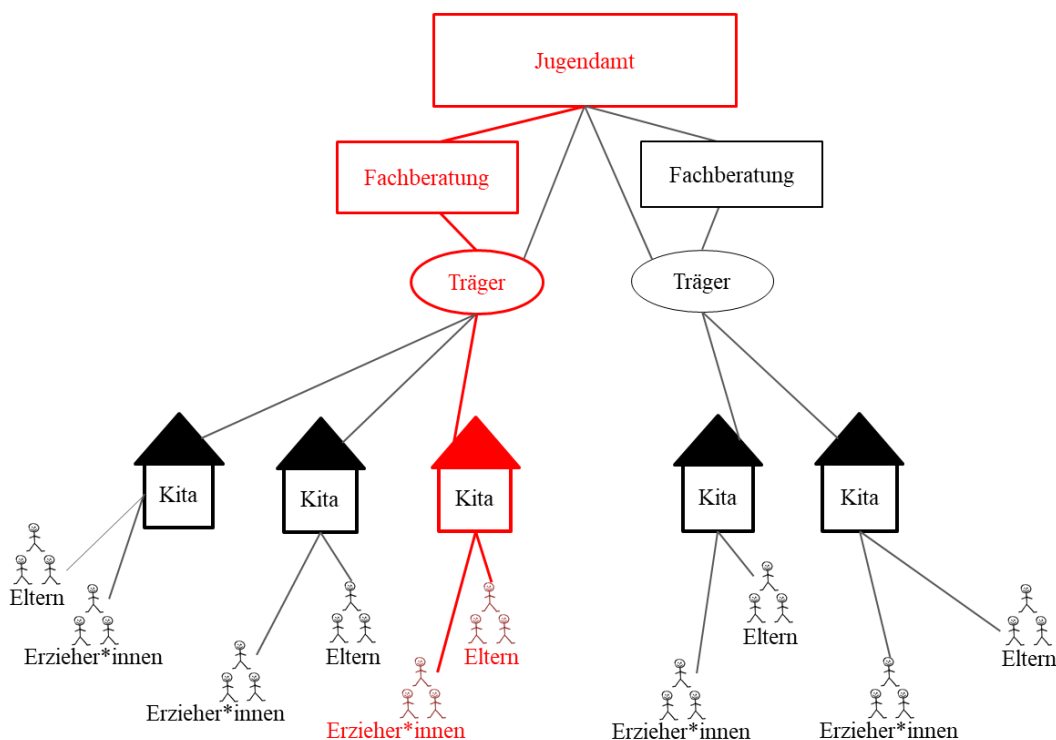
Im Hinblick auf die nachstehend dargestellten Expert*inneninterviews wurden die folgenden Fragestellungen als richtungsgebend verfolgt:

- 1) *Welche Gelingensbedingungen können die Expert*innen im Zusammenhang mit erfolgreich inklusiv arbeitenden Kitas benennen?*
- 2) *Welche Herausforderungen und Hürden stellen sich aus Sicht der Expert*innen bei der Umsetzung und Qualitätssicherung von Inklusion in den Kitas?*
- 3) *Welche Ideen oder Wünsche beschreiben die Expert*innen zur Erreichung und Verbesserung inklusiver Konzepte im Kita-Bereich?*

4. Untersuchungsdesign

4.1 Festlegung einer Klumpenstichprobe

Jede Kita ist innerhalb ihres sozialen Raumes mit bestimmten Akteursgruppen vernetzt (siehe Abbildung 1). Daher erschien es sinnvoll, eine Klumpenstichprobe zu wählen. Bei einer Klumpenstichprobe werden aus einer gegebenen Grundgesamtheit, die sich aus natürlichen Gruppen zusammensetzt, per Zufall einige Gruppen, sogenannte Klumpen, gezogen (Döring & Bortz, 2016). Dementsprechend baute sich ein Klumpen um die zufällig ausgewählte Kita wie folgt auf: Jede Kita hat einen Träger. Darüber hinaus sind für jede Kita ein Jugendamt und eine Fachberatung zuständig. In jeder Kita arbeiten pädagogische Fachkräfte und die Eltern geben ihre Kinder hier in die Betreuung. Somit stehen die genannten Akteur*innen bezogen auf die einzelnen Klumpen auch in Hinblick auf Regionalität oder Trägerspezifität in einem natürlichen Zusammenhang zueinander.



Anmerkung. Es handelt sich um keine hierarchische Darstellung

Abbildung 1. Beziehung der teilnehmenden Akteur*innen im Kontext der Klumpenstichprobe

Ausgehend von der jeweiligen Kita sollte sich jeder Klumpen aus zwei pädagogischen Fachkräften der Einrichtung, jeweils einem Elternteil von zwei verschiedenen KmB sowie jeweils einer Person des zuständigen Jugendamtes, des zuständigen Trägers und der zuständigen Fachberatung zusammensetzen (siehe Abbildung 1). Es sei darauf hingewiesen, dass hierbei die einzelnen Rollen durchaus zusammenfallen können. Ein Jugendamt ist in der Regel auch kommunaler Träger von Kitas, daneben existieren freie (z. B. kirchliche, wohlfahrtsverbandliche) sowie private Träger. Die Fachberatung kann entweder auf Seiten des Jugendamtes oder auf Seiten des Trägers angesiedelt sein. Ist das Jugendamt der zuständige Träger einer Kita, überschneiden sich somit alle drei Funktionsbereiche.

Die Zufallsauswahl der einbezogenen Kitas, die bereits an der Hauptuntersuchung teilgenommen hatten ($N = 1811$), erfolgte computergestützt und basierte auf bestimmten Auswahlkriterien. Zum einen mussten die Kitas mindestens drei KmB in der Betreuung haben, um die Rekrutierung von zwei Elternteilen von KmB sicherstellen zu können. Zum anderen sollten möglichst alle Trägerarten vertreten sein. Sofern die zufällig gezogenen Kitas mit der Teilnahme einverstanden waren, wurden die entsprechenden zugehörigen Akteursgruppen kontaktiert und eingeladen.

4.2 Durchführung von Expert*inneninterviews

Die Erhebung der Daten erfolgte über die Durchführung von Expert*inneninterviews. Diese eignen sich besonders, wenn es um das Explorieren von Abläufen oder Zusammenhängen geht (Helfferich, 2019). Die befragten Akteur*innen wurden aufgrund ihres zugeschriebenen Status als Expert*in für einen spezifischen Bereich, hier die Kitas und die dazugehörigen Systeme, ausgewählt.

Für die Interviewdurchführung wurde ein strukturierter Interviewleitfaden entwickelt, der die folgenden Themenfelder umfasste:

- 1) Einschätzung der Wirksamkeit finanzieller Förderungen für die Betreuung von KmB,
- 2) Zusammenarbeit, Kooperation und Vernetzung verschiedener Akteur*innen rund um die Kita,
- 3) Aus- und Fortbildung sowie Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte in den Kitas zum Thema Inklusion,
- 4) Ist-Zustand und Qualität der Umsetzung von Inklusion in den Kitas aus Sicht der befragten Akteur*innen.

Es gab zwei Versionen des Leitfadens, die sich aufgrund der unterschiedlichen Rollen der Akteursgruppen im Kontext von Inklusion von KmB lediglich in der Formulierung der letzten Frage betreffend die eigene Reflexion unterschieden. Im August 2018 wurde der Leitfaden im Rahmen von Pretests mit vier pädagogischen Fachkräften sowie zwei Fachberatungen getestet.

Die Interviews wurden von August bis September 2018 bevorzugt im persönlichen Gespräch durchgeführt. Um den Aufwand so gering wie möglich zu halten, wurden die Interviews größtenteils in einem geeigneten Raum innerhalb der Arbeitsstätte bzw. der jeweiligen Kita durchgeführt. Die Interviews wurden auf Tonband aufgenommen und anschließend transkribiert. Die durchschnittliche Interviewdauer betrug rund 43 Minuten ($Min = 10$ Minuten, $Max = 100$ Minuten).

4.3 Stichprobenbeschreibung

Insgesamt wurden 56 Interviews zur Erhebung von 8 Klumpen angestrebt, wovon 35 durchgeführt werden konnten, darunter 28 Interviews mit Frauen und 7 mit Männern. Die Befragungsquote entspricht rund 63 %. Das Durchschnittsalter der Befragten über alle Klumpen hinweg beträgt 43,6 Jahre ($Min = 25$ Jahre, $Max = 64$ Jahre).

Die Stichprobe (siehe Tabelle 1) setzt sich insgesamt aus den folgenden Akteur*innen zusammen: 7 Vertreter*innen der Jugendämter (JA), 2 Vertreter*innen der Träger (TR), 5 Fachberatungen (FB), 14 pädagogische Fachkräfte (PF) und 7 Elternteile (E) von KmB. Die Streuung der Klumpen entspricht einer breiten Verteilung hinsichtlich der regionalen Verortung (Stadt-

/Gemeindetyp³) und dem Trägertyp. Die angesprochene Rollenüberschneidung zeigte sich in drei Klumpen, sodass sich diese Befragten für jeweils eine Perspektive, aus der sie die Fragen beantworten wollten, entscheiden mussten. In diesen Fällen konnte keine zweite Person gefunden werden, die die entsprechend andere Position hätte einnehmen können.

Tabelle 1. Teilnehmende Expert*innen des Rheinlandes an den Interviews

Klumpen- nummer	Stadt-/ Gemeindetyp	Trägertyp	JA	TR	FB	PF	E
1	Landgemeinde	Kommunal	1	-	-	2	-
2	Kleinere Mittelstadt	Kirchlich	1	1	1	2	1
3	Kleinere Mittelstadt	Kommunal	1	- (= JA)	1	-	-
4	Große Großstadt	Kommunal	1	1	1	2	1
5	Große Großstadt	Frei	1	- (= FB)	1	2	2
6	Größere Mittelstadt	Kommunal	1	- (= FB)	1	2	1
7	Größere Mittelstadt	Frei	1	-	-	2	-
8	Kleinere Großstadt	Frei	-	-	-	2	2
Gesamt			7	2	5	14	7

Anmerkung. Jugendamt (JA), Träger (TR), Fachberatung (FB), Pädagogische Fachkräfte (PF), Elternteile (E).

4.4 Inhaltsanalytische Auswertung

Die Auswertung der Interviewdaten erfolgte mithilfe einer inhaltlich-strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2016; Mayring, 2015; Schreier, 2014) durch drei auswertende Personen (Kodierer*innen). Hierbei wird die Analyse von ausgewählten inhaltlichen Aspekten direkt am Material, d. h. den Interviewtranskripten, vorgenommen. Dies führt zu einer Systematisierung der Daten, indem mithilfe eines Kategoriensystems bestehend aus Ober- und Un-

³ Das Bundesinstitut für Bau-, Stadt- und Raumforschung (o. J.) definiert verschiedene Stadt- und Gemeindetypen. Demnach hat eine große Großstadt mehr als 500.000 Einwohner*innen und eine kleinere Großstadt liegt zwischen 100.000 und 500.000 Einwohner*innen. Eine größere Mittelstadt hat zwischen 50.000 und 100.000 Einwohner*innen und eine kleinere Mittelstadt umfasst zwischen 20.000 und 50.000 Einwohner*innen. Als Landgemeinde gelten Städte mit weniger als 5.000 Einwohner*innen.

terkategorien das vorhandene Material entsprechend beschrieben und strukturiert wird (Mayring, 2000; Schreier, 2012). Die Inhaltsanalytische Auswertung wurde computergestützt unter Verwendung der Software MAXQDA 2018[®] (Version 12) durchgeführt.

Ausgehend von der Zielsetzung, bestimmte themenbezogene Aspekte zur Umsetzung von Inklusion in Kitas und ihren Wirkzusammenhang in der Praxis genauer zu verstehen, wurde für die Erstellung eines Kategoriensystems eine Kombination von deduktiver und induktiver Kategorienbildung gewählt. Dementsprechend wurden auf der ersten bis teilweise vierten Kodierungsebene a priori, d. h. auf Grundlage des strukturierten Interviewleitfadens, themenbezogene Kategorien festgelegt und bezüglich ihrer Einordnung in (1) kritische Äußerung, (2) positive Äußerung und (3) Verbesserungsvorschlag differenziert. Eine kritische Äußerung wurde immer dann kodiert, wenn Kritik, Schwierigkeiten oder Mängel benannt wurden. Positive Äußerungen bezogen sich auf all diejenigen Textstellen, bei denen Situationen, Begebenheiten oder Prozesse als positiv, förderlich oder gewinnbringend beschrieben wurden. Auch explizit formulierte Gelingensbedingungen aus der Erfahrung der Befragten heraus zählten dazu. Als Verbesserungsvorschlag wurden alle Ideen und konkreten Forderungen zur Optimierung der vorliegenden Situationen gekennzeichnet. Die somit deduktiv vorstrukturierten Daten wurden in einer weiteren Kodierungsrunde durch eine induktive Kategorienbildung nach Mayring (2015) am Wortmaterial inhaltlich zusammengefasst und expliziert. Dazu wurden themenbezogene Unterkategorien gebildet. In Kodierer*innen-Treffen wurde diskutiert, inwieweit sich gebildete Kategorien durch einen passenderen Oberbegriff zusammenfassen lassen oder die Wahl der Kategorie-Benennungen eindeutig bzw. trennscharf zu anderen war. Textpassagen, die aufgrund ihres Inhalts zwei Kategorien zuzuordnen waren, wie z. B. eine kritische Äußerung verbunden mit einem Verbesserungsvorschlag, wurden entsprechend doppelt kodiert, damit der entsprechende Sinnzusammenhang erhalten blieb.

4.5 Reflexion der Gütekriterien

Für die Konzeption der Vertiefungsstudie wurde sich an den von Flick (2019) beschriebenen Gütekriterien orientiert. Zunächst stellt sich die Frage, ob „die Wahl der Methoden begründet dargestellt wird“ (Flick, 2019, S. 485). Die hier eingesetzten Expert*inneninterviews hatten eine felderschließende, ergänzende und explorative Funktion (Bogner, Littig & Menz, 2014), um ein besseres Verständnis für die inklusiv werdende Kita-Landschaft im Rheinland zu erhalten. Aufgrund der Tatsache, dass in NRW zwei Landschaftsverbände im Rahmen der kommunalen Selbstverwaltung mit verschiedenen Aufgaben betraut sind, wozu als überörtlicher Träger u. a. auch die Einrichtung der Landesjugendämter (§ 69 Abs. 3 SGB VIII) gehört, konnten Aussagen zum konkreten Forschungsgegenstand tatsächlich nur von relevanten Akteursgruppen aus dem Rheinland gemacht werden.

Weiterhin ist von Relevanz, ob „die konkreten Vorgehensweisen expliziert werden“ (Flick, 2019, S. 485). Für die RKS wurde ein wissenschaftlicher Beirat eingerichtet, der in mehreren Treffen vor allem auch über das methodische Vorgehen beriet. Bezogen auf die inhaltsanalytische Auswertung erfolgte eine transparente Darstellung und Protokollierung der einzelnen Schritte. Zudem führt Flick (2019, S. 485) aus, dass „die dem Projekt zu Grunde liegenden Ziel- und Qualitätsansprüche benannt werden“ sollen. Dies wurde erfüllt. Zuletzt betont Flick (2019, S. 485), dass „die Vorgehensweisen so transparent dargestellt werden, dass Leser sich ein eigenes Bild über Anspruch und Wirklichkeit des Projektes machen können“. Eine transparente Schilderung wurde stets verfolgt, so z. B. auch in den vorgelegten Zwischen- und Abschlussbericht (Kißgen et al., 2019).

Bezogen auf die qualitativ-erhobenen Daten muss die Frage gestellt werden, inwieweit das Material aus 35 Interviews die Erfahrungen und Meinungen aller zu den Akteursgruppen gehörenden Personen des Verantwortungsbereiches des LVR abbilden kann. Im Hinblick auf die Güte und den Erkenntnisgewinn der Daten lässt sich zumindest Folgendes festhalten. Zum einen wurde auf die Gewährleistung der *intersubjektiven Nachvollziehbarkeit* geachtet, indem der Forschungsprozess in all seinen Teilschritten dokumentiert, innerhalb der Forschungsgruppe sowie auch im Austausch mit dem wissenschaftlichen Beirat und dem Auftraggeber explizit besprochen und ein systematisches Vorgehen transparent eingehalten wurde (Steinke, 2012). Auch die Inhaltsanalyse und die Ergebnisaufbereitung erfolgte auf Basis eines systematischen und intersubjektiv nachvollziehbaren Vorgehens. Zum anderen stellt die erhobene Stichprobe eine heterogene informative Gruppe von Personen dar, die aus unterschiedlichen Perspektiven mit der Umsetzung von Inklusion betraut bzw. involviert sind. Damit werden sich eine maximale Kontrastierung sowie ein minimaler Informationsausschluss erhofft, um einen möglichst vollständigen Blick auf einen komplexen Forschungsgegenstand zu erlangen. Dahinter steht das Prinzip der *Varianzmaximierung*, das besagt: „Je homogener die befragten Personen in relevanten Merkmalen oder ihren Aussagen ausfallen, desto wahrscheinlicher ist, dass weitere, wichtige Informationen nicht erhoben werden können.“ (Reinders, 2012, S. 115)

5. Darstellung der Ergebnisse

Die folgende Ergebnisauswahl wird komprimiert auf Kernaussagen und durch eine zusammenfassende Beschreibung berichtet, wobei an geeigneten Stellen wörtliche Ankerbeispiele aus den Interviews einfließen. Die Ergebnisdarstellung erfolgt themenbezogen, d. h. klumpen- und akteursgruppenübergreifend. Unter Berücksichtigung der regionalen, kommunalen und trägerspezifischen Besonderheiten und Unterschiede hinsichtlich der Entscheidungswege, formaler Organisation und Zuständigkeiten bei der Umsetzung von Inklusion in Kitas erscheint eine Gesamtbetrachtung auf die Kita-Landschaft des Rheinlandes auf den ersten Blick schwierig. Allerdings ergab es sich im Zuge der inhaltsanalytischen Auswertung, dass gerade aus der vorgefundenen Heterogenität heraus Gemeinsamkeiten und Überschneidungen in relevanten Aspekten identifiziert werden konnten, die unabhängig von der Perspektive der Befragten oder deren Klumpenzugehörigkeit als wichtige Komponenten für die Umsetzung von Inklusion erachtet wurden.

5.1 Zur Umsetzung von Inklusion in den Kitas

Eine einleitende Frage war, was die Expert*innen unter dem Begriff ‚Inklusion‘ verstehen. Zum **Verständnis des Inklusionsbegriffes** fällt zunächst über alle Interviews hinweg eine Diskrepanz auf. Unter allen befragten Akteursgruppen finden sich Personen, die Inklusion rein auf KmB bezogen. Dabei kam es auch zu einer Begriffsvermischung zwischen Inklusion und Integration. So sagte zum Beispiel ein Elternteil zu Inklusion: „...*normale Kinder und Kinder mit Behinderung werden zusammen betreut*“. Eine pädagogische Fachkraft verstand unter Inklusion: „...*die Integration von Kindern mit Behinderung als natürlichen Vorgang*“. Mehrere etikettierten die in diesem Sinne zu integrierenden Kinder als „*Inklusionskinder*“. Auf der anderen Seite finden sich ebenfalls unter allen befragten Akteursgruppen auch Personen, die sich von der Zwei-Gruppen-Theorie lösen und den Blick im Grundsatz auf alle richten. So äußerte zum Beispiel eine pädagogische Fachkraft zum Inklusionsbegriff: „*Es werden alle Kinder unterschiedlichsten Hintergrundes – Kultur, Familie, Entwicklungsstand, Behinderung – in den Alltag integriert, so dass die Kita eine Gemeinschaft ist*“. Eine weitere sagte weiterhin dazu, es

ginge darum, „*jedes Kind dort abzuholen, wo es steht, unabhängig von einer offiziellen Behinderung*“. Die meisten teilnehmenden Fachberatungen unterstützten diese Haltung. Ein Elternteil wünschte sich im Zusammenhang mit Inklusion, „*dass alle miteinander leben, lernen, das Leben gestalten*“. Ein weiteres Elternteil sagte: „*Wir sind alle anders und unterschiedlich, aber gleich viel wert*“. Durch diese Entkopplung von Inklusion reduziert auf KmB wird insgesamt von den betreffenden Personen ein ganzheitlicherer Blick auf die Kitas und ein weiteres Inklusionsverständnis deutlich.

Zum Kita-internen System gehören im Wesentlichen die Kita-Leitungen, die pädagogischen Fachkräfte, die Eltern und natürlich die Kinder. Im Hinblick auf eine positiv und erfolgreich empfundene Umsetzung von Inklusion werden von den verschiedenen Akteur*innen vor allem die folgenden vier Aspekte als hilfreich und unterstützend beschrieben (siehe Abbildung 2).

Positiv empfunden wird:

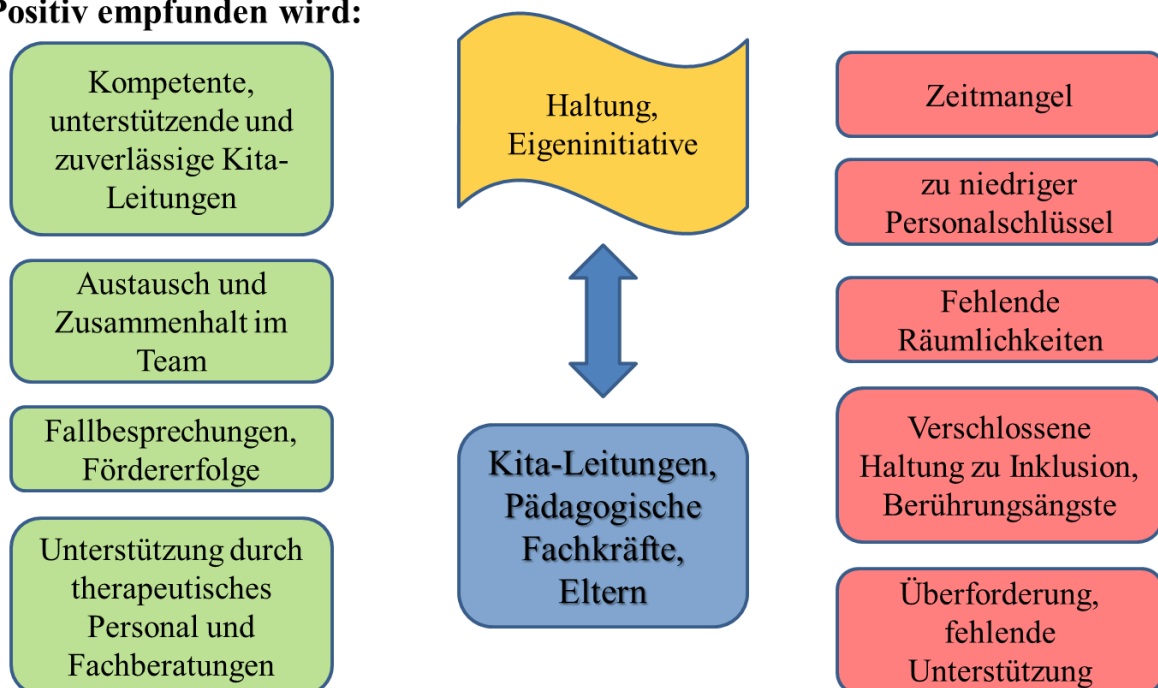


Abbildung 2. Positive und schwierige Aspekte bei der Umsetzung von Inklusion aus Sicht der Kitas

Der erste Aspekt bezieht sich auf **die Rolle und Funktion der Kita-Leitung**. Dabei wurde eine Polarisierung deutlich. Eine kompetente, unterstützende und zuverlässige Kita-Leitung, die präsent ist, ein offenes Ohr hat, bei Problemen ansprechbar und lösungsorientiert ist, motivierend, teamfähig und feinfühlig agiert, schafft eine Grundatmosphäre des Vertrauens und des Zusammenhalts. Häufig wurde hierbei ein Zusammenhang mit einer positiveren Haltung zu Inklusion, einer höheren Bereitschaft zur Eigeninitiative des Kita-Personals und einer höheren Zufriedenheit bei den Eltern und Kindern beschrieben. Im Gegensatz dazu berichteten pädagogische Fachkräfte, die eine höhere Arbeitsbelastung angeben, dass sie ihre Kita-Leitung als wenig präsent und überfordert wahrnehmen, weniger Austausch im Kita-Team stattfindet und Entscheidungen von der Leitung eher alleine und für sie weniger transparent getroffen werden. In diesen Fällen wurde weiterhin auf die allgemeine Belastung in den Kitas aufmerksam gemacht. „*Es kommt viel zusammen.*“ Genannt wurde hierbei u. a. die Hinzunahme der U3-Betreuung, das Hinzukommen von Kindern aus Familien mit Fluchthintergrund, zunehmende bürokratische Erfordernisse, die Einführung von Bildungsmappen sowie die Betreuung von Kindern mit un-

terschiedlichen Behinderungsarten bei gleichzeitig fehlender Fachkompetenz oder nicht vorhandenem therapeutischen Personal innerhalb der Kitas. Hier wird ein Spannungsfeld zwischen hohen Anforderungen einerseits und Kompensationsbedarfen andererseits deutlich. Die persönliche Haltung, die Bereitschaft zur Flexibilität und eigene Regulationsstrategien bei Stress scheinen wichtige Variablen in diesem Zusammenhang zu sein. Nicht alle pädagogischen Fachkräfte bekommen die benötigte Unterstützung oder finden den nötigen Rückhalt bei ihrer Leitung.

Die grundlegende Atmosphäre und Arbeitshaltung innerhalb der Kita werden auch durch die Art des **Austausches und des Zusammenhalts im Team** sowie durch das Interesse und die Offenheit der Eltern am Kita-Geschehen beeinflusst. Diejenigen Elternteile, die die Fördererfolge ihrer Kinder lobten, berichteten von kompetenten pädagogischen Fachkräften, die für die Fragen der Eltern verfügbar sind und Rückmeldung zu den Entwicklungen des Kindes geben. In diesen Fällen wurde aus Elternperspektive weiterhin beobachtet, dass die pädagogischen Fachkräfte sich gegenseitig unterstützen und informiert sind, so dass nicht nur eine Ansprechperson für die Eltern und Kinder zur Verfügung steht. Die Schilderungen der gegenseitigen Unterstützung innerhalb des Kita-Teams fielen in den einzelnen Klumpen unterschiedlich gut aus. Auch die Offenheit der Elternschaft von Kindern ohne Behinderung gegenüber Inklusion wurde in Teilen positiv und in Teilen verhalten erachtet. Hier spielt die Haltung zu Inklusion von allen beteiligten Akteursgruppen mit rein, die unmittelbar Einfluss auf den Arbeitsalltag und die allgemeine Atmosphäre nimmt.

Positiv hervorgehoben wurde vor allem seitens der pädagogischen Fachkräfte die Möglichkeit, **Fallbesprechungen** durchzuführen und über Fördererfolge zu reflektieren. Dies beschrieben sie als sehr hilfreich für das Verständnis von Einzelfällen, besonders dann, wenn diese neu für sie sind. Auch Vertreter*innen des Jugendamtes und Fachberatungen, die an Fallbesprechungen teilnehmen, bestätigten diesen Eindruck und sehen hier eine konkrete Form der pädagogisch-fachlichen und persönlichen Hilfestellung. Eine deutliche Betonung fand sich in den Interviews in der gewinnbringenden Unterstützung durch therapeutisches Personal oder durch Fachberatungen. Hierbei wird eine **fachliche Expertise** eingespeist, die dem pädagogischen Personal bei der Heterogenität der Behinderungsarten, Förderbedarfe oder Störungsbilder häufig fehle. Durch diese wichtige Ergänzung entstehe vermehrt Sicherheit und die Haltung zu Inklusion werde offener. Die Fachberatungen konstatierten, dass „denen [Erzieher*innen] *einfach die Erfahrung fehlt im Umgang mit behinderten Kindern*“.

Mit Blick auf den Umsetzungsstand zeigten sich in den Klumpen bereits positive Beispiele auf dem Weg zu inklusiv arbeitenden Kitas. Jedoch hat ein immer noch deutlicher Anteil mehr mit Hürden zu kämpfen. Eindeutige Marker, die zu einer verschlosseneren Haltung zur inklusiven Betreuung führen, wurden klar benannt. Dazu gehörte ein stark fordernder und stressiger Arbeitsalltag, zumeist über eine längere Zeit, der zur allgemeinen Überforderung und Zeitmangel für Austauschmöglichkeiten oder die Erarbeitung von neuen Konzepten führt. Ein zu niedriger Personalschlüssel und fehlende Räumlichkeiten für Kleingruppenarbeit, Teamsitzungen, Ruhe- oder Therapieräume wurden ebenfalls häufig benannt. Eine verschlosseneren Haltung zu Inklusion oder gar Berührungsängste zu KmB innerhalb des Kita-internen Systems blockieren zudem eine mögliche Öffnung für die Aufnahme von KmB und die Inanspruchnahme von Unterstützungsangeboten seitens der Kita-externen Systeme.

5.2 Zur Unterstützung und Vernetzung durch Kita-externe Systeme

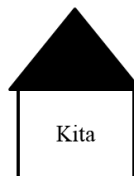
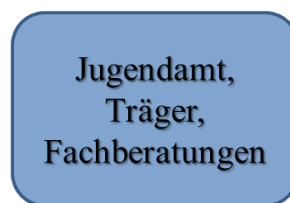
Als Kita-externe Systeme werden in der vorliegenden Untersuchung im Wesentlichen Jugendämter, Träger und Fachberatungen verstanden. Im Hinblick auf weitere Unterstützungssysteme

wurden in den Interviews zum Beispiel auch Psycholog*innen, Sprachtherapeut*innen, Heilpädagog*innen und Sozialarbeiter*innen benannt. Auch wurde die Vernetzung mit anderen gesellschaftlichen Akteur*innen im Sozialraum, wie z. B. Autismus-Zentren, Sozialpädiatrische Zentren, Familienbildungsstätten oder Gemeindehäuser, angesprochen.

Aus Perspektive der Kitas wurde es sowohl im Allgemeinen als auch im Spezifischen als positiv und hilfreich empfunden, wenn außerhalb der Kita **kompetente, freundliche und zuverlässige Ansprechpersonen** zur Verfügung stehen, mit denen es idealerweise ein persönliches Kennenlernen gibt. „So weiß man, wer man ist, und wofür man zuständig ist.“ Der persönliche Kontakt, eine schnelle Erreichbarkeit und ein Austausch auf Augenhöhe wurden als konstruktiv und problemlösend empfunden. Gerade durch den Wegfall des externen therapeutischen Personals in den Kitas, wurde der Bedarf an einem **Aufbau von Unterstützungssystemen** als sehr wünschenswert beschrieben. Eine pädagogische Fachkraft berichtete: „Wir hatten bislang Therapeuten im Haus, da waren wir immer eng im Austausch zusammen, und wo wir dann ganz vieles gelernt haben. Die Therapeuten gibt es nicht mehr, die kommen von außerhalb, deren Zeitspanne ist auch sehr gering. Der Austausch ist halt unter Zeitdruck und natürlich der ganze Tagesablauf, der noch ablaufen muss. Die haben keine Zeit, mal in die Gruppen reinzuschauen, für einen ausführlicheren Austausch. Und das ist halt schwierig, wenn man vieles auf eigene Faust machen muss.“

In den untersuchten Klumpen wurden Kita-externe Systeme, vor allem Ämter und Träger, teilweise kritisch von den Kitas wahrgenommen (siehe Abbildung 3). Komplizierte Entscheidungswege, unklare Zuständigkeiten und fehlende Standards erschweren die tägliche Arbeit und rauben Zeit- und Kraftressourcen. In diesem Zusammenhang wurden unzureichende Strukturen angesprochen, sodass sich bei einzelnen pädagogischen Fachkräften der Eindruck eines Einzelkämpferdaseins einstelle. Auch wurde im Umgang mit Ämtern oder Trägern in einigen Fällen von einem empfundenen Machtgefälle oder von „verschlossenen Türen“ gesprochen. Umstände wie häufig erlebter Personalwechsel oder unqualifiziertes Personal, z. B. in der Fachberatung oder auf anderen zentralen Stellen, führen zu Ärger und Kritik.

Positiv empfunden wird:



Schwierig ist:

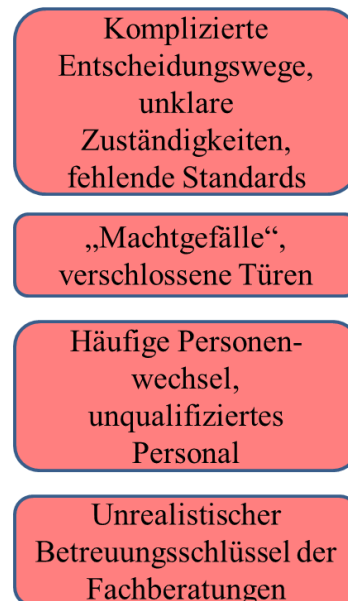


Abbildung 3. Die Sicht der Kitas auf die Zusammenarbeit mit externen Systemen

Gleichwohl berichteten auch Vertreter*innen Kita-externer Systeme von einer unterschiedlichen Offenheit und Kooperationsbereitschaft, die sie bei einzelnen Kitas erleben. Dies wird unter anderem auf fehlende Ressourcen oder Skepsis zurückgeführt. So wurde zum Beispiel aus Jugendamtsperspektive gesagt: „... , wenn ich ein Haus [Kita] habe, wo die Mitarbeiter mit Vorbehalten, also im Thema Inklusion arbeiten, jetzt wenn es um die klassische Behinderung geht, ..., dann sind manche Häuser nicht so gut aufgestellt.“ Die Möglichkeit eines unterstützenden Kontaktes kann also von beiden Seiten entweder fruchtbar oder blockierend sein. Einzelne Fachberatungen schilderten von der Schwierigkeit der Zuständigkeit für eine zu große Anzahl an Einrichtungen im Einzugsgebiet der Kitas. Somit sei es aufgrund der Betreuungsmenge teilweise nicht immer möglich, bei mehreren gleichzeitigen Bedarfen präsent zu sein. Auch einzelne Vertreter*innen des Jugendamtes sahen in der Begleitung von Hilfeplangesprächen oder Einzelfallbesprechungen eine wichtige Aufgabe. Dennoch scheint es auf struktureller und personaler Ebene noch fehlende Standards hierfür zu geben. Schließlich wird die Möglichkeit von offenen Fallbesprechungen oder Kooperationen bezogen auf bestimmte Einzelfälle auch sehr von dem Einverständnis der Eltern beeinflusst, die ihre Zustimmung hierfür geben müssen.

Die Qualität der Zusammenarbeit scheint bei jedem Klumpen von der Bereitschaft und Initiative der Akteur*innen auf beiden Seiten abzuhängen. Über alle acht Klumpen hinweg wird deutlich, dass es dabei keine einheitlichen Rahmenbedingungen für Kooperationen gibt. Die Beschreibungen in den Interviews zeigen, dass jeder mehr oder weniger sein eigenes System entwickeln muss.

5.3 Zur Qualifizierung pädagogischer Fachkräfte

In den Interviews wurde der häufig in der Öffentlichkeit diskutierte Personal- und Fachkräftemangel thematisiert. Eine These von manchen Befragten lautete, dass der Erzieher*innenberuf vielleicht nicht so attraktiv sei. Als Grund wurde das mangelnde Ansehen in der Gesellschaft und damit eine mangelnde Wertschätzung gegenüber dem Berufsbild vermutet. Plakativ äußerte zum Beispiel eine Erzieherin: „Wir sind immer noch die Kindergartentanten, die immer nur Kaffee trinken und spielen. Wir spielen ja nur und das wird leider von der Gesellschaft immer noch so wahrgenommen. Mit welchen Schwierigkeiten wir tagtäglich kämpfen müssen oder was die Kinder hier lernen, das wird nicht so wertgeschätzt“.

Darüber hinaus wurde die Frage gestellt, inwieweit die pädagogischen Fachkräfte zurzeit qualifiziert genug sind, um mit KmB zu arbeiten. Die Ausbildung der Erzieher*innen bereitete laut Aussage einiger Interviewten zu wenig auf Inklusion vor. Daher ist der Fortbildungsbedarf entsprechend hoch, für den jedoch häufig die Mittel fehlen. Der Fortbildungsbedarf wurde zudem nicht selten mit dem vorhandenen Zeitmangel, aufgrund von fehlenden Vertretungsoptionen, als Hürde in Zusammenhang gebracht. Ausgehend von den hier geschilderten Fallberichten bot sich teilweise nur die Möglichkeit für das Kita-Personal, Fortbildungen eigeninitiativ während der Freizeit und zum Teil auf eigene Kosten wahrzunehmen.

Die befragten pädagogischen Fachkräfte konnten sehr genau benennen, welche Aspekte bezogen auf die Qualifizierung bei der Umsetzung von Inklusion in ihrem Arbeitsalltag gut funktionieren. Der erste bezog sich auf die **fachliche Anleitung oder auch Coaching vor Ort** in der Kita anhand von konkreten und echten Fällen unter den individuell gegebenen Bedingungen. Ein weiterer Aspekt betraf das Vorhandensein von „*geschultem Fachpersonal*“ in den Kitas: „In jeder Kita müsste ein Heilpädagoge oder Therapeut oder eine Inklusionsfachkraft sein“, als fester Teil des Teams. Weiterhin gehörte für sie die **multiprofessionelle Zusammenarbeit** mit externen Stellen, z. B. Frühförderung oder Ergotherapeut*innen, dazu.

Auch wenn die meisten Befragten den Wunsch nach Qualifizierung unterstreichen, berichteten manche auch von Kolleg*innen, die zumindest im Hinblick auf KmB zögerlich sind. Ein Jugendamtsvertreter stellte zum Beispiel fest: *„Als es die Integrativen Kitas gab, war es für Mitarbeiter ganz klar, dass sie wählen konnten: arbeite ich mit den Kindern [mit Behinderung] oder nicht? Und es gibt durchaus Mitarbeiter, die das nicht möchten. ... Also das heißt, Mitarbeiter müssen sich mit dem Thema Inklusion ..., wir reden ja hauptsächlich von Kindern mit Behinderung, ... müssen sich mit dem Thema auseinandersetzen, ..., und das ist eine Schwierigkeit für viele Mitarbeiter. Die haben da Berührungspunkte, können, wollen das nicht“.*

5.4 Was braucht eine gelungene Umsetzung von Inklusion in den Kitas?

Ausgehend von den in den Interviews geschilderten Bedarfen und bereits gut funktionierender Aspekte, zeichnet sich ein Bild von einer inklusiven Kita, die über eine gewisse Grundausstattung auf verschiedenen Ebenen verfügen sollte. Im Folgenden werden die wichtigsten und am häufigsten genannten Aspekte, auch ergänzend zu den bis hier berichteten Ergebnissen, zusammengefasst.

Auf *formaler Ebene* bedarf es notwendigerweise einer Verbesserung der Arbeitsbedingungen des Kita-Personals. Es wird ein entsprechender Personalschlüssel gebraucht, der auch Personalausfälle, die durch Krankheit, Mutterschutz oder Urlaub entstehen, kompensieren kann. Den Fachberatungen kommt im Hinblick auf die fachliche Unterstützung und die Vernetzungsmöglichkeiten zu weiteren Kooperationspartner*innen eine wichtige Bedeutung zu. Die gesetzliche Implementierung von Fachberatungen wurde mehrfach in den Interviews unterstützt. Gefordert wird weiterhin eine einfachere und transparentere Bürokratie und im Zuge dessen auch einheitliche Rahmenbedingungen in Bezug auf Gesetzesgrundlagen und formalen Anforderungen. Nach aktuellem Stand nimmt diese zu viel Zeit und Aufwand in Anspruch. Am schwierigsten wird wahrscheinlich die Schaffung von ausreichenden Räumen mit benötigter Raumausstattung zu realisieren sein. Hier bedarf es kreativer Lösungen. Hintergrund für den Raumbedarf ist die Schaffung von Rückzugsmöglichkeiten z. B. für individuelle Förderungen oder Therapien, Team-Gespräche, Einzelfallbesprechungen etc.

Auf *pädagogischer Ebene* lässt sich zum einen der Wunsch nach kleineren Gruppengrößen festhalten, um den individuellen Bedürfnissen der Kinder besser gerecht zu werden. Auch im Hinblick auf die pädagogische Qualität wird der Bedarf an mehr Fachpersonal und die Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams formuliert. Letzteres wird nicht nur im Zusammenkommen mit entsprechenden externen Institutionen, wie z. B. Frühförder- oder Autismus-Zentren, gesehen, sondern bereits innerhalb des Kita-Teams. Trotz kleineren Gruppengrößen wird insgesamt ein Konzept von Gemeinsamen Lernen in offener Atmosphäre präferiert. Hierbei gilt es nicht, das Rad neu zu erfinden, sondern vielmehr den Gemeinschaftsgedanken zu stärken. In diesem Sinne würde z. B. eine Gruppenleitung nicht nur als allein für ihre Gruppe zuständig angesehen, sondern würde gleichwertig mit dem Kita-Team als Ansprechperson für alle wahrgenommen. Eine positive und offene Haltung gegenüber Inklusion hat unmittelbaren Einfluss auch auf das pädagogische Handeln. Hier gilt es einerseits Berührungspunkte abzubauen, andererseits bedarf es der fachlichen Unterstützung und Entwicklung von Expertise. Hierfür brauchen die pädagogischen Fachkräfte praktische Erfahrung, die idealerweise zunächst fachlich begleitet werden sollte. Schließlich werden auch Qualitätsstandards und eine Transparenz bezogen auf Alltagsabläufe, zur Verfügung stehende Unterstützungssysteme etc. benötigt, um der pädagogischen Arbeit einen Rahmen zu geben, auf den sich rückbeziehen lässt.

Auf *persönlicher Ebene* ist zunächst die Förderung der Wertschätzung für den Erzieher*innenberuf zu nennen. Die Anforderungen an das pädagogische Fachpersonal entwickeln sich mit den zunehmenden Veränderungen mit. Dem Bildungs- und Erziehungsauftrag in der FBBE

wurde in den Interviews ein hoher Wert beigemessen. Unterstützung wünschten sich die pädagogischen Fachkräfte vor allem bezogen auf den Kontakt mit den Eltern. Ihre Erfahrungen fallen hier immer wieder sehr unterschiedlich aus. So gibt es interessierte Eltern, die offen für die pädagogischen Hinweise sind und mit dem Kita-Personal im Austausch stehen. Dadurch entsteht eine Zusammenarbeit mit den Eltern bei der Förderung ihres Kindes. Andere Elternteile sind weniger erreichbar für einen Kontakt oder Austausch, bis hin zu Extremfällen, die die Verantwortung für die Entwicklung ihrer Kinder komplett auf die pädagogischen Fachkräfte übertragen. Weiterhin wird Zeit und Raum benötigt, um regelmäßige Austauschmöglichkeiten im Team zu haben. Hierbei wird ein großer Profit für alle innerhalb der Kita gesehen, da gegenseitige Unterstützung, Informationsaustausch und ein Wir-Gefühl beim Kita-Team gefördert wird. Ein Teil der Interviewten wünschten sich Supervisionsangebote, um ihre Erfahrungen zu reflektieren und helfende Hinweise zu bekommen. Supervision wird hierbei auch als Teil der persönlichen Fortbildung verstanden, der die eigene Expertise erhöht.

6. Diskussion der Ergebnisse

Die hier vorgestellten Ergebnisse der Vertiefungsstudie beziehen sich auf die aktuelle Situation im Rheinland abhängig von der gültigen Gesetzgebung und den sich im Umbruch befindlichen Rahmenbedingungen. Ausgehend von dem Ergebnis der quantitativen Befragung der RKS, dass von den teilnehmenden Kitas des Rheinlands ($N = 1811$) immer noch 42 % keine KmB betreuen, zeigt sich, dass eine flächendeckend inklusiv arbeitende Kita-Landschaft noch in der Entwicklung steckt und offensichtlich grundlegende Hilfestellung benötigt (Kißgen et al., 2021a). Die Umsetzung und auch die Qualität von Inklusion scheint stark von gewissen grundsätzlichen Rahmenbedingungen beeinflusst zu werden (siehe Kapitel 5.4).

Die *Unterstützung durch das Vorhandensein oder einen schnellen Zugriff auf fachliche Expertise* sticht als ein zentraler Aspekt für das Kita-Personal und damit auch für die Offenheit gegenüber der Aufnahme von KmB heraus. Auch andere Studien zeigen, dass der Konflikt zwischen fehlenden Fachkräften bei zu geringem Personalschlüssel und benötigter fachlicher Unterstützung einen zentralen Belastungsfaktor im Kita-Alltag darstellt (Bock-Famulla, Münchow, Frings, Kempf & Schütz, 2020; Haderlein, 2019). *Fachkompetenz* ist nicht zuletzt auch ein wichtiges Qualitätsmerkmal. Durch den Wegfall von therapeutischem Personal in den Kitas ist zunächst aus Sicht der Betroffenen eine Lücke entstanden. Für die Schließung dieser Lücke scheinen keine ausreichenden Kompensierungsmöglichkeiten zu bestehen. Therapeutische Förderung und Behandlung wurde auf Kita-externe Stellen verlagert. Dadurch erfolgte zunächst ein Bruch im Austausch und zum Förderort Kita. Nicht nur das Fachwissen, sondern auch die Möglichkeit zur interdisziplinären Förderung geht mit dieser systemrelevanten Entscheidung verloren. Eine Kompensationsmöglichkeit nehmen die *Fachberatungen* ein. Dies hängt allerdings stark von ihrer Verfügbarkeit und ihrer Qualifikation ab. Der Bedeutungsanstieg und die zunehmende Etablierung in ihrer beratenden und unterstützenden Funktion für Kitas wurde ebenfalls durch Hruska (2018) wahrgenommen. Eine wichtige Voraussetzung für die gesetzliche Implementierung von Fachberatungen wäre die Entwicklung eines Kompetenz- und Qualifikationsprofils, sodass die Grundlage für die Rollenerfüllung festgelegt und abgesichert ist. Derzeit gibt es in Deutschland noch kein einheitliches Voraussetzungs- und Tätigkeitsprofil für Fachberatungen. Im Rahmen der Novelle des KiBiz 2019 ist nun erstmals das Thema Fachberatung in das Gesetz aufgenommen worden. Die § 6 und § 47 des KiBiz geben Aufschluss darüber, dass NRW die Qualitätssicherung und -entwicklung durch eine Fachberatung mit 1000 Euro pro Kita und Jahr bezuschusst. Darüber hinaus werden die Aufgaben der Fachberatung

grob beschrieben. Diese Entwicklung ist positiv zu bewerten, dennoch hätte die Aufgabenbeschreibung detaillierter erfolgen können (GEW, 2019). In dem Vertrag vom 19.11.2019 zwischen dem Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) und dem Land NRW zur Umsetzung des Gesetzes zur Weiterentwicklung der Qualität und zur Verbesserung der Teilhabe in Tageseinrichtungen und in der Kindertagespflege (KiQuTG) wird vorgesehen, „Fachberatung künftig landesseitig gesetzlich zu verankern und finanziell zu unterstützen“ (BMFSFJ, 2019, Anhang S. 12).

Die *Forderung nach gelingender Kooperation* muss auch vor dem Hintergrund gesehen werden, dass die Anforderungen an Kitas in den vergangenen Jahren immer komplexer wurden (Kobelt-Neuhaus, 2017; Roßbach-Spieß, 2019). Relevante Determinanten, die dabei die Arbeit der Kita beeinflussen, sind „zum Beispiel die Zusammenarbeit mit Eltern, Inklusion, Demokratiebildung, Partizipation, Diversitymanagement u. a. mehr“ (Kobelt-Neuhaus, 2017, S. 187). Der Bedarf, sich infolgedessen mit relevanten Kooperationspartner*innen im Sozialraum zu vernetzen, ist somit eine logische Konsequenz. Dem KiBiz (§ 13) ist zu entnehmen, dass Träger von Kitas sowie die pädagogischen Fachkräfte „unter Berücksichtigung kleinräumiger Gebiets- und Sozialstrukturen miteinander, aber auch mit anderen Einrichtungen und Diensten, die ihren Aufgabenbereich berühren, zusammenarbeiten“ sollen. Letztlich kann die Entwicklung inklusiver Sozialräume aber nicht alleine von Kitas getragen werden, da viel mehr Akteur*innen beteiligt sind und die Zeitressourcen des gesamten Kita-Personals ohnehin bereits angespannt sind (Kobelt-Neuhaus, 2017). Die vorgefundene Heterogenität in Bezug auf den Umsetzungsstand von Inklusion ist zum Teil auch durch die Trägerpluralität zu erklären. Hilfreich könnte ein am Sozialraum orientiertes trägerübergreifendes inklusives Netzwerk sein, um einheitlichere Strukturen vor Ort zu forcieren.

Ein weiterer Aspekt, der sich als wünschenswert herauskristallisierte, war die *Durchführung von regelmäßigen Fallbesprechungen* unter Einbezug von entsprechenden externen Zuständigkeitspersonen, ähnlich wie bei Hilfeplangesprächen. Hier gibt es einen formal-rechtlichen Unterschied. Die rechtliche Grundlage für Hilfeplanung ist in § 36 SGB VIII festgelegt, wobei sich diese § 35a SGB VIII entsprechend nur an Kinder und Jugendliche mit einer (drohenden) seelischen Behinderung richtet. Beteiligt in dem Gesamtprozess sind immer die Sorgeberechtigten und die Kinder bzw. Jugendlichen selbst. In Absatz 2 § 36 SGB VIII wird das Zusammenwirken mehrerer Fachkräfte fixiert. Diese müssen notwendigerweise in den Hilfeplanprozess involviert sein, werden jedoch nicht explizit definiert. Im Gegensatz dazu können Fallbesprechungen von den Kitas selbst initiiert werden. Für die Umsetzung von Hilfeplangesprächen, und ebenso für Fallbesprechungen, gibt es keine klaren Richtlinien. Aus den berichteten Praxisbeispielen sind neben dem betreuenden Kita-Personal und den Eltern des Kindes Jugendamtsmitarbeiter*innen und ggf. therapeutische Fachkräfte oder Personen aus der entsprechenden Frühförderstelle anwesend. Dies könnte selbstverständlich nur mit Einverständnis der Eltern geschehen. Gemeinsam beraten sie, auf welche Weise bestimmte Förderziele bezogen auf das Kind erreicht werden sollten. Angestrebt wird dabei eine Kita-übergreifende Zusammenarbeit, so dass neben dem pädagogischen Fachpersonal der Kita alle beteiligten Akteur*innen den Gesamtprozess unterstützen können. Durch die Neuerungen des BTHG ist nun zur Feststellung des individuellen Bedarfs der KmB eine sog. „Gesamtplanung“ vorgesehen (§ 117 – § 122 SGB IX). Mithilfe des neuen Bedarfsermittlungsinstruments für Kinder und Jugendliche wird in NRW der Bedarf vor Ort von entsprechend geschulten Fallmanager*innen festgestellt (LVR, o. J. d.). Das Gesamtplanverfahren im Rahmen der EGH greift, im Gegensatz zum Hilfeplanverfahren, wenn es sich um (drohende) körperliche oder geistige Behinderungen im Sinne des alten § 53 SGB XII handelt (Holtkamp, 2019). Bei der Erstellung des Gesamtplans, nach der Feststellung der zu erbringenden Teilhabeleistungen, sollen § 121 SGB IX entsprechend auch

weitere Akteur*innen, wie z. B. behandelnde Ärzt*innen oder das Jugendamt, beteiligt werden. Inwiefern das bereits gängige Praxis geworden ist, bleibt zum jetzigen Zeitpunkt noch unklar.

Bereits seit 1990 wird eine *Zusammenführung der Leistungen für Kinder mit und ohne Behinderung und unabhängig von der Art der Behinderung* im SGB VIII gefordert (Holtkamp, 2019). Durch die unterschiedlichen Zuständigkeiten der Leistungsträger abhängig von der Art der vorrangigen Behinderung (seelisch, körperlich, geistig), kommt es in der Praxis immer wieder zu Schnittstellenproblematiken, von denen auch verschiedene Interviewteilnehmer*innen berichteten. Insbesondere bei Kindern mit einer sogenannten Mehrfachbehinderung, bei denen zwei oder mehrere Behinderungen aufeinandertreffen, kommt es zu Problemen bezüglich der Zuständigkeitsklärung, was nicht selten mit langen Verfahrenszeiten einhergeht. Seit dem 10. Juni 2021 ist nun das Kinder- und Jugendstärkungsgesetz (KJSG) in Kraft und reformiert das SGB VIII, wobei nicht alle Regelungen direkt rechtskräftig werden. Künftig sollen staatliche Leistungen und Hilfen für Kinder und Jugendliche mit Behinderungen im SGB VIII gebündelt werden. Außerdem soll „Inklusion als Leitgedanke in der Kinder- und Jugendhilfe und die grundsätzlich gemeinsame Betreuung von Kindern mit und ohne Behinderung verankert werden“ (Bundesrat, 2021). Konkret ist das Inkrafttreten der Gesamtzuständigkeit des SGB VIII für alle Kinder und Jugendliche mit Behinderungen, unabhängig von der Art, aber davon abhängig, dass ein entsprechendes Bundesgesetz ab 2027 diese Gesamtzuständigkeit im Detail regelt und verabschiedet wird (BMFSFJ, 2021). Ab 2024 sollen Eltern durch sog. Verfahrenslots*innen, also verlässliche Ansprechpersonen, unterstützt und durch das gesamte Verfahren begleitet werden. Diese Personen werden in den Jugendämtern angesiedelt und sollen perspektivisch die Beratung von Familien mit KmB verbessern (ebd.).

Das Ministerium für Kinder, Familie, Flüchtlinge und Integration des Landes NRW (MKFFI NRW) hat im Juni 2021 bekannt gegeben, dass es finanzielle Mittel zur Verfügung stellt, um die Träger von Kitas im Hinblick auf die Erhöhung der Personalzahl und die Qualifizierung von Personal zu unterstützen. Dies ist sicherlich eine wichtige Reaktion auf den immer noch bestehenden *Fachkräftemangel im Kita-Bereich* (Bock Famulla et al., 2020; Grgic, Matthes & Stüber, 2014; Haderlein, 2019). Die Maßnahme stärkt den Trend des weiteren Personalausbaus in den Kitas (Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2019). Unklar ist jedoch, inwieweit hierbei die Ausrichtung auf eine inklusive Bildung im Rahmen der Ausbildungen und Umschulungen berücksichtigt wird. Es muss beachtet werden, welche Anforderungen sich im Zuge des Veränderungsprozesses zur inklusiven Kita-Landschaft stellen. Diese gehen über rein pädagogische Interventionen bereits hinaus, auch wenn dies von der Gesellschaft noch nicht entsprechend wahrgenommen zu werden scheint (Haderlein, 2019). Eine fundierte Aus- und Weiterbildung im Kontext Inklusion ist notwendig. Dabei reicht es nicht aus, nur Fachwissen zu vermitteln. Darüber hinaus sollten Fachkräfte auch die Möglichkeit erhalten, „eine anthropologische Grundhaltung zu entwickeln, die den Menschen in einem ganzheitlichen Grundverständnis als wertvolles, verletzliches Individuum anerkennt und die Vielfalt der Menschen als Chance für die Gesellschaft begreift.“ (Albers et al., 2020, Abs. 2.). Inklusionsverständnis- und verhalten sind nicht ohne weiteres zu erlernen bzw. sich selbst anzueignen, sondern gehen u. a. mit der Notwendigkeit einher, sich mit sich selbst und der eigenen Biografie auseinanderzusetzen (ebd.). Geklärte anthropologische Grundannahmen können zudem dabei helfen, die eigene Professionalität zu festigen und Orientierung zu ermöglichen (Schlee, 2019). Schließlich gilt es weiterhin, sich mit dem zugrunde zu legenden Inklusionsverständnis auseinanderzusetzen. In den Interviews wurde vielfach betont, dass alle Kinder von einer gewissen Grundausstattung profitieren können. Unabhängig von einer diagnostizierten Behinderung finden sich in den Gruppen unterschiedliche Förderbedarfe und individuelle Lern- und Entwicklungsstände. Das sich zwischen engem und weitem Inklusionsbegriff ergebende Spannungsverhältnis kann ebenfalls als Hindernis für die Umsetzung von Inklusion gesehen werden.

7. Limitationen

Hinsichtlich der kritischen Reflexion der durchgeführten Studie können besonders zwei zentrale Aspekte benannt werden. Der erste betrifft die Wahl der Interviewmethode. Es lässt sich bezogen auf die vorliegende Studie diskutieren, inwieweit sich nicht auch die Durchführung anderer Interviewformen, beispielsweise narrativer Interviews, angeboten hätten. Obwohl sich der strukturierte Interviewleitfaden durchgängig aus einem offenen Fragenformat zusammensetzte, und damit den Interviewpersonen die Gelegenheit gab, sich frei und selbststrukturiert zu den gestellten Fragen zu äußern, war doch eine gewisse Reihenfolge der besprochenen Aspekte sowie eine themenbezogene Akzentuierung inhärent. Im Unterschied dazu beginnen narrative Interviews in der Regel mit einer bestimmten Ausgangsfrage, aus der heraus die Befragten den Erzähl- und Argumentationsfaden selbst entwickeln, d. h. ohne dass die Interviewerin bzw. der Interviewer den Gesprächsverlauf durch vorbereitete Fragestellungen vorgibt (Riemann, 2018). Im Hinblick auf die Datenauswertung bedeutete dies zumindest in Teilen, dass Zusammenhänge durch die auswertenden Personen aus dem Material heraus entwickelt werden mussten.

Der zweite Aspekt betrifft die Durchführung der beschriebenen inhaltsanalytischen Auswertung. Auch diesem zentralen Forschungsschritt liegen bestimmte Gütekriterien zugrunde, um einen möglichst validen Erkenntnisgewinn zu erzielen. In diesem Zusammenhang stellt die Reliabilität der Kodierung ein wichtiges Gütekriterium dar. Um diese bestmöglich zu erfüllen, wird besonders die Intercoder-Reliabilität angeführt (Kuckartz, 2016; Rössler, 2017). Aus zeitökonomischen Gründen wurde dieses Kriterium bei der Vertiefungsstudie nicht erfüllt. Zwar wurde die Inhaltsanalyse durch drei Kodierer*innen durchgeführt, jedoch wurde das Material nicht vollständig von allen dreien anhand des finalen Kodierungssystems analysiert. Von dem Kodierer*innen-Team wurde das gewonnene Material zwar gemeinsam gesichtet und es erfolgte ein engmaschiger Austausch bezogen auf die Kategorienbildungen bis zur finalen Version des Kategoriensystems. Im Kodierungsprozess selbst wurde jedoch das Material für die Analyse unter den drei Personen aufgeteilt. Folglich kann keine Intercoder-Reliabilität berechnet werden.

8. Fazit und Ausblick

Die inklusiver werdende Kita-Landschaft im Rheinland ist vor allem im vergangenen Jahrzehnt einigen systemrelevanten Veränderungen ausgesetzt gewesen, die allen beteiligten Akteursgruppen viele Ressourcen abverlangt haben. Gleichzeitig wurden tatsächlich benötigten Ressourcen unzureichend zur Verfügung gestellt, um Inklusion auf allen notwendigen Ebenen umsetzen zu können. Dies hat stellenweise zu großen Überforderungen in den Kitas geführt, wodurch eine offene Haltung zu Inklusion auf eine harte Probe gestellt wurde. Die gesetzlichen und behördlichen Regelungen geben einen eher weit bzw. vage gesteckten Rahmen. Auch in Bezug zur Gesamtentwicklung in Deutschland scheint das System selbst noch zu wenig auf die Bereitstellung einer Kita-Grundausstattung zur Umsetzung einer inklusiven Bildung ausgerichtet zu sein. In vielen Fällen sind die Kitas mehr auf sich selbst gestellt. Dabei dürfen Kitas nicht isoliert, sondern müssen in ihrem bestehenden strukturellen System betrachtet werden.

Es lässt sich feststellen, dass im Zuge der Umsetzung von Inklusion in Kitas bestimmte Funktionen neu geschaffen bzw. eine neue Rolle bekommen. Dies sind zum Beispiel die Fachberatungen, Inklusionsfachkräfte oder Fallmanager*innen. Es ist zu hoffen, dass diese Akteursgruppen eine entsprechende fachliche Ausstattung und systemisch passende Position bekommen, so dass sie Lücken im Kita-Alltag schließen und tragende Verbindungen zwischen den Kitas und

Kita-externen Systemen aufbauen können. Die angekündigten bundesweiten Veränderungen durch das KJSG, insbesondere die künftig in den Jugendämtern eingesetzten Verfahrenslots*innen, könnten eine Bereicherung für die Begleitung von Familien mit KmB darstellen. Ihre Funktion verspricht eine Reaktion auf Probleme darzustellen, die von verschiedenen Beteiligten in den Interviews geschildert wurden.

Literatur

- Albers, T., Weltzien, D., Ali-Tani, C., Döther, S., Söhnen, S. A. & Verhoeven, N. (2020). Herausforderungen inklusiver Bildung in Kita-Teams – Konzipierung eines individualisierten Curriculums für Weiterbildung und Prozessbegleitung. *QfI - Qualifizierung für Inklusion* 2(3). <https://doi.org/10.21248/QfI.44>
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018). *Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung*. Bielefeld: wbv. <https://doi.org/10.3278/6001820fw>
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020a). *Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt*. Bielefeld: wbv. <https://doi.org/10.3278/6001820gw>
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020b). *Daten 2020. Tabellen zu Kapitel C, C3 Inanspruchnahme früher Bildung, Betreuung und Erziehung*. Verfügbar unter: <https://www.bildungsbericht.de/de/datengrundlagen/daten-2020/daten-2020>
- Autorengruppe Fachkräftebarometer (2019). *Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2019. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte*. München.
- BMFSFJ Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2019). *Vertrag zwischen der Bundesrepublik Deutschland, vertreten durch das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, und dem Land Nordrhein-Westfalen*. Verfügbar unter: <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/141610/8506f94cd5e45b1be2e3bb562f2f62dc/gute-kita-vertrag-bund-nrw-data.pdf>
- BMFSFJ Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2021). *Gesetz zur Stärkung von Kindern und Jugendlichen (Kinder- und Jugendstärkungsgesetz – KJSG)*. Verfügbar unter: <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/service/gesetze/neues-kinder-und-jugendstaerkungsgesetz-162860>
- Bock-Famulla, K., Münchow, A., Frings, J. Kempf, F. & Schütz, J. (2020). *Länderreport Frühkindliche Bildungssysteme 2019. Transparenz schaffen – Governance stärken*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Bogner, A., Littig, B. & Menz, W. (2014). *Interviews mit Experten. Eine praxisorientierte Einführung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Bundesrat (2021). *Gesetzbeschlüsse des Bundestages. TOP 2 Jugendhilfe*. Verfügbar unter: https://www.bundesrat.de/DE/plenum/bundesrat-kompakt/21/1004/1004-pk.html;jsessionid=DBF6D253AC77555B1D54AE1159D1E0D7.1_cid349#top-2
- Döring, N. & Bortz, J. (2016). Stichprobenziehung. In N. Döring & J. Bortz (Hrsg.), *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (S. 291–319). Berlin/Heidelberg: Springer.

- Flick, U. (2019). Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 473–488). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- GEW Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (2019). *KiBiz-Reform: Was ändert sich für Beschäftigte?* Verfügbar unter: <https://www.gew-nrw.de/meldungen/detail-meldungen/news/kibiz-reform-was-aendert-sich-fuer-beschaefigte.html>
- Grgic, M., Matthes, B. & Stüber, H. (2014). *Die Fachkräftereserve in der Kinderbetreuung und -erziehung: Ergebnisse für Deutschland und die Bundesländer. IAB-Forschungsbericht, 15/2014*. Nürnberg.
- Haderlein, R. (2019). *DKLK-Studie 2019. Befragung zur Wertschätzung und Anerkennung von Kita-Leitungen*. Verfügbar unter: https://www.deutscher-kitaleitungskongress.de/asets/documents/pressemitteilungen/dklk/DKLG_Studie_2019.pdf
- Heimlich, U. (2012). *Qualität in inklusiven Einrichtungen – Wann ist Inklusion gelungen?* Verfügbar unter: https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/FT_Heimlich_Q_OV.PDF
- Helfferich, C. (2019). Leitfaden- und Experteninterviews. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 669–686). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Holtkamp, C. (2019). *BTHG-Umsetzung – Eingliederungshilfe im SGB XI: Ein Praxishandbuch*. Regensburg: Walhalla.
- Hruska, C. (2018). *Die Rolle der Fachberatung im System der frühkindlichen Bildung*. Verfügbar unter: https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_Hruska_2018-RollederFachberatung.pdf
- Kißen, R., Austermühle, J., Franke, S., Limburg, D. & Wöhrle, J. (2019). *Rheinland-Kita-Studie: Inklusion von Kindern mit Behinderung in Tageseinrichtungen für Kinder. Abschlussbericht*. Verfügbar unter: https://www.bildung.uni-siegen.de/rheinlandkitastudie/abschlussbericht_rheinlandkitastudie_final_190518.pdf
- Kißen, R., Austermühle, J., Wöhrle, J., Wiemert, H. & Limburg, D. (2021a). Betreuung von Kindern mit Behinderung in den Tageseinrichtungen für Kinder des Rheinlandes. Ergebnisse der Rheinland-Kita-Studie. *Vierteljahrszeitschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 90(1), 24–40.
- Kißen, R., Wirts, C., Limburg, D., Wertfein, M., Franke, S., Wöfl, J. & Austermühle, J. (2021b). Zur inklusiven Betreuung von Kindern mit (drohender) Behinderung in Kindertageseinrichtungen in Bayern und im Rheinland. Ein Studienvergleich. *Frühförderung interdisziplinär*, 40(2), 64–77.
- Kobelt-Neuhaus, D. (2017). Inklusive Vernetzung von Kindertageseinrichtungen und Sozialraum. In A. Tures & N. Neuß (Hrsg.), *Multiprofessionelle Perspektiven auf Inklusion* (S. 181–197). Opladen: Barbara Budrich.
- Kuckartz, U. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim/Basel: Juventa Verlag.
- Lichtblau, M. (2016). *Entwicklung inklusiver Bildungssysteme in Kita und Schule*. Verfügbar unter: https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_Lichtblau_Indexinklusion_2016-1.pdf

- LVR – Landschaftsverband Rheinland (o. J. a). *Wie geht es mit den heilpädagogischen Kitas weiter?* Verfügbar unter: <https://www.bthg.lvr.de/de/kinder-jugendliche/kindertagesbetreuung/wie-geht-es-mit-den-heilpadagogischen-kitas-weiter/>
- LVR – Landschaftsverband Rheinland (o. J. b). *Was verändert sich bei den Leistungen für Menschen mit Behinderung im Rheinland?* Verfügbar unter: <https://www.bthg.lvr.de/de/das-bthg-kurz-und-knapp-erklart-2/was-verandert-sich-bei-den-leistungen-fur-menschen-mit-behinderu/>
- LVR – Landschaftsverband Rheinland (o. J. c). *Wie wird der Bedarf von Kindern mit (drohender) Behinderung künftig ermittelt?* Verfügbar unter: <https://www.bthg.lvr.de/de/kinder-jugendliche/fachleute/wie-wird-der-bedarf-von-kindern-mit-drohender-behinderung-kunfti/>
- LVR – Landschaftsverband Rheinland (o. J. d). *Elementar wichtig. Leistungen für Kinder mit (drohender) Behinderung bis zum Schuleintritt.* Verfügbar unter https://www.lvr.de/media/wwwlvrde/jugend/kinderundfamilien/dokumente_90/LVR_Broschuere_DIN_A5_DE_160819_barrierefrei.pdf
- Maykus, S., Beck, A., Hensen, G., Lohmann, A., Schinnenburg, H., Walk, M., Werding, E. & Wiedebusch, S. (2016). *Inklusive Bildung in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen. Empirische Befunde und Implikationen für die Praxis.* Weinheim: Beltz Juventa.
- Mayring, P. (2000). *Qualitative Inhaltsanalyse.* Verfügbar unter: <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1089/2383>
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken.* Weinheim/Basel: Beltz.
- MKFFI NRW Ministerium für Kinder, Familie, Flüchtlinge und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen (2021). *Personal- und Qualitätsinitiative: Landesregierung unterstützt Arbeitgeber der Kindertageseinrichtungen mit rund 55 Millionen Euro bei Personalgewinnung.* Verfügbar unter: <https://www.mkffi.nrw/pressemitteilung/personal-und-qualifizierungsoffensive-landesregierung-unterstuetzt-arbeitgeber-der>
- Prenzel, A. (2014). *Inklusion in der Frühpädagogik. Bildungstheoretische, empirische und pädagogische Grundlagen.* Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 5 (2., überarbeitete Aufl.). München.
- Reinders, H. (2012). *Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen: Ein Leitfaden.* München: Oldenbourg.
- Riemann, G. (2018). Narratives Interview. In R. Bohnsack, A. Geimer & M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung* (S. 165–170). Opladen/Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Roßbach, H.-G. & Spieß, C. K. (2019). Frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen: Rahmenbedingungen und Entwicklungen. In O. Köller et al. (Hrsg.), *Das Bildungswesen in Deutschland. Bestand und Potenziale* (S. 409–440). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Rössler, P. (2017). *Inhaltsanalyse.* Konstanz/München: UVK Verlagsgesellschaft.
- Rudolphi, N. & Preissing, C. (2018). *Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung – Finanzierung inklusiv. Länderspezifische Finanzierungssysteme als eine Grundlage von Inklusion in der Kindertagesbetreuung.* Verfügbar unter: https://www.der-paritaetische.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/doc/181001_expertise_kita_inklusion.pdf
- Schlee, J. (2019). *Kollegiale Beratung und Supervision für pädagogische Berufe: Hilfe zur Selbsthilfe. Ein Arbeitsbuch.* Stuttgart: Kohlhammer.

- Schreier, M. (2012). *Qualitative Content Analysis in Practice*. London: Sage.
- Schreier, M. (2014). Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten. / Ways of Doing Qualitative Content Analysis: Disentangling Terms and Terminologies. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 15(1), Art. 18, Verfügbar unter: <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/2043>
- Steinke, I. (2012). Gütekriterien qualitativer Forschung. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Tb.

Karl Titze & Roswitha Sommer-Himmel

Kinderbefragungen in der Kita als ein Baustein für Qualitätsentwicklung: Die Kritik von Kindern als Herausforderung

Zusammenfassung

Die Kinderbefragungen in Kitas ergänzen Fachkraft- und Elternperspektiven und werden als ein Baustein von Qualitätsentwicklung gesehen. Das Instrument „KbiK – Kinder bewerten ihren Kindergarten“, ermöglicht die systematische Befragung von 4- bis 5-jährigen Kindern zu ihrem Erleben des pädagogischen Alltags und sozialen Beziehungen. Ausgehend von einer konkreten Praxisforschung für einen größeren Kita-Träger diskutiert der vorliegende Beitrag die Herausforderung, wie mit kritischen Kinderaussagen umgegangen wird am Beispiel von Konflikten zwischen Kindern und Unterstützung bei sozialen und emotionalen Krisen. Unerwartete kritische Ergebnisse an Auftraggeber*innen zu spiegeln und sie in Teams konstruktiv zu nutzen, erfordert von Anfang an eine hohe Sensibilität in der partizipativen Rückmeldekultur sowie eine vertrauensvolle und fehlerfreundliche Zusammenarbeit von Trägerseite, Kitaleitung und in den Teams. Kritische Rückmeldungen von Kindern können so zu einer Chance werden, die Prozessqualität weiterzuentwickeln, in dem über und gemeinsam mit den Kindern bestimmte Ergebnisse thematisiert werden.

Schlüsselworte: Kinderbefragung, Kita, Prozessqualität, Kritik von Kindern, pädagogische Fachkräfte

Abstract

The child survey in daycare centers complements the perspectives of professionals and parents and is seen as a component of quality development. The survey instrument “KbiK – Kinder bewerten ihren Kindergarten” (Children evaluate their kindergarten), enables the systematic questioning of 4- to 5-year-old children about their experience of everyday life and social relationships in the kindergarten. Based on a concrete practical research for a larger daycare provider, this article discusses the challenge of how to deal with critical children's statements using the example of conflicts between children and support in social and emotional crises. Reporting unexpected critical results back to the client and using them constructively in teams requires a high level of sensitivity in the participatory feedback culture right from the start, as well as trusting and error-friendly cooperation between the daycare provider, the daycare center management, and the teams. Critical feedback from children can thus become an opportunity to further develop the process quality by addressing specific results with the teams and together with the children.

Keywords: child survey, day care center, process quality, criticism from children, pedagogical professionals

Inhalt

1. Einleitung: Befragung von 4- bis 5-jährigen Kita-Kindern.....	30
2. Theoriezugänge	31
2.1 Zum Beitrag von Kinderbefragungen zur Qualitätsentwicklung von frühpädagogischen Einrichtungen.....	31
2.2 Zur Rückmeldung von (kritischen) Studienergebnissen im Rahmen von Praxisforschung	33
2.3 Zentrale Inhalte und Aufbau des KbiK	39
2.4 Erfragungen von (kritischen) sozialen Beziehungen im Kindesalter	41
2.5 Fragestellung: Welche kritischen Rückmeldungen geben die Kinder zu ihren sozialen Beziehungen und wie ist damit umzugehen?	43
3. Studiendesign	43
3.1 Befragte	43
3.2 Durchführung	44
3.3 Auswertung	44
4. Exemplarische Ergebnisse zum Umgang mit Konflikten und sozialer Unterstützung	45
4.1 Konflikte zwischen Kindern.....	45
4.2 Konflikte mit Erwachsenen	46
4.3 Unterstützung bei sozialen und emotionalen Krisen.....	47
5. Diskussion der bisherigen Ergebnisse und Fazit: Kritische Aussagen von Kindern ernst nehmen.....	48
Literatur	51

1. Einleitung: Befragung von 4- bis 5-jährigen Kita-Kindern

Die Einbeziehung der Perspektive von Kindern durch systematische Befragungen ist ein Zukunftsfeld für die Qualitätsentwicklung von Kindertageseinrichtungen (folgend Kita abgekürzt). Sie zielt darauf ab, die Qualitätsentwicklung mit den Bedürfnissen der zentralen Akteur*innen zu verknüpfen oder auf diesen basierend voranzutreiben (Nentwig-Gesemann, Walther & Thedinga, 2017; Roux 2002; Sommer-Himmel & Titze, 2018a). Darüber hinaus ist die Einbeziehung der Perspektive von Kindern schon jetzt als ein wichtiger Beitrag zur gelebten Partizipation in den Kitas zu begrüßen. Für Kitas und ihre Träger ist es eine ermutigende Erfahrung, wenn sie positive Rückmeldungen aufgrund von systematischen und methodisch aussagekräftigen Befragungen der Kinder erhalten. Bestätigende, positive Aussagen der Kinder werden daher zumeist methodisch und interpretatorisch nicht weiter hinterfragt. Anders ist das jedoch mit kritischen oder gar besorgniserregenden Rückmeldungen

von Kindern. Hier stellt sich verstärkt die Frage nach der richtigen Interpretation und einem angemessenen Umgang mit den Ergebnissen.

Mit diesem Beitrag möchten wir auf methodische und interpretatorische Fragen eingehen, die sich aus kritischen oder auch negativen Rückmeldungen der Kinder in unseren praxisorientierten Forschungsprojekten mit dem Befragungsinstrument für Vorschulkinder, „Kinder bewerten ihren Kindergarten“ (KbiK, Sommer-Himmel, Titze & Imhof, 2016; Sommer-Himmel & Titze, 2018b) ergeben haben. Beim KbiK handelt es sich um ein strukturiertes, multimethodisches (qualitatives und quantitatives), modular aufgebautes Einzelinterview für Kinder im Vorschulalter. Das Instrument wurde in einem Praxisentwicklungsprojekt für einen größeren Kita-Träger entwickelt. Ziel war es hierbei einerseits, die Kinder über ihre Bewertung des Kita-Lebensumfeldes zu Wort kommen lassen, also z. B. zu den erlebten Beziehungen mit anderen Kindern und den Erzieher*innen, zu Spielmöglichkeiten, zu den pädagogischen Angeboten und Kita-Räumen, und andererseits Anregungen für die Qualitätsentwicklung in der Einrichtung, in den Bereichen *Partizipation*, *Wohlbefinden*, *soziale Beziehungen* und *pädagogische Angebote*, zu erhalten.

Bei solchen, eher auf Fragestellungen der Praxis ausgerichteten Studien stellt sich die Frage, wie (kritische) Aussagen der Kinder zu interpretieren und für die Einrichtungen zu nutzen sind. Bei genauerer Betrachtung zeigt sich, dass die Herausforderungen für eine praxisorientierte Verwertung bereits bei der Studienanlage beginnen, aber auch methodische Aspekte des Verfahrens und der Durchführung der Befragung umfassen und über die Interpretation der Aussagen der Kinder bis hin zur Rückmeldung der Ergebnisse an Mitarbeiter*innen und Leitung sowie zur Veröffentlichung reichen. Die Arbeit möchte einige dieser methodologischen und methodischen Herausforderungen der praxisorientierten Befragung von Kindern zunächst theoretisch und anschließend anhand eigener exemplarischer Studienergebnisse aufzeigen und Lösungsansätze vorstellen.

In den Theoriezugängen soll zunächst auf den Beitrag von Kinderbefragungen zur Qualitätsentwicklung von frühpädagogischen Einrichtungen eingegangen werden. Anschließend und schwerpunktmäßig wird der Fokus jedoch auf die Besonderheiten in Hinblick auf kritische Rückmeldungen von Kindern gelegt. Hierzu werden methodische und methodologische Herausforderungen bei potenziell kritischen Ergebnissen im vorliegenden Praxisforschungsprojekt ausführlicher dargestellt. Im Ergebnisteil werden ausgewählte exemplarische Ergebnisse zu den sozialen Beziehungen aus Sicht der Kinder vorgestellt, die im Hinblick auf kritische Rückmeldungen interessant sind, und entsprechend diskutiert.

Der theoretische Hintergrund des KbiK und die Entwicklung des Instrumentes wurden bereits an anderer Stelle ausführlich vorgestellt (Sommer-Himmel et al., 2016; Sommer-Himmel & Titze, 2016), hier erfolgt im Methodenabschnitt lediglich eine kurze Beschreibung des Aufbaus und der relevanten methodischen Besonderheiten.

2. Theoriezugänge

2.1 Zum Beitrag von Kinderbefragungen zur Qualitätsentwicklung von frühpädagogischen Einrichtungen

Infolge verstärkter Lern- und Bildungsorientierung im frühpädagogischen Diskurs sind Qualitätsstandards gut beschrieben, so z. B. Rahmenbedingungen und Handlungsstrategien (Betz & Cloos, 2014). Die pädagogische Orientierung der Fachkräfte beeinflusst über die

globale und bereichsspezifische Prozessqualität (z. B. Verhaltensregeln, Strukturierung des Tagesablaufs) das Interaktionsklima sowie die Spiel- und Bildungsgelegenheiten von Kindern (Kuger & Kluczniok, 2008).

Im Übersichtsartikel von Anders (2013, S. 255) sind unter dem Konzept der „Anregungsqualität“ wesentliche Dimensionen zusammengefasst, die insbesondere als Struktur-, Prozess- und Orientierungsqualität auch für die empirische Erfassung operationalisiert wurden. Eine hohe Qualität im Kindergarten hat positive Auswirkungen auf die kognitiv-leistungsbezogene Entwicklung der Kinder und ist bis ins junge Erwachsenenalter nachweisbar, ebenso weist der Forschungsstand auf positive Effekte der sozio-emotionalen Entwicklung der Kinder hin. Weiterhin beschrieben sind eine geringere Wahrscheinlichkeit des späteren Auftretens von sonderpädagogischem Förderbedarf und anderen Indikatoren der Lebensbewältigung (Anders, 2013). Erforderlich für eine gute kindliche Entwicklung ist also eine hohe Anregungsqualität in ihrer „professionellen Alltäglichkeit“ (Sommer-Himmel, 2013, S. 16).

Roux (2002) forderte früh die aktive Einbeziehung der Kinder in die Qualitätsentwicklung. Abstrakte oder professionelle Qualitätskriterien bedürfen jedoch einer „Übersetzung“ für die Kinder, eine Anpassung an die kindliche Perspektive auf ihre Lebenswelt, um sie für Qualitätsprozesse nutzbar zu machen. Dem eigenen Erleben nahe Aspekte der Prozessqualität können Kinder mit entsprechenden methodischen Hilfestellungen genau beschreiben (Mey, 2013; Greig, Taylor & MacKay, 2013), dazu sind Qualitätskonzepte auf die Erfahrungsebene von Kindern herunterzubrechen. Eide und Winger (2005) beschreiben diesen Ansatz als Erweiterung der stellvertretenden Eltern- oder Fachkraftbefragung.

Die methodischen Ansätze zum Einbezug von Kindern in den Qualitätsentwicklungsprozess sind unterschiedlich. So verwendete beispielsweise Einarsdottir (2005) in einer ertragreichen Studie einen offenen, multimethodischen Zugang mit verschiedenen Interviewformen, Kinderzeichnungen und Fotos. Nentwig-Gesemann, Walther und Thedinga (2017) sowie Puroila, Estola und Syrijälä (2012) nutzten qualitativ-rekonstruktive Zugänge, die aufzeigen, dass sich aus der kindlichen Perspektive die erfahrene Qualität gut rekonstruieren lässt. Meier et al. (2011) verwendeten hingegen ein computerbasiertes Instrument für jüngere Kindergruppen, um die Qualitätsdimensionen *Partizipation*, *Wohlbefinden* des Kindes und *Interaktionsqualität* zwischen Erziehungsperson und Kind auch quantitativ zu erfassen. Das hier vorgestellte Instrument KbiK verknüpft qualitative und quantitative Methoden, um aus dem kindlichen Erleben des Kita-Alltags Hinweise auf die *Partizipation*, das *Wohlbefinden* und die *Qualität der sozialen Beziehungen* als Qualitätsmerkmale zu erhalten.

Der Beitrag der Befragung von Kindern zum Qualitätsprozess kann grob differenziert in zweifacher sein: Zum einen können die Aussagen von Kindern genutzt werden, um definierte und in pädagogischen Konzeptionen fixierte Qualitätskriterien zu überprüfen (z. B. Bewertung eines pädagogischen Angebots). Zum anderen können ihre Aussagen wichtige Anregungen für eine am Kind orientierte Weiterentwicklung von Qualitätskriterien liefern, insbesondere im Bereich der Struktur- und Prozessqualität (z. B. zur Gestaltung von Beziehungen). Während sich für den ersten Zweck auch quantitative oder Mixed-Methods-Zugänge eignen (Meier et al., 2011; Sommer-Himmel & Titze, 2018a), bieten beim zweiten Ziel die offeneren qualitativen Zugänge Vorteile (Nentwig-Gesemann, Walther und Thedinga, 2017).

Darüber hinaus sollten die erfragten Erfahrungen der Kinder auch Hinweise darauf geben können, wenn interessierende Merkmale der Struktur- und Prozessqualität nicht beim Kind

ankommen. Sie können z. B. von geringer Partizipation beim Morgenkreis bis hin zu Hinweisen auf Kindeswohlgefährdung, etwa durch körperliche oder psychische Übergriffe seitens der Mitarbeitenden, reichen. Ein weiterer Hinweis könnte sein, wenn pädagogische Angebote nicht wie erhofft von den Kindern wahrgenommen werden. Wenn also Qualitätsmaßnahmen, die das Erleben des Kindes in der Kita adressieren, scheinbar beim Kind nicht ankommen oder wenn gar kritische Erfahrungen seitens der Kinder geäußert werden, stellt sich die Frage, ob dies auf Defizite in der Struktur- und Prozessqualität hinweist.

Aus methodologischer Sicht muss zunächst konstatiert werden, dass querschnittlich und nicht-experimentell angelegte Praxisforschung keine kausalen Einflüsse zwischen qualitätsbezogenen Strukturen und Prozessen und dem Erleben und Verhalten des Kindes ermitteln kann. Die in derartiger Praxisforschung untersuchten Zusammenhänge sind daher hinsichtlich ihrer kausalen Interpretation mehr oder weniger spekulativ. Methodische Maßnahmen können jedoch auch bei querschnittlichen Feldstudien mit Kindern die Aussagekraft und Interpretierbarkeit verbessern. Diese Maßnahmen betreffen u. a.

- methodologische und methodische Eigenschaften des Befragungsinstrumentes (z. B. qualitative und/oder quantitative Befragungsmethode, Reliabilität des Instruments),
- die Durchführung der Befragung (z. B. wer führt die Befragung durch, wer nimmt daran teil, wer nicht) sowie
- die Interpretation und Rückspiegelung der Ergebnisse (z. B. wann weist ein Ergebnis auf Probleme hin).

Für die Rückwirkung der Ergebnisse auf die beauftragende Einrichtung ist zudem wichtig, welche Stakeholder wann und wie am Befragungsprozess beteiligt werden und wie die Ergebnisse in den Qualitätsentwicklungsprozess der Einrichtung eingespielt werden.

Im Folgenden wird nur ein zentrales Konstrukt des KbiK kurz vorgestellt und begründet, dies sind die *sozialen Beziehungen*. Für *Partizipation und Wohlbefinden* sei auf die Erstveröffentlichung verwiesen (Sommer-Himmel et al., 2016).

2.2 Zur Rückmeldung von (kritischen) Studienergebnissen im Rahmen von Praxisforschung

Mit dem Begriff Praxisforschung ist hier die Generierung von Erkenntnissen für die Praxis mithilfe wissenschaftlicher Methoden gemeint, wobei die Weiterentwicklung der Praxis ein Ziel der Praxisforschung sein kann. Praxisforschung in diesem Sinne muss sich Gedanken über den Umgang mit ihren Ergebnissen und deren möglichen Wirkungen und Rückwirkungen machen (König, 2016).

Praxisforschung, die wie in dieser Studie Bewertungen von Angeboten und sozialen Beziehungen innerhalb einer Einrichtung erhebt, ist geeignet, Befürchtungen und emotionale Spannungen innerhalb einer Organisation hervorzurufen. Keine Fachkraft möchte von mehreren Kindern als „Schimpftante“ bloßgestellt werden und kein Kitaträger möchte sich mit enttäuschenden Bewertungen seiner pädagogischen Bemühungen konfrontiert sehen. Obwohl unter Feedback, wie der Rückmeldung von Studienergebnissen, meist eine möglichst wertungsfreie und sachliche Wiedergabe von Studienergebnissen verstanden wird, können insbesondere kritische Studienergebnisse, selbst wenn sie zunächst nur befürchtet werden, erhebliche Ängste und Abwehr bei dem/der Empfänger*in auslösen (Königswieser & Hillebrand, 2017). Für eine nachhaltige Rückmeldung von Studienergebnissen empfiehlt es sich

daher bereits im Vorfeld eine vertrauensvolle Arbeitsbeziehung mit den beteiligten Stakeholdern herzustellen (ebd.). Dies kann u. a. durch eine partizipative Studienanlage, Transparenz gegenüber allen Stakeholdern sowie respektvoller und umsichtiger Kommunikation in allen Phasen der Studie, also von der Planung bis hin zur Veröffentlichung der Studienergebnisse, gefördert werden. Ziel der Beteiligung und auch der Ergebnisrückmeldung sind institutionelle Lernprozesse, z. B. die Angleichung von Fremd- und Selbstbildern, mögliche ‚blinde Flecken‘ zu verkleinern und Selbststeuerungsprozesse im System zu aktivieren (ebd.).

Die zu bedenkenden Rahmenbedingungen und Einflussgrößen eines derartigen Praxisforschungsprojektes sind vielfältig. Sie umfassen u. a. das Forschungsparadigma, die Anlage und Methode des Forschungsvorhabens (z. B. Instrumentenentwicklung, Durchführung und Auswertungsstrategien) sowie die Art der Ergebnisrückmeldung und -veröffentlichung (Königswieser & Hillebrand 2017).

Das Ziel dieser Arbeit ist es nicht, eine allgemeine methodologische bzw. methodische Übersicht zur Praxisforschung im Kontext von Qualitätsentwicklung zu geben. Vielmehr sollen die für die Rückmeldung von Studienergebnisse relevanten Besonderheiten der vorliegenden Studie herausgearbeitet und zunächst in den folgenden sechs methodologisch-methodischen Bereichen systematisiert werden. Anschließend werden exemplarische Ergebnisse dieser Studie vorgestellt und diskutiert.

1) *Praxisforschung und Organisationsentwicklung*

Die Rückmeldung und Verwertung von Studienergebnissen orientieren sich i. d. R. an den Standards und Erwartungen der jeweiligen Auftraggeber*innen und Adressat*innen. Während Ergebnisse von Grundlagenforschung i. d. R. zunächst die entsprechende *scientific community* adressieren, orientiert sich praxisorientierte Forschung meist stärker an den Interessen und strategischen Zielen der Praxispartner*innen bzw. Auftraggeber*innen.

Neben einer summarischen Evaluation, in der Auftraggeber*innen die Feststellung eines Ist-Zustandes und auch Weiterentwicklungen erreichen möchten, kann Praxisforschung als Teil von Organisationsentwicklungsprozessen verortet und mit Hilfe deren Instrumente gestaltet werden (z. B. Brandl, 2021). Die Stellen, an denen sich Forschungsprojekte mit organisationalen Entwicklungsvorhaben verzahnen können, sind vielfältig. Sie reichen von standardisierter Diagnostik, Situationsanalysen bzw. summarischer oder formativer Evaluation, über die Beteiligung an einzelnen Feedbackschleifen mit beteiligten Stakeholdern (z. B. im Rahmen von agilem Projektmanagement) bis hin zur Gestaltung von forschungsassistierten Change-Management-Prozessen (z. B. Brandl, 2021; Königswieser & Hillebrand 2017). Eine weitere hier interessante Variante sind partizipative Forschungsansätze, die darauf abzielen, unterschiedliche Zielgruppen partnerschaftlich und unmittelbar am Forschungs- und Erkenntnisprozess zu beteiligen (z. B. Unger, 2014; Clar & Wright, 2020). Die Interventionsforschung ist ein Beispiel für einen Forschungsansatz, der auf eine qualitative Weiterentwicklung von Praxiseinrichtungen zielt (z. B. Fröhlich-Gildhoff & Hoffer, 2017). Fröhlich-Gildhoff, Grasy-Tinus und Hoffer (2020) ermitteln beispielsweise durch Evaluationen von zwei Interventionsstudien in Kitas neun projektübergreifende Gelingensfaktoren, z. B. einen eindeutigen Auftrag von Träger, Leitung und Team, den Einbezug aller Fachkräfte der Institution oder eine wissenschaftliche Fundierung der Intervention (ebd.). Weiterhin betonen auch sie, dass die Anpassung der Maßnahmen an die Bedürfnisse und Bedarfe der Einrichtungen und Teams wesentlich für den Erfolg der Maßnahme ist.

Im vorliegenden Fall war zunächst von Träger und Leitung die Erhebung eines Ist-Zustandes gewünscht, aber darüber hinaus wollten die Auftraggeber*innen auch aus den Studienergebnissen Impulse für die Weiterentwicklung einer partizipativen Kita ziehen. Solche eher enger umschriebenen Zielsetzungen sind für Praxisforschungsprojekte nicht selten, wenn nicht sogar typisch. Daher soll in dieser Arbeit exemplarisch auf einige Probleme und Besonderheiten eingegangen werden.

2) *Entwicklung der Befragungsinstrumente*

Eine der Stärken von Praxisforschung ist die Bereitstellung von wissenschaftlich fundierten Konzepten für praxisbezogene Problemstellungen und von empirischen Methoden, um diese Problemstellungen systematisch und nachvollziehbar zu untersuchen. Im Unterschied zur Grundlagenforschung orientiert sich Praxisforschung jedoch stärker am Zweck bzw. an Brauchbarkeitskriterien (Moser, 1995). Die Aussagekraft der generierten Ergebnisse ist dabei umso höher, je mehr die verwendeten Methoden wissenschaftliche Gütekriterien erfüllen, seien es nun Kriterien qualitativer oder quantitativer empirischer Forschung. Häufig adressieren Praxisforschungsprojekte jedoch sehr spezifische Fragen der Auftraggeber*innen, für die maßgeschneiderte Instrumente entwickelt werden müssen. Der Aufwand für einen umfassenden Beleg der wissenschaftlichen Gütekriterien für diese Instrumente (z. B. Längsschnittstudien, Bestimmung von Kriteriums- oder Konstruktvalidität, Reliabilitätsbestimmungen, RCT-Studien etc.) kann jedoch i. d. R. nur in begrenztem Umfang geleistet werden. Bei der Entwicklung von passgenauen Instrumenten zur Praxisforschung und den teils kleinen Stichproben stellt sich die Frage, wie die Zuverlässigkeit und Gültigkeit der abgeleiteten Aussagen gesichert und Fehlinterpretationen vorgebeugt werden können.

Mit diesem Problem war auch die hier vorgestellte Studie konfrontiert, da für die vom Auftraggeber anvisierten Ziele kein hinsichtlich der Gütekriterien geprüftes Verfahren gefunden wurde. In solchen Fällen bietet es sich an, zunächst Maßnahmen zu ergreifen, die auch ohne allzu aufwändige Methodenentwicklung die Validität sichern können. Dies betrifft insbesondere die Inhaltsvalidität (die Fragen geben die intendierten Bedeutungsaspekte vollständig und sinngemäß wieder), die Augenscheinvalidität (hier: wie gut befragte Kinder anhand der Fragen auf die interessierenden Merkmale rückschließen können) sowie die methodische Qualität der Datenerhebung, welche die Validität beeinflusst (Döring & Bortz, 2016).

Beispielhaft sei hier eine kindgerechte und eindeutig verständliche Formulierung der Fragen genannt. Hier können sorgfältige und wiederholte Pretests prüfen, ob die allermeisten Kinder auch das verstehen, was die Erwachsenen mit den Fragen intendieren. Komplizierte Fragenformulierungen oder mehrdeutige Antwortvorgaben können zu kognitiver Überforderung und Antwortverzerrungen (*Satisficing*) führen (Bogner & Landrock, 2015). Sturzbecher (2001) empfiehlt darüber hinaus unter Bezug auf die gedächtnispsychologische Skripttheorie eine Einbettung der Fragen in vorgegebene Situationen (Kontextualisierung). Hier ist jedoch zu berücksichtigen, dass ein vorgegebener Kontext, wenn er nicht zu den Erfahrungen des Kindes passt, das Kind von seiner subjektiven, individuellen Sicht entfremden kann, weshalb in der vorliegenden Studie bis auf eine Ausnahme (siehe unten) auf Kontextualisierungen verzichtet wurde.

Als weitere Maßnahme zur Sicherung der Validität kann die Kombination aus qualitativen und quantitativen Methoden, z. B. Methodentriangulation, gesehen werden (Flick, 2004). In der vorliegenden Studie wurde beispielsweise ein strukturiertes Interview für Vorschulkinder mit offenen und vorgegebenen Antwortmöglichkeiten verwendet. In den offenen Fragen wurden die Kinder u. a. gebeten ihre (quantitativen) Ratings genauer zu begründen, also, z. B. warum sie etwas gut oder schlecht fanden. Durch eine solche Methodentriangulation

kann bereits im Interview sichergestellt werden, dass die Kinder die Ratingfrage richtig verstehen und die Validität der Ratings anhand der inhaltlichen Konsistenz mit den Begründungen geprüft werden (siehe auch Inferenzqualität bei Mixed-Methods-Studien, Döring & Bortz, 2016).

Eine weitere wichtige Maßnahme zur Sicherung der Validität ist es, sozial erwünschten Antworten vorzubeugen (z. B. Bogner & Landrock, 2015). Neben einer überzeugenden vertraulichen Befragungssituation sollte dies auch durch entsprechende vorbeugende Instruktionen bei sensiblen Themen erreicht werden, indem dem Kind die Erwartungen der Interviewenden hinsichtlich ehrlicher Antworten verdeutlicht werden. Delfos (2015) betont, dass solche Metakommunikation gerade mit jüngeren Kindern notwendig ist, da diesen die Gesprächskonventionen, die Erwachsenen oft selbstverständlich erscheinen, noch nicht ausreichend bekannt sind.

3) Durchführung der Befragung

Anhand der oben skizzierten Fallstricke wird deutlich, dass auch die Bedingungen der Interviewdurchführung besonders bei jüngeren Kindern Einfluss auf die Ergebnisse und deren Validität haben können. Andresen & Hurrelmann (2013) betonen gerade für Interviews mit unter 6-Jährigen altersangemessene Erzählkontexte zu gestalten, bei denen u. a. die den Kindern vertraute Asymmetrie der Erwachsenen-Kind-Beziehung berücksichtigt wird. Das Wissens- und Kompetenzgefälle kann leicht dazu führen, dass Kinder sich im Antwortverhalten daran orientieren, „was der Erwachsene vermutlich als ‚richtige‘ Antwort von ihnen erwartet“ (Deckert-Peaceman, Dietrich & Stenger, 2010, S. 69). Kindern muss daher klar sein, dass sie als Expert*innen gefragt sind und nur sie Auskunft zu bestimmten Fragen geben können. Der Intervieweinstieg, die interessierte und wertschätzende Haltung dem Kind gegenüber sowie die Fragen und der Ablauf des Interviews müssen dies dem Kind verdeutlichen. Ein vertrauter Ort und bekannte Räume, die sie dem Interviewenden zeigen, können das Expertentum des Kindes unterstreichen.

Fargas-Malet, McSherry, Larkin und Robinson (2010) empfehlen in ihrer Übersichtsarbeit darüber hinaus folgende methodologische und ethische Maßnahmen für Forschungsinterviews mit Kindern:

- Ein Gesprächsbeginn mit Fragen zu Sachen, die das Kind gut kennt oder die zumindest nicht bedrohlich sind, wie tägliche Ereignisse, Routinen oder Gefühle,
- eine Phase freier Erzählung zu Beginn des Interviews, auch um sich gegenseitig an den Kommunikationsstil zu gewöhnen,
- weniger schwierige Inhalte zuerst präsentieren, wenn sensible Inhalte erfragt werden sollen,
- respektieren, wenn ein Kind eine Frage nicht beantworten möchte, die schwierig oder gar schmerzhaft für es ist,
- eine Mischung von Material und Techniken anbieten,
- dem Kind Zeit und Kontrolle geben, darüber nachzudenken, was es und wie es kommunizieren möchte,
- es gegebenenfalls dabei unterstützen, wenn die Gesprächsinhalte kompliziert oder belastend sind sowie
- für Spaß und Interesse zu sorgen, z. B. indem man ihm mehr Kontrolle über den Fokus und die Agenda des Interviews gibt.

Zudem weisen die Autor*innen auf die Grenzen von Vertraulichkeitszusicherungen gegenüber Kindern hin (Fargas-Malet, McSherry, Larkin & Robinson, 2010).

Auf diesen und weiteren Empfehlungen (Deinert, 2010; Delfos, 2015; Weltzien, 2012) aufbauend wurden für die vorliegende Studie folgende weitere methodische Voraussetzungen für die Durchführung der Kinderinterviews berücksichtigt:

- das Einholen eines informierten Einverständnisses zum Interview auch der Kinder, um die Rolle der Kinder als Forschungspartner*innen im Interview zu verdeutlichen,
- Gewährleistung einer Vertrauensbasis („ich sage nichts weiter, außer du möchtest das“)
- eine transparente Gestaltung der Interviewsituation, die dem Kind verdeutlicht,
- dass es jederzeit abbrechen kann,
- dem Kind verdeutlichen, dass es als einzige Person Auskunft über seine Lebenswelt geben und auf die Fragen antworten kann; daraus folgt, nur Fragen zu stellen, deren Antworten nicht bekannt sind,
- Situationsnähe herstellen (zum Einstieg in das Interview führen die Kinder den/die Interviewer*in durch ihre Kita),
- ein multimethodisches Verfahren mit spielerischen Elementen einsetzen, um Abwechslung und Spaß zu fördern,
- eine Balance zwischen offenen Fragen und solchen mit vorgegebenen Antwortschemata, die einerseits zum Erzählen anregen, aber andererseits auch den Zeitrahmen und den späteren Auswertungsaufwand in Grenzen halten,
- einen angemessenen Zeitrahmen einhalten.

Neben diesen Aspekten, die sich auf die eigentliche Befragungssituation beziehen, sind weitere methodische Maßnahmen, die die Qualität der Durchführung und somit der Daten betreffen, zu beachten. Als besonders wichtig haben sich bei den eigenen Befragungen von Kita-Kindern die systematische und gründliche Schulung der Interviewenden sowie eine möglichst repräsentative Auswahl der teilnehmenden Kinder erwiesen. Eine Auswahl der Kinder durch den Träger oder die Teams birgt die Gefahr, dass selektive Stichproben resultieren, wenn z. B. kooperative und sprachstarke Kinder bevorzugt ausgewählt werden.

4) *Auswertung der Ergebnisse*

Auf die Auswertung von qualitativem und quantitativem Datenmaterial wird an dieser Stelle nicht vertiefend eingegangen, da sich die Prinzipien nicht grundlegend von der Datenanalyse mit anderen Teilnehmer*innen unterscheiden (Döring & Bortz, 2016, Flick, 2017). Wichtig ist jedoch bei Daten von Kindern ein sorgfältiges Datencleaning. So sollten quantitative Antwortdaten der Kinder auf Konsistenz bzw. undifferenziertes Antwortverhalten geprüft werden, welche Hinweise auf Überforderung sein können. Hier hat sich ein kurzes Protokoll des/der Interviewenden zur Kooperation, Aufmerksamkeit und zum Antwortverhalten des befragten Kindes bewährt. Bei Mitschriften von offenen Antworten empfiehlt sich vor der Clusterung ein Abgleich mit Audioaufzeichnungen, um sicher zu stellen, dass die Antworten inhaltlich korrekt verschriftet wurden.

5) *Darstellung, Interpretation und Rückmeldung von kritischen Ergebnissen*

Gegenüber den üblichen wissenschaftlichen Ergebnispräsentationen wie Zeitschriftenaufsätzen, Kongressbeiträgen und wissenschaftlichen Postern sind bei der Ergebnisdarstellung von Praxisforschungsprojekten einige Besonderheiten zu berücksichtigen, die nicht unbedingt in üblichen Methodenlehrbüchern zu finden sind (z. B. Döring & Bortz, 2016).

Hierzu gehören – besonders bei potenziell kritischen Ergebnissen – eine besonders verständliche und anschauliche Darstellung, wobei jedoch eine Übersimplifizierung zu vermeiden ist. Zudem werden die in der Wissenschaft selbstverständlichen Diagramme oder Prozentangaben von ungeübten Lesern leicht falsch oder gar nicht verstanden. Daher empfehlen sich Rückfragen bei der Ergebnispräsentation, um sicher zu gehen, dass die Ergebnisdarstellung auch wissenschaftlich ungeübten Mitarbeiter*innen oder gar Kindern verständlich ist. Die Interpretation empirischer Ergebnisse benötigt in der Regel fachwissenschaftliche und methodische Expertise. Beispielsweise könnten kritische Ergebnisse zur Interaktionsqualität dazu führen, dass die Kita-Leitungen den Problemfokus zu einseitig auf die soziale Interaktion beziehen, ohne dass beispielsweise mitbedingende strukturelle Defizite ausreichend berücksichtigt werden. Einerseits sind Interpretationshilfen zum wissenschaftlich-methodischen Geltungsbereich notwendig, um einer Fehl- oder Überinterpretation und einer unreflektierten Bewertung vorzubeugen. Dies gilt besonders, wenn die Validitätsfrage von kritischen Äußerungen aus dem Mund von Kindern nicht sicher geklärt werden kann.

Andererseits kann eine partizipative, konstruktivistisch- und ressourcenorientierte Erörterung der Ergebnisse mit den Stakeholdern sicherstellen, dass die Interpretation zum Kontext und den Zielen der jeweiligen Einrichtung passt. Grundsätzlich scheint hier eine transparente und partizipative Rückmeldungsstrategie ideal für den Umgang mit kritischen Ergebnissen. Dabei sind jedoch auch Grenzen zu berücksichtigen. Beschwerden sich beispielweise Kinder aus einer Gruppe über häufiges und unangemessenes Schimpfen mehr als Kinder aus anderen Gruppen, könnte eine offene Darstellung solcher Gruppenunterschiede negative Vergleiche, ungewollte Konkurrenz und Konflikte zwischen den Organisationseinheiten provozieren. Daher sollte bedacht und gesteuert werden, wer welche Information erhält. Um vorzubeugen, dass Fachkräfte sich durch kritische Ergebnisse gegängelt und kontrolliert fühlen, empfiehlt es sich, neben den bereits oben zitierten studienbegleitenden partizipativen Maßnahmen von Fröhlich-Gildhoff, Grasy-Tinus und Hoffer (2020), gruppenspezifische kritische Ergebnisse lediglich im vertraulichen Kontext mit der Organisationseinheit zu besprechen, die diese Ergebnisse betreffen. Für die Rückmeldung der Ergebnisse in Teams bietet sich das Kreislaufmodell des professionellen pädagogischen Handelns an, welches darauf zielt, ein Verhalten (hier ein empirisches Ergebnis) und seine Ursachen zu verstehen, Hypothesen zu bilden und darauf basierend das eigene Handeln zu planen (Fröhlich-Gildhoff, Braner, Strohmmer, Rönnau-Böse & Grasy-Tinius, 2018). Kritische Ergebnisse, die Mitarbeiter*innenschutz, Kinderschutz oder gar Kindeswohlgefährdung berühren, sollten grundsätzlich zunächst auf Leitungsebene besprochen werden.

6) *Veröffentlichung von kritischen Ergebnissen*

Eine Herausforderung stellt die Veröffentlichung von kritischen Praxisforschungsergebnissen aus Kinderperspektive dar. Wie lassen sie sich publizieren und in den Fachdiskurs einspielen, ohne eine Beschädigung des Forschungsfeldes? Schließlich könnte der gute Ruf einer Einrichtung auf dem Spiel stehen und sich in der Folge potenzielle Praxispartner*innen einer weiteren Befragung verschließen. Gleichzeitig braucht es die kritischen in der Praxis gewonnenen Ergebnisse, um Qualität in Kitas weiterzuentwickeln. Zudem haben wissenschaftliche Arbeiten immer den Anspruch, Sachverhalte wahrheitsgemäß, transparent und unverzerrt darzustellen. Hier kann es zu Interessenskonflikten kommen. Die Deklaration solcher Interessenskonflikte gehört in der Medizin inzwischen zum Standard (AWMF, 2010). Interessenskonflikte werden dort definiert „als Gegebenheiten, die ein Risiko dafür schaffen, dass professionelles Urteilsvermögen oder Handeln, welches sich auf ein primäres Interesse bezieht, durch ein sekundäres Interesse unangemessen beeinflusst wird“ (Lo & Field, 2009,

zitiert nach AWMF, 2010, S. 1). Auch sozialwissenschaftliche Veröffentlichungen, insbesondere aus Drittmittel finanzierten Praxisforschungsprojekten, bergen das Risiko, dass sekundäre Interessen (z. B. dem/der Auftraggeber*in nicht schaden zu wollen oder dem Wunsch, den Interessen einer Organisation oder Fachrichtung zu entsprechen) primäre Interessen (wie das Wohl der Kinder oder die Validität der Forschung) beeinflussen. Bei der Veröffentlichung kritischer Ergebnisse ist also zu fordern, diese Interessenskonflikte transparent zu benennen und ggf. aufzuzeigen, welche Vereinbarungen mit den Auftraggeber*innen zur Veröffentlichung der Ergebnisse getroffen wurden.

2.3 Zentrale Inhalte und Aufbau des KbiK

Die vorgestellte Befragung wurde mit dem Instrument „Kinder bewerten ihren Kindergarten“, kurz KbiK, durchgeführt (Sommer-Himmel & Titze, 2018a; Sommer-Himmel et al., 2016). Das Instrument ermöglicht Kindern zum einen wichtige Bereiche ihres Kita-Lebensumfeldes zu bewerten, u. a. die erlebten sozialen Beziehungen mit anderen Kindern und den Erzieher*innen, die Spielmöglichkeiten, pädagogischen Angebote und Kita-Räume (siehe Abbildung 1). Zum anderen sollen aus den Antworten der Kinder Impulse für die Qualitätsentwicklung der Einrichtung, insbesondere zur Prozessqualität, in den Bereichen *Partizipation*, *Wohlbefinden*, *soziale Beziehungen* und *pädagogische Angebote* abgeleitet werden.

Die Konzeption des KbiK umfasst vier Ebenen (siehe Abbildung 2). Ausgangspunkt des Modells (Ebene 1) ist das Ziel des Verfahrens, möglichst nah und kindgerecht an der Erfahrungs- und Erlebniswelt des Kita-Alltags anzusetzen, da Kinder besonders zu ihren konkreten Alltagserfahrungen als auskunftsfähig gelten. Die erfragten Alltagsbereiche wie Räume, Spielen und Spielsachen, Beziehungen zu Fachkräften und Peers sowie die Fragenformate wurden nach ausführlichen Vorstudien mit Kindern, Expert*inneninterviews und Literaturanalysen entwickelt. Neben möglichst interessanten und sehr leicht verständlichen Fragen, einer Mischung aus offenen und grafisch gestützten vorgegebenen Antwortmöglichkeiten sowie einer dem kindlichen Aufmerksamkeitsvermögen angemessenen Dauer von maximal 20 bis 30 Minuten, gehört auch ein nicht-sprachliches, spielerisch-gestalterisches Skulpturverfahren, das dem sozialen Beziehungstest für Kinder (SoBeKi-R) (Titze, 2016) entnommen wurde, zu den Maßnahmen, die Spaß und Interesse bei den Kindern fördern sollen.

- Teil A: FREISPIEL**
- Welche Ecke/Welcher Raum gefällt Dir denn besonders gut?
- Teil B: MORGENKREIS (ANGELEITETE GRUPPENAKTIVITÄT)**
- Hast Du Ideen, was Ihr im Morgenkreis/Stuhlkreis machen könntet?
- Teil C: BILDUNGSANGEBOTE**
- Kannst Du selbst entscheiden, wo Du mitmachen willst?
- Teil E: GARTEN ALS SPIELRAUM**
- Wenn Du hier Chef wärst und entscheiden könntest, wie der Garten aussieht, was würdest Du anders machen im Garten?
- Teil F: SOZIALE BEZIEHUNGEN**
- Wer sind denn Deine Freunde hier im Kindergarten? Mit wem spielst Du gerne?
- Teil G: WOHLBEFINDEN ALLGEMEIN**
- Wie gerne bist Du im Kindergarten ?
- Teil H: KINDLICHE KRITERIEN FÜR EINEN GUTEN KINDERGARTEN**
- Stell Dir mal einen Kindergarten vor, den alle Kinder richtig toll finden, und in den sie immer sehr gerne kommen. Wie müsste dieser Kindergarten sein? Hast Du da Ideen?

Abbildung 1. Abfolge der Themenbereiche des KbiK mit Beispielfragen

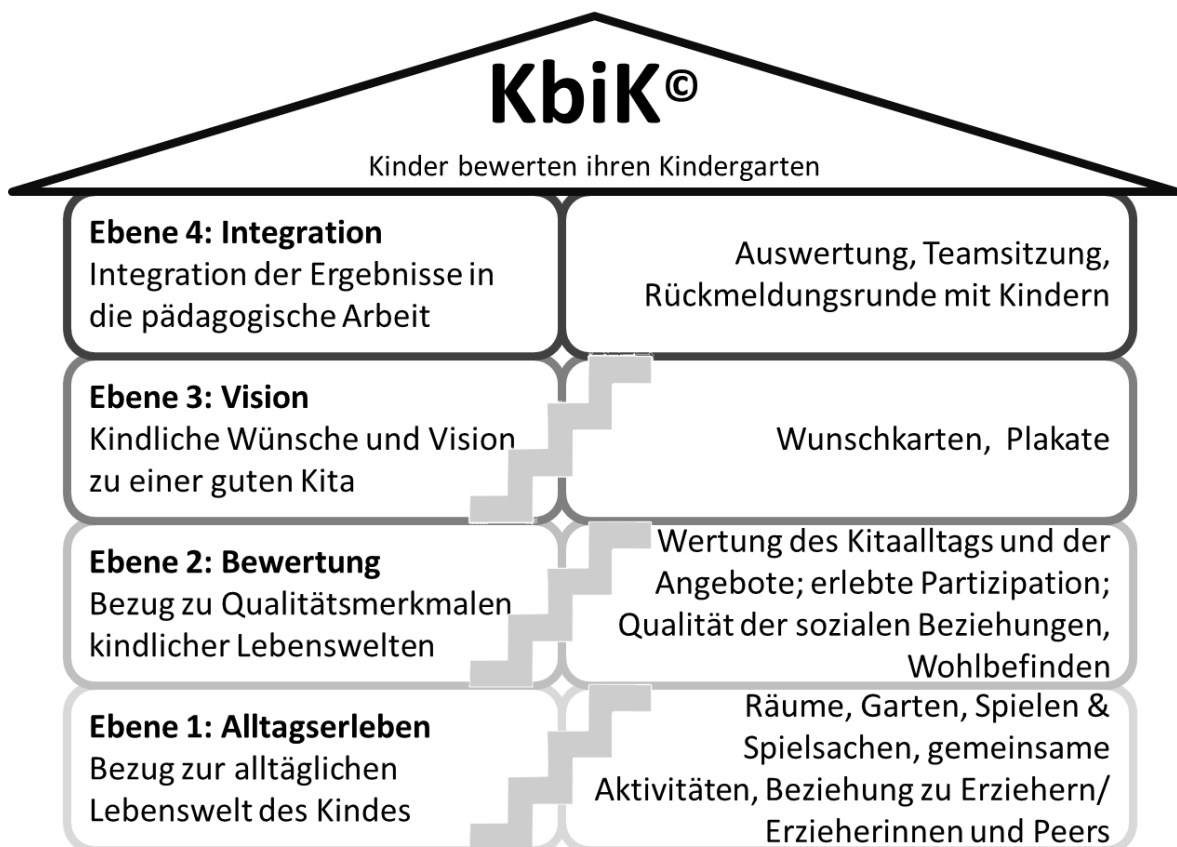


Abbildung 2. Vier-Ebenen-Modell des KbiK

Die zweite Ebene zielt darauf, Bewertungen zu qualitätsbezogenen Aspekten des Kita-Alltags, wie Partizipation, soziale Beziehungen, Wohlbefinden sowie die spezifischen und allgemeinen Bewertungen von den Kindern zu erhalten. Die qualitätsbezogenen Themenbereiche sind *Bewertung des Kita-Alltags und der Angebote, erlebte Partizipation, Qualität der sozialen Beziehungen* und *Wohlbefinden der Kinder*. Diese entstammen im Unterschied zur Ebene 1 nicht der kindlichen Erlebniswelt, sondern sind theoretisch und fachlich begründete Konzepte mit Bezug zu Qualitätskriterien der Kita. Wie bereits oben beschrieben, wird davon ausgegangen, dass nur insoweit Rückschlüsse auf Qualitätskriterien erfolgen können, wenn diese sich möglichst eng auf konkrete Erfahrungen und Erlebnisse des Kita-Alltags, also auf Ebene 1, beziehen. Um zudem die Inhaltsvalidität der kindlichen Bewertungen zu sichern, wurden verschiedene, aufeinander bezogene Antwortformate getestet und kombiniert. So werden beispielsweise die kindlichen Bewertungen zunächst über eine Kombination von aufeinander bezogenen metrischen, kindgerecht grafisch unterstützten Bewertungsskalen erhoben und anschließend durch offene qualitative Fragen zu den Begründungen und Hintergründen der Bewertungen validiert (Methodentriangulation). Zudem werden in der Regel mehrere Indikatoren für ein Konstrukt verwendet. Beispielsweise wird die soziale Eingebundenheit sowohl über Fragen zur Häufigkeit verschiedener Beziehungserfahrungen (z. B. miteinander spielen) als auch über ein Skulpturverfahren erfasst. Dies ermöglicht es, die quantitativen Aussagen inhaltlich zu konkretisieren und so wichtige Anhaltspunkte zur Interpretation und Validierung der Ergebnisse zu erhalten.

Schließlich werden auf Basis der Erfahrungen und Bewertungen am Ende des Interviews Wünsche und Veränderungsideen der Kinder erfragt, die Anregungen für künftige Entwicklungen bieten (Ebene 3).

Der empirischen Befragung übergeordnet ist eine möglichst partizipativ angelegte Durchführung mit allen Stakeholdern (Ebene 4). Dies umfasst z. B. die partizipativ gestaltete Einführung der Studie, die Durchführung der Interviews durch gruppenfremde Kolleg*innen (Peer-Befragungen), die gemeinsame Reflexion des Befragungsprozesses und der Ergebnisse mit den Mitarbeitenden und den Kindern sowie die Integration resultierender Entwicklungsideen in die pädagogische Arbeit, z. B. durch die Umsetzung von abgeleiteten Maßnahmen im Rahmen der Qualitätssicherung oder Organisationsentwicklung.

Im Folgenden wird auf die Erfragung von (kritischen) sozialen Beziehungen bei Kindern im Kita-Alter genauer eingegangen, weil hierzu im Anschluss exemplarische Ergebnisse vorgestellt werden. Weitere Details zur theoretischen Fundierung und Methodik des KbiK sind in der Veröffentlichung Sommer-Himmel et al. (2016) beschrieben.

2.4 Erfragungen von (kritischen) sozialen Beziehungen im Kindesalter

Kita-Zeit bedeutet für Kinder eine Vielzahl von Interaktionen mit Peers und den Fachkräften, wobei wesentliche psychische Grundbedürfnisse des Kindes, wie soziale Nähe und das Bedürfnis nach Selbstwirksamkeit über soziale Interaktionen befriedigt werden (z. B. Ryan & Deci, 2000) und so Voraussetzungen für das Wohlbefinden sind. Positive soziale Erfahrungen in der Kita sind jedoch nicht nur für das soziale Wohlbefinden und die sozial-emotionale Kompetenzentwicklung des Kindes von Bedeutung, sondern sie sind auch die Grundlage für viele andere gegenstands-, kultur- oder bildungsbezogene Lernerfahrungen (z. B. Schmidt-Denter, 2005; Viernickel, 2010). Die Erfragung von sozialen Beziehungen in der Kita sollte jedoch nicht nur förderliche oder ressourcenorientierte Beziehungsaspekte, sondern auch dysfunktionale oder belastende soziale Aspekte der Beziehung zu Peers oder

Fachkräften umfassen. Diese können Anlass zu pädagogischen Maßnahmen zur Verbesserung der Beziehungsqualität einzelner Kinder oder ganzer Gruppen geben. Im extremen Fall sind bei entsprechenden Befragungen auch Hinweise auf Misshandlung oder Kindeswohlgefährdung möglich.

In der Kindheitsforschung ist die Perspektive der Kinder schon länger im bildungswissenschaftlichen Fokus, soziale Beziehungen in Kitas sind aber ein vergleichsweise selten beachteter Forschungsgegenstand (z. B. Heil, Roux, Knör, Thalsofer & Bertrand, 2019). Geeignete Forschungs- und Befragungsinstrumente zur Erfassung größerer sozialer Netze mit jüngeren Kindern fehlen, gleichzeitig ist es Konsens, dass Vorschulkinder durchaus in der Lage sind, konkrete Erfahrungen ihrer sozialen Beziehungen zu beurteilen (z. B. Sturzbecher & Dietrich, 2011). Welche Besonderheiten sind nun bei der Erfragung von kritischen sozialen Beziehungen zu beachten?

Insbesondere jüngere Kinder scheinen kritische Beziehungen, z. B. aus Gründen der Loyalität, zurückhaltender als ältere Kinder zu bewerten. Adebahr und Klärner (2017) nennen weitere Gründe, warum negative Beziehungen in Befragungen tendenziell nicht genannt werden, die auch auf Kinder übertragen werden können: Befragte erleben diese als Distanz und nicht als Beziehungen, sie wollen der verbreiteten Erwartung, keine sozialen Probleme zu haben, entsprechen (soziale Erwünschtheit) und unterdrücken negative Erfahrungen und Konflikte (z. B. Streitigkeiten) bis zu einem gewissen Grad.

Sturzbecher (2001) hält die Einschätzungen von Kita-Kindern im freien Bericht im Prinzip für genauso zuverlässig wie die von Erwachsenen. Er weist aber darauf hin, dass sie wahrheitsgemäße Antworten ablehnen oder zu unbewussten Verfälschungstendenzen neigen, wenn sie in Loyalitätskonflikte zu den Erwachsenen geraten, über deren Verhalten sie befragt werden und dass sie durch suggestive Fragestellungen leichter als ältere Kinder beeinflussbar sein (Volbert & Pieters, 1996, zitiert nach Sturzbecher, 2001). Grundsätzlich haben jedoch selbst jüngere Kinder die metakognitiven Fähigkeiten, den Wahrheitsgehalt ihrer Antworten zu beurteilen. Unter suggestiven Fragen (und vermutlich auch unter Loyalitätskonflikten) werden diese Kontrollfähigkeiten jedoch deutlich stärker beeinträchtigt als bei Erwachsenen (Roebbers, 2002).

Für die Studien mit dem KbiK wurden Orientierungshilfen entwickelt, die eine kindgemäße Befragungen zu den sozialen Beziehungen im Kontext Kita befördern und den Umgang mit kritischen Beziehungsaspekten erleichtern sollen. Diese umfassen:

- Einfache, nicht suggestive Instruktion und Fragen, deren Verständlichkeit mit Kindern überprüft ist
- Spielerische Elemente, die die Motivation und Aufmerksamkeit aufrechterhalten
- Zeitliche Beschränkung der Gesamtbefragung auf ca. 20 Minuten
- Positive und negative Beziehungsaspekte werden offen angesprochen
- Negative Aspekte werden durch entsprechende Instruktionen kindgerecht eingeführt, so dass Antworten im Sinne der sozialen Erwünschtheit vorgebeugt werden
- Vorbeugung potenzieller Loyalitätskonflikte durch die Befragung durch Personen, zu denen keine Loyalitätskonflikte bestehen können (wie etwa bei einem/einer Erzieher*in aus der eigenen Gruppe/der eigenen Kita)
- Vertraulichkeitszusicherung und eine informierte Einverständniserklärung des Kindes, die den deutlichen Hinweis beinhaltet, dass die Beantwortung jeder einzelnen Frage freiwillig ist und verweigert werden darf

- Vorbereitetes Konzept zum Umgang bei Hinweisen auf mögliche Kindeswohlgefährdung (z. B. durch körperliche oder psychische Gewalt).

Eine Beschreibung einzelner konkreter methodischer Maßnahmen erfolgt weiter unten im Zusammenhang mit der Ergebnisdarstellung, um die Bezüge zwischen Methodik und Ergebnissen zu verdeutlichen.

2.5 Fragestellung: Welche kritischen Rückmeldungen geben die Kinder zu ihren sozialen Beziehungen und wie ist damit umzugehen?

Ergänzend zur übergeordneten Fragestellung dieser Arbeit (siehe Einleitung) sollen hier exemplarische Ergebnisse zum Umgang mit Streit und Konflikten sowie zur geringen sozial-emotionalen Unterstützung untersucht werden.

Wie häufig erleben Kinder Streit und Konflikte mit Peers und Erwachsenen, welche Auslöser sehen sie und welche Rolle spielen die Fachkräfte bei der Regulation der Konflikte?

Wie häufig erleben Kinder soziale Unterstützung durch Peers und Erwachsene bei emotionalen Krisen? Welche entwicklungspsychologischen Aspekte sind zu berücksichtigen, wenn Kinder angeben, keine soziale Unterstützung zu erhalten?

Die ausgewählten Beispiele sollen die Herausforderungen der vorliegenden Studie bei der Interpretation und Rückmeldung von kritischen Bewertungen von Vorschulkindern aufzeigen. Daher wird im Ergebnisteil auch gleich auf die Interpretation und Implikationen für die Rückmeldung eingegangen.

3. Studiendesign

Die Befragung erfolgte 2018 im Auftrag eines größeren Kita-Trägers, der sich intensiv mit dem Thema Partizipation von Kindern beschäftigte. Um die Perspektive der Kinder auf ihre Kita zu erheben, wurde eine Befragung von Kindern aus sechs Kitas in Auftrag gegeben. Ziel war es, zu erfahren, wie die Kinder ihre Kita, das pädagogische Angebot der Fachkräfte, die Spiel- und Partizipationsmöglichkeiten und die täglichen Interaktionen erleben, um die ständige Weiterentwicklung von Qualität in den Kitas zu unterstützen. Dazu sollte eine Auswahl an 4- bis 5-jährigen Kindern in Kinderinterviews durch ein erprobtes Verfahren, dem KbiK (Sommer-Himmel et al., 2016), zu Wort kommen.

Die Ergebnisse wurden, hinsichtlich ihrer Reichweite und Bedeutung für die eigene tägliche pädagogische Praxis, bei einem pädagogischen Fachtag für den Auftraggeber mit allen Fachkräften diskutiert. Hier wurden Handlungs- und Weiterentwicklungsmöglichkeiten für die pädagogische Praxis mit den Fachkräften erarbeitet.

3.1 Befragte

Insgesamt wurden 57 Mädchen und Jungen aus sechs Einrichtungen befragt. Die Auswahl der Kinder erfolgte durch die Gruppenleitung unter der Maßgabe eine möglichst repräsentative und gleichmäßig verteilte Anzahl von Jungen und Mädchen im Alter von 4 bis 5 Jahren zu befragen. Zehn Kinder unter 4 Jahren, die von den Gruppenleitungen nominiert wurden, zeigten kein ausreichendes Verständnis, diese Interviews wurden deshalb nicht ausgewertet.

Diese Kinder konnten sich nicht ausreichend auf das Interview konzentrieren oder die Fragen nicht beantworten. Tabelle 1 zeigt die Altersverteilung, der Altersdurchschnitt (AM) lag bei 4.5 Jahren ($SD = 0.50$). Die Geschlechter der resultierenden 47 Kinder waren mit 21 Jungen und 27 Mädchen etwa gleich verteilt. In dieser Studie waren ausschließlich Frauen als Fachkräfte aktiv, daher wird entweder von Erzieherinnen oder Fachkräften gesprochen.

Tabelle 1. Altersverteilung der teilnehmenden Kinder

Alter (Jahr)	Anzahl	Prozent
4	26	55
5	21	45
Gesamt	47	100

3.2 Durchführung

Vor der Befragung wurde die informierte Einverständniserklärung der Erziehungsberechtigten durch die Einrichtung eingeholt. Auch die Kinder wurden über den Studienzweck und die Freiwilligkeit der Teilnahme informiert. Für die Kinderinterviews wurden Fachkräfte des Trägers und fortgeschrittene Studierende der Kindheitspädagogik geschult. Die Fachkräfte, die Kinder einer Kita befragten (Peer-Befragung), stammten dabei aus einer anderen Kita, um bei den Kindern sozial erwünschte Antworten und Loyalitätskonflikten vorzubeugen. Vor der Befragung führten die zu interviewenden Kinder die Interviewer*innen durch die Einrichtung und zeigten ihnen die Räume. Die Kinder wurden hierbei gezielt in die Expert*innenrolle für ihre Kita gesetzt. Anschließend erfolgte die Befragung in einem gesonderten Raum, der möglichst ablenkungsarm und störungsfrei sein sollte. Die Interviewdauer betrug zwischen 20 und 30 Minuten. Bei jeder Befragung wurde ein kurzes Protokoll über die Mitarbeit des Kindes geführt.

3.3 Auswertung

Die quantitative Datenauswertung erfolgte deskriptiv (IBM SPSS Statistics 22). Die offenen Antworten der Kinder, im Interview wörtlich notiert, wurden unter Berücksichtigung qualitativer Standards von Datenauswertungen semantisch geclustert. Dabei wurden induktiv, d. h. ausgehend von den mitgeschriebenen Antworten, inhaltlich gleiche oder ähnliche Antworten gruppiert und die Kategorie anschließend mit einem repräsentativen Namen versehen. Inhaltlich singuläre Aussagen wurden in der Auswertung einzeln berücksichtigt. Eine Überprüfung der Eingabedaten erfolgte mittels Gegenproben und im Falle der Textnotizen zu den freien Antworten bei Unklarheiten anhand der Audioaufzeichnungen. Die Häufigkeitsanalysen ergaben einen Überblick über die meistgenannten Ideen und Begründungen der Kinder.

4. Exemplarische Ergebnisse zum Umgang mit Konflikten und sozialer Unterstützung

Konflikte zwischen Kindern und mit Erwachsenen gibt es auch im Kita-Alltag (Hildebrandt, Walter-Laager, Pergande & Flöter, 2021; Sommer-Himmel, Titze & Imhof, 2020). Sie sind z. B. wichtig, um Regeln durchzusetzen und um Bedürfnisse und Grenzen sowohl auf Seiten der Kinder wie auch der Erwachsenen deutlich zu machen. Die Kinder entwickeln hier wesentliche soziale Kompetenzen wie z. B. soziale Normen, Empathie, Perspektivwechsel, Problemlösefähigkeit und Emotionsregulation (z. B. Hildebrandt et al., 2021; Salisch, 2005). Fachkräfte können diese kindlichen Entwicklungsprozesse durch angemessene pädagogische Maßnahmen unterstützen und zum allgemeinen Wohlbefinden in der Gruppe beitragen (z. B. Remsperger, 2013). Bei Massierung, hoher Intensität aber auch bei permanenter Unterdrückung können sich Konflikte jedoch destruktiv auf das Klima in der Gruppe und das Wohlbefinden der Beteiligten auswirken.

In der folgenden Ergebnisdarstellung wird auch gleich auf die Interpretation und auf Aspekte des Umgangs im Forschungsprojekt mit diesen Ergebnissen eingegangen, um die Diskussion im Fazit auf übergeordnete Aspekte zu lenken.

4.1 Konflikte zwischen Kindern

Jüngere Kinder, befragt nach Streit und Konflikten, wissen in der Regel, dass die Erwachsenen Konflikte nicht besonders mögen. Bereits in den Voruntersuchungen wurde deutlich, dass einige Kinder dazu tendierten, Streit und Konflikte im Sinne einer vermeintlichen sozialen Erwünschtheit eher zu negieren. Um diese Zurückhaltung zu lockern und mögliche verzerrende Erwartungen der Kinder aufzulösen, wurde den Fragen eine kontextualisierende Einleitung vorangestellt: „*Streit gibt es überall. So streitet man sich manchmal wegen Spiel-sachen, Freunden, wer etwas als Erstes darf usw.*“ Anschließend wurden die Kinder gefragt: „*Hast du dich auch schon mal mit Kindern im Kindergarten gestritten oder hast du schon einmal Ärger gehabt mit anderen Kindern?*“ Hier konnten ggf. mehrere Kinder genannt werden.

25 der 47 Kinder (53 %) berichteten von Konflikten mit anderen Kindern. Der größte Teil dieser Kinder nannte namentlich ein Kind, mit dem sie Streit hatten (53 %), drei Kinder (10 %) nannten zwei und sechs Kinder (20 %) nannten zwei bis maximal zehn Namen. Für 17 Kinder (36 %) fehlten Angaben zu der Frage nach den Konflikten. Nachforschungen ergaben, dass von einigen Interviewer*innen die Antworten der Kinder mit „kein Kind“ nicht explizit notiert wurde und daher als Missings eingingen.

Mit drei anschließenden offenen Fragen wurden Strategien der Konfliktlösung eruiert: „*Wie habt ihr euren Streit gelöst?*“, „*Wie hat euch die Erzieherin dann geholfen?*“ und „*Wie hilft sie euch noch?*“. Die häufigste Konfliktlösungsstrategie der Kinder war dabei, sich Hilfe von den Erwachsenen zu holen. Hier stellt sich nun die Frage, welche Hilfestellung die Fachkräfte aus Sicht der Kinder geben. 25 Kinder (53 %) antworteten auf die Frage „*Wie hat Euch die Erzieherin dann geholfen?*“. Die kategorisierten Antworten sind Abbildung 3 zu entnehmen.

Die Auswertung zeigte, dass in über 40 % der Konfliktfälle eine von den Fachkräften auferlegte Strafe zur Beilegung des Streits führte (Abbildung 3), weiterhin traten sie als Schiedsrichter*innen auf, lösten Konflikte für die Kinder oder forderten diese auf, den Streit zu

beenden und sich wieder zu versöhnen. Drei Kinder (12 %) berichteten von Lösungsvorschlägen durch die Fachkräfte.

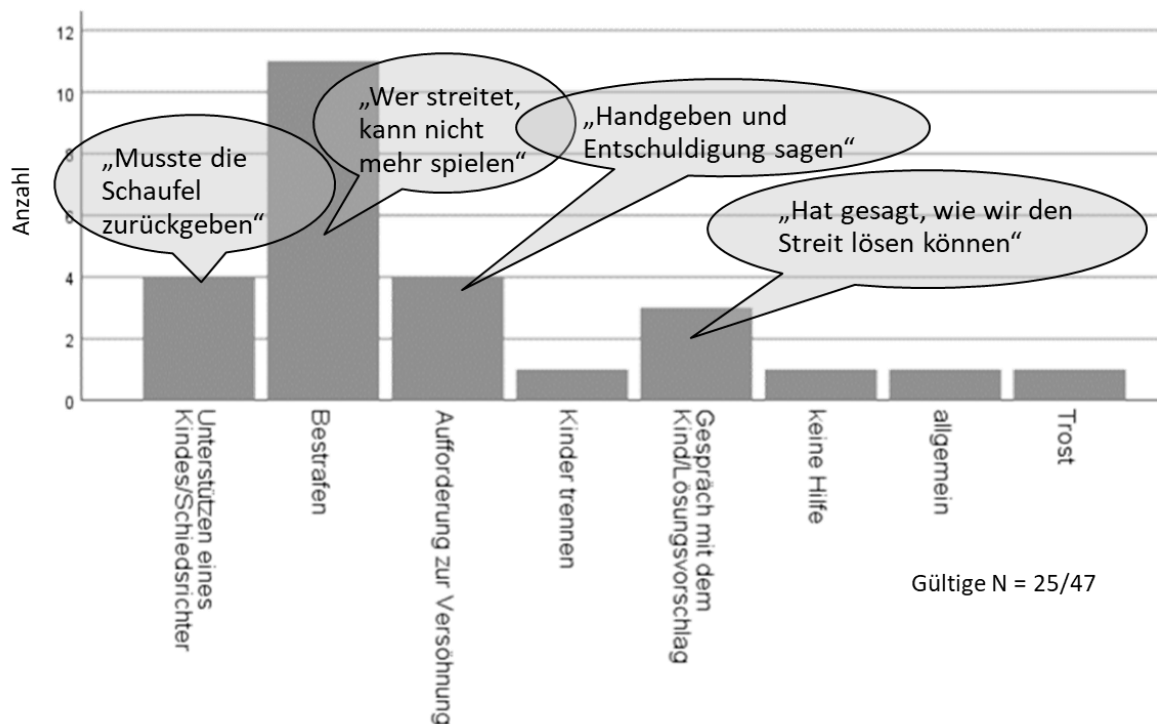


Abbildung 3. Kategorisierte Antworten auf die Frage „Wie hat Euch die Erzieherin geholfen?“

Kein Kind berichtete, von Fachkräften zur Entwicklung eigenständiger Konfliktlösungsstrategien ermutigt oder angeleitet worden zu sein. Dies wäre sicher eine wünschenswerte pädagogische Intervention. Aber allein aus dem Fehlen solcher Beschreibungen kann nicht sicher geschlossen werden, dass Fachkräfte solche Kompetenzen nicht fördern. Möglicherweise erkennen Vorschulkinder eine solche pädagogische Intervention noch nicht und sie wird daher nicht berichtet. Hier können nur Beobachtungsstudien Klarheit liefern, ob und inwieweit Fachkräfte die Kinder auch dabei unterstützen, eigene Konfliktlösungsstrategien zu entwickeln.

Die Berichte der Kinder boten im Falle dieser Studie einen sehr guten Ausgangspunkt, um mit den Fachkräften über den pädagogischen Umgang mit Konflikten zwischen Kindern zu reflektieren und die Prozessqualität in der Gruppe weiterzuentwickeln.

4.2 Konflikte mit Erwachsenen

Konflikte mit Erwachsenen wurden zunächst über die Fragen „Wie oft hast Du denn mit Deinen Erzieherinnen Streit gehabt oder Ärger?“ und „Findest du manchmal, dass eine Erzieherin zu streng zu dir ist?“ thematisiert. Die vorgegebenen Antworten sind von „gar nicht“ bis „ganz oft“ skaliert. Auf die Frage „Wie oft hast Du denn mit Deinen Erzieherinnen Streit gehabt oder Ärger?“ antworteten 30 % ($n = 13$) der Kinder mit „sehr oft“ und 58 % ($n = 25$) mit „gar nicht“ oder nur „selten“ (fehlende Angaben $n = 5$). Immerhin 27 % ($n = 12$) fanden außerdem, dass Fachkräfte sehr oft zu streng mit ihnen sind, 57 % ($n = 25$) fanden dies gar nicht oder nur selten (fehlende Angaben $n = 4$). Mehr als jedes vierte Kind berichtete somit, dass es sehr häufig ungerecht erlebte und/oder konflikthafte Auseinandersetzungen mit den Fachkräften erlebt.

Im Anschluss wurden die Kinder, die manchmal oder oft von Streit bzw. zu strengen Reaktionen berichten, in offenen Fragen nach Beispielen für die Konflikte gefragt. Für die Konflikte mit den Fachkräften gaben sie hier zumeist Regelverstöße an (z. B. „*die Tiere waren nicht aufgeräumt*“). Die Mehrzahl der Kinder fiel es jedoch schwer, Beispiele für die Probleme zu finden. Sie gaben entweder einen unbestimmten allgemeinen Eindruck wieder (z. B. „*schimpfen viel*“) oder fanden keine Beispiele als Begründung.

Wenn Kinder von strafendem Verhalten berichteten, erinnerten sie sich hingegen an sehr konkrete Aussagen oder beobachtete erfahrene Reaktionen, wie: „*Strafe sitzen*“, „*ihr kommt nach vorne*“, „*P. wird heute nicht abgeholt*“. Weiterhin wurden Auszeiten berichtet: „*die hat eine Auszeit gegeben*“.

Bei den Gründen für zu große Strenge wurden Konflikte zwischen den Kindern (z. B. nach Streit „*einfach alleine rausgehen geht nicht*“), Regelverstöße oder eine gestörte Beziehung zu den Erwachsenen (z. B. „*sie sind böse zu mir*“) genannt.

Bei der Rückmeldung von Ergebnissen, die ein erhöhtes Konfliktniveau in einzelnen Gruppen aufzeigen, ist es möglichst zu vermeiden, dass sich die Fachkräfte durch die Rückmeldung der Kinder angegriffen fühlen. Eine konstruktive Reflexion in betroffenen Teams, die einen offenen und angstfreien Austausch ermöglicht, wurde in dieser Studie durch eine Einführung des Themas Konflikte zwischen Kindern und Fachkräften auf Leitungsebene und Fachkräfteebene vorbereitet (z. B. Deutsches Institut für Menschenrechte, 2017).

4.3 Unterstützung bei sozialen und emotionalen Krisen

Ein weiteres Problem beim Umgang mit kritischen Ergebnissen besteht darin, dass manche Aussagen der Kinder vor dem Hintergrund ihrer Entstehung, der Absicht der Kinder und den entwicklungspsychologischen Voraussetzungen interpretiert und eingeordnet werden müssen. Auf den ersten Blick scheinbar negative Aussagen relativieren sich manchmal bei genauerer Betrachtung. Das folgende Beispiel aus unseren Ergebnissen soll dies veranschaulichen.

Wir haben die Kinder gefragt: „*Wenn es dir im Kindergarten mal nicht so gut geht, wenn du traurig bist, wer hilft dir dann? Wer tröstet dich?*“

34 % der Kinder ($n = 16$) berichteten, in solchen Situationen soziale Unterstützung bei Kindern und 66 % bei Erwachsenen ($n = 31$) gefunden zu haben. Immerhin 66 % der Kinder ($n = 32$) äußerten sich nicht oder verneinten soziale Unterstützung von anderen Kindern zu erhalten, wenn es ihnen nicht so gut ging oder sie traurig waren. Bei den Erwachsenen waren es 34 % ($n = 16$).

Wie ist es nun zu bewerten, dass jedes dritte Kind offenbar keine soziale Unterstützung von Erwachsenen bei emotionalen Krisen erhält? Denn von pädagogischen Fachkräften, die Kinder bis zur Einschulung betreuen, wird selbstverständlich erwartet, Kindern in emotionalen Krisen zu helfen. Formen dieser sozialen Unterstützung können z. B. sein, dass sie Schutzräume bieten, trösten oder den Kindern bei der Bewältigung der auslösenden Konflikte verständnisvoll helfen.

Die entwicklungspsychologische Sicht liefert eine weitere Perspektive: Kinder im Vorschulalter lernen zunehmend beängstigende oder belastende Emotionen eigenständig, d. h. ohne unmittelbare Unterstützung von Bezugspersonen zu regulieren (Holodynski & Friedlmeier, 2006). Der Erwerb dieser Kompetenz der Emotionsregulation ist eine wichtige Entwicklungsaufgabe des Vorschulalters. Eine der selbstregulatorischen Kompetenz des Kindes angemessene Unterstützung könnte also durchaus bedeuten, dass die Fachkraft dem Kind eben

gerade nicht tröstend beisteht, sondern diesem den Versuch der Selbstregulation überlässt. Entsprechend würde das Kind den angemessenen und entwicklungsfördernden Wunsch haben, zunächst einmal mit der Situation selbst klarkommen zu wollen. Exemplarisch ist hier die Aussage eines Kindes zitiert: *„Im Kindergarten bin ich nicht traurig, ich warte, bis ich zuhause bin ...“*.

Dennoch brauchen Vorschulkinder in für sie emotional überfordernden Situationen die soziale Unterstützung durch erwachsene Bezugspersonen. Damit Kinder sich in solchen Situationen an eine Fachkraft wenden, braucht es eine Kultur des gegenseitigen Vertrauens. Die Kinder müssen die Erfahrung gemacht haben, dass ihre Äußerungen und emotionalen Anliegen ernst genommen werden. Nur dann trauen sie sich, um Hilfe zu bitten, wenn sie es brauchen.

Die o. g. Frage *„Wenn es dir im Kindergarten mal nicht so gut geht, wenn du traurig bist, wer hilft dir dann? Wer tröstet dich?“*, könnte in dem Sinne formuliert werden, nämlich, ob sich das Kind an einen/eine Erzieher*in wenden würde, wenn es wirklich Hilfe braucht.

5. Diskussion der bisherigen Ergebnisse und Fazit: Kritische Aussagen von Kindern ernst nehmen

Die Erfahrungen und Ergebnisse des vorliegenden Praxisforschungsprojekts zeigen: Wenn wir Kinder zu ihrem Erleben des Kita-Alltags mit seinen Angeboten, Beziehungen und eigenen Gestaltungsmöglichkeiten befragen, dann müssen wir auch ihre kritischen Aussagen ernst nehmen. Das bedeutet im Qualitätskontext auch systematisch nach problematischen Erfahrungen, kritischen Meinungen und Vorstellungen zu fragen und genau hinzuhören, was die Kinder uns zu sagen haben. Und weiterhin, die Kinder als Akteur*innen in ihrer Kita so ernst zu nehmen, dass die Ergebnisse zum Thema kritischer Auseinandersetzung in Team-sitzungen werden.

Im theoretischen Abschnitt zur Rückmeldung kritischer Studienergebnisse wurde aufgezeigt, dass für eine konstruktive Nutzung dieser in Praxisforschungsprojekten mit Kindern eine Reihe von methodischen und methodologischen Aspekten zu berücksichtigen und zu bedenken sind. Sie beziehen sich nicht nur auf den Prozess der Ergebnissrückmeldung selbst, sondern beginnen bereits mit der Konzeption der Studienanlage, betreffen die Methodenentwicklung, die Durchführung, die Ergebnisdarstellung und -interpretation, sowie schließlich die Rückmeldung und Veröffentlichung der Studienergebnisse. Wesentliche Erfahrungen mit der vorliegenden Studie sollen hier eingeordnet und Anregungen für weitere Forschung gegeben werden. Auf die Interpretation der exemplarischen Studienergebnisse wurde bereits im Ergebnisteil eingegangen.

Studienlage

Gibt man Kindern gezielt die Möglichkeit zu kritischen Äußerungen, kann dies auch Vorbehalte und Ängste auf Seiten der betreuenden Fachkräfte wecken, insbesondere wenn namentliche Nennungen möglich sind. Fachkräfte könnten Widerstand gegen eine solche Befragung entwickeln, auf Kinder im Vorfeld der Befragung Einfluss nehmen, positiv zu antworten oder selektiv nur bestimmte Kinder der Befragung zuführen.

Ein wichtiges Anliegen der vorliegenden Studie war es, hier für die Kita-Fachkräfte Transparenz durch genaue Informationen herzustellen: Was genau ist der Fokus der Kinderinterviews? Welche Fragen werden gestellt und wem werden die Ergebnisse dann mitgeteilt?

Dementsprechend sind in der Planung bzw. Beauftragung von Kinderbefragungen die Abstimmungen und Vorbereitungen in der Kita sowie der Aspekt der Ergebnisrückmeldung in die Teams und für die Kinder ebenso wie die gemeinsame Bearbeitung von Ergebnissen zeitlich mit einzuplanen. Zudem empfiehlt sich, einen eindeutigen Auftrag von allen Beteiligten sowie deren partizipativen Einbezug sicherzustellen (Fröhlich-Gildhoff, Grasy-Tinus und Hoffer, 2020).

Durchführung

Um Kindern und Fachkräften eine gewisse Sicherheit zu bieten, wurden die vorliegenden Befragungen überwiegend im Peer-Verfahren durchgeführt, so dass sich das Personal von zwei Kitas gegenseitig für die Interviewführung zur Verfügung stellte. Dies unterstützt einerseits die Kinder in ihrer Rolle als Expert*innen ihrer Kita und unterstreicht die Herausforderung, über ihr Erleben und ihre Erfahrungen zu berichten, da sie merken, die interviewende Person kennt weder die Kita noch den Tagesablauf. Weiterhin sind Kinder hier freier, über Personen zu sprechen. Andererseits können die Befragenden dem Kind glaubhafter die Anonymität seiner Aussagen versichern, da sie i. d. R. weder die Kita noch das Kind kennen.

In der vorliegenden Befragung erfolgte die Auswahl der Kinder durch die Gruppenleitung. Dieses Vorgehen kann jedoch zu einem ungewollten Selektionsbias führen. In einer anderen Befragung mit dem KbiK hat sich bewährt, nach dem Zufallsprinzip vorab Kinder auszuwählen, um Selektionsverzerrungen durch eine Nominierung durch Gruppenleitung oder Fachkräfte vorzubeugen (Sommer-Himmel et al., 2016). Weiterhin erwies sich die Situation direkt vor dem eigentlichen Interview als bedeutsam. Hier sollte auf eine positive Atmosphäre und sorgfältige Gestaltung der Mikrotransition von der Kita-Gruppe in die Rolle als Expert*in für die eigene Kita geachtet werden.

Kritische Fragen

Auch Kinder könnten sich von kritischen Fragen abgeschreckt fühlen und darauf ausweichend oder im Sinne der sozialen Erwünschtheit antworten, wie im Theorieteil sowie im Ergebnisauszug zu den Konflikten beschrieben ist. Dies gilt z. B. dann, wenn das Kind sich der Loyalität des/der Interviewer*in nicht sicher ist oder die Mächtigkeit der Erwachsenen dominiert (vgl. Weltzien, Bolenz, Freihaut, Herrmann & Kolep, 2020). Eine gute Vorbereitung des Kindes auf kritische Fragen hat sich daher als sehr wichtig erwiesen.

Nicht immer müssen jedoch auf den ersten Blick kritische Ergebnisse auch tatsächlich problematisch sein, wie im Beispiel der fehlenden sozialen Unterstützung in emotional belastenden Situationen deutlich wurde. Hier ergab eine entwicklungspsychologische Interpretation (hier im Sinne von: Kinder wollen in diesem Alter lernen, ihren Kummer selbst zu regulieren) alternative Erklärungsansätze. Zudem wurde deutlich, dass offene Nachfragen sehr hilfreich sind, um das Verständnis der Kinder zu den intendierten Fragen zu validieren. Eine sorgfältige und entwicklungspsychologisch fundierte Interpretation kritischer Kinderäußerungen erscheint daher wichtig.

Ergebnisrückmeldung

In den bisherigen KbiK-Studien unterschied sich die Wahrnehmung der Kinder oder ihre Bewertung konkreter Situationen teilweise unerwartet von denen der Fachkräfte. So zeigten sich Fachkräfte teilweise irritiert darüber, wenn vermeintlich deutlich vermittelte Möglichkeiten sich im Alltag zu beteiligen oder zu eigenen Wünschen befragt zu werden, z. B. im Rahmen des Morgenkreises, von den Kindern nicht genauso verstanden werden.

Die Erfassung und das beschreibende Erzählen sowie Bewerten durch die Kinder selbst ermöglicht hier einen wichtigen und ergänzenden Perspektivwechsel. Zwangsläufig erfahren Kinder aus ihrer Rolle heraus pädagogische Angebote, Abläufe und auch das Verhalten Erwachsener gegenüber anderen Kindern aus einer ganz eigenen und oft reglementiert erlebten Sicht. Dies betrifft auch Konflikte zwischen Erwachsenen und Kindern. Weltzien et al. (2020) fordern mit Blick auf kindliche Partizipation und demokratische Strukturen in Teams offen über mögliches Fehlverhalten von Fachkräften zu sprechen. Dies betrifft natürlich auch den Umgang mit Konflikten zwischen Kindern und Erwachsenen.

Die kindliche Kritik an Beziehungen, Abläufen im Kita-Alltag, Entscheidungsprozessen, Partizipationsmöglichkeiten usw. sollte daher – nach Vorbesprechung in der Leitungsrunde – in Teamsitzungen rückgemeldet und dann dort auch offen diskutiert werden.

Dabei ist es unerlässlich, Einzelergebnisse nicht individualisiert, im Sinne von „Kind A hat gesagt, dass Fachkraft B ...“, sondern in anonymisierter Form und für eine Kita oder mindestens eine Gruppe als zusammengefasstes Ergebnis in Teams zu präsentieren. Ausnahme ist selbstverständlich, wenn der Kinderschutz nach § 8a SGB VIII verletzt bzw. nicht mehr gewährleistet ist.

Um im Team der Frage nach der unterschiedlichen Wahrnehmung nachzugehen, kann bewusst die kindliche Perspektive eingenommen und evt. im Rollenspiel erspürt werden, wie Kinder alltägliche Dinge wahrnehmen und wo gegensätzliche Einschätzungen und Bewertungen entstehen können. Die Kinderaussagen zum Umgang mit Konflikten zwischen den Kindern bieten sich ebenfalls als Thema an, um diese in Teamkonferenzen auf einer reflektierenden Basis zu besprechen. Beispielsweise benannten die Kinder die Fachkräfte häufig als Hilfe im Konfliktfall, berichteten aber auch „schimpfen“ und „bestrafen“ als Konsequenz, die den Streit beenden soll. Hier können sich die Erwachsenen- und die Kinderperspektiven durch die Spiegelung ergänzen und dabei unterstützen, eigenes erlebtes Handeln zu reflektieren und Handlungsstrategien gemeinsam zu erarbeiten und weiterzuentwickeln.

Im konkreten Konfliktfall empfiehlt es sich, bewusste und ergebnisoffene Konfliktgespräche mit den beteiligten Kindern zu führen, im Sinne des „sustained shared thinking“, dem gemeinsamen und ergebnisoffenen Dialog (Siraj, 2009). Das erfordert im Alltag den Kindern Zeit zu geben, Konflikte miteinander auszuhandeln und – wenn keine Nothilfe sofort geboten ist – die Situation zunächst abwartend zu begleiten, ohne vorschnell eine Lösung vorzuschlagen. Hier zeigen internationale Studien deutlich auf, dass Kinder im eigenen aktiven Lösen von Konflikten nachhaltig lernen, zunehmend selbstständiger ihre Angelegenheiten zu klären (Anders, 2013).

Weiterhin könnten gezielte teilnehmende Beobachtungen von Streit- oder Konfliktsituationen (evt. unter Einsatz von Videografie), die dann gemeinsam analysiert werden, als Basis für kollegiale Beratungen genutzt werden. Für eine Reflexion solcher Beobachtungen bietet sich z. B. das Kreislaufmodell des professionellen pädagogischen Handelns an (Fröhlich-Gildhoff et al. 2018).

Mindestens genauso wichtig wie die Rückmeldung mit den Fachkräften ist es auch mit den Kindern über Befragungsergebnisse zu sprechen und mit ihnen in den Dialog zu kommen. Das ist eine echte Chance, den Kindern zu zeigen, dass ihre Erfahrungen und Einschätzungen wertvoll sind. Unter dem Fokus von Partizipation bedeutet dies, gemeinsam über Ergebnisse nachzudenken und miteinander zu überlegen, wie bestimmte Kritikpunkte sich verändern ließen.

Grenzen und Limitierung

Mit der vorliegenden Arbeit wurden, exemplarisch für die Befragung mit dem Instrument „Kinder bewerten ihren Kindergarten“ (KbiK), eine Reihe von methodologisch-methodischen Besonderheiten und Beschränkungen herausgearbeitet, die für die Nutzung kritischer Rückmeldungen von Vorschulkindern im Rahmen dieser praxisorientierten Evaluationsstudie relevant sind. Kritisch geprüft werden muss jedoch, ob die Schlussfolgerungen und Empfehlungen auf andere Befragungsinstrumente und -situationen übertragbar sind. Auch sei nochmals darauf hingewiesen, dass Kinderbefragungen nur eine Seite der Kita-Erfahrungswelt spiegeln. Um Qualitätsaspekte, z. B. Anregungsqualität, gruppendynamische Prozesse etc., umfassender einzuschätzen, sind multiperspektivische und multimethodische Ansätze nötig (z. B. Beobachtungen in der Gruppe, Elternbefragung etc.). Zu berücksichtigen ist bei Kinderinterviews stets, dass Kinder situationsnah, episodisch und von aktuellen Erlebnissen beeinflusst erzählen (z. B. Fuhs, 2012). Das bedeutet auch, dass, selbst wenn sich die Befragung eng an der konkreten Erfahrungswelt der Kinder orientiert, die individuellen Antworten der Kinder vermutlich eher Momentaufnahmen sind. Klassische teststatistische Gütekriterien des Verfahrens, wie die Reliabilität, sind bisher nicht bzw. nicht ausreichend belegt. Dies wird auch als Aufgabe und Herausforderung für künftige Forschungsarbeiten zur Befragung von Kindern in dieser Altersgruppe gesehen.

Kinderbefragungen sind Anlass, sich gemeinsam auf den Weg zu machen und über die Pädagogik der Kita nachzudenken. Forschende Annäherungen an die Praxis – und das ist auch mit Kinderbefragungen gegeben – müssen gut begleitet werden und die Übersetzung von Ergebnissen für die Institution und die dort tätigen Personen erfordert eine besondere Aufmerksamkeit. Nur wenn Kinderbefragungen methodisch gut vorbereitet und die Ergebnisse intensiv erklärt und gemeinsam diskutiert werden, können auch kritische Äußerungen von Kindern sinnvoll zur Weiterentwicklung von Organisationen und auch der Personen in den Kita-Teams beitragen.

Literatur

- Adebahr, P. & Klärner, A. (2017). *Which negative ties are not mentioned in quantitative research? Comparison of qualitative and quantitative data (Abstract)*. Lisbon: 7th. conference of the European Survey Research Association (ESRA). Verfügbar unter: https://www.researchgate.net/publication/326711730_Which_negative_ties_are_not_mentioned_in_quantitative_research_Comparison_of_qualitative_and_quantitative_data
- Anders, Y. (2013). Stichwort: Auswirkungen frühkindlicher institutioneller Betreuung und Bildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften* 16(2), 237–275.
- Andresen, S. & Hurrelmann, K. (2013). *Kinder in Deutschland 2013. 3. World Vision Kinderstudie; "Wie gerecht ist unsere Welt?"*. Weinheim: Beltz.
- AWMF – Arbeitsgemeinschaft der wissenschaftlichen medizinischen Fachgesellschaften e. V. (2010). *Empfehlungen der AWMF zum Umgang mit Interessenkonflikten bei Fachgesellschaften*. AWMF. Verfügbar unter: http://www.awmf.org/fileadmin/user_upload/Leitlinien/Werkzeuge/empf-coi.pdf
- Betz, T. & Cloos, P. (2014). Kindheit und Profession. Die Kindheitspädagogik als neues Professions- und Forschungsfeld. In T. Betz & P. Cloos (Hrsg.), *Kindheit und Profession*.

- Konturen und Befunde eines Forschungsfeldes. Kindheitspädagogische Beiträge.* (S. 9–22). Weinheim: Beltz Juventa.
- Bogner, K. & Landrock, U. (2015). *Antworttendenzen in standardisierten Umfragen.* SDM-Survey Guidelines (GESIS Leibniz Institute for the Social Sciences). https://doi.org/10.15465/gesis-sg_016
- Brandl, P. (2021). *Organisationsentwicklung, Transformations- und Change-Management. Nutzstiftende Veränderungen bei sozialen Dienstleistern gestalten* (Management Soziales & Gesundheit). Regensburg: Walhalla.
- Clar, C. & Wright, M. T. (2020). *Partizipative Forschung im deutschsprachigen Raum – eine Bestandsaufnahme.* Berlin: Alice Salomon Hochschule Berlin.
- Deckert-Peaceman, H., Dietrich, C. & Stenger, U. (2010). *Einführung in die Kindheitsforschung.* Darmstadt: WBG.
- Deinert, A. (2010). "Willst du eigentlich mal wissen, ob ich ein Auto hab?": qualitative Interviews mit Vier- und Fünfjährigen. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 11(1), 131–152. Verfügbar unter <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-355002>
- Delfos, M. F. (2015). *"Sag mir mal ...". Gesprächsführung mit Kindern; 4 bis 12 Jahre* (10., neu bearbeitete Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Deutsches Institut für Menschenrechte (2017). *Reckahner Reflexionen. Zur Ethik pädagogischer Beziehungen.* Reckahn: Rochow-Edition.
- Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften.* Heidelberg: Springer. doi.org/10.1007/978-3-642-41089-5
- Eide, B. J. & Winger, N. (2005). From the children`s point of view: methodological and ethical challenges. In A. Clark, A. T. Kjørholt & P. Moss (ed.), *Beyond listening. Children's perspectives on early childhood services* (pp. 71–89). Bristol: Policy.
- Einarsdottir, J. (2005). We can decide what to play! Children`s perception of quality in an Icelandic Playschool. *Early Education and Development*, 16(4), 469–488. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1604_7
- Fargas-Malet, M., McSherry, D., Larkin, E. & Robinson, C. (2010). Research with children: methodological issues and innovative techniques. *Journal of Early Childhood Research*, 8(2), 175–192. doi.org/10.1177/1476718X09345412
- Flick, U. (2004). *Triangulation. Eine Einführung* (Qualitative Sozialforschung, Bd. 12). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. doi.org/10.1007/978-3-322-97512-6
- Flick, U. (2017). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung* (Rowohlts Enzyklopädie, Bd. 55694, 8. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Braner, K., Strohmmer, J., Rönna-Böse, M. & Grasy-Tinius, C. (2018). Herausforderndes Verhalten in Kindertageseinrichtungen – Evaluation eines Qualifizierungsprogramms für Fachkräfte-Teams. *Perspektiven der empirischen Kinder- und Jugendforschung*, 4(2), 26–52.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Grasy-Tinius, C. & Hoffer, R. (2020). Gelingensfaktoren der Kompetenzentwicklung frühpädagogischer Fachkräfte im Umgang mit herausforderndem Verhalten in der Kindertageseinrichtung. *Frühe Bildung*, 9(4), 173–183. doi.org/10.1026/2191-9186/a000492

- Fröhlich-Gildhoff, K. & Hoffer, R. (2017). Methodische und methodologische Herausforderungen der Wirkungsforschung unter Praxisbedingungen in der Frühpädagogik – Lösungen jenseits des „Goldstandards“. In I. Nentwig-Gesemann & K. Fröhlich-Gildhoff (Hrsg.), *Zehn Jahre frühpädagogische Forschung. Bilanzierungen und Reflexionen* (Materialien zur Frühpädagogik, Bd. 21, S. 209 – 228). Freiburg: FEL.
- Fuhs, B. (2012). Kinder im qualitativen Interview - Zur Erforschung subjektiver kindlicher Lebenswelten. In F. Heinzel (Hrsg.), *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick zu Forschungszugängen zur kindlichen Perspektive* (S. 80– 103). Weinheim: Beltz Juventa.
- Greig, A., Taylor, J. & MacKay, T. (2013). *Doing research with children*. London: Sage Publications.
- Heil, J., Roux, S., Knör, E., Thalhoffer, K. & Bertrand, U. (2019). Zur Qualität der Kindertagesbetreuung aus Kindersicht. In C. Donie, F. Foerster & M. Obermayr (Hrsg.), *Grundschulpädagogik zwischen Wissenschaft und Transfer* (Jahrbuch Grundschulforschung, Bd. 23, S. 257–262). Wiesbaden: Springer VS. doi.org/10.1007/978-3-658-26231-0_33
- Hildebrandt, F., Walter-Laager, C., Pergande, B., & Flöter, M. (2021). *Abschlussbericht zur Studie BIKA. Beteiligung von Kindern im Kita-Alltag*. Potsdam: Fachhochschule Potsdam. Verfügbar unter: https://www.fruehe-chancen.de/fileadmin/PDF/Fruehe_Chancen/Bika_Studie_FH_Potsdam/Bika_Abschlussbericht-web.pdf
- Holodynski, M & Friedlmeier, W. (2006). *Emotionen – Entwicklung und Regulation*. Heidelberg: Springer Medizin.
- König, J. (Hrsg.) (2016). *Praxisforschung in der Sozialen Arbeit. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Stuttgart: Kohlhammer
- Königswieser, R. & Hillebrand, M. (2017). *Einführung in die systemische Organisationsberatung* (9. Aufl.). Heidelberg: Carl-Auer.
- Kuger, S. & Kluczniok, K. (2008). Prozessqualität im Kindergarten – Konzept, Umsetzung und Befunde. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (Sonderheft) Bd. 11, 159–178.
- Meier, C., Höfert, W., Paul, S., Hermann, U., Rost, P. & Rothe, M. (2011). *Partizipation leben in Kindergarten & Grundschule* (Abschlussbericht). Vehlefan: Institut für angewandte Familien-, Kindheits- und Jugendforschung (IFK) e.V. an der Universität Potsdam.
- Mey, G. (2013). Aus der Perspektive der Kinder: Ansprüche und Herausforderungen einer programmatischen Konzeption in der Kindheitsforschung. *Psychologie & Gesellschaftskritik*, 37(3– 4), 53–71.
- Moser, H. (1995). *Grundlagen der Praxisforschung*. (Darmstädter Beiträge zu Studium und Praxis, 4), Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Nentwig-Gesemann, I., Walther, B. & Thedinga, M. (2017): *Qualität aus Kindersicht – Die Quaki-Studie*. (Abschlussbericht. Eine Studie des DESI-Instituts im Auftrag der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung Berlin.) Verfügbar unter www.dkjs.de/fileadmin/Redaktion/Dokumente/programme/171026_Quaki_Abschlussbericht_WEB.pdf
- Puroila, A.-M., Estola, E., & Syrjäälä, L. (2012). Having, loving, and being: children's narrated well-being in Finnish day care centres. *Early Child Development and Care*, 182(3– 4), 345–362. <https://doi.org/10.1080/03004430.2011.646726>

- Remsperger, R. (2013). Das Konzept der Sensitiven Responsivität. In *Frühe Bildung* 2(1), 12–19. DOI: 10.1026/2191-9186/a000072.
- Roebers, C. M. (2002). Confidence judgments in children's and adult's event recall and suggestibility. *Developmental Psychology*, 38(6), 1052–1067. doi.org/10.1037/0012-1649.38.6.1052
- Roux, S. (2002). *Wie sehen Kinder ihren Kindergarten? Theoretische und empirische Befunde zur Qualität von Kindertagesstätten* (Pädagogik der frühen Kindheit). Weinheim: Juventa.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *The American Psychologist*, 55(1), 68–78. doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68
- Salisch, M. von (2005). Anger regulation among friends. Assessment and development from childhood to adolescence. *Journal of Social and Personal Relationships* 22(6), 837–855. DOI: 10.1177/0265407505058702.
- Schmidt-Denter, U. (2005). *Soziale Beziehungen im Lebenslauf. Lehrbuch der sozialen Entwicklung* (4., neu bearbeitete Aufl.). Weinheim: Beltz PVU.
- Siraj, I. (2009). Conceptualising progression in the pedagogy of play and sustained shared thinking in early childhood education: A Vygotskian perspective. *Educational and Child Psychology*, 26(2), 77–89. Verfügbar unter <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10006091>
- Sommer-Himmel, R. (2013). Grundlagen frühpädagogischer Bildungsarbeit. In J. Sechtig, R. Sommer-Himmel, M. Lotz & S. Schönhöfer (Hrsg.), *Augen auf im Kita-Alltag! Bildungs- und Lerngelegenheiten von Kindern auf die Spur kommen und professionell mitgestalten* (S. 13–24). Berlin: Logos.
- Sommer-Himmel, R. & Titze, K. (2018a). Wie geht's dir im Kindergarten? *Frühe Bildung*, 7(3), 159–166. doi.org/10.1026/2191-9186/a000383
- Sommer-Himmel, R. & Titze, K. (2018b). *Kinder bewerten ihren Kindergarten (KbiK©). Kinderbefragung 2017* (Abschlussbericht). Nürnberg: Sozialwissenschaftliches Institut für Forschung und Entwicklung (SWIFT), Evangelische Hochschule Nürnberg.
- Sommer-Himmel, R., Titze, K. & Imhof, D. (2016). *Kinder bewerten ihren Kindergarten. Wie Kinder ihren Kindergarten sehen: Instrument und Implementierung von Kinderbefragung in der Kindertageseinrichtung*. Berlin: dVb.
- Sommer-Himmel, R., Titze, K. & Imhof, D. (2020). *Die Kita als sicherer Ort für Kinder. Welche Ressourcen und welche Belastungen berichten die Kinder in der Befragung mit dem Instrument SoBeKi-R?* (Abschlussbericht). Nürnberg: Sozialwissenschaftliches Institut für Forschung und Entwicklung (SWIFT), Evangelische Hochschule Nürnberg.
- Sturzbecher, D. (2001). Methodische Lösungsansätze zur Befragung jüngerer Kinder. In D. Sturzbecher (Hrsg.), *Spielbasierte Befragungstechniken. Interaktionsdiagnostische Verfahren für Begutachtung, Beratung und Forschung* (S. 51–63). Göttingen: Hogrefe.
- Sturzbecher, D. & Dietrich, P. S. (2011). *KIWIE-KIT- Partizipationsnetzwerk*, Institut für angewandte Familien-, Kindheits- und Jugendforschung (IFK e. V.) an der Universität Potsdam. Verfügbar unter <https://ifk-potsdam.de/familienberatung-familienforschung/kiwie/>

- Titze, K. (2016). *SoBeKi-R - Soziale Beziehungen von Kindern - Revision* (Test). Nürnberg: Evangelische Hochschule Nürnberg.
- Unger, Hella von (Hrsg.) (2014). *Partizipative Forschung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Viernickel, S. (2010). Soziale Kompetenzen im Kontext von Peer-Beziehungen. In M. Stamm & D. Edelmann (Hrsg.), *Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung. Was kann die Schweiz lernen?* (S. 55–73). Zürich: Rüegger.
- Weltzien, D. (2012). Gedanken im Dialog entwickeln und erklären: Die Methode dialoggestützter Interviews mit Kindern. *Frühe Bildung*, 1(3), 143–149. doi.org/10.1026/2191-9186/a000047
- Weltzien, D., Bolenz, T., Freihaut, Da. Herrmann, D. & Kolep, J. (2020). Partizipation aus Kindersicht. Erste Befunde aus einer qualitativen Teilstudie im Rahmen des Projekts InkuKiT. *Perspektiven der empirischen Kinder- und Jugendforschung*, 6(1), 69–90.

Andrea Freund

Eine videogestützte Analyse der kindlichen Engagiertheit in naturwissenschaftlichen Lernumgebungen in Kindertageseinrichtungen

Zusammenfassung

Die vorliegende explorative Videostudie widmet sich der empirischen Untersuchung der kindlichen Engagiertheit in naturwissenschaftlichen Lernumgebungen in Kindertageseinrichtungen. Im Vordergrund steht die Frage, ob sich der Grad der Engagiertheit von Vorschüler*innen, erhoben mit der Leuven Engagiertheitskala LES-K (Laevers, 1997), in zwei unterschiedlich stark strukturierten Lernumgebungen zur frühen naturwissenschaftlichen Bildung signifikant voneinander unterscheidet. Zur Untersuchung dieser Fragestellung wurde ein Kombinationsansatz aus einer qualitativen Datenerhebung mittels videogestützter Beobachtung sowie einer quantitativen Auswertung dieser Daten gewählt. Es wurden dabei 17 Settings mit Kleingruppen von 3–5 Vorschülern aus Kitas im Raum Heidelberg analysiert. Die Ergebnisse zeigen, dass Kinder, die sich in einer eher explorierend-narrativen Lernumgebung bewegten, ein hohes Engagiertheitsniveau aufwiesen. Kinder hingegen, die an einer eher strukturiert-angeleiteten Lernumgebung teilnahmen, zeigen nur ein mittleres Engagiertheitsniveau. Hinsichtlich der Mittelwerte der kindlichen Engagiertheitsgrade unterscheiden sich die beiden Lernumgebungen hochsignifikant voneinander. Dieser Effekt bleibt auch unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Kitas, in denen die Untersuchungen durchgeführt wurde, stark. Der Grad der Engagiertheit von Kindern bei frühkindlichen Bildungsprozessen zeigt nach Laevers (1997) sowohl an, ob komplexe Denkprozesse stattfinden und stellt außerdem einen Indikator der pädagogischen Qualität in Kitas dar. Demzufolge scheint die explorierend-narrative Lernumgebung dieser Studie eine höhere Qualität aufzuweisen und eher zu komplexen Denkprozessen und naturwissenschaftlicher Kompetenzentwicklung bei den Kindern zu führen als das stärker angeleitete Setting. Die Ergebnisse tragen damit zu aktuellen Forschungsbefunden bei, nach denen Kinder stärker in Lernumgebungen engagiert sind, die kindzentriert, autonomieorientiert und partizipativ gestaltet sind. Die Befunde werden abschließend mit Blick auf die Gestaltung von Lehr-Lernprozessen im Kontext frühkindlicher naturwissenschaftlicher Bildung und Forschungsdesiderate diskutiert.

Schlüsselworte: Engagiertheit, frühe naturwissenschaftliche Bildung, Kindertageseinrichtungen, pädagogische Qualität, Lehr-Lernforschung, Videosequenzanalyse

Abstract

This exploratory video study is dedicated to the empirical investigation of children's engagement in science learning environments in day care centers. The main question is whether the level of engagement of preschoolers, assessed with the Leuven Engagement Scale LES-K (Laevers, 1997), differs significantly in two differently structured learning environments for early science education. To investigate this question, a combined approach of qualitative data collection using video-assisted observation and quantitative analysis of these data was chosen. Seventeen settings with small groups of 3-5 preschoolers from daycare centers in

the Heidelberg area were analysed. The results show that children who were in a more exploratory-narrative learning environment showed high levels of engagement. In contrast, children who participated in a more structured-guided learning environment showed only a medium level of engagement. With regard to the mean values of the children's engagement levels, the two learning environments differed highly significantly from each other. This effect remains strong even when taking into account the different daycare centers in which the studies were conducted. According to Laevers, the degree of children's engagement in early childhood educational processes indicates both whether complex thinking processes are taking place and also represents an indicator of the pedagogical quality in daycare centers. Accordingly, the exploratory-narrative learning environment of this study seems to be of higher quality and more likely to lead to complex thinking processes and scientific competence development in the children than the more guided setting. The results thus contribute to current research findings that children are more engaged in learning environments that are child-centered, autonomy-oriented and participatory. Finally, the findings are discussed with regard to the design of teaching-learning processes in the context of early childhood science education and research desiderata.

Keywords: involvement, early science education, children's day care facilities, pedagogical quality, teaching-learning research, video-sequence analysis

Inhalt

1. Einleitung	58
2. Theoretische Einbettung	59
3. Fragestellung	61
4. Methodisches Vorgehen	63
4.1 Untersuchungsdesign.....	63
4.2 Stichprobenwahl.....	64
4.3 Design und Gestaltung der beiden Lernumgebungen	65
4.4 Untersuchungsinstrument.....	67
5. Darstellung der Ergebnisse.....	68
5.1 Deskriptive Ergebnisse.....	68
5.2 Inferenzstatistische Ergebnisse.....	70
6. Diskussion	71
6.1 Diskussion der Ergebnisse.....	72
6.2 Diskussion des Forschungsdesigns und des methodischen Vorgehens.....	74
7. Ausblick.....	75
8. Fazit und Implikation für die frühpädagogische Praxis	76
Literatur	78

1. Einleitung

Kinder erkunden ihre natürliche Umwelt oft wissbegierig und mit großem Elan (Rückl, 2019). Diese kindliche Neugier gilt es wahrzunehmen und für die Entwicklung eines nachhaltigen Erkenntnisinteresses zu nutzen. Erreicht wird dieses Ziel der frühen naturwissenschaftlichen Bildung allerdings nicht durch eine Vorverlagerung schulischer Inhalte in Kitas, sondern durch eine entwicklungsgerechte Auseinandersetzung mit der belebten und unbelebten Natur. Werden alltägliche Naturerscheinungen als Lerngelegenheiten genutzt, unterstützt das den Forscherdrang der Kinder, lässt sie bereits früh naturwissenschaftliche Ideen und Vorgehensweisen kennenlernen und entwickelt bei ihnen ein Interesse, sich ihre Lebenswelt selbst anzueignen (Steffensky, 2017).

Dieser Aneignungsprozess findet auch im „Gemeinsamen Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen“ Berücksichtigung (JMK & KMK, 2004). Darin wird beschrieben, dass Kinder in der Kindertageseinrichtung erste Erfahrungen mit naturwissenschaftlichen Phänomenen ihrer Umwelt sammeln sollen, um dadurch neben ersten, anschlussfähigen Vorstellungen auch Neugier und Interesse an naturwissenschaftlichen Phänomenen zu entwickeln (ebd.). Auch in den daraus hervorgegangenen Bildungs- und Orientierungsplänen der Bundesländer werden Naturwissenschaften als zentrale Bildungsbereiche für den Elementarbereich genannt (Steffensky, 2017). Laut einem Großteil der Bildungspläne sollen Kinder in Kitas Wissen über naturwissenschaftliche Denk- und Arbeitsweisen und naturwissenschaftliche Konzepte erlangen (ebd.). Dieses anschlussfähige Wissen soll es Kindern ermöglichen, naturwissenschaftlich relevante Alltagssituationen zu beschreiben und zu interpretieren sowie Vorhersagen zu treffen (Steffensky, Lankes, Carstensen & Nölke, 2012). Obgleich der Beschluss der Jugendministerkonferenz Kitas verpflichtet, naturwissenschaftliche Bildung zu fördern, werden nur wenig konkrete Umsetzungsmaßnahmen und Methoden in den Bildungsplänen aufgeführt (ebd.).

In internationalen Längsschnittstudien konnte gezeigt werden, dass der frühzeitige Erwerb grundlegender domänenspezifischer Kompetenzen (im Sinne von Vorläuferfähigkeiten) eine wichtige Voraussetzung für das spätere schulische Lernen ist (NICHD Study of Early Child Care, 2002a; Reiss, Sälzer, Schiepe-Tiska, Klieme & Köller, 2016; Schäfers & Wegner, 2020). Auch Morgan, Farkas, Hillemeier & Maczuga (2016) konnten nachweisen, dass das naturwissenschaftliche Wissen von Kindern am Ende der Kita-Zeit und zu Beginn der Grundschule naturwissenschaftliche Leistungen in der dritten Klasse voraussagt.

Trotz eines gesteigerten Interesses an frühkindlichen Bildungsprozessen fehlt eine systematische Lehr-Lern-Forschung der frühen naturwissenschaftlichen Bildung bislang weitgehend (Steffensky, 2017). Obwohl in den letzten Jahren zahlreiche Publikationen zum naturwissenschaftlichen Lernen im Elementarbereich erschienen sind, gibt es weiterhin viele offene Fragen (Jegodtka, Wedekind & Schmude, 2019). Entscheidende Forschungsdesiderate stellen in diesem Bereich zum einen die Beschreibung der Mechanismen effektiver Lern- bzw. Entwicklungsumwelten dar, außerdem der Einfluss unterschiedlicher didaktischer Herangehensweisen auf die Kompetenzentwicklung von Kindern sowie die Untersuchung motivationaler Voraussetzungen der Kinder und die naturwissenschaftliche Anregungsqualität naturwissenschaftlicher Angebote (ebd.; Hardy & Kempert, 2011).

An diesem Punkt setzt die vorliegende Arbeit an, indem untersucht wurde, inwiefern Merkmale eines naturwissenschaftlichen Lehr-Lernangebots im Elementarbereich die kindliche *Engagiertheit*, als einen Indikator für pädagogische Qualität (Laevers, 1994), positiv beeinflussen können.

Im Rahmen dieser Studie wurde überprüft, ob Unterschiede bezüglich der Engagiertheit der Kinder in Hinblick auf den Strukturierungsgrad einer naturwissenschaftlichen Lernumgebung feststellbar sind. Dabei wurden videogestützte Beobachtungen der kindlichen Engagiertheit in einer eher explorierend-narrativen und in einer eher strukturiert-angeleiteten Lernumgebung miteinander verglichen. Die Leuvenner Engagiertheitskala ([LES-K], Laevers, 1997) wurde dafür als Erhebungsinstrument verwendet⁴. Die Befunde werden abschließend mit Blick auf die Gestaltung von Lehr-Lernprozessen im Kontext frühkindlicher naturwissenschaftlicher Bildung diskutiert. Die Anregungen zur Verbesserung von naturwissenschaftlichen Lerngelegenheiten sollen dazu beitragen, die Begeisterungsfähigkeit von Kindern für die Naturwissenschaften zu wecken, aus der sich eine lebenslange Neugier und Forscherhaltung entwickeln kann.

2. Theoretische Einbettung

Die Entwicklung einer naturwissenschaftlichen Grundbildung (Scientific Literacy) sollte bereits in der frühen Kindheit unterstützt werden, da sie einen lebenslangen, kumulativen Prozess darstellt (Fthenakis, 2009; Gelman & Brennenman, 2004; Möller & Steffensky, 2010). Sie ist mittlerweile fester Bestandteil aller Bildungs- und Rahmenlehrplänen in Deutschland (Steffensky, 2017). Zur Scientific Literacy werden neben konzeptuellem Wissen und Wissen über Naturwissenschaften auch emotionale und motivationale Aspekte gezählt (Bybee, McCrae & Laurie, 2009).

Die Qualität und die Quantität naturwissenschaftlicher Bildungsgelegenheiten werden von den jeweiligen strukturellen Rahmenbedingungen der Kindertageseinrichtung und den professionellen Handlungskompetenzen der Fachkräfte beeinflusst und wirken damit auch indirekt auf die Kompetenzentwicklung von Kindern (Steffensky et al., 2018).

Ein wichtiger Bestandteil der Prozessqualität ist in diesem Zusammenhang die kognitive Unterstützung naturwissenschaftlicher Bildungsprozesse der Kinder durch die pädagogischen Fachkräfte. Gerade naturwissenschaftliche Bildungssituationen eignen sich besonders gut für kognitiv anregende Fachkraft-Kind-Interaktionen (Hopf, 2012) und sind insbesondere dann wirkungsvoll, wenn dabei die Sichtweisen, Theorien und das Vorwissen der Kinder einbezogen werden (König, 2010) und sie zum Weiterdenken und Reflektieren angeregt werden (Samuelsson & Carlsson, 2008; Tournier, 2016). Weitere Merkmale qualitativ hochwertiger frühkindlicher naturwissenschaftlicher Lerngelegenheiten sind neben verschiedenen strukturellen Rahmenbedingungen die Berücksichtigung des jeweiligen Kompetenzniveaus der Kinder und ihres Vorwissens, um einen konzeptuellen Wandel hervorzurufen (Hardy, Jonen, Möller & Stern, 2006; Leuchter, Saalbach & Hardy, 2010, 2014). Pädagogische Fachkräfte sollten sich außerdem auf einzelne anschlussfähige Vorstellungen der Kinder fokussieren, eine Reihe zusammenhängender, sinnstiftender und entwicklungsangemessener Aktivitäten auswählen und sie in vertraute Kontexte einbetten (Leuchter & Saalbach, 2014; Steffensky, 2017).

Das Konzept der Engagiertheit, das ein Untersuchungsgegenstand der vorliegenden Studie ist, weist eine enge Verknüpfung mit Konstrukten wie der intrinsischen Motivation und dem

⁴ Das Videomaterial wurde dankenswerterweise von Frau Dr. Nina Skorsetz zur Verfügung gestellt, die diese Lernumgebungen im Rahmen ihrer Dissertation entwickelt, durchgeführt und aufgenommen hat (Skorsetz, 2019a).

Flow-Zustand auf und wird als ein „Ausdruck für intensive menschliche Aktivität“ verstanden (Laevers 1997, S. 9). Sie ist beispielsweise durch eine hohe Konzentration und Aufmerksamkeit sowie eine tiefe, innere Zufriedenheit gekennzeichnet (ebd.). Engagierte Kinder (und Erwachsene) befinden sich also in einem Zustand, „indem sie auf eine sehr intensive Art und Weise mit etwas beschäftigt sind, hoch konzentriert und zeitvergessen“ (Vandenbussche & Laevers, 2009, S. 14). Um in einen Flow-Zustand zu gelangen, muss die kindliche Aktivität innerhalb der „Zone der nächsten Entwicklung“ des Kindes liegen (Wygotski, 1987, S. 83). Es ist nicht möglich, dasselbe Engagiertheitslevel zu erreichen, wenn die Aktivität außerhalb dieser Zone der nächsten Entwicklung liegt, denn dann werden die Kinder entweder Langeweile oder Angst empfinden, je nachdem, ob sie zu leicht oder zu schwer war (Laevers, 1994).

Der Grad des Engagements zeigt an, wie gut es der Umgebung gelingt, die Kinder dabei zu unterstützen, Vertrauen und Zuversicht, ein Gefühl der Zugehörigkeit sowie Selbsterkenntnis zu entwickeln, sodass sie mit Freude und Vitalität am Kitaalltag teilnehmen können. Damit ist das Wohlbefinden der Kinder eine Voraussetzung für ihr Engagement (Laevers, 2000). Beide Variablen zeigen an, wie gut es der Umgebung gelingt, die Lernbedürfnisse der Kinder zu erfüllen (Laevers, 1999; Raspa, McWilliam & Ridley, 2001). Kindliches Wohlbefinden gilt als ein Indikator einer qualitativ hochwertigen pädagogischen Arbeit (Mashford-Scott, Church & Tayler, 2012; Schober, Spieß & Stahl, 2016; Viernickel & Dreyer, 2018), denn es stellt eine Voraussetzung für Entwicklungs- und Lernprozesse dar und ist damit zentraler Bestandteil pädagogischer Arbeit (Eberlein & Schelle, 2018).

Ein Instrument zur Erfassung der kindlichen Engagiertheit und des Wohlbefindens stellt die Leuvenner Engagiertheitskala dar, die über die Verbindung zwischen dem Wohlbefinden eines Kindes und dem Level seiner Engagiertheit die Qualität von Erziehungs- und Bildungsprozessen in Kitas erfassen kann (ebd.). Da Engagiertheit als ‚innere Beteiligung‘ definiert ist, lässt sie sich nicht direkt beobachten. Es ist ein vielschichtiger Prozess, der sich nur indirekt durch Verhaltensäußerungen und Elemente der Unterrichtsinteraktion, die beobachtbar sind, erschließen lässt (Vandenbussche & Laevers, 2009, S. 15).

Die aktuelle Forschung über engagiertheitsfördernde Aspekte von Lernumgebungen deutet darauf hin, dass Kinder eher dann engagiert sind, wenn sie an Entscheidungsprozessen partizipieren können, sie in Eigeninitiative selbstgewählten Problemlösungen nachgehen können und die pädagogischen Fach- bzw. Lehrkräfte Lernumgebungen kindzentriert und autonomieorientiert gestalten (z. B. Raspa, McWilliam & Ridley, 2001; Wainwright, Goodway, Whitehead, Williams & Kirk, 2020; Waldenmaier, Köster, Müller & Nicht, 2013). Frühkindliche naturwissenschaftliche Lerngelegenheiten sollten an den Interessen der Kinder orientiert sein, sie in ihrem analytischen und schlussfolgernden Denken herausfordern und sie zum eigenaktiven Handeln anregen (Wainwright et al., 2020).

Gleichzeitig scheinen dafür eine emotional positive Umgebung und eine hohe Interaktionsqualität nötig zu sein, die warmherzige, sensible und responsive Interaktionen zwischen Kindern und Erwachsenen sowie innerhalb der Kindergruppe ermöglichen (z. B. Aydoğan, Farran & Sağsöz, 2015; Ridley, McWilliam & Oates, 2000). Da Studien darauf hindeuten, dass ein hohes Engagement in Lernsituationen komplexere Denkprozesse anregt (z. B. DiPerna, Volpe & Elliott, 2005; Ladd & Dinella, 2009) liefern diese Erkenntnisse gewinnbringende Informationen über das Lernen von Kindern.

Die jeweiligen Annahmen der pädagogischen Fachkräfte über die geeigneten pädagogischen Ansätze zur methodisch-didaktischen Umsetzung früher naturwissenschaftlicher Lernumge-

bungen werden als Lehr-Lernüberzeugungen bezeichnet (Anders, 2012). Es wird postuliert, dass sie handlungsleitend sind und somit Einfluss auf die Lernerfahrungen der Kinder ausüben (ebd.; Tietze, Bairrão, Leal & Rossbach 1998). Hinsichtlich der konkreten Umsetzungsvorschläge für die Gestaltung naturwissenschaftlicher Lernumgebungen zeigen sich Unterschiede je nach lerntheoretischer Überzeugung.

Im Bereich der naturwissenschaftlichen Bildung reihen sich Lehr-Lernüberzeugungen innerhalb der Bandbreite einer stark transmissiven Auffassung (konkrete Inhalte und kleinschrittige Anleitungen zur Durchführung von Experimenten; z. B. Lück, 2010) bis hin zu einer eher konstruktiven Auseinandersetzung auf (mit Fokus auf der Selbsttätigkeit des Kindes, z. B. Schäfer, 2009).

Eine Analyse der Forschungsbefunde zu Implikationen dieser lerntheoretischen Überzeugungen auf die konkrete Gestaltung naturwissenschaftlicher Lernumgebungen ergab, dass für den Fachwissenszuwachs bei den Kindern weniger der Strukturierungsgrad der Lernumgebung entscheidend war, als vielmehr in welchem Maße und in welcher Form Gespräche über die Inhalte der Lernumgebung stattfanden und ob ein Bezug zu Alltagskontexten hergestellt wurde. Werden Experimente mit Gesprächen über die Ideen, Beobachtungen und Erklärungen der Kinder und einem Alltagsbezug verbunden, beeinflusst das positiv ihren Fachwissenszuwachs (Steffensky et al., 2012; Windt, Scheuer & Melle, 2014). Auch eine ko-konstruktive Haltung der pädagogischen Fachkräfte wirkt sich förderlich auf den Erkenntnisgewinn der Kinder aus. Dafür sollte sie eine geeignete Balance finden zwischen kognitiver Unterstützung und gleichzeitig ausreichendem Raum für die Ideen und Aktivitäten der Kinder, also zwischen eigenem Engagement und Zurückhaltung (Pauen & Kästner, 2018).

3. Fragestellung

Bislang steht eine umfassende Untersuchung der unterschiedlichen didaktischen Herangehensweisen an frühe naturwissenschaftliche Bildung in Bezug auf die Kompetenzentwicklung von Kindern noch aus (Hardy & Kempert, 2011; Michalik, 2008; Steffensky, 2017). In den dazu vorliegenden Studien wurde zumeist ein Schwerpunkt auf den kognitiven Wissenszuwachs gelegt, weniger auf die motivationalen Voraussetzungen (Jegodtka et al., 2019). Windt et al. (2014) fordern in diesem Sinne Untersuchungen dazu, inwiefern sich das naturwissenschaftliche Experimentieren auf motivationale Aspekte auswirkt.

Konkret nennen Brandtner & Hertel (2018), die das situationale naturwissenschaftliche Interesse anhand von verbalen Handlungen der Kinder untersuchten, als zukünftiges Forschungsziel die Entwicklung von Beobachtungsindikatoren nonverbaler, emotionaler sowie wertbezogener Zielkind-Zielgegenstands-Interaktionen. So ließen sich weiterführende Hilfestellungen zur beobachtungsbasierten Diagnose situationalen naturwissenschaftlichen Interesses von Kindern bereitstellen, denn dafür spiele das nonverbale Verhalten des Kindes eine zentrale Rolle. Die Engagiertheit von Kindern ist ein Hinweis auf ihre intrinsische Motivation und das Ergebnis einer komplexen Interaktion zwischen Merkmalen des Kindes und Merkmalen der Umgebung, was wiederum etwas über die Qualität der Lernumgebung aussagt (Ahnert, Kappler & Eckstzein-Madry, 2012; Krapp, 2006; Waldenmaier, Müller, Köster & Körner, 2015; Raspa et al., 2001). Ein hoher Grad an Engagiertheit kann also als eine hohe Passung der Lernumgebung mit den Voraussetzungen der Kinder angesehen werden.

Forschungsarbeiten, die Zusammenhänge zwischen der Lernumgebung und dem Engagement untersuchten, konnten zeigen, dass die Lernumgebung einen starken Einfluss auf das Wohlbefinden und das Engagement von Kindern hat (Declercq, 2011; Goldspink, Winter & Foster, 2008, Klemm & Neuhaus, 2017). Declercq (2011) konnte beispielsweise anhand von Multivarianzanalysen zeigen, dass die Lernumgebung für 40 % der Varianz in der Engagiertheit auf dem Gruppenlevel verantwortlich ist.

Ausgangspunkt der folgenden Untersuchung ist also die Erkenntnis, dass die Qualität der Lernumgebung direkt das Level des Wohlbefindens und der Engagiertheit der Kinder beeinflusst (ebd.). Ziel der Studie von Skorsetz (2019), deren Videomaterial die Datengrundlage für die hier vorliegende Studie darstellt, war es, herauszufinden, inwieweit die methodisch-didaktische Gestaltung der Lernumgebung, speziell der Grad der Strukturierung, einen Einfluss auf die Motivation der Kinder hat, sich mit naturwissenschaftlichen Themen zu beschäftigen. Dafür wurde die Motivation von Kindern in zwei unterschiedlich gestalteten Lernumgebungen zur frühen naturwissenschaftlichen Bildung gemessen, indem die Fokussierung auf das Material durch die Dauer der Blickrichtung sowie die Häufigkeit der Materialkontakte und -nennungen erfasst wurde. In Skorsetz Untersuchung zeigte sich, dass sich die untersuchten Kinder in einer explorierend-narrativen Lernumgebung fokussierter verhielten als in einer eher strukturiert-angeleiteten Lernumgebung, was möglicherweise Hinweise auf eine höhere Motivation für die Beschäftigung mit Naturphänomenen in weniger stark strukturierten und angeleiteten Lerngelegenheiten liefert.

Skorsetz (2019) stellte allerdings fest, dass durch Betrachtung der Auswertungskategorien (Blickrichtung, Blickfokuswechsel, Materialkontakte und -nennung) nur erste Anzeichen für Motivation gefunden werden konnten und schlägt vor, das Videomaterial mithilfe der Leuveners Engagiertheitsskala (vgl. Laevers, 1997) auszuwerten, um so durch die Erfassung körperlicher Aktivität und der tatsächlichen „Time on task“ (Artelt & Moschner, 2005, S. 233) weiterführende Erkenntnisse in Bezug auf die Motivation der Kinder zu erhalten.

Der Vorschlag, das vorhandene Datenmaterial mit Hilfe der LES-K zu reanalysieren, wurde mit der vorliegenden Arbeit umgesetzt, indem für 17 zufällig ausgewählte der insgesamt 29 von Skorsetz (2019) durchgeführten Lernsettings, eine Analyse der kindlichen Engagiertheit vorgenommen wird. Im Unterschied zu Skorsetz (2019) soll dabei allerdings nicht das Konstrukt der Motivation im Vordergrund der Untersuchung stehen, sondern das Engagement der Kinder. Dabei schließt diese Studie an die Untersuchung von Waldenmaier et al. (2013) an, die für den Grundschulbereich zeigen konnten, dass bei offenen Experimentierangeboten die Engagiertheit der Kinder signifikant höher ist als bei angeleiteten Angeboten.

Ausgehend von diesen früheren Ergebnissen können Zusammenhänge zwischen der Engagiertheit der Kinder und der Strukturierung der Lernumgebung erwartet werden. Die vorgestellten Befunde legen die Vermutung nahe, dass auch Kinder im Elementarbereich in der offen und partizipativ gestalteten Lernumgebung höhere Engagiertheitswerte zeigen als in der stärker angeleiteten und strukturierten Lernumgebung.

Basierend auf dem Wirkungsmodell früher naturwissenschaftlicher Bildungsangebote (Steffensky et al., 2018) liegt das Forschungsinteresse dieser Studie auf der Qualität naturwissenschaftlicher Lerngelegenheiten, die als ein Prädiktor für die kindliche Kompetenzentwicklung gilt.

Dabei fokussiert sich das Erkenntnisinteresse auf den Grad der Strukturierung naturwissenschaftlicher Lernumgebungen. Ein hoher Grad an Strukturierung bedeutet dabei eine fachkraftzentrierte, stärker angeleitete Gestaltung der Lernumgebung im Sinne der transmissiven Lehr-Lernüberzeugungen. Die eher explorierend-narrative Lernumgebung hingegen ist im

Sinne der konstruktiven Lehr-Lernüberzeugungen kindzentriert, autonomieorientiert und partizipativ mit einem höheren Grad an Eigeninitiative gestaltet.

Im frühkindlichen Praxisalltag wird diese Ausprägung von den Lehr-Lernüberzeugungen der pädagogischen Fachkräfte bestimmt. Denn diese Lehr-Lernüberzeugungen wirken im Sinne des Allgemeinen Kompetenzmodells frühpädagogischer Fachkräfte nach Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann und Pietsch (2011) prädiktiv auf die Qualität und Quantität naturwissenschaftlicher Lerngelegenheiten.

Da die Qualität der Lernumgebung direkt das Level der Engagiertheit der Kinder beeinflusst, soll in dieser Studie die Engagiertheit von Kindern in zwei unterschiedlich stark strukturierten Lernumgebungen untersucht werden, um daraus Rückschlüsse auf die Qualität dieser Settings zur frühen naturwissenschaftlichen Bildung zu ziehen.

Auf Basis der bisherigen Befunde und der vorangegangenen Studien ergibt sich folgende Forschungsfrage:

Unterscheidet sich der Grad der Engagiertheit von Vorschulkindern, erhoben mit der LES-K (Laevers, 1997), in zwei unterschiedlich stark strukturierten Lernumgebungen zur frühen naturwissenschaftlichen Bildung signifikant voneinander?

Ebenso lässt sich folgende Untersuchungshypothese daraus ableiten:

Vorschul Kinder in einer eher explorierend-narrativen Lernumgebung zeigen im Mittel signifikant höhere Engagiertheitsgrade als Kinder in einer strukturiert-angeleiteten Lernumgebung zur frühen naturwissenschaftlichen Bildung.

4. Methodisches Vorgehen

4.1 Untersuchungsdesign

In dieser empirischen Videostudie wurde – abgeleitet aus der oben formulierten Fragestellung – ein multimethodales Querschnittsdesign („mixed methods“) angewandt. Es kam ein Kombinationsansatz aus einer qualitativen Datenerhebung mittels einer videogestützten Beobachtung sowie eine quantitative Auswertung dieser Daten zum Einsatz.

Es erfolgte eine videogestützte Beobachtung der beiden Gruppen anhand der Leuvenner Engagiertheitskala ([LES-K], Laevers, 1997), deren Ergebnisse anschließend mit Hilfe einer *t*-Test-Berechnung miteinander verglichen wurden. Ebenso wurde die Kovariable ‚Kitazugehörigkeit‘ als möglicher Einflussfaktor untersucht. Da die Auswahl der Kitas nicht auf einer Zufallsstichprobe beruht, müssen Einrichtungseffekte berücksichtigt werden, denn diese können bei statistischen Signifikanztests zu einer Erhöhung des α -Fehler-Risikos führen (Rost, 2005, S. 113). Auch die Kovariable ‚Geschlecht‘ wurde untersucht, da es Hinweise darauf gibt, dass Jungen – zumindest im Schulalter – geringere Engagiertheitswerte als Mädchen zeigen (Lietaert, Roorda, Laevers, Verschuren & De Fraine, 2015).

4.2 Stichprobenwahl

Die Videoaufnahmen, die als Datenmaterial für diese Studie dienten, wurden von Frau Dr. Nina Skorsetz in acht Kindergärten im Raum Heidelberg durchgeführt. Kontakt nahm sie zu Einrichtungen auf, deren Fachkräfte an Fortbildungen der Forscherstation, Klaus-Tschira-Kompetenzzentrum für frühe naturwissenschaftliche Bildung gGmbH, teilgenommen hatten (Skorsetz, 2019, S. 146).

In einer Pilotstudie I wurde im Frühjahr 2015 in sechs Settings mit 22 Kindern eine strukturiert-angeleitete Lernumgebung durchgeführt und videografiert. Im Sommer 2015 folgte dann die Hauptstudie I mit 52 Kindern in 15 Settings. In der Pilotstudie II wurde im Frühjahr 2016 in fünf Settings mit 20 Kindern eine zweite, explorierend-narrative Lernumgebung durchgeführt und in der Hauptstudie II im Sommer 2016 noch einmal mit ca. 47 Kindern in 14 Settings. Um mögliche Verzerrungseffekte durch die Wiederholung eines bereits bekannten Themas zu vermeiden, nahmen nicht dieselben Kinder an beiden Lernumgebungen teil. Es handelte sich um Vorschüler*innen, die zwischen fünf und sechs Jahren alt waren.

Die Kinder wurden dazu von den pädagogischen Fachkräften in den Einrichtungen in Dreier- bis Fünfergruppen aufgeteilt. Die Settings wurden von drei eingewiesenen Studentinnen (Fachkraft A, B, C) durchgeführt, die sich in der pädagogischen Ausbildung befanden.

Es handelt sich damit um eine Gelegenheitsstichprobe. Detaillierte Informationen zur Vorbereitung der Videoaufnahmen finden sich bei Skorsetz (2019).

Die in der hier durchgeführten Studie verwendeten Videodaten stellen eine zufällige Auswahl von 17 Settings aus der Grundgesamtheit der 29 Settings dar, die von Skorsetz (2019) durchgeführt wurden. Diese Auswahl musste aus Kapazitätsgründen getroffen werden.

In den Tabellen 1 und 2 ist aufgelistet, zu welcher Erhebungsphase die Settings gehören, wann sie aufgenommen wurden, in welchen Einrichtungen sie erhoben wurden und wie viele Kinder daran teilnahmen.

Tabelle 1. Übersicht über die Einrichtungen und Kleingruppen der strukturiert-angeleiteten Lernumgebung (w = weiblich; m = männlich)

Erhebung	Name der Kita	Aufnahme datum	Settings	Fachkraft	Anzahl der Kinder
Pilot I	Kita A	11.03.2015	A1.1; A2.1	A	8 (4 w, 4 m)
	Kita W	19.03.2015	W1.1; W2.1	A	8 (2 w, 6 m)
	Kita B	25.02.2015	B1.1; B2.1	A	6 (5 w, 1 m)
Haupt I	Kita G	24.06.2015	G1.1	A	4 (1 w, 3 m)
	Kita N	22.07.2015	N1.1	B	5 (1 w, 4 m)

Tabelle 2. Übersicht über die Einrichtungen und Kleingruppen der explorierend-narrativen Lernumgebung (w = weiblich; m = männlich)

Erhebung	Name der Kita	Aufnahme datum	Settings	Fachkraft	Anzahl der Kinder
	Kita A	05.04.2016	A1.2; A2.2; A3.2	C	10 (6 w, 4 m)
Pilot II	Kita W	07.04.2016	W1.2; W2.2	C	8 (2 w, 6 m)
	Kita B	06.04.2016	B1.2	C	3 (2 w, 1 m)
Haupt II	Kita G	14.07.2016	G1.2; G2.2; G3.2	C	9 (6 w, 3 m)

Die teilnehmenden Kindertageseinrichtungen werden wie folgt beschrieben (Skorsetz, 2019, S. 149f.):

Kita A

Städtische Einrichtung, ländlich in kleinerem Ort gelegen, direkt neben der Grundschule, zwei Kindergartengruppen à 20 Kinder im Alter von 3 bis 6 Jahren, viele Fortbildungen bei der Forscherstation besucht.

Kita W

Städtische Einrichtung, zentral in der Stadt gelegen, in einem Wohnhaus, drei Kindergruppen à 20 Kinder im Alter von 3 bis 6 Jahren. Ausgewiesener Schwerpunkt in Naturwissenschaften.

Kita B

Kirchlicher Träger, in einem eher brennpunktartigen Stadtteil, 45 Kinder in zwei altersgemischten Gruppen (2 ¾ bis 6 Jahre), Musikkindergarten.

Kita G

Städtische Einrichtung, ländlich in kleinerem Ort gelegen, drei altersgemischte Gruppen (60 Kinder, 2 ¾ bis 6 Jahre), Idee der Forscherstation in pädagogischem Konzept verankert.

Kita N (nur Teil der Haupterhebung I)

Privater Träger, als Elterninitiative gegründet; 3 altersgemischte Gruppen à 15 Kinder, Alter 3 bis 6 Jahre.

4.3 Design und Gestaltung der beiden Lernumgebungen

Die beiden Lernumgebungen wurden von Skorsetz (2019) möglichst kontrastiv gestaltet. In der eher strukturiert-angeleiteten Lernumgebung experimentierten die Kinder im Sinne von Lück (2012) unter Anleitung einer pädagogischen Fachkraft, die das Vorgehen der Kinder strukturierte und anleitete. Dabei sitzen die Kinder mit der durchführenden Fachkraft am Tisch und die Fachkraft nennt als Ziel des Angebots, dass gemeinsam herausgefunden werden soll, welches Material besonders saugfähig ist. Anschließend bespricht sie mit den Kindern zwei Karten, welche die Materialien sowie den Ablauf des Experimentierens mit Bildern beschreiben (entnommen aus der Handreichung von Lück, 2007). Danach stellt die Fachkraft die benötigten Materialien auf einem Tablett auf den Tisch (Krug mit Wasser, drei Glasschälchen, Löffel, Schere, Aluminiumfolie, Watte und eine Babywindel, die im Inneren Superabsorberkristalle enthält). Die Materialien werden nun gemeinsam benannt und es wird

besprochen, wofür sie genutzt werden können. Der Ablauf des Experimentierens sieht dann so aus, dass die Windel aufgerissen wird, die kleinen, sandartigen Körnchen (Superabsorberkristalle) befüllt und in einem Schälchen gesammelt werden. Auch von der Watte und der Folie werden gleichgroße Mengen in die anderen zwei Schälchen gegeben und anschließend löffelförmig gleiche Mengen an Wasser in die drei Schälchen gegossen. Die Fachkraft instruiert dabei die Kinder, was sie tun sollen. Das Verteilen des Wassers nimmt dabei einen längeren Zeitraum ein, weil reihum abwechselnd das Wasser mit dem Löffel gegossen wird. Zum Abschluss sollen die Kinder als Ergebnissicherung die Materialien nach ihrer Saugfähigkeit aufreihen und erarbeiten sich im Gespräch mit der Fachkraft eine Deutung der Beobachtungen. Dabei sollen sie Wenn-Dann-Beziehungen vervollständigen (z. B. „Wenn man Wasser über die Watte gießt, dann...“) und Vermutungen äußern, warum das Wasser unterschiedlich stark aufgesaugt wird. Nach Lück (2012) liegt in dieser Deutungsphase nach dem Experimentieren das Potenzial für Kompetenzentwicklung.

Die zweite Lernumgebung orientierte sich am Bildungsansatz von Schäfer (2009) und seiner ‚Lernwerkstatt Natur‘ zur Konzeption eines eher explorierend gestalteten Lernarrangements. Dieses Setting war offener und leitete mit einer Rahmengeschichte ein, die Raum zum freien Explorieren anhand einer Problemstellung ließ. Es muss allerdings darauf hingewiesen werden, dass es sich nicht um eine Lernumgebung des Selbstbildungsansatzes im klassischen Sinne handelt, in der die Kinder eigenen Fragestellungen nachgehen – wie beispielsweise Schäfer (2009) und Elschenbroich (2007) es fordern – da das Thema und der Impuls hier von der pädagogischen Fachkraft ausging und nicht auf den Fragen der Kinder aufbaut. Auch hier ist das Thema Saugfähigkeit: Die Kinder sitzen dabei im Kreis auf Kissen auf dem Boden um einen Teppich herum, auf dem unterschiedliche Materialien liegen (Watte, Alufolie, Babywindel, Zeitungspapier, Küchenrolle, Plastiktüte und zwei verschiedene Kindersocken). Zur Einstimmung auf diese Lernumgebung liest die pädagogische Fachkraft eine Rahmengeschichte über eine Ameise vor, die auch als Handpuppe mit den Kindern spricht. Diese Ameise soll zur Identifikationsfigur für die Kinder werden und bittet am Ende der Geschichte die Kinder um Hilfe, weil es in ihr Haus hineingeregnet hat. Die Kinder sollen im Anschluss an diese Problemstellung frei explorieren, welches Material den Höhlenboden im Zuhause der Ameise am besten wieder trocknet. Dafür kippt die Fachkraft etwas Wasser auf den Boden neben den Teppich. Am Ende fragt die Ameise, welche Materialien die Kinder für geeignet halten und die Kinder können ihre Ideen vorstellen.

Um die Settings möglichst vergleichbar zu halten, wurden des Weiteren die Gruppengrößen ähnlich groß gehalten (drei bis fünf Kinder), es wurde das gleiche Naturphänomen als Inhalt gewählt und ähnliche Materialien genutzt. Den Kindern stand außerdem in beiden Lernumgebungen für die gesamte Dauer des Experiments eine pädagogische Fachkraft als Ansprechpartner*in zur Seite (Skorsetz, 2019).

Beide Lernumgebungen wurden von Studentinnen der Frühpädagogik mit Hilfe eines Drehbuchs gestaltet, das im Vorfeld entwickelt und evaluiert wurde (Skorsetz, 2019). Beide Lernumgebungen fanden in den Einrichtungen der Kinder in einem separaten Raum statt, um Ablenkungen durch andere Kinder zu vermeiden. Den Kindern waren also Räumlichkeiten und die teilnehmenden Kinder ihrer Kleingruppe vertraut. Die Plätze für die Kinder waren vorbereitet und die pädagogische Fachkraft hatte sich so platziert, dass sie die Kinder beim Hereinkommen sah, um sie zu begrüßen und auf ihren Platz zu bitten. Damit die Kinder möglichst unbefangen agieren konnten, wurden die Kameras unauffällig im Hintergrund im Raum platziert und liefen schon, bevor die Kinder den Raum betraten. Die Autorin der durchgeführten Studie holte die Kinder im Gruppenraum ab und hielt sich während der Durchführung als Beobachterin hinter bzw. neben der Kamera auf.

4.4 Untersuchungsinstrument

Als Untersuchungsinstrument für die Videodaten wurde in der hier vorliegenden Untersuchung die Leuvenener Engagiertheitskala ([LES-K], Laevers, 1997) genutzt. Sie stellt ein erprobtes, systematisches Beobachtungsverfahren aus der Kindheitspädagogik zur Einschätzung von Wohlbefinden und Engagiertheit der Kinder dar. Die Skala kann sowohl für die Praxis als Beobachtungs- und Dokumentationsinstrument als auch für die Wissenschaft genutzt werden (ebd.). Des Weiteren lässt sich die Messung der Engagiertheit in vielen Situationen und bei unterschiedlichen Tätigkeiten anwenden und lässt Aussagen über die Qualität des Lernens und der Angebote zu (Mayr & Ulich, 2003).

Das Engagiertheitsniveau wird anhand einer Fünf-Punkte-Skala gemessen und konzentriert sich auf Kinder im Kitaalter (3 bis 6 Jahre). Während des Bewertungsprozesses werden neun kindliche Signale (Items) beachtet, die dabei helfen, das Engagiertheitsniveau festzulegen: Konzentration, Energie, Komplexität & Kreativität, Gesichtsausdruck & Körperhaltung, Ausdauer, Genauigkeit, Reaktionsbereitschaft, verbale Äußerungen und Zufriedenheit (Laevers, 1997).

Das Wohlbefinden der Kinder wurde in dieser Untersuchung nicht erhoben, da für die Einschätzung des Wohlbefindens kein Schulungsmanual existiert. In mehreren Studien konnte eine mittlere Korrelation zwischen den Konstrukten Wohlbefinden und Engagiertheit gezeigt werden (z. B. Declercq, 2011; Klemm & Neuhaus, 2017). Dies ist zu erwarten, da das generelle Wohlbefinden eines Kindes auch seine Engagiertheit beeinflusst. Dass es sich nur um eine mittlere und nicht um eine starke Korrelation handelt, zeigt wiederum, dass es sich tatsächlich um zwei unterschiedliche Konstrukte handelt. Die Untersuchung der Engagiertheit, wie sie hier vorgenommen wurde, gibt also auch einen Hinweis auf das zugrundeliegende emotionale Wohlbefinden.

Der Schlüsselaspekt der Skala sind die fünf Stufen der Beteiligung:

Stufe 1: keine Aktivität;

Stufe 2: häufig unterbrochene Aktivität;

Stufe 3: mehr oder weniger kontinuierliche Aktivität;

Stufe 4: Aktivität mit intensiven Momenten;

Stufe 5: anhaltende intensive Aktivität (Laevers, 1994)

Während der gesamten Auswertung wurden Notizen über das beobachtete Verhalten gemacht, das zu den Punktwerten führte. Die sofortige Aufzeichnung dieser Notizen half, Reliabilitätsprobleme zu überwinden.

Jede Beobachtung dauerte 90 Sekunden und wurde während der Dauer einer Lernumgebung für jedes Kind drei Mal durchgeführt (analog Weltzien, Rönnau-Böse, Prinz & Vogl, 2014). Die erste untersuchte Sequenz erfolgte ab dem Moment, in dem die einleitende Geschichte in der eher explorierend-narrativen Lernumgebung beendet wurde bzw. in dem die Erklärungen zum Versuchsaufbau in der eher strukturiert-angeleiteten Lernumgebung endeten. Die letzte Sequenz untersuchte die letzten 90 Sekunden, bevor die Kinder verabschiedet wurden. Die mittlere Sequenz untersuchte den Zeitraum, der zeitlich genau zwischen dem Ende der ersten und dem Beginn der letzten Sequenz lag. Hierbei wird jedem Kind für jedes der drei 90 Sekunden-Intervalle ein Engagiertheitsgrad zugeordnet, sodass sich eine durchschnittliche Engagiertheit aus dem Mittelwert aller drei Beobachtungszeitpunkte errechnen ließ, um ein allgemeines Maß für das beobachtete Verhalten zu erhalten. Laut dem Manual können zwischen den fünf Stufen zusätzlich Zwischenstufen erhoben werden, wenn sich das

beobachtete Verhalten nicht eindeutig zuordnen lässt. Dies wurde in der vorliegenden Studie so angewendet, wodurch sich eine neunstufige Skala ergab (1/1.5/2/2.5/3/3.5/4/4.5/5). Dieses Vorgehen wurde auch in anderen Forschungsarbeiten angewendet (z. B. Lietaert et al., 2015).

Insgesamt wurden 183 Einzelbeobachtungen, davon 93 beim angeleiteten Experimentieren und 90 beim geöffneten, problemorientierten Angebot durchgeführt.

5. Darstellung der Ergebnisse

Zunächst erfolgt ein Überblick über die deskriptiven Ergebnisse und anschließend über die Ergebnisse des Hypothesentests mittels einer inferenzstatistischen Analyse.

5.1 Deskriptive Ergebnisse

Berechnet wurden Mittelwerte, Standardabweichungen sowie Minimum und Maximum der erhobenen Engagiertheitswerte mit Hilfe der LES-K (Laevers, 1997) von Vorschulkindern aus fünf Kindertageseinrichtungen ($N = 61$). Die Ergebnisse werden im Folgenden dargestellt. Abbildung 1 zeigt grafisch den Unterschied der Mittelwerte, den Boxplot sowie die Standardabweichung für die Bedingung der beiden unterschiedlichen Lernumgebungen. Es ist erkennbar, dass sich der durchschnittliche Grad der Engagiertheit auch unter Berücksichtigung der Standardabweichung in den zwei Lernumgebungen deutlich voneinander unterscheidet. Die Kinder in der explorierend-narrativen Lernumgebung zeigten ein höheres Engagiertheitsniveau als die Kinder unter der Bedingung der strukturiert-angeleiteten Lernumgebung. Nach der grafischen Inspizierung via Box-Plots zeigten sich keine Extremwerte.

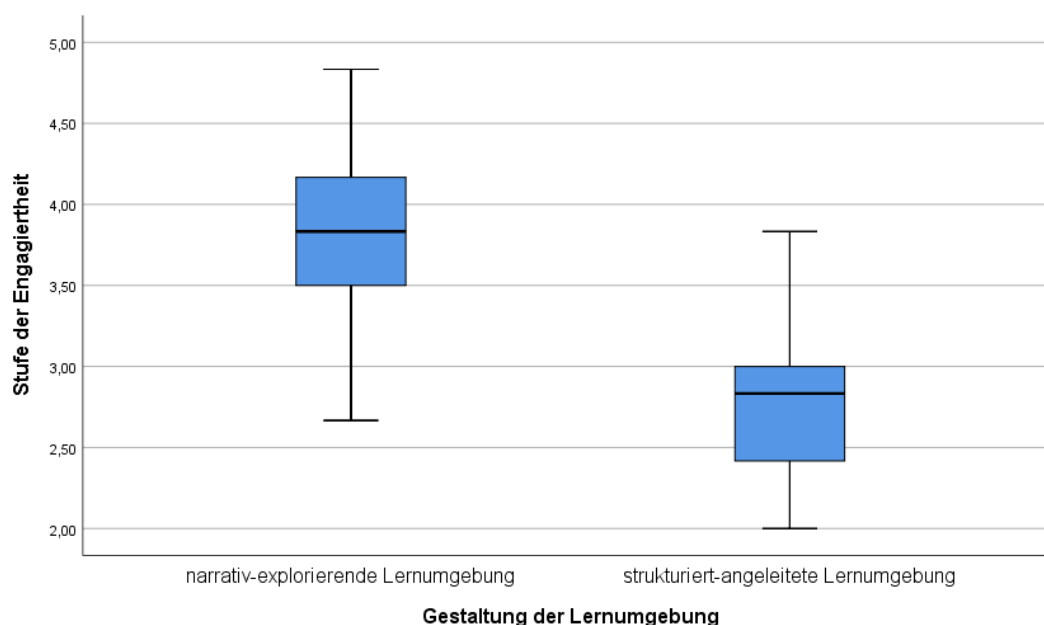


Abbildung 1. Mittelwertvergleich der Engagiertheitsstufen in der explorierend-narrativen Lernumgebung und der strukturiert-angeleiteten Lernumgebung

Die Einschätzungen aller Kinder der *explorierend-narrativen Lernumgebung* lagen auf einer neunstufigen Skala auf einem durchschnittlich hohen Niveau von 3.80 ($SD = 0.52$, $Min = 2.67$, $Max = 4.83$, $n = 30$). Der Mittelwert wurde dabei aus allen erhobenen Mittelwerten der Kinder in dieser Lernumgebung berechnet. Diese durchschnittlich erreichte „Stufe 4“ bezeichnet Laevers (1997, S. 15) als Aktivität mit überwiegend intensiven Momenten oder alternativ als intensive Engagiertheit in Teilbereichen mit hoher Konzentration, bei der die Tätigkeit selbst eher eine Routinehandlung darstellt. Auf dieser Stufe mit einer hohen inneren Beteiligung lässt sich das Kind kaum ablenken und kann sich in seine Aktivität versinken. Die Aktivität selbst scheint wirklich bedeutsam für das Kind zu sein, was sich an den Signalen wie Ausdauer, Energie, Vielschichtigkeit, Konzentration etc. zeigt. Es kann angenommen werden, dass auf dieser Stufe mit einer hohen mentalen Aktivität intensive Lernprozesse stattfinden.

Die Einschätzungen aller Kinder der *strukturiert-angeleiteten Lernumgebung* lagen auf einer neunstufigen Skala auf einem durchschnittlich mittleren Niveau von 2.78 ($SD = 0.45$, $Min = 2.00$, $Max = 3.83$, $n = 31$). Diese durchschnittlich erreichte „Stufe 3“ bezeichnet Laevers (1997, S. 15) als mehr oder weniger andauernde Aktivität, bei der das Kind wenig eifrig und gleichgültig agiert. Es handelt zwar bewusst, ist aber nicht ganz bei der Sache und schnell ablenkbar. Laevers (1994) hebt hervor, dass auf diesem Niveau die Engagiertheit oberflächlich ist und aus Routineaktionen ohne wirkliche Hingabe an die Aktivität besteht. Bei einem mittleren Grad der Engagiertheit ist es unwahrscheinlich, dass Kinder zu komplexeren Denkprozessen im Sinne des *deep level thinking* angeregt werden. Alternativ kann diese Stufe auch bedeuten, dass die Kinder im Rahmen derselben Aktivität wechselweise Phasen sehr hoher und sehr niedriger Engagiertheit zeigen.

Fasst man die Engagiertheitsstufen in drei Gruppen zusammen ([sehr] niedrige Engagiertheit; mittlere Engagiertheit; [sehr] hohe Engagiertheit; siehe Tabelle 3) und betrachtet die Verteilung der analysierten Engagiertheitswerte in den zwei Lernumgebungen auf diese drei Stufen, fällt auf, dass der Großteil der Kinder (63.4 %) in der explorierend-narrativen Lernumgebung eine (sehr) hohe Engagiertheit aufweist. Etwas mehr als ein Drittel (36.6 %) weist ein mittleres Engagiertheitsniveau auf. Eine (sehr) niedrige Engagiertheit zeigte kein Kind in dieser Lernumgebung (siehe Tabelle 3). In der strukturiert-angeleiteten Lernumgebung hingegen weisen 12.9 % der Kinder die geringsten Engagiertheitsstufen (Stufe 1 bis 2) auf und die überwiegende Mehrheit der Kinder zeigt einen mittleren Engagiertheitsgrad (Stufe 2.5 bis 3.5).

Tabelle 3. Die Streuung der Engagiertheitsstufen in Prozent je nach Art der Lernumgebung

Lernumgebung	Engagiertheitsstufe			Total
	(sehr) niedrige Engagiertheit Stufe 1 bis 2	mittlere Engagiertheit Stufe 2.5 bis 3.5	(sehr) hohe Engagiertheit Stufe 4 bis 5	
explorierend-narrativ	0.0 %	36.6 %	63.4 %	100 %
strukturiert-angeleitet	12.9 %	83.9 %	3.2 %	100 %

Nur ein sehr geringer Anteil der Kinder (3.23 %) erreichte in dieser Lernumgebung die höchsten Engagiertheitsstufen (Stufe 4 bis 5). Das sind ca. 19-mal weniger Kinder als in der weniger stark strukturierten Lernumgebung.

Ein Vergleich der Mittelwerte zu den drei unterschiedlichen Messzeitpunkten zeigte, dass sich t_1 , t_2 und t_3 in beiden Bedingungen nur unwesentlich voneinander unterscheiden und hier keine deutliche Veränderung der Engagiertheitswerte im Verlauf des Angebotes sichtbar wurde. Die explorierend-narrative Lernumgebung weist folgende Mittelwerte für die drei Messzeitpunkte auf: t_1 : 3.9; t_2 : 3.78, t_3 : 3.7 und die strukturiert-angeleiteten Lernumgebung diese Werte: t_1 : 2.7; t_2 : 2.83, t_3 : 2.7). Aus diesem Grund wurde auf eine unterschiedliche Gewichtung der Mittelwerte zu den drei Zeitpunkten verzichtet.

Hinsichtlich des *Geschlechts* der Kinder unterschieden sich die Einschätzungen der analysierten Videosequenzen kaum voneinander. So lagen die Einschätzungen aller beobachteter Jungen auf dem durchschnittlich mittleren Niveau von 3.33 ($SD = 0.736$, $Min = 2$, $Max = 4.67$, $n = 32$) und die Einschätzungen aller beobachteter Mädchen auf dem durchschnittlich mittleren Niveau von 3.23 ($SD = 0.68$, $Min = 2.00$, $Max = 4.83$, $n = 29$).

Eine *einrichtungsspezifische* Betrachtung der analysierten Videosequenzen zeigt, dass zwischen den Einrichtungen eine große Varianz hinsichtlich der Mittelwerte vorliegt: Kita B erreicht lediglich Stufe 2 der Engagiertheitsskala; Kita N, A und W erreichen Stufe 3 und Kita G erreicht Stufe 4 (siehe Tabelle 4).

Tabelle 4. Übersicht über die einrichtungsspezifischen Mittelwerte (M) und Standardabweichung (SD) für die Engagiertheit und die Stichprobengröße

Einrichtung	M	SD	N
Kita A	3.28	0.54	18
Kita B	2.47	0.36	9
Kita G	3.60	0.65	14
Kita N	2.77	0.35	4
Kita W	3.37	0.81	16

5.2 Inferenzstatistische Ergebnisse

Dieses Ergebnis legt nahe, die Einrichtung als zusätzliche Ebene mittels einer z -Standardisierung in die inferenzstatistische Analyse miteinzubeziehen.

Im Rahmen der inferenzstatistischen Analyse wurden zunächst die Voraussetzungen zur Durchführung des t -Tests geprüft. Es zeigte sich mittels des Shapiro-Wilk-Tests, dass die empirischen Verteilungen mit den theoretischen Verteilungen für die abhängige Variable zu jedem Zeitpunkt übereinstimmten. Folglich bewegten sich die Signifikanzwerte im Bereich $p > .05$, womit die Annahme einer Normalverteilung bestätigt werden konnte (Bühner & Ziegler, 2009). Zuletzt wurde anhand des Levene-Tests ($p > .05$) die Gleichheit der Fehlervarianzen geprüft (Leonhart, 2009). Das Skalenniveau der LES-K wird als intervallskaliert

angenommen. Sollte dies nicht zutreffen, so sind andere Anwendungsvoraussetzungen wie die Normalverteilung sowie eine hinreichend große Stichprobe gegeben, sodass die Ergebnisse des t -Tests nur unwesentlich verfälscht wären (Hussy, Schreier & Echterhoff, 2013).

Die Ergebnisse des t -Tests für unabhängige Stichproben weisen mit $t(59) = 8.233$, $p < .001$ darauf hin, dass sich der Engagiertheitsgrad (gemessen durch die LES-K) statistisch hochsignifikant für die zwei verschiedenen Bedingungen der Lernumgebungen unterscheidet (explorierend-narrative Lernumgebung mit $M = 3.80$, $SD = 0.52$, $N = 30$ / strukturiert-angeleitete Lernumgebung mit $M = 2.78$, $SD = 0.45$, $N = 31$). Die Effektstärke (d) nach Cohen liegt bei 2.11 und entspricht damit einem hohen Effekt.

Zusätzlich wurde ein unabhängiger t -Test durchgeführt, um die LES-K Werte der Jungen und Mädchen miteinander zu vergleichen. Die Ergebnisse des t -Tests für unabhängige Stichproben weisen mit $t(59) = 0.507$, $p = .614$ darauf hin, dass es keine signifikanten Unterschiede zwischen den Engagiertheitswerten für Jungen ($M = 3.33$, $SD = 0.74$) und Mädchen ($M = 3.23$, $SD = 0.68$) gibt.

Um anschließend den Einfluss der Kitazugehörigkeit auf das Ergebnis zu analysieren, wurde zusätzlich der Eta -Koeffizient η als Zusammenhangsmaß berechnet. Der Zusammenhang zwischen den Mittelwerten der kindlichen Engagiertheitsgrade und der Bedingung der Lernumgebung ergab $\eta = 0.73$. Es besteht demnach ein Zusammenhang zwischen der Gestaltung der Lernumgebung und dem Grad der Engagiertheit. Die Berechnung der Effektstärke ergab hierbei $\eta^2 = 0.53$. Das heißt, 53 % der Variation der Engagiertheitswerte wird durch die Gestaltung der Lernumgebung aufgeklärt. Der Effekt der Lernumgebung ist dementsprechend stark.

Die Analyse des Einflusses der Ebene der Einrichtung auf die Ergebnisse wurde mittels einer z -Standardisierung durchgeführt (Bortz, 2005). Anhand der z -standardisierten Werte wurde wiederum das Zusammenhangsmaß berechnet und ergab $\eta = 0.53$. Die Berechnung der Effektstärke ergab hierbei $\eta^2 = 0.27$. Das heißt, 27 % der Variation der Engagiertheitswerte wird unter Berücksichtigung der Kitazugehörigkeit durch die Gestaltung der Lernumgebung aufgeklärt. Der Effekt der Lernumgebung auf die kindlichen Engagiertheitswerte ist dementsprechend stark, auch unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Einrichtungen, in denen die Lernumgebungen durchgeführt wurden.

6. Diskussion

Folgende Ergebnisse wurden in Beziehung zum Grad der Engagiertheit der Kinder in den zwei unterschiedlichen Lernumgebungen erkennbar:

- 1) *Die Kinder zeigten ein mittleres Niveau der Engagiertheit in der eher strukturiert-angeleiteten Lernumgebung und ein hohes Engagiertheitsniveau in der eher explorierend-narrativen Lernumgebung.*
- 2) *Die beiden Lernumgebungen unterschieden sich hinsichtlich der Mittelwerte der Engagiertheitsgrade der Kinder hochsignifikant voneinander.*
- 3) *Dieses Ergebnis kann als unabhängig von der Kitazugehörigkeit der Kinder betrachtet werden. Auch scheint das Geschlecht der Kinder keinen Einfluss auf ihren Engagiertheitsgrad zu haben.*

Anhand der Betrachtung der Mittelwerte und der statistischen Analysen lässt sich zusammenfassen, dass die in Kapitel 3 aufgestellte Hypothese bestätigt werden kann. Trotz dieser eindeutig erscheinenden Ergebnisse ist Vorsicht vor Schlussfolgerungen allgemeiner Art geboten, da die vorliegende empirische Untersuchung mit einer Vielzahl von Begrenzungen verbunden ist, die bei der Interpretation der Ergebnisse berücksichtigt werden müssen. Diese Ergebnisse sollen im Folgenden diskutiert und die Grenzen der Studie aufgezeigt werden.

6.1 Diskussion der Ergebnisse

Die vorliegende Studie trägt zu Forschungsarbeiten bei, die systematisch quantifizierbare Informationen über die Art der Gestaltung von frühkindlichen Bildungssituationen in Kitas untersuchen sowie die Muster des Fachkraftverhaltens identifizieren, welche die Ausdauer und das Interesse der Kinder am Lernen fördern (Aydoğan et al., 2015; Downer, Rimm-Kaufman & Pianta, 2007; Raspa et al., 2001).

Des Weiteren unterstützen die gezeigten Ergebnisse die existierende Literatur, die besagt, dass es einen hohen positiven Zusammenhang zwischen kindzentrierten, autonomieorientierten und offenen Lernumgebungen, die zum eigenaktiven Handeln und Problemlösen anregen, und einem hohen Engagiertheitsniveau der Kinder gibt (siehe Kapitel 2; z. B. Wainwright et al., 2020). Insbesondere bestätigen die Ergebnisse die Befunde von Waldenmaier et al. (2013), der einzigen bisherigen Studie, die sich ebenfalls diesem Thema, allerdings für den Grundschulbereich, widmete.

Aufgrund des engen Zusammenhangs des Konstrukts der Engagiertheit mit dem der intrinsischen Motivation unterstützen diese Ergebnisse auch die Befunde von Deci und Ryan (1985) und Deci, Eghrari, Patrick und Leone (1994). Diese konnten einen starken Zusammenhang zwischen einem autonomieunterstützenden Klima, das die Eigeninitiative und die Entscheidungen der Kinder sowie das unabhängige Problemlösen in den Vordergrund stellt, und einer hohen intrinsischen Motivation der Kinder belegen.

Die Ergebnisse dieser Untersuchung decken sich auch mit denen von Skorsetz (2019), in denen in der eher strukturiert-angeleiteten Lernumgebung alle Kinder signifikant häufiger ihren Blickfokus wechselten als in der explorierend-narrativen Lernumgebung. Die eigenständige Materialwahl in der eher explorierend-narrativen Lernumgebung könnte der Grund dafür sein, da die Kinder dadurch möglicherweise zu einer ausdauernderen und intensiveren Auseinandersetzung mit den Gegenständen motiviert werden. Ob dies gleichzeitig ein Hinweis für das von Laevers (1997) beschriebene ziellose Umherblicken in der eher strukturiert-angeleitete Lernumgebung sei, müsse laut Skorsetz (2019) in weiteren Lernumgebungen untersucht werden.

Auch dass in dieser Untersuchung kein Unterschied in der Engagiertheit der Kinder hinsichtlich ihres Geschlechts gefunden werden konnte, steht im Einklang mit den Ergebnissen von Skorsetz (2019), die keine Zusammenhänge zwischen dem Geschlecht eines Kindes und seinem motivationsbezogenen Verhalten in den beiden Lernumgebungen fand.

Wie bereits dargelegt, stellen Wohlbefinden und Engagement keine determinierten Merkmale des Kindes dar, sondern sind direkt beeinflusst durch die Qualität der Lernumgebung, die gleichzeitig als ein Prädiktor für die kindliche Kompetenzentwicklung gilt. Befinden sich die Kinder in einem Flow-Zustand, der bei einer hohen Engagiertheitsstufe erreicht wird, geht man davon aus, dass dadurch ein *deep level learning* ermöglicht wird und infolgedessen Entwicklung innerhalb des von der Aktivität angesprochenen Bereichs stattfindet. Im Ge-

gensatz zu Wirkungsvariablen, die erst auf längere Sicht ersichtlich werden, geben die Prozessvariablen, zu denen der Grad der Engagiertheit zählt, ein direktes Feedback über die Qualität der Interventionen und sagen unmittelbar etwas über ihre potenziellen Auswirkungen aus.

Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass die Qualität der untersuchten eher explorierend-narrativen Lernumgebung höher war als die der eher strukturiert-angeleiteten Lernumgebung. Es ist anzunehmen, dass dieses offene und partizipative Lernsetting eher zu Kompetenzentwicklung bei den Kindern führte als das stärker angeleitete Setting. Dies müsste in weiterführenden Studien untersucht werden.

Das Beobachtungsverfahren LES-K, das auch kindliche Merkmale wie Konzentration und Aufmerksamkeit einbezieht, scheint sich insbesondere zur Untersuchung naturwissenschaftlicher Bildungsgelegenheiten zu eignen, denn nach Brandtner & Hertel (2018) spielt im Unterschied zu anderen Bildungsprozessen, wie sprachlichen oder mathematischen, in naturwissenschaftlichen Bildungsprozessen der Aufmerksamkeitsfokus des Kindes eine zentrale Rolle. Allein das Betrachten von Naturphänomenen baue keine anschlussfähigen naturwissenschaftlichen Konzepte auf (ebd.), sondern erst die aktive und strukturierte Anwendung naturwissenschaftlicher Denk- und Arbeitsweisen, wie aufmerksames Beobachten und Beschreiben, lassen ein Naturphänomen zu einem naturwissenschaftlichen Inhalt werden (Leuchter, 2017).

Laevers (1994) betont, dass Kinder ein hohes Engagement zeigen, wenn ihre momentane Erfahrung unmittelbar zu ihrem aktuellen Entwicklungsstand passt. Solche Erfahrungen ermöglichen es Kindern, die „Zone ihrer nächsten Entwicklung“ (Wygotski, 1987, S. 83) zu erreichen. Jede Erfahrung, die zu einfach oder zu schwierig ist, wird keine Engagiertheit hervorrufen (Vandenbussche & Laevers, 2009). In der explorierend-narrativen Lernumgebung hatten die Kinder die Möglichkeit, das zum Ende der Geschichte formulierte Problem auf ihrem eigenen Entwicklungsniveau zu bearbeiten. Es ist anzunehmen, dass dies einen Grund für das hohe Engagiertheitslevel in diesem Setting darstellt. In der eher strukturiert-angeleiteten Lernumgebung hingegen bearbeiteten die Kinder das Experiment in der Geschwindigkeit und der gedanklichen Tiefe, die von der durchführenden pädagogischen Fachkraft vorgegeben wurde. Somit ist hier die Wahrscheinlichkeit höher, dass diese nicht dem Entwicklungsstand der Kinder entsprach und es dadurch seltener zu einem beobachtbaren engagierten Verhalten der Kinder kam.

Die Ergebnisse dieser Studie können nicht aufklären, welche Aspekte der offenen und partizipativ gestalteten Lernumgebung zu einer höheren Engagiertheit bei den Kindern führten als bei der eher strukturiert-angeleiteten. Möglich wäre aber, dass die offener gestaltete Lernumgebung mehr Raum für Peer-Interaktionen gab, in denen sich die Kinder untereinander immer wieder neue Impulse und Ideen zum Weiterforschen gaben. Der positive Einfluss einer hohen Qualität der Peer-Interaktionen auf das Engagiertheitsniveau von Kindern konnte bereits durch Studien belegt werden (Casey, McWilliam & Sims, 2012; Morales-Murillo, García-Grau, Grau-Sevilla & Soucase-Lozano, 2020). Inwieweit dieser Einfluss tatsächlich eine Rolle spielte, müsste in weiterführenden Untersuchungen analysiert werden.

Aber auch die Interaktionen zwischen der durchführenden Fachkraft und den Kindern bedürfen einer genaueren Untersuchung, denn die Reflexions- und Artikulationsprozesse, aber auch Maßnahmen zur kognitiven Aktivierung in naturwissenschaftlichen Lernsituationen sind bedeutsam für die Förderung des naturwissenschaftlichen Interesses und Lernens (Nölke, 2013). Denkbar wäre, dass die Fachkraft in der explorierend-narrativen Lernumgebung mehr Gelegenheit hatte, auf die Gedanken und Äußerungen der Kinder einzugehen als

die Fachkraft in der zweiten Lernumgebung, da diese vorrangig mit der Anleitung und Durchführung des Experiments beschäftigt war.

6.2 Diskussion des Forschungsdesigns und des methodischen Vorgehens

Es ist zu betonen, dass die vorliegenden Befunde dieser Korrelationsstudie lediglich als Indizien für die bessere Wirkung einer offen und partizipativ gestalteten naturwissenschaftlichen Lernumgebung im Hinblick auf die Engagiertheit von Kindern gewertet werden können. Sie gelten nicht als Nachweis im Sinne einer kausalen Interventionsstudie mit randomisierter Treatment-Zuweisung.

Die Ergebnisse dieser Studie unterliegen verschiedenen Limitationen und erfüllen nicht alle Gütekriterien quantitativer und qualitativer Forschung, weshalb sie nicht generalisiert werden können. Im Rahmen dieser Studie wurde eine möglichst umfangreiche Stichprobe angestrebt, um die gebildete Hypothese inferenzstatistisch zu überprüfen. Dennoch wird die Reichweite der Aussagekraft der Ergebnisse durch die geringe Fallzahl eingeschränkt. Weiterhin begrenzt auch der explorative Charakter der Studie die Generalisierbarkeit der Ergebnisse.

Da die Studie im Querschnittsdesign durchgeführt wurde, liegen nur kurze Momentaufnahmen vor. Mehrmalige Messzeitpunkte würden den Einfluss der jeweiligen Tagesform der Kinder auf ihr Engagiertheitsniveau minimieren.

Laut Kliche, Koch, & Wittenborn (2009) sind für die LES-K keine der Gütekriterien quantitativer Forschung erfüllt. Sie untersuchten dabei, ob Angaben zur Kriteriums- und Konstruktvalidität, zur internen Konsistenz, zur Retest-Reliabilität, zur Auswertungs- und Interpretationsobjektivität oder Normwerten vorlagen und fanden keine Auskünfte dazu (ebd.)

Für die vorliegende Arbeit wurde keine Interrater-Reliabilität berechnet, da die Autorin dieser Studie die Beobachtungen allein vornahm. In vorhergehenden Untersuchungen zeigten sich bei geschulten Ratern mit dem Instrument LES-K hohe Übereinstimmungen der Interrater-Reliabilität ($r = 0.81$ [min] bis 0.89 [max]); Waldenmaier et al., 2013; Weltzien et al., 2014).

Außerdem ist im Falle von Affekten, wozu die Engagiertheit zählt, Reziprozität zu erwarten (Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2012). Die Argumentation in dieser Studie stützt sich auf das Modell des *deep level learnings* nach Laevers (1994) und interpretiert daher die Beziehungen als direktional: Kinder, denen es emotional gut ging, weil die Gestaltung der Lernumgebung ihren Bedürfnissen entsprach, konnten sich auf das Lernangebot einlassen und waren mit großem Engagement in ihr Tun vertieft. Dies half ihnen, neue Erkenntnisse während des Experimentierens zu generieren. Es ist jedoch auch möglich, dass die Kinder, die besser verstanden, was sie zu tun hatten, auch mehr Freude an der Teilnahme hatten und ausdauernder waren als die Kinder, die von den Aufgaben überfordert waren.

Vorstellbar ist darüber hinaus, dass die Voreinstellungen der durchführenden Fachkräfte das Verhalten der Kinder beeinflusst haben. Je nachdem, wie überzeugt sie selbst von der Gestaltung und Durchführung der Lernumgebung sind, kann sich diese Haltung auch auf die Kinder übertragen. Berücksichtigt werden sollten auch die dynamischen Interaktionsprozesse mit und zwischen den Kindern während der Durchführung der Experimente, die das Verhalten der Fachkraft beeinflussen und wie dieses sich wiederum auf die Kinder auswirkt. Eine hohe Engagiertheit unter den Kindern kann auch viel positive Energie und somit Synergieeffekte auf Seiten der pädagogischen Fachkraft erzeugen. Denn die begeisterten Reaktionen der Kinder sind sehr bestärkend für die Fachkräfte und geben ihnen sowohl auf

fachlicher als auch auf persönlicher Ebene tiefe Zufriedenheit. Es kann so zu einer positiven Rückkopplung kommen, indem die nun positiv bestärkte Fachkraft mit ihren Reaktionen das Engagiertheitslevel der Kinder weiter erhöht.

Es ist auch möglich, dass diese Mechanismen in der entgegengesetzten Richtung ablaufen oder auch, dass eine Mischung dieser Mechanismen zu den Ergebnissen führte.

In die Untersuchung konnten keine weiteren personenbezogenen Daten der Kinder, wie beispielsweise ihr sozioökonomischer Hintergrund, ihre Intelligenz, ihre Deutschkenntnisse oder ihr Vorwissen mit einbezogen werden, da diese nicht erhoben wurden. Diese Merkmale könnten allerdings bedeutungsvoll für ihr Interesse sein, sich mit Naturwissenschaften zu beschäftigen (Skorsetz, 2019). In der Betrachtung der Videoaufnahmen zeigte sich beispielsweise, dass manche Kinder fast gar nicht sprechen und ihnen bestimmte Begriffe nicht bekannt sind. Insofern könnten fehlende Sprachkenntnisse eine Herausforderung für sie darstellen und sich auf ihre Engagiertheit in der Situation auswirken.

7. Ausblick

In diesem Kapitel sollen abschließend mögliche Verbesserungen des Studiendesigns sowie Forschungsdesiderate für zukünftige Studien aufgezeigt werden.

Idealerweise sollte die Studie als Längsschnittstudie mit einer ausreichend großen Zufallsstichprobe repliziert werden, um so einen Effekt der Tagesform der Kinder auf die Ergebnisse zu vermeiden und um die Repräsentativität zu erhöhen und somit eventuell Rückschlüsse auf die Grundgesamtheit ziehen zu können. Die Aufteilung der Kinder in die Kleingruppen sollte randomisiert erfolgen oder, falls das nicht möglich ist, parallelisiert. Die Beobachtungen selbst sollten außerdem parallel von mindestens zwei unabhängigen Rater*innen durchgeführt werden.

Neben den kindspezifischen Variablen (z. B. Vorwissen, Sprachstand etc.) beeinflussen auch weitere kontextspezifische Variablen (z. B. Peergroup, pädagogische Fachkraft, Qualität der Lernumgebung) die kindliche Engagiertheit (Aydoğan et al., 2015; McWilliam & Casey, 2008). Im Folgenden sollen in diesem Sinne verschiedene Faktoren auf Ebene der Kinder und der Fachkräfte vorgestellt werden, die zusätzlich in die Untersuchung einfließen müssten, um diesen hochkomplexen Untersuchungsgegenstand der kindlichen Affekte zu analysieren.

Auf der Ebene der *Kinder* ergeben sich aus der Studie weiterführende Forschungsfragen. So ist zu klären, inwiefern Engagiertheit und kognitive Leistungsentwicklung der Kinder zusammenhängen und ob der Rückschluss von einem hohen Engagiertheitsniveau auf ein *deep level learning* aufseiten des Kindes gezogen werden kann. Kinder profitieren je nach ihren Fähigkeiten von unterschiedlichen Lehr- und Lernsettings (Perry, Donohue & Weinstein, 2007) und die Strukturierung der Lernumgebung kann den Fachwissenszuwachs beeinflussen (Möller, Jonen, Hardy & Stern, 2002). Für eine Analyse des Lernzuwachses wäre es möglich, einen Prä- und Posttest bezüglich des Wissens über den Forschungsgegenstand durchzuführen oder aber anhand der Äußerungen und Handlungen zu Beginn des Angebots und ihre Erklärungen für ihre Beobachtungen am Ende zu analysieren.

Auch der Einfluss der Sprachkenntnisse sollte genauer untersucht werden, denn in einer Studie von Ulich und Mayr (2002) zeigten Kinder mit Deutsch als Zweit- oder Fremdsprache

durchschnittlich niedrigere Engagiertheitswerte als Kinder mit Deutsch als Muttersprache, vor allem bei sprachbezogenen Aktivitäten.

Im Zuge einer Überprüfung der Ergebnisse an weiteren Stichproben könnte eine Validierung der Beobachtungen beispielsweise über ergänzende Befragungen der Kinder erfolgen. Das Einbeziehen der kindlichen Perspektiven auf ihre Aktivität könnte Erkenntnisse über ihre individuellen Motive, ihre Aufmerksamkeitsfokusse sowie ihre Vorlieben während der Bildungssituation generieren. Den bereits geschilderten Herausforderungen, die mit der Befragung sehr junger Kinder verbunden sind, könnte man begegnen, indem zeitnah befragt und sichergestellt wird, dass die erforderlichen sprachlichen und metakognitiven Fähigkeiten vorausgesetzt werden können (ebd.).

Ein zweiter Punkt, der zukünftig im Rahmen qualitativer Analysen untersucht werden sollte, ist die Rolle, die (sprachliche) Interaktionen zwischen *Fachkraft* und Kind für die Engagiertheit der Kinder in den Lernumgebungen spielen und welches konkrete Verhalten der Fachkräfte dabei förderlich ist. Wie sich in der Analyse der Forschungsbefunde zu Implikationen der lerntheoretischen Überzeugungen der pädagogischen Fachkräfte auf die konkrete Gestaltung naturwissenschaftlicher Lernumgebungen zeigte, ist für den Fachwissenszuwachs der Kinder weniger der Strukturierungsgrad der Lernumgebung entscheidend als vielmehr, in welchem Maße und in welcher Form Gespräche über die Inhalte der Lernumgebung stattfanden (siehe Kapitel 2). Zur Untersuchung bieten sich eine Reihe von Kodiersystemen an, wie beispielsweise QUOTS+ (Pauen & Kästner, 2018), das mittels Videomikroanalyse alle Aktivitäten und sprachlichen Äußerungen von Fachkraft und Kind kodiert. Damit ließe sich im Detail analysieren, welches Verhalten beispielsweise einem Anstieg oder Abfall der Engagiertheit direkt vorausgeht. So könnte auch untersucht werden, ob das Kind seinen Aufmerksamkeitsfokus selbstintentional gesetzt hat und auch ob davon die Dauer des Aufmerksamkeitsfokus des Kindes abhängt.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass insbesondere ein zusätzlicher qualitativer Strang die Möglichkeit bieten würde, im Rahmen eines mixed-methods Ansatzes (z. B. Cresswell, 2003) einen umfassenderen Einblick in die Komplexität des kindlichen Verhaltens während der Durchführung der Lernumgebungen zu erhalten.

8. Fazit und Implikation für die frühpädagogische Praxis

Da eine systematische Lehr-Lern-Forschung der frühen naturwissenschaftlichen Bildung bislang weitgehend fehlt, war es Ziel der vorliegenden Studie, den Zusammenhang zwischen der didaktischen Gestaltung solcher Lerngelegenheiten in Kitas und der dabei gezeigten Engagiertheit von Vorschüler*innen zu untersuchen. Da der Grad der Engagiertheit von Kindern bei frühkindlichen Bildungsprozessen nach Laevers (1994) sowohl anzeigt, ob komplexe Denkprozesse, das sogenannte *deep level learning*, stattfinden, als auch einen Indikator der pädagogischen Qualität in Kitas darstellt, können die Erkenntnisse dieser Untersuchung gewinnbringende Informationen über das Lernen und die naturwissenschaftliche Kompetenzentwicklung von Kindern liefern.

Aus den Ergebnissen können Implikationen für die Aus-, Fort- und Weiterbildung elementarpädagogischer Fachkräfte im Bereich früher naturwissenschaftlicher Bildung abgeleitet werden: Elementarpädagogischen Fachkräften sollte vermittelt werden, wie bedeutungsvoll für die Förderung einer naturwissenschaftlichen Grundbildung eine Lernumgebung ist, die

Kinder motiviert und es ihnen ermöglicht, eine individuelle Identität als Forschende zu entwickeln, indem sie dabei unterstützt werden, die zentralen Akteur*innen ihrer eigenen Lernprozesse zu sein (Lee, 2017). Auch das Bewusstmachen der eigenen Überzeugungsstrukturen in Bezug auf die Lehr-Lern-Theorien und wie diese im Sinne empfohlener Lehr-Lern-Ansätze für den Bildungsbereich Naturwissenschaften transformiert werden können, sollte dabei thematisiert werden (Stiftung Haus der kleinen Forscher, 2018).

Die Leuvenener Engagiertheitsskala ist in erster Linie für den Einsatz im pädagogischen Alltag gedacht. Dabei stellt sie ein nützliches Instrument dar, um sowohl alltagsintegrierte wie auch angeleitete naturwissenschaftliche Bildungssituationen zu beurteilen und sie zur Beantwortung von Reflexionsfragen für Kita-Fachkräfte und -Teams zu nutzen. Die Reflexion des eigenen Verhaltens und auch die Arbeit mit Videos kann substantiell die Prozessqualität von Bildungssituationen verbessern.

Für eine intensive Auseinandersetzung mit den Kindern über Naturphänomene ist es nötig, mit Hilfe von Reflexionsfragen die individuellen Interessen, Erfahrungen und Kompetenzen der Kinder und ihre jeweilige Entwicklungsphase zu berücksichtigen. Die theoretische Untersuchung relevanter Faktoren für qualitativ hochwertige Bildungsprozesse zeigte, dass kognitiv-anregende Fachkraft-Kind-Interaktionen dafür zentral sind: Indem die pädagogischen Fachkräfte

Kinder nach ihren eigenen Ideen und nach Begründungen für ihre Erklärungen fragen, ihnen Gelegenheiten geben, eigene Ideen zu entwickeln und zu äußern, Denkprozesse veranschaulichen oder Kinder zu Problemlösungen heranführen, ohne sie vorwegzunehmen (Steffensky, 2017, S. 39),

unterstützen sie eine vertiefte Auseinandersetzung der Kinder mit den Naturphänomenen.

Aus der vorliegenden Arbeit wurde ersichtlich, dass abgesicherte empirische Studien zur Erforschung geeigneter naturwissenschaftlicher Lernumgebungen in der frühen Bildung noch nicht ausreichend untersucht wurden. Daher sollte diese Thematik zukünftig vertieft erforscht werden, um daraus Schlüsse über die bestmögliche Gestaltung effektiver Lern- bzw. Entwicklungsumwelten ziehen zu können.

Die Studie zeigt, dass beim frühkindlichen naturwissenschaftlichen Lernen Eigeninitiative, Autonomieorientierung und eine kindzentrierte Gestaltung von besonderer Bedeutung sind. Das Ziel sollte dabei immer sein, die kindliche Neugier auf das Entdecken und die Begeisterung für naturwissenschaftliche Zusammenhänge zu wecken und zu erhalten. Der Zustand völliger Versunkenheit, wie ihn das Konstrukt der Engagiertheit beschreibt, hat das Potential, bei Kindern die Neugier zu entfachen, „die den Geist permanent nach vorn treibt“ (Schneider & Hartung, 2020, S. 41). Denn „wenn sie einmal beginnen, eine Erkenntnis zu gewinnen, ist es wie ein Sog – ein Sog der Erkenntnis in die Erkenntnisse der Wissenschaft“ (ebd., S. 41).

Literatur

- Ahnert, L., Kappler, K. & Eckstein-Madry, T. (2012). Eingewöhnung in der Kinderkrippe: Forschungsmethoden zu Bindung, Stress und Coping. In S. Viernickel, D. Edelmann, H. Hoffmann & A. König (Hrsg.), *Krippenforschung. Methoden, Konzepte, Beispiele* (S. 74–88). München, Basel: Ernst Reinhardt.
- Anders, Y. (2012). *Modelle professioneller Kompetenzen für frühpädagogische Fachkräfte. Aktueller Stand und ihr Bezug zur Professionalisierung*. München: vbw-Vereinigung der Bayrischen Wirtschaft e. V.
- Artelt, C., & Moschner, B. (2005). *Lernstrategien und Metakognition: Implikationen für Forschung und Praxis*. Münster; München; Berlin: Waxmann.
- Aydoğan, C., Farran, D. C., & Sağsöz, G. (2015). The relationship between kindergarten classroom environment and children's engagement. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(5), 604–618. doi:10.1080/1350293X.2015.1104036
- Bortz, J. (2005). *Statistik: Für Human- und Sozialwissenschaftler* (6. Aufl.). Heidelberg: Springer Verlag.
- Brandtner, M., & Hertel, S. (2018). Naturwissenschaftlich interessierte Äußerungen 4- bis 6-jähriger Kinder. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 24(1), 265–277.
- Bühner, M. & Ziegler, M. (2009). *Statistik für Psychologen und Sozialwissenschaftler*. München: Pearson.
- Bybee, R., McCrae, B. & Laurie, R. (2009). PISA 2006. An assessment of scientific literacy. *Journal of Research in Science Teaching*, 46, 865–883.
- Casey, A. M., McWilliam, R. A., & Sims, J. (2012). Contributions of incidental teaching, developmental quotient, and peer interactions to child engagement. *Infants & Young Children*, 25(2), 122–135.
- Cresswell, J. W. (2003). *Research Design. Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. Thousand Oaks: Sage.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York, NY: Plenum.
- Deci, E. L., Eghrari, H., Patrick, B. C. & Leone, D. R. (1994). Facilitating internalization: The self-determination theory perspective. *Journal of Personality*, 62(1), 119–142.
- Declercq, B. (2011). Levels of well-being and involvement of young children in centre-based provision in the Free State Province of South Africa. *South African Journal of Childhood Education*, 1(2), 64–80. doi:10.4102/sajce.v1i2.85
- DiPerna, J. C., Volpe, R. J., & Elliott, S. N. (2005). A model of academic enablers and mathematics achievement in the elementary grades. *Journal of School Psychology*, 43, 379–392.
- Downer, J. T., Rimm-Kaufman, S. E., & Pianta, R. C. (2007). How do classroom conditions and children's risk for school problems contribute to children's behavioral engagement in learning? *School Psychology Review*, 36, 413–432.

- Eberlein, N., & Schelle, R. (2018). Aspekte kindlichen Wohlbefindens als Indikator für pädagogische Qualität? Eine Dokumentenanalyse von Qualitätsmessinstrumenten für den frühpädagogischen Bereich. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 13(4), 387–402.
- Elschenbroich, D. (2007). *Weltwunder. Kinder als Naturforscher*. München: Goldmann.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I., & Pietsch, S. (2011). *Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte* (WiFF Expertisen). München: DJI.
- Fthenakis, W. E. (Hrsg.). (2009). *Frühe naturwissenschaftliche Bildung* (Natur-Wissenschaften, Bd. 3). Troisdorf: Bildungsverlag Eins.
- Gelman, R. & Brenneman, K. (2004). Science learning Pathways for young Children. *Early Childhood Research Quarterly*, 19, 150–158.
- Goldspink, C., Winter, P., & Foster, M. (2008). Student engagement and quality pedagogy. *European Conference on Educational Research in Goteborg*, 10-12. Verfügbar unter: http://www.learningtolearn.sa.edu.au/tfel/files/links/Student_Engagement_and_Qu_1.pdf.
- Hardy, I., & Kempert, S. (2011). Entwicklung und Förderung früher naturwissenschaftlicher Kompetenzen. In F. Vogt, M. Leuchter, A. Tettenborn, U. Hottinger, M. Jäger, & E. Wanack (Hrsg.), *Entwicklung und Lernen junger Kinder* (S. 23–36). Münster: Waxmann.
- Hardy, I., Jonen, A., Möller, K. & Stern, E. (2006). Effects of instructional support within constructivist learning environments for elementary school students' understanding of Floating and Sinking. *Journal of Educational Psychology*, 98, 307–326.
- Hopf, M. (2012). *Sustained shared thinking im frühen naturwissenschaftlich-technischen Lernen*. Münster: Waxmann.
- Hussy, W., Schreier, M. & Echterhoff, G. (2013). *Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften für Bachelor*. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Jegodtka, A., Wedekind, H. & Schmude, C. (2019). Interaktionen und Settings in der frühen MINT-Bildung: Einführende Überlegungen. In D. Weltzien, H. Wadepohl, C. Schmude, H. Wedekind & A. Jegodtka (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik XII. Interaktionen und Settings in der frühen MINT-Bildung* (S. 9–30). Freiburg: FEL-Verlag.
- JMK & KMK Jugendministerkonferenz & der 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.
- Klemm, J., & Neuhaus, B. J. (2017). The role of involvement and emotional well-being for preschool children's scientific observation competency in biology. *International Journal of Science Education*, 39(7), 863–876.
- Kliche, T., Koch, U., & Wittenborn, C. (2009). Was leisten Entwicklungsbeobachtungen in Kitas? Eigenschaften und Verbreitung verfügbarer Instrumente. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 58(6), 419–433.
- König, A. (2010). Interaktion als didaktisches Prinzip. *Bildungsprozesse bewusst begleiten und gestalten*. Köln: Bildungsverlag Eins.
- Krapp, A. (2006). Interesse. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 280–290). Weinheim, Basel: Beltz.

- Ladd, G. W., & Dinella, L. M. (2009). Continuity and change in early school engagement: Predictive of children's achievement trajectories from first to eighth grade? *Journal of Educational Psychology, 101*(1), 90–206.
- Laevers, F. (1994). The innovative project experiential education and definition of quality in education. In F. Laevers (Eds.), *Defining and assessing quality in early childhood education* (pp. 159–174). Leuven: Leuven University Press.
- Laevers, F. (1997). *Die Leuener Engagiertheits-Skala für Kinder LES-K. Deutsche Fassung der Leuven Involvement Scale for Young Children. Handbuch zum Videoband*. Erkelenz: Fachschule für Sozialpädagogik.
- Laevers, F. (1999). The project Experiential Education: Concepts and experiences at the level of context, process and outcome. *Keynote Papers, Proceedings of the Seventh Early Childhood Convention, 1*, 17–26.
- Laevers, F. (2000). Forward to Basics! Deep Level Learning and the Experiential Approach. *Early Years, 20*, 20–29.
- Lee, C. D. (2017). Integrating research on how people learn and learning across settings as a window of opportunity to address inequality in educational processes and outcomes. *Review of Research in Education, 41*, 88–111. <https://doi.org/10.3102/0091732X16689046>.
- Leonhart, R. (2008). *Lehrbuch Statistik* (2., überarbeitete Aufl.). Bern: Hans Huber.
- Leuchter, M. (2017). *Kinder erkunden die Welt. Frühe naturwissenschaftliche Bildung und Förderung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Leuchter, M., & Saalbach, H. (2014). Verbale Unterstützungsmaßnahmen im Rahmen eines naturwissenschaftlichen Lernangebots in Kindergarten und Grundschule. *Unterrichtswissenschaft, 42*(2), 117–131.
- Leuchter, M., Saalbach, H., & Hardy, I. (2010). Die Gestaltung von Aufgaben in den ersten Bildungsjahren. In M. Leuchter (Hrsg.), *.Didaktik für die ersten Bildungsjahre: Unterricht mit 4-bis 8-jährigen Kindern* (S. 98–111). Zug: Klett und Balmer
- Leuchter, M., Saalbach, H. & Hardy, I. (2014). Designing science learning in the first years of schooling. An intervention study with sequenced learning material on the topic of 'floating and sinking'. *International Journal of Science Education, 36*, 1751–1771. <https://doi.org/10.1080/09500693.2013.878482>
- Lietaert, S., Roorda, D., Laevers, F., Verschueren, K., & De Fraine, B. (2015). The gender gap in student engagement: The role of teachers' autonomy support, structure, and involvement. *British Journal of Educational Psychology, 85*(4), 498–518.
- Lück, G. (2007). *Forschen mit Fred. Naturwissenschaften im Kindergarten*. Oberursel: Finken Verlag.
- Lück, G. (2010). Naturwissenschaften im frühen Kindesalter. In W. E. Fthenakis & P. Oberhuemer (Hrsg.), *Frühpädagogik international: Bildungsqualität im Blickpunkt* (S. 331–343). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lück, G. (2012). *Handbuch der naturwissenschaftlichen Bildung. Theorie und Praxis für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen* (8. Aufl.). Freiburg i. Br.: Herder.

- Mashford-Scott, A., Church, A. & Tayler, C. (2012). Seeking Children's Perspectives on their Wellbeing in Early Childhood Settings. *International Journal of Early Childhood*, 44(3), 231–247.
- Mayr, T. & Ulich, M. (2003). Die Engagiertheit von Kindern. Zur systematischen Reflexion von Bildungsprozessen in Kindertageseinrichtungen. In W. E. Fthenakis (Hrsg.), *Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können* (S. 167–189). Freiburg i.B: Herder.
- McWilliam, R.A., & Casey, A.M. (2008). *Engagement of every child in the preschool classroom*. New Jersey: Paul H Brookes Publishing.
- Michalik, K. (2008). Wissenschaftsbegegnung im Elementarbereich – Naturwissenschaften in Kindertageseinrichtungen. In H. Giest, & J. Wiesemann (Hrsg.), *Kind und Wissenschaft. Welches Wissenschaftsverständnis hat der Sachunterricht?* (S. 203–214). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Möller, K., Jonen, A., Hardy, I., & Stern, E. (2002). Die Förderung von naturwissenschaftlichem Verständnis bei Grundschulkindern durch Strukturierung der Lernumgebung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 45, 176–191.
- Möller, K. & Steffensky, M. (2010). Naturwissenschaftliches Lernen im Unterricht mit 4- bis 8-jährigen Kindern. In M. Leuchter (Hrsg.), *Didaktik für die ersten Bildungsjahre: Unterricht mit 4- bis 8-jährigen Kindern* (S. 163–178). Seelze: Klett Kallmeyer.
- Morales-Murillo, C. P., García-Grau, P., Grau-Sevilla, M. D. & Soucase-Lozano, B. (2020). Impact of Child Characteristics and Mother's Educational Level on Child Engagement Levels. *Infants & Young Children*, 33(1), 71–83.
- Morgan, P. L., Farkas, G., Hillemeier, M. M. & Maczuga, S. (2016). Science Achievement Gaps Begin Very Early, Persist, and Are Largely Explained by Modifiable Factors. *Educational Researcher*, 45(1), 18–35.
- NICHD ECCRN. (2002). Early child care and children's development prior to school entry: Results from the NICHD Study of Early Child Care. *American educational research journal*, 39(1), 133–164.
- Nölke, C. (2013). *Erfassung und Entwicklung des naturwissenschaftlichen Interesses von Vorschulkindern*. Unveröffentlichte Dissertation, Christian-Albrechts-Universität zu Kiel.
- Pauen, S. & Kästner, R. (2018). Early Steps into Science and Literacy – EASI Science-L Teil 2 Wirkungen naturwissenschaftlicher Bildungsangebote auf die Gestaltung von Forschungssituationen durch pädagogische Fachkräfte und auf die naturwissenschaftlichen Fähigkeiten von Vorschulkindern. In Stiftung Haus der kleinen Forscher (Hrsg.), *Wirkungen naturwissenschaftlicher Bildungsangebote auf Fachkräfte und Kinder. Wissenschaftliche Untersuchung zur Arbeit der Stiftung Haus der kleinen Forscher* (Bd. 10) (S. 51–136). Opladen: Budrich.
- Pekrun, R., & Linnenbrink-Garcia, L. (2012). Academic emotions and student engagement. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 259–282). New York: Springer.
- Perry, K. E., Donohue, K. M., & Weinstein, R. S. (2007). Teaching practices and the promotion of achievement and adjustment in first grade. *Journal of School Psychology*, 45, 269–292.

- Raspa, M., McWilliam, R., & Ridley, S. (2001). Child care quality and children's engagement. *Early Education and Development, 12*(2), 206–223.
- Reiss, K., Sälzer, C., Schiepe-Tiska, A., Klieme, E., & Köller, O. (Hrsg.). (2016). *PISA 2015: eine Studie zwischen Kontinuität und Innovation*. Münster: Waxmann.
- Ridley, S. M., McWilliam, R. A. & Oates, C. S. (2000). Observed engagement as an indicator of child care program quality. *Early Education and Development, 11*, 133–146.
- Rost, D. H. (2005). *Interpretation und Bewertung pädagogisch-psychologischer Studien* (3. Aufl.). Beltz: Weinheim, Basel.
- Rückl, S. (2019). Naturwissenschaft im Kindergarten: Ein Forschungsprojekt zur Evaluierung der Spürnasenecke. *ELFo-Elementarpädagogische Forschungsbeiträge, 1*(1), 15–23.
- Samuelsson, I. P. & Carlsson, M. A. (2008). The Playing Learning Child: Towards a pedagogy of early childhood. *Scandinavian Journal of Educational Research, 52*(6), 623–641.
- Schäfer, G. E. (2009). Prinzipien und didaktische Elemente. Eine Zusammenfassung. In G. E. Schäfer, M. Alemzadeh, H. Eden & D. Rosenfelder (Hrsg.), *Natur als Werkstatt*. Weimar: Verlag Das Netz.
- Schäfers, M. S., & Wegner, C. (2020). Diagnose und Förderung von naturwissenschaftlicher Begabung in der Kita. Darstellung des aktuellen Forschungsstands. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung/Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research, 15*(1), 13–14.
- Schneider, A. & Hartung, M. J. (2020, 24. September). Es war wie ein spiritueller Trip. *Die Zeit*, 40–41.
- Schober, P. S., Spieß, C. K., Stahl, J. F. (2016). *Gute Gründe für gute Kitas! Wer nutzt welche Qualität von Kindertageseinrichtungen und was bedeutet sie für die Vereinbarkeit von Familien- und Erwerbsarbeit?* Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung, Forum Politik und Gesellschaft.
- Skorsetz, N. (2019). *Empathisierer und Systematisierer im Vorschulalter: Eine Fragebogen- und Videostudie zur Motivation, sich mit Naturphänomenen zu beschäftigen* (Studien zum Physik- und Chemielernen, Bd. 270). Berlin: Logos.
- Steffensky, M. (2017): *Naturwissenschaftliche Bildung in Kindertageseinrichtungen*. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen (Bd. 48). München.
- Steffensky, M., Anders, Y., Barenthien, J., Hardy, I., Leuchter, M., Oppermann, E. et al. (2018). Early Steps into Science - EASI Science - Wirkungen früher naturwissenschaftlicher Bildungsangebote auf die naturwissenschaftlichen Kompetenzen von Fachkräften und Kindern. In Stiftung Haus der kleinen Forscher (Hrsg.), *Wirkungen naturwissenschaftlicher Bildungsangebote auf Fachkräfte und Kinder. Wissenschaftliche Untersuchung zur Arbeit der Stiftung Haus der kleinen Forscher* (Bd. 10) (S. 51–136). Opladen: Budrich.
- Steffensky, M., Lankes, E.-M., Carstensen, C. H. & Nölke, C. (2012). Alltagssituationen und Experimente: Was sind geeignete naturwissenschaftliche Lerngelegenheiten für Kindergartenkinder? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 15*(1), 37–54.

- Stiftung Haus der kleinen Forscher (Hrsg.) (2018). *Wirkungen naturwissenschaftlicher Bildungsangebote auf Fachkräfte und Kinder. Wissenschaftliche Untersuchung zur Arbeit der Stiftung Haus der kleinen Forscher* (Bd. 10). Opladen: Budrich.
- Tietze, W., Bairrão, J., Leal, T. B., & Rossbach, H. G. (1998). Assessing quality characteristics of center-based early childhood environments in Germany and Portugal: A cross-national study. *European Journal of Psychology of Education*, 13(2), 283–298. <https://doi.org/10.1007/BF03173094>
- Tournier, M. (2016). *Kognitiv anregende Fachkraft-Kind-Interaktionen im Elementarbereich: Eine qualitativ-quantitative Videostudie*. Münster: Waxmann.
- Ulich, M., & Mayr, T. (2002). Children's involvement profiles in daycare centres. *European Early Childhood Education Research Journal*, 10(2), 127–143.
- Vandenbussche, E. & Laevers, F. (Hrsg.). (2009). *Beobachtung und Begleitung von Kindern*. Erkelenz: Berufskolleg.
- Viernickel, S. & Dreyer, R. (2018). Raumkonzepte und -nutzungspraktiken in Kita: Zusammenhänge mit kindlichem Wohlbefinden und Verhalten. In E. Glaser, H.-C. Koller, W. Thole, S. Krumme (Hrsg.), *Räume für Bildung – Räume der Bildung. Beiträge zum 25. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 493–503). Berlin & Toronto: Opladen.
- Wainwright, N., Goodway, J., Whitehead, M., Williams, A., Kirk, D. (2020), Playful pedagogy for deeper learning: exploring the implementation of the play-based foundation phase in Wales. *Early Child Development and Care*, 190(1), 43–53. doi: 10.1080/03004430.2019.1653551.
- Waldenmaier, C., Köster, H., Müller, B., & Nicht, J. (2013). Zur Engagiertheit von Kindern beim Experimentieren. In S. Bernholt (Hrsg.), *Inquiry-based Learning - Forschendes Lernen* (Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik. 33; Jahrestagung 2012) (S. 551–553). Kiel: IPN-Verlag.
- Waldenmaier, C., Müller, B., Köster, H., & Körner, H. D. (2015). Engagiertheit und Motivation in unterschiedlichen Experimentiersituationen im Sachunterricht. H.-J. Fischer, H. Giest & K. Michalik (Hrsg.), *Bildung im und durch Sachunterricht* (S. 87–92). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Weltzien, D., Rönnau-Böse, M., Prinz, T., & Vogl, L. (2014). *Gestützte Begegnungen zwischen Hochaltrigen und Vorschulkindern zur Verbesserung von Lebensqualität und sozialer Teilhabe*. Freiburg i. Br.: FEL Verlag.
- Windt, A., Scheuer, R. & I. Melle (2014). Naturwissenschaftliches Experimentieren im Elementarbereich – Evaluation unterschiedlich stark angeleiteter Lernsituationen. *ZfDN*, 20(1), 69–85. doi:10.1007/s40573-014-0007-3.
- Wygotski, L. (1987). *Ausgewählte Schriften. Band 2: Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit*. Köln: Pahl-Rugenstein.

Noemi Famula

Zusammenhänge zwischen der Teilnahme am Projekt zur Einschätzung der Bindungssicherheit in Kitas (EiBiS) und dem Interaktionsverhalten pädagogischer Fachkräfte

Zusammenfassung

Ziel dieser Untersuchung im Rahmen einer Master-Thesis war es, Zusammenhänge zwischen der Teilnahme am Projekt zur „Einschätzung der Bindungssicherheit in der Kita (EiBiS)“, anhand der Auseinandersetzung mit dem Thema Bindung sowie anhand der Einstellungen zur Bedeutung von Bindung, und der Interaktionsgestaltung pädagogischer Fachkräfte zu überprüfen. Dabei wurden anhand eines Fragebogens Fachkräfte, die am Projekt teilgenommen hatten, zu ihrer subjektiven Einschätzung der Veränderung befragt sowie Selbstauskünfte mit einer Gruppe von Fachkräften, die nicht am Projekt beteiligt waren, verglichen. Zwischen der Auseinandersetzung mit dem Thema sowie den Einstellungen zum Thema Bindung wurden Zusammenhänge zu der Interaktionsgestaltung ermittelt. Weiterhin wurden Dimensionen und Schwerpunkte des Interaktionsverhaltens untersucht. In Bezug auf die Auseinandersetzung mit dem Thema Bindung sowie Einstellungen zur Bedeutung von Bindung konnten keine signifikanten Unterschiede zwischen den Gruppen festgestellt werden. Für eine Skala zur ‚Beziehungsgestaltung und emotionalen Unterstützung‘, die sich nach der Analyse der internen Konsistenz als reliabel erwiesen hat, und einige Einzelitems der Interaktionsqualität zeigte die Gruppe mit Teilnahme am EiBiS-Projekt jedoch signifikant höhere Werte in den Mittelwertvergleichen. Die Korrelationen zwischen der Auseinandersetzung mit dem Thema Bindung sowie Einstellungen dazu und dem Interaktionsverhalten unterschieden sich nicht signifikant zwischen den Gruppen. Für die vorhandenen Stichproben zeigte sich allerdings eine Tendenz der Projektgruppe zu einer eher am einzelnen Kind ausgerichteten Interaktions- und Beziehungsgestaltung. Zudem wurde die Praktikabilität des EiBiS-Instruments befürwortet. Dies spricht insgesamt dafür, dass die Teilnahme am Projekt sowie die Nutzung des EiBiS-Bogens und der Handreichung die Auseinandersetzung mit den eigenen Einstellungen zur Bedeutung von Bindung, Wissen über das Thema sowie ein Interaktionsverhalten, das auf die Bindungs- und Beziehungsgestaltung zum einzelnen Kind ausgerichtet ist, fördert, die in der Praxis als überaus bedeutend erachtet werden.

Schlüsselworte: Bindungssicherheit, Interaktionsgestaltung, Interaktionsqualität, Interaktionsverhalten, Beziehungsgestaltung, Befragung

Abstract

This study aimed to survey the impact of participating in the project “Einschätzung der Bindungssicherheit in der Kita (EiBiS)” on dealing with the topic of attachment, the attitude towards it and the interactional behavior of pedagogical skilled workers. Using a questionnaire to capture subjective evaluations of change, pedagogues who took part in the project were compared to those who did not. Furthermore, correlations between dealing with the topic and the attitude towards it on one side and the interactional behavior on the other were

determined. Also, different dimensions and key aspects of the interactional behavior referring to well-established instruments were analyzed. Concerning the interest in the topic and the attitude towards it, there were no significant differences between the compared groups. In contrast, using comparisons of averages, the group who participated in the project did show significant higher values in one dimension and different items of their interactional behavior. There were no significant differences between the identified correlations. However, the sample that attended the project indicated an interactional behavior focusing on the individual child and advocated the practicability of the EiBiS-questionnaire. This shows that with the help of the EiBiS-project and -instrument, pedagogues can improve their knowledge and attitude towards the topic of attachment as well as their interactional behavior towards the individual child, which seems very important in concern of their work as professionals.

Keywords: attachment security, interactional behavior, interactional quality, questionnaire

Inhalt

1. Einleitung	86
2. Theoretische Einbettung	86
2.1 Bindungstheorie, sekundäre Bindung und Beziehung	86
2.2 Verfahren zur Erfassung von Bindung und das Projekt EiBiS	87
2.3 Interaktion und Interaktionsgestaltung	88
2.4 Zusammenhänge zwischen Interaktionsgestaltung, Beziehung und Bindung	88
3. Fragestellungen.....	89
4. Untersuchungsdesign.....	90
4.1 Untersuchungsplan	90
4.2 Erhebungsmethode	90
4.3 Stichprobenwahl und -beschreibung	91
4.4 Auswertungsmethode	92
5. Darstellung der Ergebnisse.....	93
5.1 Subjektiv eingeschätzte Veränderungen durch die Projektteilnahme	93
5.2 Dimensionen und Schwerpunkte der Interaktionsgestaltung	95
5.3 Unterschiede in Wissen, Einstellungen und Interaktionsverhalten der Fachkräfte.....	98
5.4 Zusammenhänge zwischen Bindung und Interaktion	100
6. Diskussion der Ergebnisse und Ausblick	103
6.1 Beantwortung der Forschungsfragen.....	103
6.2 Limitierungen	105
6.3 Ausblick für die weitere Forschung	106
6.4 Implikationen für die Praxis	107
Literatur	108

1. Einleitung

Im Rahmen der Qualitätsdebatte im Feld der frühen Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) ist die Gestaltung von Interaktionen durch Fachkräfte in Kindertagesstätten (Kitas) als entscheidendes Kriterium für die Prozessqualität vermehrt in den Fokus von Forschung und Praxis gerückt. Ein wichtiger Aspekt dabei ist vor allem die Beziehungsgestaltung (z. B. König, Stenger & Weltzien, 2013; Weltzien, Fröhlich-Gildhoff, Wadepohl & Mackowiak, 2017). Sie ist sowohl für die Entwicklung von Kindern als auch für das professionelle Handeln von Fachkräften als Schlüsselqualifikation bedeutend (Ahnert & Gappa, 2010). Während die primäre Bindung vor allem zu den Eltern ebenfalls eine zentrale Rolle einnimmt, stellt sich das Thema sekundärer Bindung in der Kita etwas differenzierter dar. Zwar wird Bindung besonders in der Krippe als wichtig für die Gestaltung der Eingewöhnung angesehen, das Verständnis sekundärer Bindung sowie Wissen, Einstellungen und Handeln pädagogischer Fachkräfte in diesem Bereich gehen jedoch stark auseinander (Ahnert, 2015; Glüer, 2012, 2017; Keller, 2019).

Das Wissen um Funktionen sekundärer Bindung und damit in Zusammenhang stehenden (Bindungs-)Verhaltensweisen von Kindern sind gleichwohl entscheidend, um die Entwicklung von Kindern zu fördern und zu unterstützen (z. B. Glüer, 2017). Im Projekt zur „Einschätzung der Bindungssicherheit in der Kita (EiBiS)“ am Zentrum für Kinder- und Jugendforschung (ZfKJ) Freiburg wurde deshalb ein Beobachtungsbogen sowie eine Handreichung zur Auseinandersetzung mit dem Thema Bindung mit Handlungsempfehlungen für die Interaktionsgestaltung entwickelt (Fröhlich-Gildhoff & Hohagen, 2020a). Eingebettet in dieses Projekt waren die Fragestellungen dieser Untersuchung, ob die Teilnahme an der EiBiS-Hauptuntersuchung subjektiv eingeschätzte Auswirkungen auf die Auseinandersetzung mit und Einstellungen zu dem Thema Bindung sowie auf das Interaktionsverhalten der Fachkräfte hat, ob sich diese von einer Vergleichsgruppe unterscheiden und ob sich Zusammenhänge zwischen diesen Aspekten zeigen.

2. Theoretische Einbettung

2.1 Bindungstheorie, sekundäre Bindung und Beziehung

Nach der Bindungstheorie von Bowlby wird Bindung als Konstrukt betrachtet, das auf dem Bindungs- und Explorationsverhalten von Kindern sowie dem Fürsorgesystem der Bezugspersonen basiert. Abhängig vom Verhalten des Kindes, besonders in Trennungs- und Wiedervereinigungssituationen mit der Bezugsperson, kann die Bindungsqualität eingeschätzt werden. Klassischerweise werden dabei die vier Bindungstypen *sicher gebunden*, *unsicher-vermeidend*, *unsicher-ambivalent* und *desorganisiert* unterschieden. Typische Verhaltensweisen innerhalb einer Bindungsqualität bilden sich dabei aufgrund der gemachten Erfahrungen mit der Bezugsperson aus, werden in einem internen Arbeitsmodell repräsentiert und bestimmen so die Erwartungen an weitere Beziehungen (zitiert nach Glüer, 2017; Grossmann & Grossmann, 2017).

Bindung kann als besondere Form von Beziehung angesehen werden. Dabei geht Bindung in der Bindungstheorie nach Bowlby vom Kind aus und ist auf eine Person ausgerichtet, die ihm in belastenden Situationen Schutz bieten kann. Beziehung wird dagegen zwischen verschiedenen Personengruppen beidseitig eingegangen (Glüer, 2017). Insbesondere in Institutionen der FBBE stellt sich die Frage, ob eine Bindung oder Beziehung zwischen Kindern

und Bezugspersonen vorliegt (z. B. Winner, 2013). Anhand verschiedener Studien wurden jedoch Merkmale und Funktionen von Bindung, Bindungsverhalten von Kindern sowie die klassischen Bindungstypen auch für Bindungen zu Bezugspersonen in außerfamiliären Einrichtungen nachgewiesen (Ahnert, 2014, 2015; Ahnert, Lamb & Seltenheim, 2000).

Für den Umgang mit den Bindungstypen ist es bedeutend, eine unsichere Bindung nicht als negativ anzusehen, sondern als Anpassungsleistung an bisherige Erfahrungen. Es sollte analysiert werden, welches Verhalten aus Sicht der Bindungstheorie bereits gut ausgeprägt ist und was noch gelernt werden muss, damit daran angeknüpft werden kann (Fröhlich-Gildhoff & Hohagen, 2020a; Strohsand, 2009). Auch durch den Kontext Kita erfüllen sekundäre Bindungen andere Funktionen als die primäre Bindung meist im familiären Umfeld. Nach Booth, Kelly, Spieker und Zuckerman (2003) werden fünf Funktionen sekundärer Bindung unterschieden. Neben der Sicherheitsfunktion wie in der primären Bindung dient sie der Zuwendung und Stressreduktion sowie der Explorationsunterstützung und Assistenz.

Primäre Bindung wird als entscheidend für die Entwicklung von Kindern angesehen. Deshalb liegen auch zahlreiche Studien zu Zusammenhängen mit den unterschiedlichen Entwicklungsbereichen vor. Für sekundäre Bindung steht besonders ihre kompensierende Funktion als Schutzfaktor im Fokus, wenn die primäre Bindung unsicher ist (ausführlicher: Glüer, 2012, 2017). Aber auch hier konnten mittlerweile Auswirkungen auf die sozial-emotionale und oft darüber auch auf die kognitive und akademische Entwicklung von Kindern nachgewiesen werden (z. B. Cugmas, 2011; Ferreira et al., 2016; Mayer, Beckh, Berkic & Becker-Stoll, 2013).

An der klassischen Bindungstheorie wird vor allem in Hinblick auf ihren Universalitätsanspruch Kritik geübt und infrage gestellt, ob sie auf alle Kulturen anwendbar ist bzw. ob das Konstrukt überall gleich operationalisiert werden kann (Keller, 2011, 2019). Für diese Untersuchung wurde sie mit den benannten Einschränkungen jedoch im Raum Deutschland als Teil der westlichen Kultur übernommen.

2.2 Verfahren zur Erfassung von Bindung und das Projekt EiBiS

Die wohl bekannteste Methode zur Erfassung der klassischen Bindungstypen ist der *Fremde-Situations-Test* (Ainsworth & Wittig, 1969; Ainsworth, Blehar, Waters, & Wall, 1978), der übereinstimmend mit der ursprünglichen Bindungstheorie entstanden ist, aber auch für sekundäre Bindungen angepasst wurde. An den Funktionen sekundärer Bindung orientiert sich der *Attachment-Q-Set* oder *AQS-E für Erzieher*innen* (Waters, 1995; Waters & Dean, 1985; Elicker, Fortner-Wood & Noppe, 1999, deutsche Übersetzung: Ahnert, 2003), der Bindungssicherheit anhand eines Kontinuums von sicher bis unsicher einschätzt. Eine weitere Möglichkeit ist die Erhebung der kindlichen Repräsentation von Bindung mit unterschiedlichen Instrumenten. Auch die Erfassung von Beziehung in der Kita aus Sicht der Fachkräfte wurde mit dem *Student-Teacher Relationship Scale* (Pianta, 2001) operationalisiert. All diese Methoden (zitiert nach Glüer, 2017; Kirchmann & Strauß, 2008) erfordern einen hohen Zeitaufwand sowie eine Schulung der durchführenden Personen. Die Einschätzung von Bindung anhand eines Fragebogens zu vereinfachen, gelang zunächst nicht (Zweyer, 2007).

Aufgrund dessen wurde am ZfKJ das Beobachtungsinstrument *EiBiS* entwickelt und validiert (Fröhlich-Gildhoff & Hohagen, 2020a, 2020b). Dieses ermöglicht niedrigschwellig, die Bindungssicherheit von Kindern in der Kita einzuschätzen und auch den Bindungstypen zuzuordnen. Neben der wissenschaftlichen Absicherung gehörte zu den Zielen von EiBiS, je nach Einschätzung der Kinder, Handlungsempfehlungen für ein angepasstes Interaktions-

verhalten der Fachkräfte zu geben sowie eine Reflexion dessen zu fördern (Fröhlich-Gildhoff & Hohagen, 2020a, 2020b). Die dargestellte Untersuchung fand im Rahmen dieses Projekts statt.

2.3 Interaktion und Interaktionsgestaltung

Interaktion beschreibt im Unterschied zu Bindung und Beziehung ein beobachtbares Verhalten, das wechselseitig zwischen zwei oder mehr Personen stattfindet (Weltzien, Fröhlich-Gildhoff, Wadepohl, et al., 2017). Sie kann erzieherische, persönlichkeitsbildende und sozialisatorische Funktionen haben (Rißmann, 2015; Tenorth & Tippelt, 2007).

Die Interaktionsgestaltung ist als Teil der Prozessqualität ein Qualitätsmerkmal frühpädagogischer Einrichtungen (Weltzien, Fröhlich-Gildhoff, Wadepohl et al., 2017). Der Fokus wird dabei auf unterschiedliche Bereiche gelegt. Zum einen spielt die Beziehungsgestaltung eine entscheidende Rolle, zum anderen die Verhaltens- und Lernunterstützung. Diese unterschiedlichen Dimensionen spiegeln sich auch in Instrumenten zur Erfassung von Interaktionsqualität wider. Weit verbreitet ist das *Classroom Assessment Scoring System (CLASS)* mit drei bzw. zwei Skalen in der Version für ältere oder jüngere Kinder (Pianta, La Paro & Hamre, 2008; Hamre, La Paro, Pianta & LoCasale-Crouch, 2013, zitiert nach Weltzien, Fröhlich-Gildhoff, Wadepohl et al., 2017). Neben diesem und der *Caregiver Interaction Scale* (Arnett, 1989, nach Smart Start Evaluation Team, 2000; Wadepohl, 2015) aus dem angloamerikanischen Raum wurde als ein deutschsprachiges Instrument *GInA zur Gestaltung von Interaktionen im Alltag* entwickelt (Weltzien, 2014; Weltzien, Fröhlich-Gildhoff, Strohmmer et al., 2017).

Im Rahmen des Projekts zur „Professionalisierung von Fachkräften im Elementarbereich (PRIMEL)“ sind zudem unterschiedliche Instrumente entwickelt worden, die z. B. die *Wertschätzung in Interaktionen (WSI)*, aber auch Funktionen sekundärer Bindung und Balance von Sicherheit und Exploration unter dem Aspekt der Lernunterstützung fokussieren. Mit diesen Instrumenten wurde in verschiedenen Studien ein Schwerpunkt der Interaktionsgestaltung auf der Beziehungsgestaltung festgestellt sowie der Bedarf einer erhöhten Lernunterstützung benannt (Wadepohl, 2015, 2017; Wadepohl & Mackowiak, 2013, 2016).

2.4 Zusammenhänge zwischen Interaktionsgestaltung, Beziehung und Bindung

Sowohl für die Entstehung von Bindung als auch in Interaktionen wird davon ausgegangen, dass bisherige Erfahrungen das eigene Verhalten und Erwartungen an das Verhalten anderer bestimmen. Dabei können vermehrte Interaktionserfahrungen zu einer Beziehung führen und Beziehungserfahrungen wiederum zu einer Bindung. Die Bindung oder Beziehung bestimmt umgekehrt auch die Interaktionen (Weltzien, Fröhlich-Gildhoff, Wadepohl et al., 2017).

Einen wichtigen Einfluss auf die intrapsychischen Bindungsrepräsentationen hat das Ausmaß an *Feinfühligkeit* in der Interaktion sowohl der primären als auch der sekundären Bezugspersonen. Für sekundäre Bindung spielt nach Ahnert, Pinquart und Lamb (2006) vor allem die gruppenbezogene Feinfühligkeit eine Rolle. Einige Ergebnisse unterstützen eine kompensierende Bedeutung dieser, andere eher die Auswirkungen der individuellen Beziehung zum Kind auf dessen weitere Entwicklung (Buyse, Verschueren & Doumen, 2011). Bei konfliktreichen Interaktionen konnten negative Auswirkungen auf die Bindung vorhergesagt werden (Howes & Shivers, 2006).

Auf der Feinfühligkeit bauen ähnliche Konstrukte wie das der *Emotionalen Verfügbarkeit (EA)* (Biringen, 2000) auf (Glüer, 2017). Diese bezieht ähnlich wie einige Instrumente zur Erfassung von Interaktionsqualität auch die Strukturierung kindlichen Verhaltens ein. Es konnten Zusammenhänge zwischen der EA und der Interaktionsqualität von Fachkräften sowie der Bindungssicherheit von Kindern festgestellt werden, jedoch nicht zwischen der Bindung der Kinder und der Skala Strukturierung (Biringen et al., 2012). In der Studie von Bäuerlein, Rösler und Schneider (2017) zeigte sich in der Krippe zwar ein positiver Zusammenhang zwischen der Bindungssicherheit und der emotionalen sowie der Verhaltensunterstützung, zwischen der Lernunterstützung und der Bindungssicherheit hingegen ein negativer. Ahnert et al. (2006) vermuteten negative Auswirkungen der Fokussierung auf Bildung.

2.5 Wissen und Einstellungen der Fachkräfte

Weitere Zusammenhänge zur Beziehungsgestaltung zeigten sich in verschiedenen Studien zu eigenen Beziehungserfahrungen, Wissen sowie Einstellungen von Fachkräften (Strohband, 2009; Vallotton et al., 2016). Wissen und Handeln stellten sich dabei jedoch oft als intuitiv und unzureichend heraus (Keller, 2019; Page & Elfer, 2013). Einstellungen und deren Umsetzung stimmten zudem häufig nicht überein (König, 2009; White, 2016). Auch im Empfinden von Fachkräften konnte zwischen Nähe auf Bildungsebene, Nähe für den Bindungsaufbau vonseiten der Kinder sowie Nähe in Form einer beidseitigen Beziehung unterschieden werden, die die Fachkräfte mit verschiedenen Strategien langfristig aufbauten, pflegten und wiederherstellten (Quan-McGimpsey, Kuczynski & Brophy, 2011).

3. Fragestellungen

Die theoretische Einbettung zeigt, dass in Theorie und Forschung Unschärfen sowohl in Bezug auf den Zusammenhang der Konstrukte Bindung und Beziehung als auch für die Operationalisierung von Interaktionsqualität vorherrschen. Besonders im deutschsprachigen Raum gibt es zur sekundären Bindung weit weniger Studien als zur primären, vor allem wenn es um den Zusammenhang zum Interaktionsverhalten der Fachkräfte geht. Während sich Fachkräfte bei der Interaktionsgestaltung auf die Beziehungsgestaltung konzentrieren, eine vermehrte kognitive Anregung jedoch gefordert wird, gibt es in Bezug auf die Bindung unterschiedliche Ergebnisse, wie sich Verhaltens- und Lernunterstützung auf diese auswirken. Auch die Instrumente und Skalen unterscheiden sich in Hinblick auf diese Bereiche. Ebenfalls unklar ist aufgrund uneinheitlicher Ergebnisse die Rolle gruppenbezogener Feinfühligkeit und der Förderung von Gruppenprozessen.

Auch wenn die genaue Abgrenzung sekundärer Bindung umstritten ist, spielt das Interaktionsverhalten der Bezugspersonen eine klare Rolle für den Aufbau einer Beziehung und weitergehend dafür, ob Bindung überhaupt sekundär entsteht und wie sicher sie ist. Entscheidend für das Verhalten sind wiederum Wissen und Einstellungen der Fachkräfte sowie eine Reflexion dessen. Im Projekt EiBiS mussten sich die teilnehmenden Fachkräfte als Anwendende des Beobachtungsinstrumentes mit dem Konstrukt Bindung und bindungsrelevanten Verhaltensweisen auseinandersetzen. Daher wurden in der hier referierten Untersuchung diese Auseinandersetzung, Einstellungen sowie subjektive Einschätzungen von Fachkräften mit und ohne Teilnahme am EiBiS-Projekt zu ihrer Interaktions- und Beziehungsgestaltung erfasst. Es wurde den folgenden Forschungsfragen nachgegangen:

- 1) *Wie schätzen Fachkräfte durch die Teilnahme am EiBiS-Projekt ihre Auseinandersetzung mit dem Thema Bindung, Veränderungen ihrer Einstellung dazu und im Umgang mit eingeschätzten Kindern sowie die Umsetzbarkeit der Handlungsempfehlungen ein?*
- 2) *Welche Dimensionen und Schwerpunkte zeigen sich im Interaktionsverhalten von Fachkräften mit und ohne Teilnahme am EiBiS-Projekt?*
- 3) *Hat die Teilnahme am EiBiS-Projekt im Unterschied zu einer Vergleichsgruppe Auswirkungen auf die Auseinandersetzung mit dem Thema Bindung, auf die Einstellungen zu Bindung und Beziehung sowie auf das Interaktionsverhalten von Fachkräften?*
- 4) *Wie hängen die Auseinandersetzung mit dem Thema Bindung, Einstellungen zur Bedeutung von Bindung und Beziehung und das Interaktionsverhalten von Fachkräften mit und ohne Teilnahme am EiBiS-Projekt zusammen?*

4. Untersuchungsdesign

4.1 Untersuchungsplan

Für die Beantwortung der Fragestellungen wurde ein quantitatives Forschungsdesign gewählt (Schaffer & Schaffer, 2020). Aufgrund zeitlicher Ressourcen wurde ein quasi-experimentelles Design mit einer Vergleichsgruppe zu einem Messzeitpunkt umgesetzt. Die beiden Gruppen wurden in Abhängigkeit davon gebildet, ob eine Teilnahme am EiBiS-Projekt stattgefunden hat oder nicht.

Die Akquise der Teilnehmenden geschah über ein Anschreiben, das per E-Mail an Kontakte für beide Gruppen versendet und um dessen Weiterverbreitung gebeten wurde. Die Erhebung der Daten fand vom 24.09.2020 bis 01.11.2020 statt. Da der Rücklauf immer wieder stagnierte, wurden mehrere Nachfassaktionen durchgeführt und Ansprechpersonen zusätzlich sowohl postalisch als auch telefonisch kontaktiert.

4.2 Erhebungsmethode

Für die Datenerhebung wurde als Methode die schriftliche Befragung in Form eines standardisierten Fragebogens genutzt (Raab-Steiner & Benesch, 2018) und als Online-Fragebogen auf dem Befragungsserver SosciSurvey (Leiner, 2020) bereitgestellt. Im Fragebogen wurden mehrere Dimensionen abgefragt:

- Lediglich für die EiBiS-Gruppe: Dimension zur Veränderung der Auseinandersetzung mit dem Thema Bindung und der Einstellung dazu durch die Nutzung des Bogens sowie zur Veränderung im Umgang mit eingeschätzten Kindern
- Für beide Gruppen: Dimension zur Auseinandersetzung mit dem Thema Bindung sowie zu Einstellungen zur Bedeutung von Bindung

Die Indikatoren für diese Dimensionen wurden selbst entwickelt und anhand von Einzeli-tems operationalisiert (Döring & Bortz, 2016).

- Dimension zur Interaktionsgestaltung der Fachkräfte mit dem Schwerpunkt Beziehungsgestaltung

Da das Interaktionsverhalten aus Ressourcen Gründen nicht real, z. B. mit dem Instrument GInA, beobachtet und erfasst werden konnte, wurde zur Selbsteinschätzung Interaktionsqualität anhand von Indikatoren aus verschiedenen Beobachtungsinstrumenten operationalisiert (Döring & Bortz, 2016). In den jeweiligen Beobachtungsinstrumenten sind sie in mehreren unterschiedlichen psychometrischen Subskalen zusammengefasst. Im Fragebogen sollte vor allem eine Skala zur Beziehungsgestaltung oder emotionalen Unterstützung abgebildet werden. Zudem wurden mehrere Einzelitems für die Skalen Lernunterstützung sowie Organisation und Strukturierung genutzt. So sollten auch diese Facetten des Konstrukts Interaktionsgestaltung in geringerem Umfang erfasst werden. Weitere Indikatoren zur Beziehungsgestaltung wurden aus den Handlungsempfehlungen des EiBiS-Projekts (Fröhlich-Gildhoff & Hohagen, 2020a), einer Studie im Rahmen einer weiteren Masterarbeit des Projekts (Zerr, 2019) sowie Ergebnissen aus dem aktuellen Forschungsstand entnommen. Zum Großteil wurden im Fragebogen Ratingskalen genutzt. Diese waren endpunktbenannt bzw. numerisch und sechsstufig.

4.3 Stichprobenwahl und -beschreibung

Für die Stichprobenkonstruktion sollten zum einen pädagogische Fachkräfte in Kitas befragt werden, die an der Hauptuntersuchung des EiBiS-Projekts teilgenommen hatten (EG), zum anderen solche, die nicht beteiligt waren (VG). Die Stichprobe der EiBiS-Gruppe bildete sich aus den Kontaktdaten der Kitas und Träger des Projekts. Für die zweite Gruppe wurde eine nicht-probabilistische Stichprobe über Ansprechpersonen bei Trägern, Kitas sowie einzelne Fachkräfte gewonnen (Schöneck-Voß & Voß, 2013).

Von 224 Aufrufen des Online-Fragebogens wurden 90 als gültige Fälle gewertet, bei denen mindestens 10 % der Fragen beantwortet wurden. Dies entspricht einer Rücklaufquote von 40 %. 75 Fragebogen wurden vollständig ausgefüllt. 38 Fachkräfte (42 %) konnten der ersten Gruppe mit Teilnahme an der EiBiS-Erhebung zugeordnet werden, 52 (58 %) der zweiten Gruppe ohne Teilnahme.

Die Stichprobe der EiBiS-Gruppe ($n = 32$) im Vergleich zur Zielpopulation aus dem Gesamtprojekt EiBiS ($N = 545$) ist älter ($M = 41$, $SD = 12.12$, $Min = 22$, $Max = 63$ Jahre), es gibt einen höheren Anteil an männlichen Fachkräften (13 %) sowie an Fachkräften mit Deutsch als vorwiegender Sprache im Haushalt (97 %). Die Stichprobe stammte aus etwas weniger Bundesländern, jedoch mit einer ähnlichen Verteilung hinsichtlich der meistgenannten Bundesländer (Baden-Württemberg: 66 %, Hessen: 9 %, Bayern und Sachsen: 6 %) und pädagogischen Konzepte (teiloffen: 50 %, offen: 34 %, Gruppenkonzept: 16 %). Auch die durchschnittliche Gruppengröße stimmte überein ($M = 17.85$, $SD = 7.20$, $Min = 8$, $Max = 40$, $n = 31$).

Das Alter, der Anteil an Fachkräften mit Migrationshintergrund (13 %, $n = 32$) sowie an Erzieher*innen als höchster pädagogischer Ausbildung (63 %, $n = 32$) können als repräsentativ für Fachkräfte bundesweit angesehen werden. Die Anzahl an Kindern pro Fachkraft in beiden Gruppen (EG: 5.92, VG: 6.40) ist repräsentativ für die Gesamtpopulation (Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2019; Statistisches Bundesamt [Destatis], 2020). Die durchschnittliche Gruppengröße (VG: $M = 20.58$, $SD = 16.10$, $Min = 10$, $Max = 109$) liegt innerhalb des bundesweiten Spektrums von 10 bis 21 Kindern je nach Altersgruppe (Bertelsmann Stiftung, 2019).

Die Vergleichsstichprobe hat gegenüber der Gruppe mit EiBiS-Teilnahme einen geringeren Anteil an Männern (9 %, $n = 43$), ist jünger ($M = 32.81$, $SD = 9.61$, $Min = 22$, $Max = 57$ Jahre, $n = 43$), jedoch mit einem etwas höheren Anteil an Fachkräften mit einer anderen

vorwiegenden Sprache als Deutsch (7 %, $n = 42$) und mit Migrationshintergrund (20 %, $n = 41$). Es gibt einen höheren Anteil an akademischen Abschlüssen (VG: 50 %, $N = 43$, EG: 27 %, $n = 32$), jedoch eine geringere Berufserfahrung und leicht niedrigere Zufriedenheit im Beruf (siehe Tabelle 1).

Tabelle 1. Berufserfahrung und Zufriedenheit beider Gruppen

Berufserfahrung (in Jahren)	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
Teilnahme (EG)	31	15.58	10.81	3	35
Ohne Teilnahme (VG)	43	9.21	8.34	1	34
Gesamt	74	11.88	9.90	1	35
Zufriedenheit im Beruf					
Teilnahme (EG)	32	4.94	.91	3	6
Ohne Teilnahme (VG)	42	4.57	1.04	2	6
Gesamt	74	4.73	1.00	2	6

Anmerkung. Wertebereich der Variablen von 1 (*gar nicht*) bis 6 (*vollkommen*) für die Frage nach der Zufriedenheit im Beruf.

Die Gruppe ohne Teilnahme ($n = 43$) stammt aus einer anderen und leicht geringeren Verteilung von Bundesländern (Baden-Württemberg: 42 %, Hamburg: 26 %, Hessen, Nordrhein-Westfalen und Schleswig-Holstein: 9 %). Der Anteil der Gruppenkonzepte ist größer (Gruppenkonzept: 47 %, teiloffen: 37 %, offen: 16 %) und die hauptsächliche Altersgruppe eher von drei bis sechs (VG: 41 %, $n = 41$, EG: 32 %, $n = 31$) als von null bis drei Jahren (VG: 34 %, EG: 39 %).

4.4 Auswertungsmethode

Die statistischen Analysen der Daten wurden mithilfe der Statistik-Software IBM SPSS Statistics durchgeführt. Die Daten wurden deskriptiv ausgewertet. Fehlende Werte wurden in den einzelnen Analysen fall- oder paarweise ausgeschlossen. Für die statistische Voraussetzungsprüfung wurden die Normalverteilung der Variablen anhand des Kolmogorov-Smirnov-Tests sowie die Varianzhomogenität mit dem Levene-Test überprüft (Döring & Bortz, 2016). Die Reliabilitätsanalyse der Skalen fand durch Berechnung der internen Konsistenz anhand von Cronbachs Alpha sowie der Itemtrennschärfen statt (Bühner, 2011).

Wenn angenommene Skalen mit einer Reliabilitätsanalyse bestätigt werden konnten, wurden für diese Skalenmittelwerte gebildet. Für die inferenzstatistische Analyse wurde die dritte Fragestellung anhand von Mittelwertvergleichen mit dem *t*-Test für unabhängige Stichproben überprüft. Für die Untersuchung von Frage vier wurden bivariate Korrelationen berechnet und Unterschiede zwischen den Korrelationen beider Gruppen anhand des Signifikanztests zum Vergleich zweier Korrelationskoeffizienten aus unabhängigen Stichproben überprüft (Bortz & Schuster, 2010; Bühner & Ziegler, 2009; Lenhard & Lenhard, 2014).

5. Darstellung der Ergebnisse

5.1 Subjektiv eingeschätzte Veränderungen durch die Projektteilnahme

Für die erste Fragestellung wurden die ersten beiden Dimensionen des Fragebogens für die Gruppe mit Teilnahme am EiBiS-Projekt deskriptiv ausgewertet. Dabei hatten 26 Fachkräfte (68 %) den EiBiS-Bögen selbst ausgefüllt, neun (24 %) haben es lediglich bei Kolleg*innen mitbekommen und drei Fachkräfte (8 %, $n = 38$) waren zum Zeitpunkt der Erhebung noch nicht in der Einrichtung. 84 % der Fachkräfte hatten sich bereits vor der Erhebung mit dem Thema Bindung auseinandergesetzt ($n = 37$). Bei über der Hälfte der Fachkräfte (61 %) führte die Nutzung des EiBiS-Bogens (selbst oder durch Kolleg*innen) zu einer weiteren eigenen Auseinandersetzung ($n = 38$). Im Team wurde das Thema bei 51 % der Fachkräfte weiter besprochen ($n = 37$).

Weiterführend wurde gefragt, wie sehr bestimmte Methoden auf einer Skala von 1 (*gar nicht*) bis 6 (*sehr stark*) allein oder im Team zur Auseinandersetzung genutzt wurden. Mit einer fast starken Auseinandersetzung wurde am meisten Bindungsverhalten von Kindern gemeinsam besprochen oder weiter beobachtet. Auch die Literatur(recherche), Gespräche im Team sowie eine Reflexion der eigenen Bindung wurden eher stark ($M > 4$) genutzt. Der EiBiS-Bogen, der zu diesem Zeitpunkt noch nicht veröffentlicht war, wurde nicht ($M = 2.32$) weiter genutzt. Die damalige Handreichung wurde mit einem Wert von knapp über der Hälfte ($M = 3.31$) ebenfalls eher nicht zur weiteren Auseinandersetzung verwendet (siehe Tabelle 2).

Tabelle 2. Deskriptive Statistiken zur Auseinandersetzung mit dem Thema Bindung anhand verschiedener Methoden

Methoden	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
Literatur(recherche)	33	4.21	1.50	1	6
Fortbildung	34	2.94	1.71	1	6
Lesen der EiBiS-Handreichung	35	3.31	1.81	1	6
Gespräche im Team	35	4.20	1.41	1	6
Reflexion der eigenen Bindung	35	4.23	1.17	1	6
Weitere Nutzung des EiBiS-Bogens	34	2.32	1.57	1	6
Gemeinsames Besprechen von Kindern	35	4.46	1.62	1	6
Weitere Beobachtung der Kinder	35	4.43	1.54	1	6

Anmerkung. Wertebereich der Variablen von 1 (*gar nicht*) bis 6 (*sehr stark*); $N_{\max} = 38$.

Für die drei Einzelitems zur Bedeutung von Bindung konnte nach einer Reliabilitätsanalyse zusätzlich ein Skalenmittelwert berechnet werden (Cronbachs Alpha: $\alpha = .771$; interne Konsistenz nach Blanz, 2015: $>.7$ = akzeptabel, $>.8$ = gut, $>.9$ = exzellent). Diesem wurde auf einer Skala von 1 (*stimme gar nicht zu*) bis 6 (*stimme vollkommen zu*) fast vollständig ($M = 5.62$, $SD = .56$, $Min = 3.67$, $Max = 6$, $n = 35$) zugestimmt. Die Einzelwerte können Tabelle 3 entnommen werden.

Tabelle 3. Deskriptive Statistiken zu Einzelitems zur Bedeutung von Bindung

Item	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>r_{it}</i>	α , wenn Item weggelassen
Das Thema Bindung ist für die pädagogische Praxis wichtig.	35	5.83	.45	4	6	.687	.694
Ich achte im Alltag auf das Bindungsverhalten von Kindern.	35	5.29	.96	2	6	.733	.726
Mit der Beziehungsgestaltung zum Kind kann ich etwas bewirken.	35	5.74	.51	4	6	.672	.675

Anmerkungen. Trennschärfe (r_{it}), Cronbachs Alpha (α); Zustimmung zur Variablen von 1 (*gar nicht*) bis 6 (*vollkommen*).

Bei etwas mehr als der Hälfte der Fachkräfte (51 %, $n = 35$) haben sich diese Einstellungen durch die Nutzung des EiBiS-Bogens verändert. Fast 90 % ($n = 31$) würden den Bogen weiter nutzen. Eine weitere Beobachtung von allen eingeschätzten Kindern fand bei 14 % der Fachkräfte statt, bei fast zwei Dritteln (66 %, $n = 35$) „teilweise“. Zur Veränderung im Umgang mit eingeschätzten Kindern stimmten die Fachkräfte, wie in Tabelle 4 zu sehen ist, eher zu ($M \sim 4$).

Tabelle 4. Veränderung im Umgang mit eingeschätzten Kindern

Item	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
Die Einschätzung des/r Kindes/r hat mit meiner vorherigen Vermutung übereingestimmt.	34	4.62	.82	3	6
Mein Blick auf das Kind hat sich durch die Einschätzung verändert.	33	3.73	1.33	1	6
Ich konnte die Handlungsempfehlungen im pädagogischen Alltag umsetzen.	31	4.26	.93	3	6
Die Beziehung zum Kind/zu den Kindern hat sich positiv verändert.	33	4.24	1.10	1	6

Anmerkung. Zustimmung zur Variablen von 1 (*gar nicht*) bis 6 (*vollkommen*).

5.2 Dimensionen und Schwerpunkte der Interaktionsgestaltung

Wie in Kapitel 4.2 beschrieben wurde, wurde das Konstrukt der Interaktionsqualität im Fragebogen aus mehreren Indikatoren, die in verschiedenen Beobachtungsinstrumenten unterschiedliche Subskalen der Interaktionsgestaltung widerspiegeln sowie weiteren Einzelitems zur Beziehungsgestaltung aus der Forschungsliteratur zur Selbsteinschätzung operationalisiert. Weiterhin wurden Schwerpunkte der Interaktionsgestaltung für die zweite Forschungsfrage gezielt erhoben. Anhand von Reliabilitätsanalysen wurde deshalb überprüft, ob und wie sich diese Items drei Subskalen wie z. B. im Instrument CLASS (Pianta, La Paro & Hamre, 2008; Hamre, La Paro, Pianta & LoCasale-Crouch, 2013, zitiert nach Weltzien, Fröhlich-Gildhoff, Wadehoff et al. 2017) auch in Bezug auf Funktionen sekundärer Bindung zuordnen lassen.

Weder eine mögliche Skala zur ‚Lern- und Explorationsunterstützung‘ (Cronbachs $\alpha = .550$) noch zur ‚Strukturierung und Verhaltensunterstützung‘ mit dem Fokus auf der Gruppenorganisation (Cronbachs $\alpha = .544$) konnten eine zufriedenstellende interne Konsistenz aufweisen (Blanz, 2015). Einige Items aus diesen Skalen konnten nach dem Instrument GInA (Weltzien, 2014; Weltzien, Fröhlich-Gildhoff, Strohmeyer et al. 2017) oder den Funktionen sekundärer Bindung (Booth et al., 2003) auch einer Skala ‚Beziehungsgestaltung und emotionale Unterstützung‘ zugeordnet werden und führten dort zu einer Steigerung der internen Konsistenz. Die Skala wurde mit 14 Items und einer guten internen Konsistenz (Cronbachs $\alpha = .849$, $n = 75$) gebildet (Blanz, 2015). Die Werte der Trennschärfe können als hoch ($>.5$) bis mittelmäßig ($>.3$, Döring & Bortz, 2016) eingeschätzt werden (siehe Tabelle 5).

Tabelle 5. Items der Skala ‚Beziehungsgestaltung und emotionale Unterstützung‘

Item	r_{it}	α , wenn Item weggelassen
Wenn ich mich mit einem/mehreren Kind/ern unterhalte, hat dieses Gespräch Vorrang/kümmere ich mich nicht gleichzeitig um andere Dinge. ^a	.388	.849
Ich weiß, wie ich Kindern bei der Regulation ihrer Gefühle helfen kann. ^a	.499	.839
Wenn eine Unterhaltung unterbrochen wird, erkläre ich dem Kind wieso und komme auf die Unterhaltung zurück/biete Alternativen an. ^a	.575	.835
Ich lasse mir Zeit, auch Kinder, die sich nicht so gut ausdrücken können, zu verstehen. ^a	.596	.833
Wenn die Wünsche und Bedürfnisse der Kinder Planungen umwerfen, kann ich mich gut darauf einlassen. ^a	.619	.831
Schwerpunkt: Etwas über die Interessen des Kindes zu erfahren ^b	.484	.841
Schwerpunkt: Zeit für das Kind allein zu haben ^b	.364	.848
Schwerpunkt: Auf die Signale des Kindes zu reagieren ^b	.463	.842
Bei Kindern mit herausfordernden Verhaltensweisen versuche ich, die Bedürfnisse dahinter zu erkennen und zu erfüllen. ^c	.612	.833
In Übergangssituationen begleite ich die Kinder (sprachlich) und kündige diese vorher an. (1) ^a	.440	.842

Item	r_{it}	α , wenn Item weggelassen
Ich kann auch in Konflikt- oder unruhigen Situationen gelassen bleiben. (1) ^a	.554	.836
Ich versuche, auch andere Kinder in Interaktionen einzubeziehen. (1) ^a	.497	.839
Ich versuche, Kindern bewältigbare Aufgaben und Rückmeldung dazu zu geben. (2) ^a	.533	.837
Schwerpunkt: Das Kind anzuregen, etwas (Neues) auszuprobieren (2) ^b	.357	.847

Anmerkungen. Trennschärfe (r_{it}), Cronbachs Alpha (α); $n = 75$.

^a Wertebereich der Variablen von 1 (*trifft gar nicht zu*) bis 6 (*trifft vollkommen zu*).

^b Wertebereich der Variablen von 1 (*gar nicht wichtig*) bis 6 (*vollkommen wichtig*).

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

(1) Ursprünglich für Skala ‚Strukturierung und Verhaltensunterstützung‘ getestet.

(2) Ursprünglich für Skala ‚Lern- und Explorationsunterstützung‘ getestet.

In Bezug auf die Beidseitigkeit von Beziehung und das Empfinden von Nähe durch die Fachkräfte (Quan-McGimpsey et al., 2011) wurde zudem eine vierte Skala zu ‚Strategien zur Beziehungsgestaltung‘ mit einer guten internen Konsistenz (Cronbachs $\alpha = .820$, Blanz, 2015) und hohen Trennschärfen von über .5 (Döring & Bortz, 2016) bestätigt (siehe Tabelle 6).

Tabelle 6. Items der Skala ‚Strategien zur Beziehungsgestaltung‘

Item	r_{it}	α , wenn Item weggelassen
Ich beziehe mein Wissen über Bindung in die Interaktionsgestaltung ein.	.619	.785
Ich nutze bestimmte Strategien/Handlungsansätze, um in oder schon vor der Eingewöhnung eine Bindung/Beziehung zu Kindern aufzubauen	.740	.728
Ich nutze bestimmte Strategien/Handlungsansätze, um die Bindung/Beziehung zu Kindern aufrechtzuerhalten	.686	.755
Ich nutze bestimmte Strategien/Handlungsansätze, um die Bindung/Beziehung zu Kindern wiederherzustellen.	.542	.825

Anmerkungen. Trennschärfe (r_{it}), Cronbachs Alpha (α); $n = 77$. Wertebereich der Variablen von 1 (*stimme gar nicht zu*) bis 6 (*stimme vollkommen zu*).

Schwerpunkte der Interaktionsgestaltung sollten auf einer Skala von 1 (*gar nicht wichtig*) bis 6 (*vollkommen wichtig*) bewertet sowie die drei wichtigsten Schwerpunkte benannt werden. Als wichtigste Schwerpunkte zeigten sich in beiden Gruppen sowohl nach den Mittelwerten von fast 6 als auch nach dem Ranking „Eine Beziehung zum Kind aufzubauen“ (32 %), „Auf die Signale des Kindes zu reagieren“ (EG: 22, VG: 11%) sowie „Etwas über die Interessen des Kindes zu erfahren“ (EG: 11 %, VG: 13 %). Darauf folgten nach den Mittelwerten Schwerpunkte zur Förderung des Kindes. Tabelle 7 zeigt die deskriptiven Statistiken für beide Gruppen.

Tabelle 7. Deskriptive Statistiken zu Schwerpunkten der Interaktionsgestaltung beider Gruppen

Schwerpunkte ^a	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>
Eine Beziehung zum Kind aufzubauen	34	5.79	.59	3	6	44	5.91	.29	5	6
Auf die Signale des Kindes zu reagieren	34	5.76	.50	4	6	44	5.64	.61	3	6
Etwas über die Interessen des Kindes zu erfahren	34	5.68	.59	4	6	44	5.59	.69	3	6
Die Sprache des Kindes zu fördern	34	5.29	1.00	2	6	44	5.34	.65	4	6
Das Kind anzuregen, etwas (Neues) auszuprobieren	34	5.29	.72	4	6	44	5.20	.80	3	6
Das Kind in den Bildungsbereichen zu fördern	34	5.18	.83	4	6	44	5.16	.96	3	6
Zeit für das Kind allein zu haben	34	4.97	.94	3	6	44	4.68	.93	3	6
Das Kind zu motivieren, sich in der Gruppe zu integrieren/mit anderen Kindern zu spielen	34	4.91	.87	3	6	44	5.02	1.00	2	6
Abläufe und Handlungen der Kinder zu strukturieren	34	4.32	1.09	2	6	44	4.77	1.12	2	6
Mittelpunkt der Interaktionsgestaltung ^b										
Das einzelne Kind	33	4.73	.94	2	6	46	4.24	1.04	2	6
Die Gruppe	33	4.00	.94	2	6	46	4.24	.90	3	6
Initiierung der Interaktionen ^b										
Von der Fachkraft	33	3.97	.77	2	6	49	3.90	.90	2	6
Von den Kindern	33	4.42	.75	3	6	49	4.57	.76	3	6

Anmerkungen.

^a Wertebereich der Variablen von 1 (*gar nicht wichtig*) bis 6 (*vollkommen wichtig*).

^b Wertebereich der Variablen von 1 (*fast gar nicht*) bis 6 (*fast immer*).

In der EiBiS-Gruppe war „Zeit für das Kind allein zu haben“ wichtiger als „Das Kind zu motivieren, sich in der Gruppe zu integrieren/mit anderen Kindern zu spielen“ oder „Abläufe und Handlungen der Kinder zu strukturieren“. Dies bestätigte sich auch im Mittelpunkt der Interaktionsgestaltung. In der Gruppe ohne Teilnahme lag „Zeit für das Kind allein zu haben“ an letzter Stelle. Die Initiierung der Interaktionen geht in beiden Gruppen eher „Von den Kindern“ aus.

5.3 Unterschiede in Wissen, Einstellungen und Interaktionsverhalten der Fachkräfte

Um Auswirkungen der Teilnahme am EiBiS-Projekt für die dritte Fragestellung festzustellen, wurden Mittelwertunterschiede zwischen der Projekt- sowie der Vergleichsgruppe anhand des *t*-Tests für unabhängige Stichproben berechnet. Die Verletzung der Normalverteilungsannahme als Testvoraussetzung konnte aufgrund des zentralen Grenzwerttheorems mit einer Stichprobe von über 30 Fällen je Gruppe und Variable vernachlässigt werden (Bortz & Schuster, 2010).

Aus den in Kapitel 5.1 bereits benannten Methoden zur Auseinandersetzung mit dem Thema Bindung wurde ohne das „Lesen der EiBiS-Handreichung“ und die „Weitere Nutzung des EiBiS-Bogens“ ein Skalenmittelwert für beide Gruppen gebildet, da die interne Konsistenz (Cronbachs $\alpha = .717$, $n = 52$) als akzeptabel bewertet werden konnte (Blanz, 2015). Er liegt für die EiBiS-Gruppe bei 4.03 ($SD = .77$, $n = 35$), in der Vergleichsgruppe bei 4.16 ($SD = .98$, $n = 52$). Für diesen wurde der *t*-Test durchgeführt. Der Levene-Test bestätigte eine Varianzhomogenität der Gruppen ($p = .159$). Es ließ sich jedoch kein signifikanter ($p = .528$) Mittelwertunterschied zwischen den Gruppen nachweisen ($t[85] = -.633$).

Für Einstellungen zur Bindung wurden die drei Items einzeln betrachtet, da sich für die Gesamtstichprobe keine Skala nachweisen ließ (Cronbachs $\alpha = .612$, interne Konsistenz nach Blanz, 2015: $>.7 =$ akzeptabel, $>.8 =$ gut, $>.9 =$ exzellent). Die deskriptiven Werte für die EiBiS-Gruppe können Tabelle 3 in Kapitel 5.1 entnommen werden. Tabelle 8 zeigt die Werte für die Vergleichsgruppe sowie die Ergebnisse des *t*-Tests. Die Varianzgleichheit lag nach dem Levene-Test vor ($p > .05$). Auch hier zeigten die Mittelwertvergleiche zwischen den Gruppen jedoch keine signifikanten Unterschiede ($p > .05$).

Tabelle 8. Einstellungen zur Bedeutung von Bindung der Vergleichsgruppe (ohne EiBiS-Teilnahme)

Einstellungen zur Bindung	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i> -Test	
				<i>df</i>	<i>p</i>
Das Thema Bindung ist für die päd. Praxis wichtig.	50	5.88	.33	83	.545
Ich achte im Alltag auf das Bindungsverhalten von Kindern.	50	5.30	.79	83	.940
Mit der Beziehungsgestaltung zum Kind kann ich etwas bewirken.	50	5.74	.57	83	.981

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

Für das selbst eingeschätzte Interaktionsverhalten der Fachkräfte wurden die zwei nachgewiesenen Skalen ‚Beziehungsgestaltung und emotionale Unterstützung‘ und ‚Strategien zur Beziehungsgestaltung‘ sowie Einzelitems, die nicht in den Skalen abgebildet sind, auf Mittelwertunterschiede überprüft. Die deskriptiven Statistiken sind an dieser Stelle als Auswahl in Tabelle 9 nachzulesen.

Tabelle 9. Deskriptive Statistiken zur Interaktionsgestaltung (2 Beispielitems und Skalen)

Interaktionsgestaltung	Teilnahme an EiBiS			Ohne Teilnahme		
	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Beispielitem: Die Kinder wissen, wer ihre Bezugsfachkraft ist.	31	5.06	1.15	43	4.16	1.46
Beispielitem: Ich beziehe die familiären Erfahrungen der Kinder in die Gestaltung der Beziehung ein.	32	5.22	.79	43	4.70	1.06
Skala ‚Beziehungsgestaltung und emotionale Unterstützung‘	34	5.19	.51	45	4.95	.52
Skala ‚Strategien zur Beziehungsgestaltung‘	34	4.96	.77	45	4.91	.79

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

Auch hier konnte die Varianzhomogenität anhand des Levene-Tests bestätigt werden ($p > .05$). Aufgrund der verkürzten Darstellung in diesem Artikel werden lediglich signifikante Ergebnisse des *t*-Tests einzelner Items sowie die beider Skalenmittelwerte in Tabelle 10 abgebildet. Die übrigen Ergebnisse können in der Masterthesis (Famula, 2020) nachgelesen werden.

Tabelle 10. *t*-Test für die Interaktionsgestaltung

Interaktionsgestaltung	<i>t</i> -Test		
	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Mittelpunkt der Interaktionsgestaltung: Das einzelne Kind ^a	2.141	77	.035*
Die Kinder wissen, wer ihre Bezugsfachkraft ist. ^b	2.851	72	.006**
Ich beziehe die familiären Erfahrungen der Kinder in die Gestaltung der Beziehung ein. ^b	2.338	73	.022*
Skalenmittelwert ‚Beziehungsgestaltung und emotionale Unterstützung‘	2.059	77	.043*
Skalenmittelwert ‚Strategien zur Beziehungsgestaltung‘	.258	77	.258

Anmerkungen. * $p < .05$, ** $p < .01$

^a Wertebereich der Variablen von 1 (*fast gar nicht*) bis 6 (*fast immer*).

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

Für die signifikanten Mittelwertunterschiede wurden Effektstärken mit Cohens *d* berechnet und interpretiert (>.2: klein, >.5: mittel, >.8: groß, Lenhard & Lenhard, 2016). Bei der Fokussierung der Interaktionen steht „Das einzelne Kind“ in der EiBiS-Gruppe mit einem nahezu mittleren Effekt ($d = -.49$, 95 % KI für $d [-.944, -.037]$) öfter im Mittelpunkt als in der Gruppe ohne Teilnahme (siehe Tabelle 7 in Kapitel 5.2). Für den Mittelwert der Skala ‚Beziehungsgestaltung und emotionale Unterstützung‘ zeigte sich für die Gruppe mit EiBiS-Teilnahme ebenfalls ein höheres Ergebnis mit einem ähnlichen Effekt ($d = -.465$, 95 % KI

für d [-.917,-.014). Mittlere Effekte zeigten sich für das Wissen der Kinder über ihre Bezugsperson ($d = -.672$, 95 % KI für d [-1.146,-.198]) und den Einbezug familiärer Erfahrungen ($d = -.545$, 95 % KI für d [-1.01,-.079]) mit ebenso höheren Werten für die Gruppe mit Teilnahme (siehe Tabelle 9). Die Mittelwerte der bereits beschriebenen Schwerpunkte der Interaktionsgestaltung (siehe Tabelle 7 in Kapitel 5.2) unterschieden sich nicht signifikant ($p > .05$). Gleiches gilt für den Skalenmittelwert ‚Strategien zur Beziehungsgestaltung‘ ($p = .258$).

5.4 Zusammenhänge zwischen Bindung und Interaktion

Für die vierte Fragestellung wurden Zusammenhänge zwischen der Auseinandersetzung mit dem Thema Bindung sowie Einstellungen zum Thema Bindung zu dem selbst eingeschätzten Interaktionsverhalten der Fachkräfte anhand von Pearson-Korrelationen (Bortz & Schuster, 2010) überprüft. Dies geschah zum einen zwischen dem Skalenmittelwert für die Auseinandersetzung und den Skalenmittelwerten sowie Schwerpunkten der Interaktionsgestaltung für beide Gruppen. Hier zeigte sich nach Cohen (1988, >.1: schwach, >.3: mittel, .5: stark, zitiert nach Lenhard & Lenhard, 2016) lediglich in der Gruppe ohne Teilnahme am EiBiS-Projekt ein hochsignifikanter ($p = .001$), fast starker positiver Zusammenhang ($r = .488$, 90 % KI für r [0.273, 0.657], $n = 45$) zum Skalenmittelwert ‚Strategien zur Beziehungsgestaltung‘, der deutlich höher war als in der EiBiS-Gruppe ($r = .183$, $n = 34$). Da die Korrelation in der Gruppe mit Teilnahme jedoch nicht signifikant war ($p = .300$), wurden die Unterschiede zwischen beiden Gruppen nicht auf ihre Signifikanz geprüft.

In der EiBiS-Gruppe fanden sich zudem zwischen dem ‚Lesen der Handreichung‘ als Methode der Auseinandersetzung, die nur für diese Gruppe getestet wurde, und ‚der Gruppe‘ im Mittelpunkt der Interaktion ($r = -.364$, 90% KI für r [-0.593, -0.081], $p = .038$, $n = 33$) sowie dem Schwerpunkt ‚Die Sprache des Kindes zu fördern‘ ($r = -.428$, 90% KI für r [-0.637, -0.161], $p = .012$, $n = 34$) signifikante Korrelationen mit mittleren negativen Effekten.

In Bezug auf Einstellungen zum Thema Bindung wurden für alle drei Einzelitems Korrelationen berechnet und mithilfe des Signifikanztests zum Vergleich zweier Korrelationskoeffizienten aus unabhängigen Stichproben (Lenhard & Lenhard, 2014) überprüft, wenn sie in beiden Gruppen signifikant waren (siehe Tabellen 11a-c). Dabei gab es keine signifikanten Unterschiede zwischen den Korrelationen der Gruppen ($p > .05$).

Tabelle 11a. Zusammenhänge zwischen Einstellungen zur Bindung und dem Interaktionsverhalten

	Das Thema Bindung ist für die pädagogische Praxis wichtig. ^b			Ich achte im Alltag auf das Bindungsverhalten von Kindern. ^b			Mit der Beziehungsgestaltung zum Kind kann ich etwas bei diesem bewirken. ^b		
	<i>n</i>	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>n</i>	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>n</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
Skalenmittelwert ‚Beziehungsgestaltung und emotionale Unterstützung‘									
Mit Teilnahme	34	.512**	.002	34	.536**	.001	34	.443**	.009
Ohne Teilnahme	45	.430**	.003	45	.318*	.034	45	.280	.063
Vergleich von <i>r</i>	$z = .446, p = .328$			$z = 1.136, p = .128$					
Skalenmittelwert ‚Strategien zur Beziehungsgestaltung‘									
Mit Teilnahme	34	.322	.063	34	.554**	.001	34	.357*	.038
Ohne Teilnahme	45	.082	.590	45	.429**	.003	45	.016	.918
Vergleich von <i>r</i>				$z = .699, p = .242$					
Etwas über die Interessen des Kindes zu erfahren^a									
Mit Teilnahme	34	.455**	.007	34	.476**	.004	34	.311	.073
Ohne Teilnahme	44	.343*	.023	44	.078	.613	44	.146	.345
Vergleich von <i>r</i>	$z = -.561, p = .287$								

Anmerkungen. Pearson-Korrelationskoeffizient (*r*); * $p < .05$, ** $p < .01$.

^a Wertebereich der Variablen von 1 (*gar nicht wichtig*) bis 6 (*vollkommen wichtig*).

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

Positive Zusammenhänge zu den Interaktionsschwerpunkten „Auf die Signale des Kindes zu reagieren“, „Etwas über die Interessen des Kindes zu erfahren“ sowie „Zeit für das Kind allein zu haben“ waren rein deskriptiv für die EiBiS-Gruppe höher und zum Großteil signifikant, ebenso zu beiden Skalenmittelwerten mit teilweise starken Effekten. Alle übrigen Effekte waren mittelstark (nach Lenhard & Lenhard, 2016).

Tabelle 11b. Zusammenhänge zwischen Einstellungen zur Bindung und dem Interaktionsverhalten

	Das Thema Bindung ist für die pädagogische Praxis wichtig. ^b			Ich achte im Alltag auf das Bindungsverhalten von Kindern. ^b			Mit der Beziehungsgestaltung zum Kind kann ich etwas bei diesem bewirken. ^b		
	<i>n</i>	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>n</i>	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>n</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
Auf die Signale des Kindes zu reagieren^a									
Mit Teilnahme	34	.345*	.046	34	.451**	.007	34	.345*	.046
Ohne Teilnahme	44	.199	.196	44	.017	.913	44	.132	.394
Zeit für das Kind allein zu haben^a									
Mit Teilnahme	34	.340*	.049	34	.378*	.027	34	.300	.085
Ohne Teilnahme	44	.078	.614	44	-.006	.972	44	.238	.120

Anmerkungen. Pearson-Korrelationskoeffizient (*r*); **p* < .05, ***p* < .01.

^a Wertebereich der Variablen von 1 (*gar nicht wichtig*) bis 6 (*vollkommen wichtig*).

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

Für die Vergleichsgruppe gab es höhere, positive signifikante Korrelationen zum Schwerpunkt „Eine Beziehung zum Kind aufzubauen“. Zwischen der Aussage „Ich achte im Alltag auf das Bindungsverhalten von Kindern“ und „dem einzelnen Kind“ im Mittelpunkt von Interaktionen gab es einen signifikanten negativen Zusammenhang. Dieser Zusammenhang war in der EiBiS-Gruppe positiv, jedoch nicht signifikant. Für „Die Gruppe“ als Mittelpunkt der Interaktionen ist es für die letzten beiden Aussagen zur Bedeutung von Bindung umgekehrt.

Tabelle 11c. Zusammenhänge zwischen Einstellungen zur Bindung und dem Interaktionsverhalten

	Das Thema Bindung ist für die pädagogische Praxis wichtig. ^c			Ich achte im Alltag auf das Bindungsverhalten von Kindern. ^c			Mit der Beziehungsgestaltung zum Kind kann ich etwas bei diesem bewirken. ^c		
	<i>N</i>	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>N</i>	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>N</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
Eine Beziehung zum Kind aufzubauen^a									
Mit Teilnahme	34	-.026	.883	34	.152	.392	34	.115	.517
Ohne Teilnahme	44	.335*	.026	44	.205	.183	44	.417**	.005
Mittelpunkt der Interaktionsgestaltung: Das einzelne Kind^b									
Mit Teilnahme	33	.168	.349	33	.234	.190	33	.318	.072
Ohne Teilnahme	46	.024	.857	46	-.322*	.029	46	.027	.875

	Das Thema Bindung ist für die pädagogische Praxis wichtig. ^c			Ich achte im Alltag auf das Bindungsverhalten von Kindern. ^c			Mit der Beziehungsgestaltung zum Kind kann ich etwas bei diesem bewirken. ^c		
	<i>N</i>	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>N</i>	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>N</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
Mittelpunkt der Interaktionsgestaltung: Die Gruppe^b									
Mit Teilnahme	33	-.072	.691	33	-.140	.436	33	-.200	.265
Ohne Teilnahme	46	-.186	.215	46	.272	.067	46	.159	.292

Anmerkungen. Pearson-Korrelationskoeffizient (*r*); **p* < .05, ***p* < .01.

^a Wertebereich der Variablen von 1 (*gar nicht wichtig*) bis 6 (*vollkommen wichtig*).

^b Wertebereich der Variablen von 1 (*fast gar nicht*) bis 6 (*fast immer*).

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

6. Diskussion der Ergebnisse und Ausblick

6.1 Beantwortung der Forschungsfragen

Nachfolgend werden die Ergebnisse in den aktuellen Forschungsstand und das Projekt EiBiS eingeordnet. Die Ergebnisse zur ersten Frage, *wie Fachkräfte Veränderungen durch die Teilnahme am EiBiS-Projekt einschätzen*, zeigten, dass die Projekt-Teilnahme nach Bewertung der Fachkräfte zu überwiegend positiven Veränderungen führte, sowohl in Bezug auf eine weitere Auseinandersetzung mit dem Thema Bindung als auch auf Einstellungen dazu. Die weitere Beobachtung von Kindern und der Umgang mit ihnen wurden ebenfalls positiv beeinflusst, jedoch nicht ganz so stark. Eine weitere Nutzung des Bogens konnten sich fast 90 % der Fachkräfte vorstellen. Die Ergebnisse sprechen für die Praktikabilität des EiBiS-Bogens, die ein Ziel des Projekts war (Fröhlich-Gildhoff & Hohagen, 2020b). Weiterhin deuten sie auf die Nutzung des Instruments zur Reflexion des beziehungsorientierten Handelns auch noch nach Abschluss des Projekts hin, die jedoch noch stärker ausfallen könnte. Dies könnte durch die Nutzung der erst während der Erhebung der Daten für diese Arbeit erschienenen ausführlichen Handreichung (Fröhlich-Gildhoff & Hohagen, 2020a) noch geschehen.

Im Gegensatz zu den selbsteingeschätzten Veränderungen ließen sich *im Vergleich zu einer Kontrollgruppe ohne Teilnahme am Projekt Unterschiede in der Auseinandersetzung mit dem Thema Bindung und Einstellungen zum Umgang mit Bindung* für die dritte Fragestellung durch Mittelwertvergleiche nicht signifikant nachweisen. Fachkräfte, die am EiBiS-Projekt teilgenommen haben, haben sich nicht stärker mit dem Thema Bindung auseinandergesetzt als Fachkräfte ohne Teilnahme. Für Fachkräfte, die am EiBiS-Projekt teilgenommen haben, sind Bindung und Beziehung in der Praxis nicht oder nur zufällig bedeutender als für Fachkräfte ohne Teilnahme. Dies könnte u. a. an Diskrepanzen in der Selbstwahrnehmung und -darstellung beider Gruppen liegen, jedoch auch methodische Ursachen haben, da beide Konstrukte lediglich anhand der Selbsteinschätzung erfasst und nicht durch Beobachtung oder Wissenstests überprüft wurden.

Um Mittelwertunterschiede in Hinblick auf die Interaktionsgestaltung überprüfen zu können, wurde zunächst geprüft, *welche Dimensionen und Schwerpunkte sich im Interaktionsverhalten der Fachkräfte zeigen*. Dabei ließen sich im Fragebogen zwei Skalen abbilden, die

sich beide auf die Beziehungsgestaltung beziehen. Die erste Skala ‚Beziehungsgestaltung und emotionale Unterstützung‘ kann als Ausdruck der Interaktionsqualität in Bezug auf Funktionen sekundärer Bindung gesehen werden, die sich eher auf einzelne Kinder und ihre Bedürfnisse sowie Interessen bezieht. Auch die Schwerpunkte der Interaktionsgestaltung zeigten einen Fokus auf der Beziehungsgestaltung und weniger auf der Förderung von Bildung, Gruppenprozessen oder der Strukturierung von Verhalten. Dies entspricht eher den Ergebnissen von Wirts, Wildgruber und Wertfein (2017) und Wadepohl (2015), die ebenfalls eine geringere Unterstützung von Lernprozessen in der Interaktionsgestaltung von Fachkräften fanden, als den Vermutungen von Ahnert et al. (2006), dass in den letzten Jahren eine stärkere Fokussierung auf Bildung stattgefunden habe.

Die zweite Skala entspricht ‚Strategien zur Beziehungsgestaltung‘ und ist angelehnt an Ergebnisse aus Studien von Quan-McGimpsey et al. (2011) und Zerr (2019). Diese sind jedoch nur allgemein gefasst. Konkrete Strategien oder Items zur Balance von Nähe und Distanz wie z. B. in GInA oder der Skala ‚Emotionsausdruck‘ des WSI (Wadepohl, 2017) konnten der Skala nicht zugeordnet werden; ebenso wenig Items zur Beidseitigkeit der Beziehung wie bei Quan-McGimpsey et al. (2011). Dies steht im Einklang mit den hier gewonnenen Ergebnissen, dass in den Schwerpunkten der Interaktionsgestaltung die Initiierung der Interaktionen in beiden Gruppen eher dem Kind zugeschrieben wurde als der Fachkraft selbst.

Wenn Kinder beim Eintritt in die Kita jedoch von sich aus eher bindungsunsicheres Verhalten zeigen, wie es in der Studie von Howes und Shivers (2006) vorkam, sollten Fachkräfte auch selbst Gesprächsanlässe schaffen und ihr Interaktionsverhalten danach ausrichten (Weltzien & Huber-Kebbe, 2011). Zudem wurde deutlich, dass in der EiBiS-Gruppe das einzelne Kind eher im Mittelpunkt der Interaktionen steht als die gesamte Gruppe. Das Interaktionsverhalten von Fachkräften, die am EiBiS-Projekt teilgenommen haben, ist somit – auf das einzelne Kind bezogen – beziehungsorientierter als das von Fachkräften ohne Teilnahme.

Hinsichtlich der vierten Frage zu den *Zusammenhängen zwischen der Auseinandersetzung mit dem Thema Bindung oder den Einstellungen zu Bindung und Beziehung und der selbst eingeschätzten Interaktionsgestaltung von Fachkräften* unterscheiden sich die Gruppe mit und ohne Teilnahme am EiBiS-Projekt nicht signifikant, jedoch gibt es zumindest innerhalb der Stichproben einige signifikante Zusammenhänge und Unterschiede in dieser Hinsicht. Die deskriptiv beschriebene höhere Korrelation zwischen der Auseinandersetzung mit dem Thema Bindung und ‚Strategien zur Beziehungsgestaltung‘ in der Gruppe ohne Teilnahme spricht ähnlich wie in den Ergebnissen von Keller (2019) eher für unspezifischere Kenntnisse zum Thema Bindung, da in dieser Skala Strategien nur allgemein benannt wurden.

Dafür sprechen auch die Ergebnisse in Bezug auf die Einstellungen, bei denen sich in der Vergleichsgruppe eher Korrelationen zum Schwerpunkt ‚Beziehung aufbauen‘ zeigten, in der EiBiS-Gruppe jedoch zu den Schwerpunkten zu Signalen, Interessen des Kindes und Zeit mit dem Kind allein. Diese beschreiben die Beziehungsgestaltung in Bezug auf Bindung genauer und stimmen z. B. auch mit Handlungsempfehlungen aus der EiBiS-Handreichung (Fröhlich-Gildhoff & Hohagen, 2020a) überein. Das würde darauf hindeuten, dass diese als Reflexionshilfe genutzt wurde und das Konstrukt Bindung sowie der Umgang damit deshalb gezielter gefasst und besser verstanden wird als in der Vergleichsgruppe.

In Bezug auf die Bedeutung von Bindung zeigten sich zudem für die EiBiS-Gruppe höhere Werte für beide Skalen zur Interaktionsgestaltung. Für die vorhandenen Stichproben hängt die Bedeutung von Bindung in der EiBiS-Gruppe demnach stärker mit einem beziehungsorientierten Interaktionsverhalten zusammen als in der Vergleichsgruppe. Dies entspricht

den Erkenntnissen von Strohbund (2009), dass die Orientierung der Interaktionsgestaltung von den Einstellungen zu Bindung beeinflusst wird. Warum sich diese Korrelationen nicht so stark für die Auseinandersetzung mit dem Thema äußerten oder wie letztere mit den Einstellungen zusammenhängt, konnte nicht hinreichend geklärt werden. Bei Vallotton et al. (2016) überdeckten Einstellungen zu Bindung in Bezug auf das Interaktionsverhalten das Wissen.

Für andere Schwerpunkte der Interaktionsgestaltung, wie die Förderung von Bildung, Gruppenprozessen und Strukturierung, zeigten sich keine signifikanten Zusammenhänge zu den Einstellungen oder Unterschiede dieser. Auch bei Biringen et al. (2012) zeigten sich keine Zusammenhänge der „Strukturierung“ als Teil der EA zur Bindungssicherheit der Kinder, jedoch zu unterstützendem Interaktionsverhalten. Nach Keller (2019) wird die Strukturierung nicht als Teil der klassischen Bindungstheorie angesehen. In der Studie von Bäuerlein et al. (2017) hatte Lernunterstützung zudem negative Effekte auf die Bindung von Krippenkindern. Nach Wadepohl und Mackowiak (2016) werden durch die Beziehungsgestaltung Lernprozesse dennoch gefördert, welche nach Glüer (2017) für ältere Kinder auch umgekehrt bedeutend sind.

Weiterhin gab es einen negativen Zusammenhang zwischen dem „Lesen der Handreichung“ und „Der Gruppe“ als Mittelpunkt der Interaktionsgestaltung. Eben solche negativen Zusammenhänge fanden sich auch zu der Bedeutung von Bindung. Positive Zusammenhänge zu den Einstellungen zu Bindung bestanden hingegen zum „einzelnen Kind“ als Mittelpunkt der Interaktionsgestaltung. In der Vergleichsgruppe waren diese Korrelationen teilweise umgekehrt. Die stärkere Orientierung am einzelnen Kind in der EiBiS-Gruppe entspricht auch den Ergebnissen der Mittelwertvergleiche.

All dies spricht insgesamt dafür, dass durch die Teilnahme am Projekt Kompetenzen der Fachkräfte im Zusammenspiel von Einstellungen zur Bedeutung von Bindung, differenziertem Wissen und selbst eingeschätztem Interaktionsverhalten (Fröhlich-Gildhoff, Nentwigesemann & Pietsch, 2011) ausgebildet oder verstärkt wurden, die für die Förderung von Bindung in Interaktionen auf das einzelne Kind sowie die Beziehungsgestaltung ausgerichtet sind. Diese Ausrichtung weist für die EiBiS-Stichprobe eher auf eine individuelle Feinfühligkeit hin, die auch bei Buyse et al. (2011) stärkere Auswirkungen auf die Entwicklung von Kindern zeigte. In der Studie von Bäuerlein et al. (2017) konnten ebenfalls keine Zusammenhänge einer Gruppenförderung nach Ahnert et al. (2006) zur Bindungssicherheit von Krippenkindern gefunden werden.

6.2 Limitierungen

Limitationen des Studiendesigns liegen nach den vier Typen von Validität nach Campbell (Döring & Bortz, 2016) vor allem in der *externen* sowie der *Konstruktvalidität*, die die Repräsentativität der Ergebnisse einschränken. Die nicht zufällige Stichprobenziehung (Schöneck-Voß & Voß, 2013) führte zu Unterschieden zwischen der Stichprobe der EiBiS-Gruppe und der Gesamtstichprobe aus dem Projekt sowie zwischen beiden Gruppen und der Gesamtpopulation pädagogischer Fachkräfte. Der Fragebogen als einzige Erhebungsmethode kann die externe Validität zudem im Vergleich zu anderen Verfahren verringert haben, da ausschließlich Selbstauskünfte der Fachkräfte erfasst wurden. Hier kommt es häufig zu veränderter Selbstdarstellung, z. B. aufgrund von sozialer Erwünschtheit.

In Bezug auf die *Konstruktvalidität* kam es besonders bei der Operationalisierung zu Schwierigkeiten, da für Fragebögen und Selbsteinschätzungen der Fachkräfte keine for-

schungstheoretisch bewährten Skalen und Items in Bezug auf die Interaktionsqualität gefunden werden konnten. Für Beobachtungsinstrumente zur Fremdeinschätzung unterschieden sich diese wiederum untereinander. Die Operationalisierung der Auseinandersetzung mit dem Thema Bindung sowie Einstellungen dazu erfolgte lediglich anhand einer Augenscheinvalidität mit Einzelitems zur Selbstauskunft. Zudem sind Konfundierungseffekte zwischen den Items zu Dimensionen des Interaktionsverhaltens und zu denen der Einstellungen zu Bindung anzunehmen.

Der Fragebogen wurde aufgrund zeitlicher und personeller Ressourcen weder anhand von Pretests mit den Zielgruppen noch nach der Erhebung vollständig auf die Gütekriterien von Messinstrumenten evaluiert, was die Konstruktvalidität und Vergleichbarkeit zu anderen Instrumenten sowie Forschungsergebnissen deutlich einschränkt (Bühner, 2011; Döring & Bortz, 2016). Kritisch muss auch die hohe Abbruchrate angesehen werden, die zu zahlreichen fehlenden Werten und so – aufgrund von paar- und fallweisen Ausschlüssen – zu unterschiedlich großen Substichproben für einzelne Analysen führte. Dafür könnte die Länge des Fragebogens verantwortlich gewesen sein (Döring & Bortz, 2016; Galesic & Bosnjak, 2009).

Dadurch, dass die Daten lediglich zu einem Messzeitpunkt erhoben wurden, ist auch die *interne Validität* der Studie eingeschränkt. Ohne Pretestung konnten weder zeitliche Veränderungen überprüft noch die Voraussetzungen der beiden Gruppen vor der Teilnahme am EiBiS-Projekt verglichen werden (Döring & Bortz, 2016; Schaffer & Schaffer, 2020; Stein, 2014). Dadurch unterschieden sich beide Gruppen bezüglich verschiedener Merkmale der Fachkräfte und Einrichtungen als mögliche Störvariablen (Krebs & Menold, 2014). Die gewonnenen Erkenntnisse zu Unterschieden zwischen den beiden Gruppen können demnach nicht eindeutig und ausschließlich auf die Teilnahme am EiBiS-Projekt zurückgeführt werden.

Eine weitere Begrenzung der *statistischen Validität* kann in der Stichprobengröße liegen, die zu klein gewesen sein kann, um statistisch signifikante Zusammenhänge oder Unterschiede zu zeigen. Eine erforderliche Teststärke wurde vorab nicht berechnet und hätte im Rahmen der zeitlichen Begrenzung auch nicht erfüllt werden können.

6.3 Ausblick für die weitere Forschung

Da die hier untersuchten Auswirkungen der Teilnahme am EiBiS-Projekt lediglich an einer kleinen Stichprobe überprüft und nur teilweise bestätigt werden konnten, wäre es notwendig, die Ergebnisse anhand einer größeren Stichprobe weiter zu erforschen, um eindeutiger Aussagen treffen zu können. Dazu könnte zum einen der genutzte Fragebogen weiter evaluiert und revidiert werden, um Selbsteinschätzungen pädagogischer Fachkräfte zu erfassen.

Weiterführend interessieren jedoch vor allem die Auswirkungen des (veränderten) Interaktionsverhaltens auf bzw. durch die Bindungssicherheit der Kinder. Besonders im deutschsprachigen Raum gibt es dazu noch wenige und unterschiedliche Forschungsergebnisse. Da mit dem EiBiS-Bogen ein praktikables Instrument zur Einschätzung der Bindungssicherheit und mit der Handreichung eine Reflexionshilfe für die Auseinandersetzung mit dem Thema Bindung sowie für das Interaktionsverhalten gegenüber eingeschätzten Kindern entwickelt wurde (Fröhlich-Gildhoff & Hohagen, 2020a), könnten beide für weitere Forschungsvorhaben genutzt werden. Mit der Nutzung bzw. Ergänzung eines Fragebogens zu Einstellungen und Wissen sowie eines Beobachtungsinstruments zur Fremdeinschätzung der Interaktionsgestaltung, wie z. B. GInA (Weltzien, 2014; Weltzien, Fröhlich-Gildhoff, Strohmeyer et al.,

2017), könnten so Zusammenhänge zum Bindungsverhalten von Kindern untersucht werden. Mit mehreren Messzeitpunkten könnte dies auch beidseitig geschehen, da die Interaktionsqualität der Fachkräfte die Ausbildung sekundärer Bindung der Kinder beeinflussen kann, das Wissen über diese jedoch auch das weitere Interaktionsverhalten.

Um den Aspekt der Strukturierung kindlichen Verhaltens, der nach den Einschätzungen der Fachkräfte in dieser Untersuchung vernachlässigt wurde, für Funktionen sekundärer Bindung (Booth et al., 2003) jedoch bedeutend erscheint, weiter zu prüfen, wäre auch die Nutzung des Instruments CLASS (Pianta, La Paro & Hamre, 2008; Hamre, La Paro, Pianta & LoCasale-Crouch, 2013, zitiert nach Weltzien, Fröhlich-Gildhoff, Wadepohl et al., 2017), der Skala der EA (Biringen, 2000) oder einer Kombination der Instrumente sinnvoll. Dadurch könnte auch die Bedeutung der Lernunterstützung oder Exploration weiter geklärt werden, die in dieser Erhebung eher negativ konnotiert war, für ältere Kinder jedoch wichtiger erscheint.

Näher untersucht werden sollte weiterhin die Rolle der Feinfühligkeit, bei der von Ahnert et al. (2006) angenommen wird, dass sie gruppenbezogenen Auswirkungen auf die sekundäre Bindung hat. In der EiBiS-Gruppe zeigte sich eher eine Orientierung am einzelnen Kind, bei der offen bleibt, wie die Umsetzung in der Praxis stattfindet. Ebenfalls nicht ausreichend überprüft werden konnte die Bedeutung von Nähe und Distanz sowie die Rolle der Beziehung für die Fachkraft, wie sie von Quan-McGimpsey et al. (2011) benannt wurden. Auf Basis ihrer qualitativen Untersuchung könnten weitere quantitative Befragungen oder Beobachtungen stattfinden, die dies mit gezielteren Operationalisierungen weiter untersuchen.

6.4 Implikationen für die Praxis

Mit der durchgeführten Untersuchung konnte die Praktikabilität des EiBiS-Instruments sowie die Nützlichkeit der Handreichung für die Auseinandersetzung mit dem Thema Bindung sowie für ein auf das Kind abgestimmtes Interaktionsverhalten in großen Teilen bestätigt werden. Der EiBiS-Bogen und die Handreichung liegen nun frei zugänglich für pädagogische Fachkräfte und Kitas vor (Fröhlich-Gildhoff & Hohagen, 2020a). In der bisherigen Forschung zeigte sich, dass die sekundäre Bindung sowie Beziehungen von Kindern zu Fachkräften eine bedeutende Rolle für die Entwicklung der Kinder haben – zumindest kompensierend und als Schutzfaktor – und stark mit dem Interaktionsverhalten der Fachkräfte zusammenhängen.

Auch wenn nicht abschließend geklärt werden konnte, wie einzelne Dimensionen der selbst eingeschätzten Interaktionsgestaltung mit der Bindung zusammenhängen, zeigte sich eine Tendenz der Nutzung des EiBiS-Bogens zu einer Förderung der Beziehungsgestaltung mit dem Fokus auf das einzelne Kind. Aus den Ergebnissen wird deutlich, dass in der Praxis eine Ausrichtung der Interaktionen an den Signalen, Interessen und Bedürfnissen des Kindes notwendig ist, auch wenn die Bedarfe der Gruppe nicht vernachlässigt werden dürfen. Nur dadurch kann ein Beziehungs- und Bindungsaufbau stattfinden, über den die kindliche Entwicklung weiter gefördert werden kann. Um an der bisherigen Bindung des Kindes anzuknüpfen und einschätzen zu können, wie die Bindungssicherheit sich in der Kita äußert, ist eine gezielte Beobachtung des Kindes und Wissen über das Thema Bindung notwendig.

Dazu eignet sich das EiBiS-Instrument als Ausgangspunkt und Ergänzung weiterer Verfahren, um das Verhalten des Kindes besser verstehen zu können (Fröhlich-Gildhoff & Hohagen, 2020a). Weiterhin sind eine Auseinandersetzung mit dem Thema sowie das Besprechen von Kindern im Team überaus wichtig. Fachkräfte sollten ihr eigenes Interaktionsverhalten,

ihre Einstellungen und ihre Grundhaltung in Interaktionen regelmäßig reflektieren, ihr Wissen erweitern und ihr Handeln an den Kindern ausrichten. Auch eine Beschäftigung mit eigenen Beziehungs- und Bindungserfahrungen scheint dafür notwendig, um sich diese bewusst zu machen und nicht unreflektiert in die Beziehungsgestaltung mit den Kindern einfließen zu lassen.

Literatur

- Ahnert, L. (2014). Bindungsbeziehungen außerhalb der Familie: Tagesbetreuung und Erzieherinnen-Kind-Bindung. In L. Ahnert & J. Maywald (Hrsg.), *Frühe Bindung: Entstehung und Entwicklung* (3. Aufl.) (S. 256–277). München Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Ahnert, L. (2015). *Wieviel Mutter braucht ein Kind? Bindung – Bildung – Betreuung: öffentlich und privat* (Nachdr. 2015). 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., Lamb, M. E. & Seltenheim, K. (2000). Infant-care provider attachments in contrasting child care settings I: Group-oriented care before German reunification. *Infant Behavior and Development*, 23, 197–209.
- 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>
- Autorengruppe Fachkräftebarometer. (2019). *Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2019*. München: Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte.
- Bäuerlein, K., Rösler, J. & Schneider, W. (2017). Fachkraft-Kind-Interaktionen in der Krippe: Zusammenhänge mit der Fachkraft-Kind-Bindung (Psychologie in Bildung und Erziehung: Vom Wissen zum Handeln). In H. Wadepohl, K. Mackowiak, K. Fröhlich-Gildhoff & D. Weltzien (Hrsg.), *Interaktionsgestaltung in Familie und Kindertagesbetreuung* (S. 115–145). Wiesbaden: Springer.
- Bertelsmann Stiftung. (2019). Ländermonitor Frühkindliche Bildungssysteme. Gruppengröße. Verfügbar unter: https://www.laendermonitor.de/de/vergleich-bundeslaender-daten/personal-und-einrichtungen/kita-strukturen/gruppengroesse?tx_itaohyperion_pluginview%5Baction%5D=chart&tx_itaohyperion_pluginview%5Bcontroller%5D=PluginView&cHash=c6ebee4ad1b9893fe5d1fb7119f0c8c
- Biringen, Z. (2000). Emotional availability: Conceptualization and research findings. *American Journal of Orthopsychiatry*, 70(1), 104–114.
- Biringen, Z., Altenhofen, S., Aberle, J., Baker, M., Brosal, A., Bennett, S. et al. (2012). Emotional availability, attachment, and intervention in center-based child care for infants and toddlers. *Development and Psychopathology*, 24(1), 23–34. <https://doi.org/10.1017/S0954579411000630>
- Blanz, M. (2015). *Forschungsmethoden und Statistik für die Soziale Arbeit: Grundlagen und Anwendungen*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.

- Booth, C. L., Kelly, J. F., Spieker, S. J. & Zuckerman, T. G. (2003). Toddlers' Attachment Security to Child-Care Providers: The Safe and Secure Scale. *Early Education and Development, 14*(1), 83–100. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1401_6
- Bortz, J. & Schuster, C. (2010). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler* (Springer-Lehrbuch) (7., vollständig überarbeitete und erweiterte Aufl.). Berlin Heidelberg: Springer.
- Bühner, M. (2011). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion* (PS Psychologie) (3., aktualisierte und erweiterte Aufl.). München Harlow Amsterdam Madrid Boston San Francisco Don Mills Mexico City Sydney: Pearson.
- Bühner, M. & Ziegler, M. (2009). *Statistik für Psychologen und Sozialwissenschaftler* (PS Psychologie) (korr. Nachdr.). München: Pearson.
- 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>
- Cugmas, Z. (2011). Relation between children's attachment to kindergarten teachers, personality characteristics and play activities. *Early Child Development and Care, 181*(9), 1271–1289. <https://doi.org/10.1080/03004430.2010.523993>
- Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (Springer-Lehrbuch) (5., vollständig überarbeitete, aktualisierte und erweiterte Aufl.). Berlin Heidelberg: Springer.
- Famula, N. (2020). *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 i. Br.: Evangelische Hochschule.
- Ferreira, T., Cadima, J., Matias, M., Vieira, J. M., Leal, T. & Matos, P. M. (2016). Preschool Children's Prosocial Behavior: The Role of Mother-Child, Father-Child and Teacher-Child Relationships. *Journal of Child and Family Studies, 25*(6), 1829–1839. <https://doi.org/10.1007/s10826-016-0369-x>
- Fröhlich-Gildhoff, K. & Hohagen, J. (2020a). *Handreichung zur Einschätzung der Bindungssicherheit in der Kita (EiBiS). Hintergründe und Erläuterungen zum Verfahren* (Schriftenreihe der Baden-Württemberg Stiftung Gesellschaft und Kultur). Stuttgart: Baden-Württemberg Stiftung gGmbH. Verfügbar unter: https://www.bwstiftung.de/uploads/tx_news/BWS_Bindungssicherheit_EiBiS_lowRes_Einzelseiten.pdf.
- Fröhlich-Gildhoff, K. & Hohagen, J. (2020b). *Einschätzung der Bindungssicherheit in der Kita (EiBiS). Wissenschaftlicher Abschlussbericht*. Freiburg i. Br.: FEL Verlag.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I. & Pietsch, S. (2011). *Kompetenzorientierung in der Qualifizierung fröhlpädagogischer Fachkräfte: eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Fröhlpädagogische Fachkräfte (WiFF)* (WiFF-Expertisen Ausbildung). München: Deutsches Jugendinstitut (DJI).
- Galesic, M. & Bosnjak, M. (2009). Effects of Questionnaire Length on Participation and Indicators of Response Quality in a Web Survey. *Public Opinion Quarterly, 73*(2), 349–360. <https://doi.org/10.1093/poq/nfp031>

- Glüer, M. (2012). *Beziehungsqualität und kindliche Kooperations- und Bildungsbereitschaft: eine Studie in Kindergarten und Grundschule* (Research). Wiesbaden: Springer VS.
- Glüer, M. (2017). *Bindungs- und Beziehungsqualität in der KiTa: Grundlagen und Praxis* (Entwicklung und Bildung in der Frühen Kindheit). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Grossmann, K. & Grossmann, K. E. (2017). *Bindungen: das Gefüge psychischer Sicherheit* (Fachbuch Klett-Cotta) (7. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Howes, C. & Shivers, E. M. (2006). New Child-Caregiver Attachment Relationships: Entering Childcare When the Caregiver Is and Is Not an Ethnic Match. *Social Development*, 15(4), 574–590. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2006.00358.x>
- Keller, H. (2011). *Kinderalltag: Kulturen der Kindheit und ihre Bedeutung für Bindung, Bildung und Erziehung*. Berlin: Springer.
- Keller, H. (2019). *Mythos Bindungstheorie Konzept, Methode, Bilanz*. Weimar: verlag das netz GmbH.
- Kirchmann, H. & Strauß, B. (2008). Methoden zur Erhebung von Bindungsmerkmalen. *Klinische Diagnostik u. Evaluation*, (1), 293–327.
- König, A. (2009). *Interaktionsprozesse zwischen ErzieherInnen und Kindern: eine Videostudie aus dem Kindergartenalltag* (VS Research). Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.
- König, A., Stenger, U. & Weltzien, D. (2013). Einführung: Interaktion im frühpädagogischen Diskurs (Materialien zur Frühpädagogik). In K. Fröhlich-Gildhoff, I. Nentwig-Gesemann, A. König, U. Stenger & D. Weltzien (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik. 6: Schwerpunkt: Interaktion zwischen Fachkräften und Kindern* (S. 11–33). Freiburg, i. Br.: FEL Verlag.
- Krebs, D. & Menold, N. (2014). Gütekriterien quantitativer Sozialforschung. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 425–438). Wiesbaden: Springer VS.
- Leiner. (2020). *soSci. oFb- der onlineFragebogen*. Verfügbar unter: <https://www.soscisurvey.de>
- Lenhard, W. & Lenhard, A. (2014). Signifikanztests bei Korrelationen. *Bibergau: Psychometrica*. Unpublished. Verfügbar unter: <https://www.psychometrica.de/korrelation.html>
- Lenhard, W. & Lenhard, A. (2016). Berechnung von Effektstärken. *Dettelbach: Psychometrica*. Verfügbar unter: <https://www.psychometrica.de/effektstaerke.html>
- Mayer, D., Beckh, K., Berkic, J. & Becker-Stoll, F. (2013). Erzieherin-Kind-Beziehungen und kindliche Entwicklung. Der Einfluss von Geschlecht und Migrationshintergrund. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(13), 803–816.
- Page, J. & Elfer, P. (2013). The emotional complexity of attachment interactions in nursery. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(4), 553–567. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2013.766032>
- Quan-McGimpsey, S., Kuczynski, L. & Brophy, K. (2011). Early education teachers' conceptualizations and strategies for managing closeness in child care: The personal domain. *Journal of Early Childhood Research*, 9(3), 232–246. <https://doi.org/10.1177/1476718X10389146>

- Raab-Steiner, E. & Benesch, M. (2018). *Der Fragebogen: von der Forschungsidee zur SPSS-Auswertung* (UTB Schlüsselkompetenzen) (5., aktualisierte und überarbeitete Aufl.). Wien: Facultas.
- Rißmann, M. (Hrsg.). (2015). Interaktion (Kita-Pädagogik). *Lexikon der Kindheitspädagogik*. Kronach: Link.
- Schaffer, H. I. & Schaffer, F. (2020). *Empirische Methoden für soziale Berufe: Eine anwendungsorientierte Einführung für die qualitative und quantitative Sozialforschung*. Freiburg i. Br.: Lambertus-Verlag.
- Schöneck-Voß, N. M. & Voß, W. (2013). *Das Forschungsprojekt: Planung, Durchführung und Auswertung einer quantitativen Studie (Lehrbuch)* (2., überarbeitete Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Smart Start Evaluation Team (2000). Caregiver Interaction Scale. Verfügbar unter: https://fpg.unc.edu/sites/fpg.unc.edu/files/resources/assessments-and-instruments/SmartStart_Tool6_CIS.pdf
- Statistisches Bundesamt [Destatis]. (2020). *Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe. Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege am 01.03.2020*. Verfügbar unter: https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Soziales/Kindertagesbetreuung/Publicationen/Downloads-Kindertagesbetreuung/tageseinrichtungen-kindertagespflege-5225402207004.pdf?__blob=publicationFile
- Stein, P. (2014). Forschungsdesigns für die quantitative Sozialforschung. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 135–151). Wiesbaden: Springer VS.
- Strohband, K. (2009). Bindungsgeleitetes Vorgehen in Kindertageseinrichtungen. In H. Julius, B. Gasteiger-Klicpera & R. Kißgen (Hrsg.), *Bindung im Kindesalter: Diagnostik und Interventionen* (S. 277–292). Göttingen Bern Wien: Hogrefe.
- Tenorth, H.-E. & Tippelt, R. (Hrsg.). (2007). Interaktion. *Beltz Lexikon Pädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Vallotton, C. D., Torquati, J., Ispa, J., Chazan-Cohen, R., Henk, J., Fusaro, M. et al. (2016). Attachment Predicts College Students' Knowledge, Attitudes, and Skills for Working With Infants, Toddlers, and Families. *Early Education and Development*, 27(2), 275–302. <https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1087778>
- Wadepohl, H. (2015). Bindungs- bzw. Beziehungsgestaltung von frühpädagogischen Fachkräften – eine Videostudie. In A. Schmitt, M. Morfeld, E. Sterdt & L. Fischer (Hrsg.), *Evidenzbasierte Praxis und Politik in der Frühpädagogik: ein Tagungsbericht* (S. 122–135). Halle (Saale): Mitteldt. Verlag.
- Wadepohl, H. (2017). Die Gestaltung wertschätzender Interaktionen als eine Facette der Beziehungsqualität in der Kita (Psychologie in Bildung und Erziehung: Vom Wissen zum Handeln). In H. Wadepohl, K. Mackowiak, K. Fröhlich-Gildhoff & D. Weltzien (Hrsg.), *Interaktionsgestaltung in Familie und Kindertagesbetreuung* (S. 171–198). Wiesbaden: Springer.
- Wadepohl, H. & Mackowiak, K. (2013). Entwicklung und Erprobung eines Beobachtungsinstrumentes zur Analyse der Beziehungs- bzw. Bindungsgestaltung von frühpädagogi-

- schen Fachkräften in Freispielsituationen (Materialien zur Frühpädagogik). In K. Fröhlich-Gildhoff, I. Nentwig-Gesemann, A. König, U. Stenger & D. Weltzien (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik. 6: Schwerpunkt: Interaktion zwischen Fachkräften und Kindern* (S. 87–118). Freiburg i. Br: FEL Verlag.
- Wadepohl, H. & Mackowiak, K. (2016). Beziehungsgestaltung und deren Bedeutung für die Unterstützung von kindlichen Lernprozessen im Freispiel. *Frühe Bildung*, 5(1), 22–30. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000241>
- Weltzien, D. (2014). *Pädagogik: die Gestaltung von Interaktionen in der Kita: Merkmale – Beobachtung – Reflexion*. Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Weltzien, D., Fröhlich-Gildhoff, K., Strohmmer, J., Rönna-Böse, M., Wünsche, M., Bücklein, C. et al. (2017). *Gestaltung von Interaktionen: ein videogestütztes Evaluationsinstrument: Manual*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Weltzien, D., Fröhlich-Gildhoff, K., Wadepohl, H. & Mackowiak, K. (2017). Interaktionsgestaltung im familiären und frühpädagogischen Kontext. Einleitung (Psychologie in Bildung und Erziehung: Vom Wissen zum Handeln). In H. Wadepohl, K. Mackowiak, K. Fröhlich-Gildhoff & D. Weltzien (Hrsg.), *Interaktionsgestaltung in Familie und Kindertagesbetreuung* (S. 1–26). Wiesbaden: Springer.
- Weltzien, D. & Huber-Kebbe, A. (2011). *Handbuch Gesprächsführung in der Kita*. Freiburg: Herder.
- White, K. M. (2016). “My Teacher Helps Me”: Assessing Teacher-Child Relationships From the Child’s Perspective. *Journal of Research in Childhood Education*, 30(1), 29–41. <https://doi.org/10.1080/02568543.2015.1105333>
- Winner, A. (2013). Alles Bindung – oder was? Zu Risiken und Nebenwirkungen eines Modebegriffs. *Betrifft Kinder*, (6–7), 16–23.
- Wirts, C., Wildgruber, A. & Wertfein, M. (2017). Die Bedeutung von Fachwissen und Unterstützungsplanung im Bereich Sprache für gelingende Interaktionen in Kindertageseinrichtungen (Psychologie in Bildung und Erziehung: Vom Wissen zum Handeln). In H. Wadepohl, K. Mackowiak, K. Fröhlich-Gildhoff & D. Weltzien (Hrsg.), *Interaktionsgestaltung in Familie und Kindertagesbetreuung* (S. 147–170). Wiesbaden: Springer.
- Zerr, C. (2019). *Die Bindungsrepräsentation von Krippenkindern. Eine empirische Untersuchung subjektiver Erfahrungswerte pädagogischer Fachkräfte zur Einschätzung kindlicher Bindungsqualität sowie deren Einflussnahme auf die Gestaltung pädagogischer Handlungspraxis*. Unveröffentlichte Masterthesis. Freiburg i. Br.: Evangelische Hochschule.
- Zweyer, K. (2007). Lässt sich die Bindung bei Kindergartenkindern über einen Fragebogen erfassen? *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 56(5), 429–444.

Claudia Dickhäuser & Oliver Dickhäuser

Engagierte Eltern – engagierte Kinder?

Zum Zusammenhang zwischen Helicopter Parenting und Selbstwirksamkeit, Autonomie und Engagement im Studium

Zusammenfassung

Die Neigung von Eltern, um ihre Kinder zu kreisen und zu versuchen, ihnen jede Form von Herausforderung oder Gefahr aus dem Weg zu räumen, wird in der Öffentlichkeit unter dem Begriff „Helicopter Parenting“ breit diskutiert. Empirische Untersuchungen zu diesem Phänomen sind eher selten. In der vorliegenden Studie untersuchten wir anhand der Angaben von 402 Studierenden, wie häufig das Phänomen des Helicopter Parenting tatsächlich auftritt, welche familiären Merkmale hier eine Rolle spielen und welche Zusammenhänge mit dem Selbstwirksamkeits- und Autonomieerleben, sowie dem Engagement im Studium der jungen Erwachsenen zu beobachten sind. Dabei konnten wir zeigen, dass es sich bei Helicopter Parenting um ein eher seltenes Phänomen handelt, das bei steigender Anzahl an Kindern unwahrscheinlicher wird. Dennoch gingen stärkere Ausprägungen von Helicopter Parenting einher mit weniger Selbstwirksamkeit und Autonomie, sowie Engagement der jungen Erwachsenen im Studium. Zudem zeigte sich empirisch, dass Helicopter Parenting entgegen Annahmen in der populärwissenschaftlichen Literatur über das reine Ausüben von Kontrolle und Überbehütung hinausgeht.

Schlüsselworte: Helicopter Parenting, Selbstwirksamkeit, Resilienz, Erziehungsverhalten, Autonomieerleben, Motivation

Abstract

The tendency of parents to circle around their children and try to remove any form of challenge or danger from their path is widely discussed in public under the term "helicopter parenting". Empirical studies on this phenomenon are rather rare. To close this gap, in the present study we used data from 402 students to investigate how often the phenomenon of helicopter parenting actually occurs, which family characteristics play a role, and what relationships can be observed to the young adults' experience of self-efficacy and autonomy, as well as engagement in their studies. We were able to show that helicopter parenting is a rather rare phenomenon that becomes less likely as the number of children increases. Nevertheless, stronger manifestations of helicopter parenting were accompanied with lower self-efficacy, less autonomy and engagement. In addition, empirical evidence showed that helicopter parenting goes beyond mere exercise of parental control and overprotection.

Keywords: Helicopter Parenting, self efficacy, resilience, parenting styles, perceived autonomy, motivation

Inhalt

1. Einführung.....	115
2. Theoretische Einbettung und Forschungsstand	115
2.1 Prävalenz von Helicopter Parenting	116
2.2 Zusammenhang zwischen Helicopter Parenting und familiären Merkmalen	116
2.3 Zusammenhang zwischen Helicopter Parenting und Selbstwirksamkeit, Autonomie und Engagement im Studium	117
3. Fragestellung	118
4. Untersuchungsdesign.....	119
4.1 Untersuchungsplan und Untersuchungsmethoden	119
4.2 Stichprobenwahl und Beschreibung des Samples	120
4.3 Erhebungsmethode	120
4.4 Auswertungsmethoden	123
4.5 Reflexion der Gütekriterien.....	123
5. Ergebnisse.....	124
5.1 Deskriptive Befunde und Häufigkeit von Helicopter Parenting	124
5.2 Vorhersage von Helicopter Parenting durch familiäre Merkmale	125
5.3 Vorhersage des Erlebens und Verhaltens von Studierenden durch Helicopter Parenting und durch erinnertes elterliches Erziehungsverhalten t	125
6. Diskussion der Befunde.....	128
6.1 Deskriptive Befunde und Häufigkeit von Helicopter Parenting	128
6.2 Vorhersage von Helikopterverhalten durch familiäre Merkmale.....	129
6.3 Vorhersage des Erlebens und Verhaltens von Studierenden durch Helicopter Parenting und erinnertes elterliches Erziehungsverhalten.....	129
6.4 Limitationen	130
7. Implikationen für Theorie und Praxis und Resümee	132
Literatur	132

1. Einführung

Sie spielen ihren Babys Mozart vor, bringen ihre Schulkinder bis zur Klassentür und wählen für sie die passende Uni aus: Aus Angst, etwas falsch zu machen oder zu versäumen, schweben immer mehr Eltern – einer militärischen Eingreiftruppe gleich über ihren Kindern – bereit, bei den kleinsten Unwägbarkeiten herbeizustürmen und alles wieder ins Lot zu bringen. Die Folge: Die Kinder werden unselbständig, unengagiert und maßlos anspruchsvoll (Kraus, 2015, S. 225).

So schreibt der ehemalige Präsident des deutschen Lehrerverbandes im Klappentext seines 2013 erstmalig erschienenen Bestsellers „Helicopter-Eltern: Schluss mit Förderwahn und Verwöhnung“ (Kraus, 2015). Kraus adressiert ein aus seiner Sicht zunehmendes Phänomen, nämlich einen Erziehungsstil, der geprägt ist durch Überbehütung und Kontrolle: das sogenannte Helicopter Parenting. Hierbei „kreisen“ die Eltern über ihren Kindern und mischen sich in alle Belange des Lebens ihrer Kinder ein (Somers & Settle, 2010; vgl. auch Wilhelm & Esdar, 2014). Auch die Süddeutsche Zeitung titelte schon vor Jahren mit: „Die Kindoptimierer“ und thematisierte eine Art der „Fürsorgeoptimierung“, die von der frühkindlichen Förderung bis hin zur ständigen Kontrolle aller kindlichen Lebensbereiche reicht (Bittl, 2013). Betrachtet man die Anzahl der populärwissenschaftlichen Bücher und Artikel zum Thema „Helicopter Parenting“, könnte man meinen, es handele sich um ein sehr gut erforschtes pädagogisches Konzept (u. a. Kraus, 2015; Greiner & Padtberg, 2020), zu welchem zahlreiche empirische Befunde existieren. Doch trifft dies nicht zu: Empirische Befunde zu familiären Bedingungen, Zusammenhängen und Folgen von Helicopter Parenting sind noch immer sehr rar. Die Datenbank ERIC lieferte im Sommer 2021 bei der Suche nach Einträgen mit dem Term „helicopter parenting“ im Abstract gerade einmal 18 Treffer. Insbesondere Forschung im deutschen Sprachraum liegt kaum vor, wie auch Wilhelm und Esdar (2014) bemängeln. Im Kontrast zu dieser eher mageren empirischen Befundlage scheint der Boom an populärwissenschaftlicher Literatur zu Helicopter Parenting und demnach dem Bedarf an erziehungswissenschaftlichen Ratgebern ungebrochen.

2. Theoretische Einbettung und Forschungsstand

Wilhelm, Esdar und Wild haben 2014 den Forschungsstand zum Thema Helicopter Parenting gesichtet. Trotz zum Teil sehr unterschiedlichen Nuancierungen im Begriffsverständnis schlussfolgern sie, dass Helicopter Parenting anhand einer Reihe von Kernelementen gekennzeichnet werden kann: zunächst durch Überinvolviertheit, die sich etwa darin ausdrückt, dass die Eltern sehr stark an Aktivitäten und Aspekten des Lebens ihrer Kinder interessiert sind und an diesen partizipieren. Zweitens ist eine sehr starke Überbehütung charakteristisch, die sich in Sorge um die Kinder ausdrückt und Verhalten nach sich zieht, um die eigenen Kinder vor Risiken zu schützen. Drittens ist Kern des Helicopter Parentings, dass die Eltern wenig Zutrauen in die Eigenständigkeit des Kindes zeigen und entsprechend häufig dessen Autonomie einschränken. Schließlich drückt sich Helikopterverhalten auch darin aus, dass Eltern im Falle von Misserfolgen des Kindes oft die Schuld für das Misslingen bei Dritten suchen. In der Summe kennzeichnet der Begriff Helicopter Parenting damit das Verhalten von überinvolvierten, risikoscheuenden Eltern, die eine Form der Übererziehung praktizieren und dabei von einer hohen Verantwortung für den Erfolg des eigenen Kindes angetrieben sind.

In der erziehungswissenschaftlichen Literatur ist vielfach darauf hingewiesen worden, dass elterliches Involvement durchaus zuträglich ist für die kindliche Entwicklung (für einen Überblick siehe Pomerantz, Moorman & Litwack, 2007). In Abgrenzung zu dieser Literatur beschreibt der Begriff des Helicopter Parentings allerdings eine Qualität des elterlichen Involvements, die über die interessierte Anteilnahme hinausgeht und von der – wie nachfolgend noch erläutert wird – angenommen werden kann, dass dieses weniger zuträglich für das Erleben und Verhalten der Kinder ist.

2.1 Prävalenz von Helicopter Parenting

Angesichts der Darstellungen in der populärwissenschaftlichen Literatur scheint Helicopter Parenting ein vergleichsweise häufiges Phänomen zu sein. Kraus (2015) schätzt die Häufigkeit von Helikopterverhalten gar auf 15 %, allerdings ohne hierzu konkrete empirische Studien anzuführen. Wenn es sich tatsächlich um ein eher häufiges Phänomen handelt, sollte sich die erziehungswissenschaftliche Forschung mit den Bedingungen und Folgen dieser Form von Erziehungsverhalten beschäftigen.

Um solche Vermutungen empirisch zu erhärten, bedarf es nicht nur entsprechender Messinstrumente, sondern auch der Setzung eines Cut-off-Wertes, ab welchem man vom Vorliegen von Helicopter Parenting spricht.

In einer Studie von Wilhelm und Esdar (2014) wurde hierzu in einer Stichprobe von Studierenden das Helicopter Parenting durch die Angaben der Studierenden erfasst. Für die auf diese Weise erfassten Angaben der Studierenden zum Elternverhalten wurde festgelegt, dass ab einem Skalenwert oberhalb des theoretischen Mittelwerts der eingesetzten Skala von Helicopter Parenting ausgegangen wird. Mittels dieses Vorgehens ermittelten Wilhelm und Esdar eine Häufigkeit des Helicopter Parentings von 2.3 %.

Es ist ein Ziel der vorliegenden Arbeit, die Befunde von Wilhelm und Esdar auf der Basis eines anderen Messverfahrens zur Erfassung von Helicopter Parenting zu replizieren.

Ein klassifikatorisches Vorgehen, bei dem erst aber dem Vorliegen eines bestimmten Wertes von Helicopter Parenting ausgegangen wird, lässt die kontinuierliche Natur der Messung des Konstruktes außer Acht: Empirische Skalen zur Erfassung von Helicopter Parenting liefern Werte von niedrig bis hoch und es ist im Sinne der vollständigen Ausschöpfung vorliegender Informationen sinnvoll, die gesamte Bandbreite an Varianz auszunutzen, wenn Unterschiede im Helicopter Parenting zu möglichen Außenkriterien in Beziehung gesetzt werden sollen.

2.2 Zusammenhang zwischen Helicopter Parenting und familiären Merkmalen

Bedeutsam ist auch die Frage, mit welchen Merkmalen in der Familie Helicopter Parenting zusammenhängt. Hinsichtlich denkbarer Strukturmerkmale ist insbesondere die Kinderanzahl innerhalb einer Familie eine mögliche vorauslaufende Bedingung für das Helikopterverhalten von Eltern. In der öffentlichen Darstellung werden vor allem Familien mit Einzelkind als typische Helikopter-Elternteile dargestellt, die ihr Kind zum Projekt machen und es in jeder Hinsicht optimieren bzw. kontrollieren. Grundsätzlich sinken mit jedem Kind in der Familie die Zeitressourcen, die Eltern selbst auf das einzelne Kind verwenden können. Zudem können mit steigender Kinderanzahl innerhalb einer Familie bestimmte Aufgaben der Begleitung jüngerer Kinder in gewissen Grenzen auch von älteren Kindern übernommen werden.

Deshalb ist es inhaltlich naheliegend, dass Helicopter Parenting geringer ausgeprägt ist, je mehr Kinder es in einer Familie gibt.

Über solche Strukturmerkmale hinaus steht Helicopter Parenting aber möglicherweise auch mit Prozessmerkmalen des elterlichen Erziehungsverhaltens im Zusammenhang. Wie oben bereits dargestellt, zeigt Helicopter Parenting eine gewisse Verwandtschaft mit elterlichem Involvement, dabei aber vor allem mit bestimmten inhaltlichen Ausprägungen dieses Involvements, die durch Kontrolle und Überfürsorge gekennzeichnet werden können. Für die Bedeutsamkeit des Konstruktes Helicopter Parenting würde im Sinne der Einordnung in ein nomologisches Netzwerk sprechen, dass Helicopter Parenting in positiver Beziehung steht zu Maßen elterlicher Kontrolle und Überfürsorge. Zugleich sollten die Beziehungen angesichts der Breite des Konstruktes Helicopter Parenting, das über Kontrolle und Überfürsorge hinausgeht, hier jedoch allenfalls mäßig hoch sein.

2.3 Zusammenhang zwischen Helicopter Parenting und Selbstwirksamkeit, Autonomie und Engagement im Studium

Für die Bedeutsamkeit des Konstruktes Helicopter Parenting würde auch sprechen, wenn es zu Aspekten des Erlebens und Verhaltens der Kinder in sinnvoller und erwartbarer Beziehung stünde. In der vorliegenden Arbeit sollen diese Beziehungen an einer Stichprobe von jungen Erwachsenen während ihres Hochschulstudiums untersucht werden. Als Maße des Erlebens und Verhaltens betrachten wir dabei deren Selbstwirksamkeit, die erlebte Autonomie und das Engagement im Studium.

Selbstwirksamkeit beschreibt die Überzeugung einer Person, auch schwierige Situationen und Herausforderungen aus eigener Kraft erfolgreich zu bewältigen (Bandura, 1997). Personen mit hoher Selbstwirksamkeitserwartung können auch tatsächlich besser mit herausfordernden Situationen umgehen (Ball & Peters, 2007; Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2019). Eltern kommt dabei eine entscheidende Rolle für die Ausprägung der Selbstwirksamkeit ihrer Kinder zu (Padilla-Walker & Nelson, 2012): So ist zu vermuten, dass Kinder, die früh die Erfahrung machen, Herausforderungen auch ohne elterliche Hilfe bewältigen zu können, mehr Selbstwirksamkeitserfahrungen machen und damit eine höhere Selbstwirksamkeitserwartung ausbilden als Kinder, deren Eltern jedes Hindernis aus dem Weg räumen. Empirisch geprüft wurde diese Vermutung vor allem im deutschsprachigen Raum allerdings selten. In einer in den USA durchgeführten Studie von Bradley-Geist und Olson-Buchanan (2014) mit jungen Studierenden zeigte sich, dass Interesse und Anteilnahme von Eltern am Leben ihrer Kinder zwar mit hohem Selbstwirksamkeitserleben der Kinder einherging, elterliche Überinvolviertheit jedoch genau gegenteilige Effekte hat: Ein zu starkes Eingreifen in die Belange der eigenen Kinder schien mit einem niedrigem Selbstwirksamkeitserleben dieser zusammenzuhängen.

Auch Givertz und Segrin (2014) kamen zu dem Ergebnis, dass Helicopter Parenting die Selbstwirksamkeit der Kinder unterminiert, indem diese weniger die Möglichkeit haben, Herausforderungen durch eigene Anstrengung zu überwinden und so das eigene Erleben von Wirksamkeit zu entwickeln.

Neben der Selbstwirksamkeit betrachten wir auch das Autonomieerleben und das Engagement der Studierenden in Abhängigkeit des elterlichen Helicopter Parentings. Angesichts des stark kontrollierenden (risikovermeidenden) Erziehungseinflusses sollte stärkeres Helicopter-Parenting mit geringerem Autonomieerleben der Studierenden einhergehen. Dies sollte sich auch in einem geringeren Eigenengagement im Studium niederschlagen.

Diese Vermutung stützend konnten Padilla-Walker und Nelson (2012) zeigen, dass Helicopter Parenting zwar mit einer guten Eltern-Kind-Bindung zusammenhängt, jedoch mit niedrigem Autonomieerleben und niedrigem schulischem Engagement im jungen Erwachsenenalter: Studierende mit Eltern, die auch im Erwachsenenalter stark in ihr Leben eingriffen und etwa deren Konflikte mit Mitbewohner*innen zu lösen versuchten, zeigten weniger Engagement im Studium und weniger Autonomieerleben. Die Autor*innen diskutieren hierzu, dass ein sehr starkes Eingreifen in das Leben der jungen Erwachsenen deren Entwicklung von Engagement bzw. deren Involviertheit in Studienbelange und die Entwicklung von Autonomie behindere.

Eine motivationspsychologische Erklärung für die Befunde könnte wie folgt aussehen: Aus der Motivationsforschung wissen wir, dass die Erfüllung psychologischer Grundbedürfnisse von hoher Bedeutung dafür ist, ob Personen sich motivieren können und entsprechend engagiertes Verhalten (etwa im Studium) zeigen (Deci & Ryan, 2000; Grawe, 2000): Fühle ich mich den Anforderungen gewachsen und habe ich den Eindruck, dass ich viele Handlungen selbst steuern kann (Bedürfnis nach Kontrolle und Selbstbestimmtheit)? Fühle ich mich sozial stabil eingebunden und in Verbindung mit anderen (Bedürfnis nach Bindung und Beziehung)? Erhalte ich Anerkennung, Lob und Wertschätzung für das, was ich mache (Bedürfnis nach Anerkennung und Selbstwertschutz)? Bereiten mir die Lerninhalte Freude und entsprechen sie meinen Interessen (Bedürfnis nach angenehmen Situationen und Handlungen)? Es liegt nahe, dass vor allem die Erfüllung des Bedürfnisses nach Kontrolle und Selbstbestimmtheit/Autonomie beeinträchtigt ist bei vorliegendem Helicopter Parenting. Eine dauerhafte Nicht-Erfüllung einzelner psychologischer Grundbedürfnisse führt jedoch auf Dauer nicht nur zu Beeinträchtigungen der psychischen Gesundheit (Grawe, 2004), sondern auch zu einer geringeren Motivation (Deci & Ryan, 2000; Grawe, 2000).

Solche theoretisch erwartbaren Zusammenhänge zwischen Helicopter Parenting und motivationalen und emotionalen Outcome-Variablen konnten in ersten Studien der Vergangenheit bereits nachgewiesen werden (z. B. Schiffrin & Liss (2017) für den Zusammenhang zu Vermeidungsleistungszielen; Moilanen & Manuel (2019) für Zusammenhänge mit Mastery-Empfinden und depressivem Erleben). Der Nachweis solcher Zusammenhänge unterstreicht dabei einerseits die theoretische Substanz des Konstruktes Helicopter Parenting im Sinne einer sinnvollen Einordnung in ein Netzwerk anderer, stärker etablierter Konstrukte und macht andererseits die praktische Bedeutsamkeit des Phänomens deutlich.

3. Fragestellung

Vor dem Hintergrund der geschilderten Forschungslage verfolgt die vorliegende Arbeit drei Ziele. Erstens beabsichtigen wir, die Häufigkeit von Helicopter Parenting der Eltern in einer Stichprobe von Studierenden zu beschreiben. Wir verwenden dabei zur Erfassung von Helicopter Parenting die im englischen Sprachraum häufig verwendete Skala von Padilla-Walker und Nelson (2012), die wir ins Deutsche übertrugen. Die auf diese Weise gewonnenen Daten können so zu den Befunden von Wilhelm und Esdar (2014) zur Prävalenz von Helicopter Parenting in Beziehung gesetzt werden, die diese auf der Basis einer anderen Skala ebenfalls in einer Stichprobe von Studierenden gewonnen haben. Durch dieses Vorgehen wird es möglich, Helicopter Parenting anhand eines Kurzfragebogens zu erfassen und Schätzungen zur Häufigkeit elterlichen Helicopter Parentings auf eine breitere Basis zu stellen und einordnen zu können.

Zweitens ist es das Ziel, das anhand des Fragebogens erfasste Helicopter Parenting empirisch in Beziehung zu setzen zu weiteren familiären Merkmalen. In der Forschung zu Erziehungsstilen ist neben anderen Dimensionen insbesondere die Dimension der Kontrolle und Überbehütung intensiv untersucht und eben diese Dimension könnte sich in deutlichen Ausprägungen als Determinante von Helicopter Parenting erweisen. Vor diesem Hintergrund soll elterliches Helicopter Parenting in der vorliegenden Arbeit zu elterlicher Kontrolle und Überbehütung in Beziehung gesetzt werden. Dabei werden wir empirisch trennen zwischen dem erinnerten Erziehungsverhalten der Mutter und dem erinnerten Erziehungsverhalten des Vaters, um jeweils eigenständige Vorhersagebeiträge nachweisen zu können. Für die Bedeutung des Konstruktes Helicopter Parenting würde dabei einerseits im Sinne konvergenter Validität sprechen, wenn es mit kontrollierend-überbehütendem Elternverhalten positiv in Beziehung steht, es sich andererseits (im Sinne nicht geteilter Varianzanteile) aber auch deutlich von diesem unterscheidet. Erste Befunde von Padilla-Walker und Nelson (2012), sowie Moilanen und Manuel (2019) deuten genau in diese Richtung.

Neben den Prozessmerkmalen des elterlichen Erziehungsverhaltens, Kontrolle und Überbehütung betrachten wir als Strukturmerkmale die Anzahl der Geschwister innerhalb der Familie und vermuten dabei, dass Helicopter Parenting mit zunehmender Anzahl an Kindern innerhalb der Familie abnimmt. Dahinter steht die Überlegung, dass mit zunehmender Kinderanzahl bestimmte Formen intensiven Helicopter Parentings wegen der Begrenztheit elterlicher Ressourcen nicht mehr in gleicher Weise für jedes Kind geleistet werden können.

Drittens ist es das Ziel der vorliegenden Arbeit, Merkmale des Erlebens von jungen Erwachsenen (in unserem Fall Studierende) empirisch in Beziehung zu setzen zu Helicopter Parenting. Dabei betrachten wir einerseits die allgemeine Selbstwirksamkeit als breites Konstrukt, von dem vermutet werden kann, dass es mit Helicopter Parenting negativ in Beziehung steht.

Darüber hinaus erfassen wir zwei weitere Merkmale aus zwei zentralen Lebensbereichen, nämlich das berichtete Engagement im Studium und die erlebte Autonomie im Privaten. Hierdurch möchten wir abbilden, wie Helicopter Parenting mit dem Erleben von Studierenden in zwei wichtigen Lebensbereichen korrespondiert. Zu vermuten ist dabei, dass Helicopter Parenting negativ sowohl mit Engagement im Studium und mit Autonomieerleben im Privaten einhergeht.

Um die Eigenständigkeit des Konstruktes Helicopter Parenting zu untersuchen, werden wir hierbei prüfen, ob die Bedeutung von Helicopter Parenting auch bei gleichzeitiger Berücksichtigung der Bedeutung elterlicher Kontrolle und Überbehütung nachgewiesen werden kann. Wäre dies der Fall, spräche das für die Bedeutung des Konstruktes Helicopter Parenting.

4. Untersuchungsdesign

4.1 Untersuchungsplan und Untersuchungsmethoden

Die Untersuchung wurde als querschnittliche Erhebung mit einem Befragungszeitpunkt geplant, bei der die interessierenden Variablen über Selbstberichtsverfahren anhand eines Online zu bearbeitenden Fragebogens erhoben werden sollten. Die Erhebung erfolgte über die Plattform SoSciSurvey.

4.2 Stichprobenwahl und Beschreibung des Samples

Wir entschieden uns, die interessierenden Fragestellungen in einer Stichprobe von Studierenden zu untersuchen. Studierende verfügen als volljährige Personen über rechtliche Eigenständigkeit und befinden sich in einer Lebensphase der Entwicklung zunehmender Unabhängigkeit vom Elternhaus. Diese Lebensphase erscheint uns besonders interessant zu sein, da hier besonders deutlich werden dürfte, ob und inwiefern die jungen Menschen von ihrem Elternhaus in ihrer Autonomieentwicklung gefördert wurden oder nicht. Ausgeprägtes Helikopterverhalten der Eltern sollte in diesem Alter in seinen Auswirkungen besonders offensichtlich und damit greifbar werden. Außerdem erscheint uns eine Befragung von Studierenden besonders gut anschlussfähig zu sein an die Literatur zu Helicopter Parenting, die nahezu ausschließlich aus Untersuchungen an dieser Altersgruppe besteht (vgl. u. a. Padilla-Walker & Nelson, 2012 oder im deutschsprachigen Raum Wilhelm, Esdar & Wild, 2014). Die Studierenden werden dabei zum Erziehungsverhalten ihrer Eltern befragt. Damit steht die Rolle der Studierenden als Kinder ihrer Eltern im Fokus.

Als Sample dienten Studierende der Hochschule für Verwaltung und Finanzen (HVF) Ludwigsburg. Sie wurden über den Mailverteiler der Hochschule kontaktiert und zur Teilnahme eingeladen. Diese erfolgte freiwillig und ohne Vergütung. An der HVF Ludwigsburg ist es üblich, dass Umfragen an die gesamte Studierendenschaft gesendet werden und die Teilnahmebereitschaft auch ohne monetären oder anderweitigen Anreiz vergleichsweise hoch ausfällt. Es handelt sich um dual Studierende, die bereits während ihres Studiums damit Beschäftigte des Landes Baden-Württemberg sind und als solche ein Gehalt beziehen. Entsprechend hoch ist die Bereitschaft der Studierenden, an über die Hochschule initiierten Umfragen teilzunehmen. Es ist anzunehmen, dass dual Studierende aufgrund der geringeren finanziellen Abhängigkeit von ihren Eltern über ein im Mittel höheres Ausmaß an Autonomie verfügen als andere Studierendengruppen. Bezüglich des Elternverhaltens nehmen wir jedoch ansonsten keine Besonderheiten für diese Stichprobe an. An der Untersuchung nahmen 402 Personen im Alter zwischen 17 und 44 Jahren ($M = 22.36$ Jahre, $SD = 3.69$) teil. Die Angabe zum Geschlecht war wie folgt: 85 männlich (21.1 %), 215 weiblich (78.4 %) und 2 divers (0.5 %). Befragt zum höchsten Bildungsabschluss der Mutter gaben 2 Teilnehmende (0.5 %) an: kein Abschluss; 77 (19.2 %) gaben an, ihre Mutter habe einen Hauptschulabschluss; 188 (46.8 %) kreuzten als Antwort die Mittlere Reife; 89 (22.1 %) das Abitur oder die Fachhochschulreife an; ein (Fach)Hochschulabschluss als höchster Bildungsabschluss der Mutter wurde 46 Mal (11.4 %) angegeben. Befragt zum höchsten Bildungsabschluss des Vaters gaben 8 Teilnehmende (2 %) an: kein Abschluss; 115 (28.6 %) gaben an, ihr Vater habe einen Hauptschulabschluss; 113 (28.1 %) Teilnehmende kreuzten als Antwort die Mittlere Reife; 69 (17.2 %) nannten das Abitur oder die Fachhochschulreife als höchsten Bildungsabschluss des Vaters und 96 (23.9 %) gaben einen (Fach-)Hochschulabschluss als höchsten Bildungsabschluss ihres Vaters an. 1 Teilnehmer*in beantwortete die Frage nach dem höchsten Bildungsabschluss des Vaters nicht (0.2 %).

4.3 Erhebungsmethode

Helicopter Parenting

Um das Helicopter-Erziehungsverhalten der Eltern zu erfassen, wurde die Skala „Helicopter Parenting“ von Padilla-Walker und Nelson (2012) ins Deutsche übersetzt. Diese Skala erschien uns deswegen als besonders geeignet, da unsere Untersuchung bei Verwendung derselben Skala anschlussfähig wird an die vor allem englischsprachige Literatur zum Thema

Helicopter Parenting. Die verwendete Skala besteht aus insgesamt fünf Items. Für die Beantwortung steht eine fünfstufige Antwortskala von 1 (*trifft überhaupt nicht zu*) bis 5 (*trifft vollkommen zu*) zur Verfügung. Für diese Skala berichten z. B. Moilanen und Manuel (2019) in einer Stichprobe von 302 Personen eine Reliabilität von .71. Weiterhin liegen Hinweise auf eine einfaktorische Struktur und konvergente Validität (etwa über Beziehungen zu elterlichem Kontrollverhalten) vor (vgl. auch die Originalstudie von Padilla-Walker & Nelson, 2012). Die interne Konsistenz (Cronbachs Alpha) dieser fünf Items betrug in der vorliegenden Stichprobe .71. Die Itemformulierungen, Itemmittelwerte, Standardabweichungen und Trennschärfen der Items sind in Tabelle 1 dargestellt.

Tabelle 1. Itemformulierungen, Itemmittelwerte und -standardabweichungen sowie korrigierte Trennschärfen für die Skala „Helicopter Parenting“ von Padilla-Walker & Nelson (2012)

Item	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>r_{it}</i>	<i>N</i>
Meine Eltern treffen wichtige Entscheidungen für mich (z. B. wo ich wohne oder welche Wahlpflichtfächer ich belege.)	1.27	0.59	.46	402
Meine Eltern schalten/mischen sich bei der Beilegung von Streitigkeiten mit meinen Mitbewohner*innen oder Freund*innen ein.	1.24	0.58	.37	402
Meine Eltern schalten/mischen sich bei der Lösung von Problemen mit meinen Arbeitgeber*innen oder Professor*innen ein.	1.31	0.66	.51	402
Meine Eltern lösen jede Krise oder jedes Problem, das ich haben könnte.	1.61	0.83	.51	402
Meine Eltern suchen Arbeit für mich oder versuchen, andere Möglichkeiten für mich zu finden (z. B. Praktika, Auslandsstudium etc.).	1.62	0.95	.49	402

Die errechneten Werte zur korrigierten Trennschärfe (Korrelation der Beantwortung des Items mit dem Rest der Skala) legen nahe, dass die Items die Gesamt-Skala gut repräsentieren. Zur weiteren Bearbeitung wurden die Items zu einem mittleren Skalenwert verrechnet. Hohe Werte stehen hierbei für ein hohes Ausmaß an Helicopter Parenting.

Fragebogen zum erinnerten Erziehungsverhalten (FEE)

Zur Erfassung des erinnerten Erziehungsverhaltens der Eltern wurde die Skala „Kontrolle und Überbehütung“ aus dem *Fragebogen zum erinnerten Erziehungsverhalten (FEE)* von Schumacher, Eisemann und Brähler (2000) eingesetzt. Hierbei handelt es sich um ein etabliertes Verfahren, das in der pädagogisch-psychologischen Literatur vielfach eingesetzt wird um das Erziehungsverhalten von Eltern zu erfassen. Die Skala umfasst acht Items, die jeweils getrennt für Vater und Mutter beantwortet werden: (1) *Versuchten deine Eltern, dich zu beeinflussen, etwas „Besseres“ zu werden?*; (2) *Kam es vor, dass deine Eltern aus Angst, dir könnte etwas zustoßen, Dinge verboten, die anderen in deinem Alter erlaubt wurden?*; (3) *Lehnten deine Eltern die Freunde und Kameraden ab, mit denen du dich gerne getroffen hast?*; (4) *Versuchten deine Eltern dich anzutreiben, „Beste/r“ zu werden?*; (5) *Gebrauchten deine Eltern folgende Redensart: „Wenn du das nicht tust, bin ich traurig?“*; (6) *Hast du dir manchmal gewünscht, dass sich deine Eltern weniger darum kümmern, was du gemacht hast?*; (7) *Setzten deine Eltern bestimmte Grenzen für das, was du tun und lassen durftest und bestanden sie eisern darauf?*; (8) *Findest du, dass deine Eltern übertrieben*

ängstlich darüber waren, was dir zustoßen könnte? Um ein einheitliches Antwortformat zu erreichen, verwendeten wir eine Antwortskala von 5 (*Ja, ständig*) bis 1 (*Nein, niemals*). Im Originalfragebogen wird ein vierstufiges Antwortschema von 4 (*Ja, ständig*) bis 1 (*Nein, niemals*) verwendet. Die internen Konsistenzen (Cronbachs Alpha) betragen .74 (Mutter) bzw. .77 (Vater). Dies entspricht der internen Konsistenz der Studie von Schumacher et al. (2000), die bei $N = 1627$ bzw. 1799 Personen für die Skala „Kontrolle und Überbehütung“ interne Konsistenzen zwischen .70 und .74. berichteten. Als Validitätsbeleg führen die Autor*innen Korrelationen der Skalen mit entsprechenden Selbsteinschätzungen der Eltern an (.40 für die Mutter und .53 für den Vater) Zur weiteren Bearbeitung wurden die Items getrennt für die Mutter bzw. den Vater zu einem mittleren Skalenwert verrechnet. Hohe Werte stehen für ein Erziehungsverhalten mit einem hohen Ausmaß an Kontrolle und Überbehütung.

Geschwister-Anzahl

Die Geschwisteranzahl wurde numerisch abgefragt. Wir verwendeten diese Variable als numerische Variable.

Selbstwirksamkeitserleben

Zur Erfassung des Selbstwirksamkeitserlebens wurde die „Allgemeine Selbstwirksamkeits-Kurzskala“ (ASKU) von Beierlein, Kovaleva, Kemper und Rammstedt (2012) eingesetzt. Die Skala umfasst drei Items: (1) *In schwierigen Situationen kann ich mich auf meine Fähigkeiten verlassen.* (2) *Die meisten Probleme kann ich aus eigener Kraft meistern.* (3) *Auch anstrengende und komplizierte Aufgaben kann ich in der Regel gut lösen.* Die fünfstufige Antwortskala reicht von 1 (*trifft überhaupt nicht zu*) bis 5 (*trifft vollkommen zu*). Für diese Skala berichten Beierlein et al. (2012) in Stichproben zwischen 539 und 1134 Personen Reliabilitäten im Bereich von .81 bis .84. Weiterhin liegen Hinweise auf eine einfaktorielle Struktur und konvergente Validität (etwa über Beziehungen zu anderen Maßen der Selbstwirksamkeit oder internalen Kontrollüberzeugungen) vor. Die internen Konsistenzen (Cronbachs Alpha) dieser drei Items betrug in der vorliegenden Stichprobe .74. Zur weiteren Bearbeitung wurden diese zu einem mittleren Skalenwert verrechnet. Hohe Werte stehen für ein hohes Selbstwirksamkeitserleben.

Autonomieerleben

Um das Autonomieerleben zu erfassen, wurde gefragt: *Wieviel Autonomie (Selbständigkeit, Unabhängigkeit) erlebst du im Privatleben?* Die fünfstufige Antwortskala reichte von *sehr wenig Autonomie* (1) bis *sehr viel Autonomie* (5). Aufgrund der Eindimensionalität des Konstrukts bzw. der hohen Spezifität und mit Blick auf die Erhebungsökonomie erschien uns an dieser Stelle eine Single-Item-Messung als ausreichend.

Engagement im Studium

Um das Engagement im Studium zu erfassen, wurde gefragt: *Wie hoch würdest du dein Engagement für das Studium (Lernen für Klausuren, Üben von Präsentationen, Einsatz für die Projektarbeit ...) insgesamt einschätzen?* Das fünfstufige Antwortformat reichte von *sehr niedrig* (1) bis *sehr hoch* (5). Es sprachen die gleichen Gründe wie bei der Erfassung von Autonomie für eine Single-Item-Erfassung.

Weitere deskriptive Variablen

Darüber hinaus machten die Studierenden Angaben zu ihrem Geschlecht sowie zum höchsten Bildungsabschluss ihrer Mutter und zum höchsten Bildungsabschluss ihres Vaters.

4.4 Auswertungsmethoden

Die statistische Auswertung der Daten erfolgte mittels des Statistikpakets SPSS. Wenn nötig wurden die Items umcodiert, sodass hohe Werte mit hohen Ausprägungen der Konstrukte korrespondieren. Für die einzelnen Skalen wurden mittlere Skalenwerte gebildet. Danach wurden als deskriptive Statistik Maße der zentralen Tendenz (Mittelwert) und der Streuung (Standardabweichung, Range) ermittelt. Sodann wurden die Variablen anhand ihrer bivariaten Zusammenhänge (Korrelationen) beschrieben.

In einem nächsten Schritt berechneten wir eine Reihe von linearen Regressionen, bei denen wir die interessierende Variable durch theoretisch naheliegende Prädiktorvariablen vorher sagten.

Zu den Voraussetzungen für die Regressionsanalysen: eine u. U. nicht gegebene Normalverteilung der Residuen wäre aufgrund des zentralen Grenzwertsatzes angesichts der Größe der Stichprobe unproblematisch (vgl. hierzu Lumley, Diehr, Emerson & Chen, 2002). Auch eine optische Prüfung der Histogramme der standardisierten Residuen ergab für keine der Regressionen massive Auffälligkeiten. Die optische Inspektion der Residuendiagramme ergab keine Hinweise auf Heteroskedastizität. Multikollinearität schien kein Problem zu sein, der VIF lag in keinem der Fälle über 2. Da weder eine hierarchische Datenstruktur noch eine Zeitreihe vorliegen, gehen wir von einer Unkorreliertheit der Fehlerterme aus. Alle Variablen erfüllten die notwendigen Skaleneigenschaften zur Verwendung im Rahmen von Regressionen.

Bei diesen Regressionen berichten wir in einem ersten Schritt die statistische Signifikanz des Gesamtmodells und betrachten anschließend, welche der postulierten Prädiktorvariablen sich als statistisch bedeutsam erweisen. Als Maß für die Stärke der Effekte betrachten wir in den Regressionen den Anteil der durch die Prädiktorvariablen aufgeklärten Varianz. Bei der Testung auf statistische Signifikanz wurde die Signifikanzgrenze auf $p = .05$ gesetzt.

4.5 Reflexion der Gütekriterien

Für die Skala „Helicopter Parenting“ war die Reliabilität (Cronbachs Alpha) – auch angesichts der Kürze der Skala – befriedigend. Auch eine Betrachtung der korrigierten Item-Trennschärfen ergab nach Bortz und Döring (2006) zufriedenstellende Ergebnisse: alle Trennschärfen lagen über .35. Diese Befunde und auch die nachfolgend in Tabelle 2 dargestellten Korrelationen im Sinne konvergenter Validität deuten wir so, dass eine Übertragung der im englischsprachigen Raum etablierten Skala zur Erfassung von Helicopter Parenting ins Deutsche gelungen ist. Den Hinweis auf die konvergente Validität sehen wir insbesondere darin, dass die Skala zum Helicopter Parenting mit allen Außenkriterien wie theoretisch erwartet in statistisch signifikanter Beziehung stehen (wenn auch die Höhe der Korrelationen eher mäßig ist).

Zur Erfassung von Kontrolle und Überbehütung der Mutter und des Vaters und der Selbstwirksamkeitserwartung wurden psychometrisch erprobte Skalen eingesetzt, deren Reliabilität und Validität bereits zuvor geprüft worden waren (siehe Kapitel 4.3). Auch in der vorliegenden Stichprobe waren die Reliabilitäten zufriedenstellend (vgl. Bortz & Döring, 2006).

Die Erfassung von Autonomieerleben und Engagement im Studium erfolgte über „Ein-Item-Messungen“, weshalb eine Bestimmung der Reliabilität nicht möglich ist.

Für die Skala zum Helicopter Parenting und für die Skalen zu elterlicher Kontrolle und Überbehütung ist zu bedenken, dass hier Verhalten von Eltern durch den Fremdbbericht des Kindes erfasst werden. Auch wenn dies ein durchaus übliches Vorgehen ist, müssen die hierdurch möglicherweise entstehenden Verzerrungen bei der Interpretation der Befunde berücksichtigt werden.

5. Ergebnisse

5.1 Deskriptive Befunde und Häufigkeit von Helicopter Parenting

Tabelle 2 zeigt die deskriptiven Statistiken der erfassten Variablen. Hinsichtlich der mittleren Ausprägungen der Variablen ist der niedrige Mittelwert beim Helicopter Parenting auffällig. Dieser betrug bei einem theoretischen Range von 1 bis 5 $M = 1.41$, die Standardabweichung betrug 0.50. Das im Mittel berichtete Helicopter Parenting war also insgesamt eher niedrig, wenn auch durchaus Streuung beobachtbar vorlag.

Tabelle 2. Deskriptive Statistiken und Korrelationen der Variablen

	<i>n</i>	Theo- ret. Range	Emp. Range	<i>M</i>	<i>SD</i>	Korrelationen					
						(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
(1) Helicopter Parenting	402	1–5	1–5	1.41	0.50	.25	.20	-.13	-.11	-.16	-.30
(2) Kontrolle & Überbehütung Mutter	400	1–5	1–5	2.24	0.70		.55	-.03	-.04	-.05	-.17
(3) Kontrolle & Überbehütung Vater	393	1–5	1–5	2.05	0.78			-.11	-.08	-.03	-.16
(4) Geschwisteranzahl	402	0–	0–6	1.39	1.00				.06	-.02	.15
(5) Selbstwirksamkeit	402	1–5	2–5	3.95	0.58					.06	.16
(6) Engagement	402	1–5	1–5	3.70	0.87						.07
(7) Autonomie	402	1–5	1–5	4.18	0.83						

Anmerkung. Interkorrelationen, deren Werte fett gesetzt sind, unterscheiden sich auf dem Niveau von mindestens .05 statistisch signifikant von Null.

Bei Betrachtung der deskriptiven Statistiken fällt auf, dass die Mittelwerte bei Selbstwirksamkeit ($M = 3.95$), Engagement ($M = 3.70$) und Autonomie ($M = 4.18$) eher hoch waren. Hinsichtlich der Zusammenhänge der erfassten Variablen fällt auf, dass Helicopter Parenting mit allen anderen erfassten Variablen in statistisch signifikantem Zusammenhang stand. Die Interkorrelationen der drei Variablen Selbstwirksamkeit, Engagement und Autonomie waren eher gering.

5.2 Vorhersage von Helicopter Parenting durch familiäre Merkmale

Um festzustellen, inwieweit Helicopter Parenting mit anderen Variablen zur Kennzeichnung der Familie in Zusammenhang steht, wurde eine lineare Regression gerechnet. Dabei sagten wir Helicopter Parenting durch das kontrollierende und überbehütende Erziehungsverhalten der Mutter, des Vaters sowie der Geschwisteranzahl vorher.

Die Ergebnisse der Regression zeigt Tabelle 3. Die Regression war insgesamt statistisch signifikant ($F [3, 388] = 10.58, p < .001$). Es zeigte sich, dass Kontrolle/Überbehütung durch die Mutter ($Beta = .14$), nicht aber durch den Vater das Helicopter Parenting statistisch signifikant vorhersagten: Mit einem höheren Ausmaß an Kontrolle/Überbehütung durch die Mutter gingen auch höhere Werte im Helicopter Parenting einher. Darüber hinaus sagte die Geschwisteranzahl das Helicopter Parenting negativ vorher ($Beta = -.06$): Eine geringere Anzahl an Geschwistern korrespondierte mit höheren Werten elterlichen Helicopter Parentings. Insgesamt konnten 8 % der Varianz im Kriterium Helicopter Parenting vorhergesagt werden.

Tabelle 3. Vorhersage von Helicopter Parenting durch familiäre Merkmale

Variable	<i>B</i>	95% KI
Konstante	2.22**	[1.92, 2.51]
Kontrolle und Überbehütung der Mutter	0.14**	[0.06, 0.22]
Kontrolle und Überbehütung des Vaters	0.05	[-0.03, 0.12]
Geschwisteranzahl	-0.06*	[-0.01, -0.11]
R^2	.08	
F	10.58**	

Anmerkungen. Regressionskoeffizient (*B*), Konfidenz Intervall (KI), Determinationskoeffizient (R^2); *F*-Wert (*F*); $N = 392$
* $p < .05$ ** $p < .01$.

5.3 Vorhersage des Erlebens und Verhaltens von Studierenden durch Helicopter Parenting und durch erinnertes elterliches Erziehungsverhalten

Um vorherzusagen, inwieweit Helicopter Parenting und das erinnerte Erziehungsverhalten im Bereich Kontrolle und Überbehütung die Selbstwirksamkeit, das Engagement im Studium und das Autonomieerleben vorhersagen, wurden drei lineare Regressionen (eine für jedes Kriterium) berechnet. Angesichts der sehr geringen Interkorrelationen der drei Kriterien zwischen -.06 und .16 erschien uns die Anwendung dreier getrennter multipler Regressionen gegenüber alternativen Analysen (etwa mittels SEM), auch mit Blick auf die bessere Verständlichkeit, angemessen. Prädiktoren waren dabei jeweils das Helicopter Parenting, das erinnerte Erziehungsverhalten des Vaters und das erinnerte Erziehungsverhalten der Mutter. Hinter der simultanen Verwendung aller drei Skalen stand dabei die Überlegung, durch diese Vorgehensweise zu testen, inwieweit Helicopter Parenting auch über etablierte Erziehungsstildimensionen wie „Kontrolle und Überbehütung“ hinaus einen bedeutsamen Beitrag für die Erklärung des Erlebens und Verhaltens von Studierenden leistete.

Für das Kriterium **Selbstwirksamkeit** war die Regression statistisch signifikant ($F [3.388] = 2.56, p = .05$). Die Regressionstabelle findet sich in Tabelle 4. Es zeigte sich,

dass weder Kontrolle und Überbehütung durch die Mutter noch durch den Vater die Selbstwirksamkeit statistisch signifikant vorhersagten. Für das Helicopter Parenting zeigte sich ein statistisch bedeutsames Regressionsgewicht. Ein höheres Ausmaß an Helicopter Parenting ging mit einer niedrigeren Selbstwirksamkeit einher. Insgesamt konnten mit 2 % nur kleine Anteile in der Varianz der Selbstwirksamkeit vorhergesagt werden.

Table 4. Vorhersage der Selbstwirksamkeit durch Helicopter Parenting sowie Kontrolle und Überbehütung von Mutter und Vater

Variable	<i>B</i>	95% KI
Konstante	3.96**	[3.53, 4.39]
Helicopter Parenting	-0.13*	[-0.25,-0.02]
Kontrolle und Überbehütung der Mutter	0.00	[-0.10, 0.10]
Kontrolle und Überbehütung des Vaters	0.05	[-0.13, 0.04]
R^2	.02	
F	2.56*	

Anmerkungen. Regressionskoeffizient (*B*), Konfidenz Intervall (KI), Determinationskoeffizient (R^2); F -Wert (F); $N = 392$
* $p < .05$ ** $p < .01$.

Für das Kriterium **Engagement** zeigte sich ebenfalls ein statistisch signifikantes Regressionsmodell ($F [3.388] = 4.33, p < .01$). Tabelle 5 zeigt die Ergebnisse. Weder Kontrolle und Überbehütung durch die Mutter noch durch den Vater sagten das Engagement statistisch signifikant vorher. Für das Helicopter Parenting zeigte sich ein statistisch bedeutsames, negatives Regressionsgewicht. Ein höheres Ausmaß an Helicopter Parenting ging mit niedrigerem Engagement einher. Insgesamt konnten anhand der Prädiktoren 3 % der Varianz im Kriterium Engagement vorhergesagt werden.

Tabelle 5. Vorhersage des Engagements durch Helicopter Parenting sowie Kontrolle und Überbehütung von Mutter und Vater

Variable	<i>B</i>	95% KI
Konstante	4.10**	[3.46, 4.74]
Helicopter Parenting	-0.31**	[-0.48,-0.13]
Kontrolle und Überbehütung der Mutter	-0.03	[-0.17, 0.12]
Kontrolle und Überbehütung des Vaters	0.02	[-0.11, 0.15]
<i>R</i> ²	.03	
<i>F</i>	4.33**	

Anmerkungen. Regressionskoeffizient (*B*), Konfidenz Intervall (KI), Determinationskoeffizient (*R*²); *F*-Wert (*F*); *N* = 392
p* < .05 *p* < .01.

Auch für das Kriterium **Autonomie** war das Gesamtmodell der Regression statistisch signifikant (*F* [3.388] = 13.97, *p* < .001). In Tabelle 6 sind die Ergebnisse dieser Regression dargestellt. Es zeigte sich, dass weder Kontrolle/Überbehütung durch den Vater noch durch die Mutter das Autonomieerleben statistisch signifikant vorhersagten. Für das Helicopter Parenting zeigte sich ein statistisch bedeutsames Regressionsgewicht. Ein höheres Ausmaß an Helicopter Parenting ging mit niedrigerem Autonomieerleben einher. Insgesamt konnten 10 % der Varianz der Autonomie vorhergesagt werden.⁵

Tabelle 6. Vorhersage der Autonomie durch Helicopter Parenting sowie Kontrolle und Überbehütung von Mutter und Vater

Variable	<i>B</i>	95% KI
Konstante	4.24**	[3.66, 4.82]
Helicopter Parenting	-0.43**	[-0.59,-0.27]
Kontrolle und Überbehütung der Mutter	-0.05	[-0.19, 0.08]
Kontrolle und Überbehütung des Vaters	-0.09	[-0.21, 0.03]
<i>R</i> ²	.10	
<i>F</i>	13.97**	

Anmerkungen. Regressionskoeffizient (*B*), Konfidenz Intervall (KI), Determinationskoeffizient (*R*²); *F*-Wert (*F*); *N* = 392
p* < .05 *p* < .01.

⁵ Zur Prüfung der Stabilität der Befunde wurden alle vier hier berichteten Regressionen in einem letzten Schritt unter Einbezug der Kontrollvariablen Geschlecht der Studierenden, höchster Bildungsabschluss der Mutter und höchster Bildungsabschluss des Vaters noch einmal berechnet. Hierbei zeigte sich, dass in keinem Fall ein zuvor statistisch signifikanter Regressionskoeffizient durch den Einbezug der Kontrollvariablen insignifikant wurde oder sich in seinem Vorzeichen veränderte. Dies spricht für die Robustheit der zuvor berichteten Effekte.

6. Diskussion der Befunde

6.1 Deskriptive Befunde und Häufigkeit von Helicopter Parenting

Die Befunde der vorliegenden Untersuchung zeigen zunächst, dass Helicopter Parenting in der Auftretenshäufigkeit ein eher seltenes Phänomen darstellt. Der Mittelwert von 1.41 legt dementsprechend nahe, dass es sich bei Helicopter Parenting eben eher nicht um ein hoch ausgeprägtes und weit verbreitetes Merkmal über die Stichprobe hinweg handelt. Auch auf der Basis eines klassifikatorischen Ansatzes, bei dem wir ermittelten, in wie vielen Fällen die mittlere Ausprägung des Helicopter Parentings außergewöhnlich hoch ist (in der Skalenmitte oder darüber) ergab, dass nur bei 2.1 % der befragten Studierenden in unserer Stichprobe von ausgeprägtem Helikopterverhalten der Eltern auszugehen ist. Auch wenn man als Helicopter Parenting Werte betrachtet, die über zwei Standardabweichungen über dem Mittelwert liegen, kommt man zu Häufigkeiten von lediglich 4 %. Die ermittelten Werte sind damit deutlich niedriger, als der von Kraus (2015) vermutete prozentuale Anteil dieser Eltern von 15. Dazu muss angemerkt werden, dass in der vorliegenden Untersuchung junge Erwachsene bezüglich des Helicopter Verhaltens ihrer Eltern befragt wurden. Diese Stichprobe erscheint uns besonders interessant, da sich junge Erwachsene anders als Kinder in einer Lebensphase befinden, in der die Autonomieentwicklung sehr stark im Vordergrund steht und sich die Auswirkungen eines ausgeprägten Helicopter Parentings damit stark bemerkbar machen könnten. Damit ist die vorliegende Untersuchung außerdem anschlussfähig an die Literatur zu Helicopter Parenting (vgl. z. B. Padilla-Walker & Nelson, 2012 oder im deutschsprachigen Raum Wilhelm, Esdar & Wild, 2014), die fast ausschließlich Daten an jungen Erwachsenen erhebt. Dennoch bleibt offen, ob es sich bei Helicopter Parenting um ein Merkmal handelt, das eine starke Kontinuität von der Kindheit bis ins Erwachsenenalter aufweist oder ob und inwiefern es sich um ein Merkmal handelt, dessen Ausprägung mit zunehmendem Alter der Kinder abnimmt. Unsere Befunde und die von uns gezogenen Schlussfolgerungen beziehen sich daher auf die von uns untersuchte Population, nämlich junge Studierende.

Für die Belastbarkeit der vorliegenden Prävalenzschätzung für die untersuchte Population spricht, dass der von uns ermittelte Prozentwert in der Größenordnung liegt, die auch von Wilhelm und Esdar (2014) für eine Stichprobe von Universitätsstudierenden ermittelt wurde. Es ist zu beachten, dass in der vorliegenden Studie mit einer deutschen Übersetzung einer im englischen Sprachraum weit verbreiteten Kurzskala zur Erfassung von Helicopter Parenting gearbeitet wurde. Die vorliegenden Befunde deuten wir daher als eine Replikation der Befunde von Wilhelm und Esdar mit einem anderen Messinstrument.

Hinsichtlich der geringen Häufigkeit von Helicopter Parenting ist außerdem zu bedenken, dass sich die Stichprobe der vorliegenden Studie hauptsächlich aus den Jahrgängen 1996–2001 zusammensetzt. Ob es sich bei Helicopter Parenting, wie vielfach von Lehrkräften angenommen, um ein zunehmendes Phänomen handelt, das insbesondere in aktuelleren Geburtenjahrgängen beobachtbar sein sollte (vgl. Kraus, 2015), sollte Gegenstand weiterer Untersuchungen sein. Ein Vergleich der Prävalenzschätzungen auf der Basis der Befunde von Wilhelm und Esdar aus dem Jahr 2014 und den aktuellen Daten, die rund sieben Jahre nach den Daten von Wilhelm und Esdar erhoben wurden, deutet eher nicht an, dass Helikopterverhalten zunehmend ist.

Unabhängig von der geringen Häufigkeit sind die vorliegenden Befunde aber dennoch ein Hinweis auf die theoretische und praktische Bedeutung des Konzepts Helicopter Parenting.

Setzt man nämlich die Ausprägungen des Helicopter Parentings mit Außenkriterien in Beziehung, hinsichtlich derer man auf der Basis theoretischer Überlegungen systematische, gerichtete Zusammenhänge zum Helicopter Parenting erwarten kann, so zeigen sich eben diese Zusammenhänge erwartungsgemäß. Dabei lässt sich Helicopter Parenting empirisch auch von anderen verwandten Dimensionen des Erziehungsverhaltens abgrenzen, auch was die Vorhersage anderer Außenkriterien angeht.

6.2 Vorhersage von Helikopterverhalten durch familiäre Merkmale

Zunächst zeigte sich, dass Helicopter Parenting systematisch und erwartbar mit Strukturmerkmalen in der Familie (Kinderanzahl operationalisiert über die Geschwisteranzahl) und Prozessmerkmalen des elterlichen Erziehungsverhaltens im Zusammenhang stehen. Die Erklärung für den Befund der vorliegenden Untersuchung, dass mit steigender Anzahl der Kinder weniger Helikopterverhalten bei den Eltern zu beobachten ist, ist relativ naheliegend: je mehr Kinder in einer Familie erzogen werden, desto weniger Zeitressourcen stehen zur Verfügung und desto weniger Fokus und Eingreifen in das Leben des einzelnen Kindes ist realisierbar. Hinzu kommt, wie oben angeführt, dass mit zunehmender Kinderanzahl in der Familie auch ältere Geschwisterkinder in einem gewissen Umfang Fürsorge für jüngere Geschwisterkinder übernehmen, was ein weiterer Grund für ein geringer werdendes Helicopter Parenting sein könnte. Darüber hinaus zeigte sich wie erwartet, dass Helicopter Parenting mit der Erziehungsdimension „Kontrolle und Überfürsorge“ in positiver Beziehung steht. Interessanterweise zeigte sich hier auf korrelativer Ebene zunächst wie erwartet ein positiver Zusammenhang sowohl zur erinnerten Kontrolle und Überbehütung durch die Mutter (.25) wie zu der durch den Vater (.20). Dass beide Beziehungen zum Helicopter Parenting positiv sind, hat jedoch wohl vor allem mit den gemeinsamen Varianzanteilen der beiden Variablen zu tun. In der Regression zur Vorhersage des Helicopter Parentings, bei der nur der ureigene Vorhersagebeitrag der jeweiligen Prädiktoren abgebildet wird, zeigte sich, dass nur das erinnerte Erziehungsverhalten der Mutter hinsichtlich Kontrolle und Überbehütung der Mutter das Helikopterverhalten statistisch signifikant vorhersagte, nicht aber das erinnerte Erziehungsverhalten des Vaters. Dies kann dadurch erklärbar sein, dass Mütter in der Regel (in den Geburtenjahrgängen, die unsere Stichprobe bildeten) die Haupterziehungsarbeit leisten und mehr Zeit mit ihren Kindern verbringen als die Väter (vgl. hierzu eine Studie des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2018). Dass hier ein Unterschied zwischen den Effekten des Erziehungsverhaltens der Mutter und des Vaters bestehen, deuten wir somit ebenfalls als einen Hinweis auf die Validität des Konstrukts Helicopter Parenting. Dass Kontrolle und Überbehütung Varianzaufklärung im Kriterium Helicopter Parenting leisten, entspricht der inhaltlichen Definition von Helicopter Parenting, das – wie oben dargestellt – durch stark kontrollierendes, risiko-aversives Verhalten gekennzeichnet ist. Zugleich möchten wir aber auch darauf hinweisen, dass durch die erinnerte elterliche Kontrolle und Überbehütung (sowie durch die Geschwisteranzahl) insgesamt nur acht Prozent der Varianz im Helicopter Parenting aufgeklärt werden können, was deutlich macht, dass Helicopter Parenting deutlich über alleinige elterliche Kontrolle und Überbehütung hinausgeht und weitere Facetten umfasst.

6.3 Vorhersage des Erlebens und Verhaltens von Studierenden durch Helicopter Parenting und erinnertes elterliches Erziehungsverhalten

Obwohl es sich in der vorliegenden Stichprobe um ein seltenes Phänomen handelt, sind die beobachtbaren Unterschiede im Helicopter Parenting in erwarteter Weise prädiktiv für die allgemeine Selbstwirksamkeit, das Engagement im Studium und das Autonomie-Erleben der

Studierenden. Dabei zeigen sich die Effekte des Helicopter Parentings in den Regressionsmodellen bei simultaner Berücksichtigung von elterlicher Kontrolle und Überbehütung als Prädiktoren. Es zeigte sich sogar für keines der drei Kriterien ein statistischer Vorhersagewert elterlicher Kontrolle und Überbehütung, wohl aber die angenommenen statistischen Effekte von Helicopter Parenting in der jeweils postulierten Richtung.

Zunächst erwies sich das Helicopter Parenting als prädiktiv für die allgemeine Selbstwirksamkeit der Studierenden. Höhere Werte im Helicopter Parenting gingen dabei mit niedrigerer Selbstwirksamkeit einher: Studierende, die ihre Eltern als stark mitmischend erleben, weisen weniger stark die allgemeine Überzeugung auf, auftretende Probleme und Schwierigkeiten aus eigener Kraft lösen zu können. Verantwortlich für diesen Zusammenhang könnte sein, dass die mit Helicopter Parenting verbundene Neigung, den eigenen Kindern Schwierigkeiten aus dem Weg zu räumen, schlussendlich dazu führt, dass die Kinder tatsächlich weniger eigene Bewältigungserfahrung machen und entsprechend auch nicht so hohe Bewältigungsüberzeugungen ausbilden. Mit 2 % ist der Vorhersagebeitrag des Helicopter Parentings für die allgemeine Selbstwirksamkeit hier zwar eher gering, es sollte jedoch beachtet werden, dass die Skala mit der allgemeinen Selbstwirksamkeit (erhoben mittels ASKU von Beierlein et al., 2012) eine sehr breite Überzeugung abbildet. Darüber hinaus sind die Befunde trotz der geringen Varianzaufklärung aus unserer Sicht auch deshalb von hoher Bedeutung, weil Selbstwirksamkeit wiederum in zahlreichen Lebensbereichen (etwa Arbeit, Studium, Gesundheitsverhalten) empirisch nachweisbare Effekte entfaltet (Bandura, 1997).

Für die Erklärung des nachgewiesenen Effektes von Helicopter Parenting auf das selbst berichtete Engagement im Studium schlagen wir hier eine motivationspsychologische Erklärung vor. Insbesondere vermuten wir, dass elterliches Helicopter Parenting das fundamentale Grundbedürfnis nach Autonomie und Selbstbestimmtheit unterminiert, sodass schlussendlich auch das Engagement im Lebensbereich Studium bei den jungen Erwachsenen geringer ausfällt.

Diesem Befundmuster entspricht auch der Effekt, wonach die Autonomie auch im privaten Bereich bei hohem Helicopter Parenting geringer ausgeprägt ist. Dies liegt möglicherweise daran, dass ein zu starkes Eingreifen von Eltern in die Belange des privaten Lebens behindert, dass die jungen Erwachsenen in der Phase der Adoleszenz, und hier insbesondere während des Studiums, ihre Autonomie weiterentwickeln.

Insgesamt leistete das Helicopter Parenting für sämtliche abhängigen Variablen des Erlebens und Verhaltens von Studierenden einen statistisch signifikanten Beitrag, auch bei simultaner Berücksichtigung der etablierten Erziehungsstildimensionen „Kontrolle und Überbehütung“. Dieser Befund spricht dafür, dass Helicopter Parenting mehr beinhaltet als elterliche Kontrolle und Überbehütung. Insgesamt waren die Anteile an aufgeklärter Varianz gering (2 bzw. 3 % bei Selbstwirksamkeit und Engagement) bzw. mäßig (10 % bei Autonomie), was deutlich macht, dass es für die hier untersuchten Größen deutlich mehr Einflüsse geben muss als elterliches Helicopter Parenting oder die Kontrolle und Überbehütung von Eltern.

6.4 Limitationen

Die vorliegende Studie ist nicht frei von Schwächen. Inwieweit elterliches Helicopter Parenting ursächlich ist für die Entwicklung bestimmter Aspekte des Erlebens und Verhaltens junger Erwachsener (etwa deren Selbstwirksamkeit), lässt sich zwar theoretisch plausibel annehmen, empirisch erhärten lässt sich aber die Kausalität durch Querschnittsdaten wie den

vorliegenden nicht. Allerdings sind auch Querschnittstudien wie die vorliegende für die Prüfung der Substanz von Kausalannahmen mindestens an einer Stelle hilfreich: Es wäre möglich, auf der Basis von querschnittlichen Befunden Kausalannahmen zu verwerfen, nämlich dann, wenn sich bereits im Querschnitt kein empirischer Zusammenhang zwischen den als kausal abhängig angenommenen Merkmalen zeigen würde.

Ein zweiter Einwand betrifft die Erfassung sämtlicher Variablen im Selbstbericht. Während es für mindestens zwei der interessierenden Outcome-Variablen (Selbstwirksamkeit, erlebte Autonomie im Studium) plausibel und nahliegend ist, diese über die Auskünfte der befragten Studierenden selbst zu erfassen, gilt dies nicht gleichermaßen für die Erfassung des Helicopter Parentings und die erinnerte elterliche Kontrolle und Überbehütung. Hier kann es möglicherweise Verzerrungseffekte geben, die dazu führen, dass das erinnerte elterliche Verhalten nicht eins zu eins dem tatsächlichen Verhalten entspricht. In diesem Zusammenhang möchten wir drei Argumente anführen. Erstens ist es in der Forschung zu Helicopter Parenting durchaus üblich, Angaben zum elterlichen Verhalten über die Kinder einzuholen. Damit wird das von uns gewählte Vorgehen besser anschlussfähig an die Literatur. Zweitens möchten wir betonen, dass wir für die Erfassung von elterlicher Kontrolle und Überbehütung mit validierten Skalen gearbeitet haben und darüber hinaus Korrespondenzen zwischen wahrgenommenen und von Eltern selbst berichteten Erziehungsstilen in der Literatur nachgewiesen werden konnten (Krohne & Pulsack, 1995). Drittens ergeben sich auch aus den vorliegenden Daten selbst Hinweise auf die Validität des Selbstberichts. So deuten wir die differenziellen Zusammenhänge zwischen Kontrolle und Überbehütung der Mutter vs. des Vaters als Hinweis darauf, dass die vorliegenden, wenn auch im Selbstbericht der Kinder erfassten Daten, nicht ausschließlich durch eine einheitliche Tendenz verzerrt sind.

Die Erfassung von Helicopter Parenting erfolgte in Anlehnung an die Forschungsliteratur bezogen auf die Gegenwart. Um Helicopter Parenting in Beziehung zu setzen zu etablierten Konstrukten aus der Familienforschung, setzten wir den vielfach erforschten „Fragebogen zum elterlichen Erziehungsverhalten“ (FEE) ein. Dadurch, dass letzterer sich auf die Vergangenheit bezieht, die Skala „Helicopter Parenting“ jedoch das aktuelle Erziehungsverhalten fokussiert, könnte dazu beigetragen haben, dass sich Helicopter Parenting als Prädiktor gegenüber Kontrolle und Überbehütung durch Mutter bzw. Vater durchsetzt, sodass letztere z. T. keinen oder einen nur noch geringen Varianzanteil in den Kriterien aufklärten. Gegen diesen Einwand sprechen die Befunde von Padilla-Walker und Nelson (2012) und Moilanen und Manuel (2019), die im Sinne konvergenter Validität ebenfalls zeigen konnten, dass Helicopter Parenting mit kontrollierend-überbehütendem Elternverhalten positiv in Beziehung steht, es andererseits (im Sinne nicht geteilter Varianzanteile) sich aber auch deutlich von diesem unterscheidet.

Aufgrund der Eindimensionalität der Konstrukte bzw. der sehr spezifisch formulierten Items zu Autonomieerleben und Engagement im Studium erschien uns eine Single-Item-Messung als ausreichend reliabel. Um die Reliabilität dieser Messungen zu verbessern, wären für zukünftige Untersuchungen ebenfalls Kurzskalen mit mindestens drei Items sinnvoll, sodass auch eine Bestimmung und Kontrolle der Reliabilität möglich wird.

Zur Überwindung sämtlicher Limitationen wären zudem für zukünftige Forschung Längsschnittuntersuchungen wünschenswert, in denen das Helikopterverhalten der Eltern nicht nur über die Kinder, sondern auch über die Eltern selbst, sowie über Fremdurteile (z. B. durch Erzieher*innen) und jeweils bezogen auf das aktuelle Geschehen erfasst wird, wodurch umfangreichere Aussagen zum Einfluss von Helikopterverhalten auf Erleben und Verhalten von Kindern möglich wären.

7. Implikationen für Theorie und Praxis und Resümee

Neben den bereits genannten praktischen Implikationen der Befunde dieser Studie zu Helicopter Parenting (beispielsweise auf das Selbstwirksamkeitserleben und damit die Resilienz von jungen Menschen) hängt Helicopter Parenting, wie dargestellt, signifikant mit dem Autonomieerleben der jungen Erwachsenen zusammen. Nimmt man an, dass dieser Beziehung ein kausaler Zusammenhang zugrunde liegt, so wäre dann auf die Bedeutung von Helicopter Parenting für das Autonomie-Erleben im weiteren Lebensverlauf hinzuweisen und damit einhergehend auf psychosoziale Folgeprobleme. Längsschnittstudien zu stark kontrollierendem Erziehungsverhalten und damit geringer Autonomie bei den Heranwachsenden weisen genau in diese Richtung (z. B. Loeb, Kansky, Tan, Costello & Allen (2021)). Auch ein möglicher Einfluss von Helicopter Parenting auf das Engagement im Studium erscheint uns zentral im Hinblick darauf, dass Engagement im Studium (neben Selbstwirksamkeitserleben) ein zentraler Prädiktor von Studienleistungen ist (z. B. Wu, 2019). Der Erfolg im Studium weist wiederum einen hohen Zusammenhang zu beruflichem Erfolg auf (Roth, BeVier, Switzer & Schippmann, 1996). Die Befunde der vorliegenden Untersuchung sprechen daher aus unserer Sicht für die praktische Bedeutung des Konzepts Helicopter Parenting. Je mehr über die Auswirkungen von Helicopter Parenting bekannt ist, desto mehr Ansatzpunkte für Prävention und Intervention bestehen. Jedoch auch auf theoretischer Ebene halten wir das Konzept Helicopter Parenting für bedeutsam: Wir haben in unserer Studie versucht, einen Beitrag dazu zu leisten, das Konzept „Helicopter Parenting“ und seinen Vorhersagewert über etablierte Skalen zum Erziehungsverhalten hinaus zu erfassen. Die Auflösung des Konglomerats an Zuschreibungen zum Konzept Helicopter Parenting erscheint uns auch für die Zukunft sinnvoll und notwendig zu sein, um das Konzept besser greif- und damit messbar zu machen. Unsere Studie trägt hoffentlich außerdem dazu bei, dass die Kluft zwischen zum Teil sehr vagen populärwissenschaftlichen Annahmen und Interpretationen und tatsächlichen empirischen Befunden kleiner wird.

Viele Eltern fühlen sich unter Druck, jeden Lebensbereich ihrer Kinder zu beleuchten und intensiv zu begleiten. Wenn aber der Alltag der Kinder von morgens bis abends durch Eltern durchgetaktet, begleitet und verplant ist, stellt sich die Frage: An welcher Stelle hat das eigene Kind die Möglichkeit zur Autonomieentwicklung? An welcher Stelle erlebt das eigene Kind, dass es Probleme und Herausforderungen auch ohne elterliche Hilfe bewältigen kann? Und an welcher Stelle kann daraus eigenes Interesse, Motivation und Engagement entstehen? Vielleicht ist an dieser Stelle tatsächlich Mut zur Individualität gefragt, wie die Bochumer Professorin für Entwicklungspsychologie Silvia Schneider in der ZDF-Dokumentation „Helicopter Eltern“ (vgl. Ulmen-Fernandez, 2021) resümiert. Mut dazu, den Kindern zu vertrauen und ihnen zu erlauben, eigene, nicht durch die Eltern vorgebahnte Erfahrungen machen zu lassen. Damit sich Kinder wirksam und damit resilient erleben. Damit sich Kinder für ihre Belange einsetzen und begeistern. Und nicht zuletzt: damit sich Kinder frei fühlen.

Literatur

- Ball, J. & Peters, S. (2007). Stressbezogene Risiko- und Schutzfaktoren. In I. Seiffge-Krenke & A. Lohaus (Hrsg.), *Stress und Stressbewältigung im Kindes- und Jugendalter* (S. 126–143). Göttingen: Hogrefe.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman Press.

- Beierlein, C., Kovaleva, A., Kemper, C. J. & Rammstedt, B. (2012). *ASKU – Allgemeine Selbstwirksamkeit Kurzskala*. In Leibniz-Zentrum für Psychologische Information und Dokumentation (ZPID) (Hrsg.), Elektronisches Testarchiv: Trier.
- Bittl, M. (2013). *Die Kindoptimierer*. Verfügbar unter: <https://www.sueddeutsche.de/bildung/wandel-der-erziehung-die-kindoptimierer-1.1736703>.
- Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. Springer Medizin Verlag: Heidelberg.
- Bradley-Geist, J. C. & Olson-Buchanan, J. B. (2014). Helicopter parents: an examination of the correlates of over-parenting of college students. *Education and Training, 56*, 314–328.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2018). *Väterreport. Vater sein in Deutschland heute*. Verfügbar unter: <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/127268/2098ed4343ad836b2f0534146ce59028/vaeterreport-2018-data.pdf>
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The „what“ and „why“ of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 1*, 227–268.
- Fröhlich-Gildhoff, K. & Rönnau-Böse, M. (2019). *Resilienz* (5. Aufl.). München: utb Verlag.
- Givertz, M. & Segrin, C. (2014). The association between overinvolved parenting and young adults' self efficacy, psychological entitlement and family communication. *Communication Research, 41*, 1111–1136.
- Grawe, K. (2000). *Psychologische Therapie* (2., korrigierte Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Grawe, K. (2004). *Neuropsychotherapie*. Göttingen: Hogrefe.
- Greiner, L. & Padtberg, C. (2020). *Stellen Sie die Sirenen aus – mein Kind macht Mittagschlaf. Neue witzige Geschichten über Helikopter-Eltern*. Berlin: Ullstein Buchverlage.
- Kraus, J. (2015). *Helicopter-Eltern – Schluss mit Förderwahn und Verwöhnung*. Reinbek: Rowohlt.
- Krohne, H. W. & Pulsack, A. (1995). *Das Erziehungsstil-Inventar (ESI)*. Göttingen: Beltz Test.
- Loeb, E., Kansky, J., Tan, J., Costello, M. A. & Allen, J. P. (2021). Perceived Psychological Control in Early Adolescence Predict Lower Levels of Adaptation into Mid-Adulthood. *Child Development, 92*, 158–172.
- Lumley, T., Diehr, P., Emerson, S., & Chen, L. (2002). The importance of the normality assumption in large public health data sets. *Annual Review of Public Health, 23*, 151–169.
- Moilanen, K. L. & Manuel, M. L. (2019). Helicopter parenting and adjustment outcomes in young adulthood: A consideration of the mediating roles of mastery and self-regulation. *Journal of Child and Family Studies, 28*, 2145–2158.
- Padilla-Walker, L. M. & Nelson, L. J. (2012). Black hawk down? Establishing helicopter parenting as a distinct construct from other forms of parental control during emerging adulthood. *Journal of Adolescence, 35*, 1177–1190.
- Pomerantz, E. M., Moorman, E. A., & Litwack, S. D. (2007). The how, whom, and why of parents' involvement in children's academic lives: More is not always better. *Review of Educational Research, 77*, 373–410

- Roth, P. L., BeVier, C. A., Switzer, F. S., & Schippmann, J. S. (1996). Meta-analyzing the relationship between grades and job performance. *Journal of Applied Psychology, 81*, 548–556.
- Schumacher, J., Eisemann, M. & Brähler, E. (2000). *FEE: Fragebogen zum erinnerten elterlichen Erziehungsverhalten*. Bern: Verlag Hans Huber.
- Schiffrin, H. H. & Liss, M. (2017). The effects of helicopter parenting on academic motivation. *Journal of Child and Family Studies, 26*, 1472–1480.
- Somers, P. & Settle, J. (2010). The helicopter parent: Research toward a typology. *College and University, 86*, 18-24, 26-27.
- Ulmen-Fernandez, C. (2021). *Generation Helicopter-Eltern*. Verfügbar unter: <https://www.zdf.de/dokumentation/generation-helikopter-eltern/sendung-eins-106.html>.
- Wilhelm, D. & Esdar, W. (2014). Helicopter Parenting. Prävalenz sowie Einfluss von Bildungshintergrund und sozio-ökonomischem Status. *Die Hochschule, 2*, 66–76.
- Wilhelm, D., Esdar, W. & Wild, E. (2014). Helicopter Parents – Begriffsbestimmung, Entwicklung und Validierung eines Fragebogens. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 9*, 70–83.
- Wu, Z. (2019). Academic motivation, engagement, and achievement among college students. *College Student Journal, 53*, 99–112.

Annegret Reutter & Klaus Fröhlich-Gildhoff

Resilienzförderung in weiterführenden Schulen – Projektbeschreibung und Evaluation unter den Einschränkungen der Corona Pandemie

Zusammenfassung

Im vorliegenden Beitrag werden das Vorgehen und die Evaluation der systematischen Resilienzförderung im Setting-Ansatz in drei weiterführenden Schulen mit ursprünglich mehr als 500 teilnehmenden Schüler*innen vorgestellt. Das Projekt unterlag starken Einschränkungen durch die aufkommende Corona-Pandemie im Projektverlauf, sodass die Ergebnisse nur erste Hinweise auf die Tauglichkeit des Programms geben können. Der grundsätzliche Ansatz der Qualifizierung der Schulteams und der Resilienzförderung im Klassenverband konnte anfangs in guter Weise realisiert werden. Die – durch einen hohen drop-out beeinträchtigten – Ergebnisse geben einige wenige Hinweise auf einen Kompetenzzuwachs bei den teilnehmenden Lehrer*innen und einer leichten Verringerung von Kennwerten des seelischen Wohlbefindens bei den Schüler*innen.

Schlüsselworte: Resilienz, Resilienzförderung in Schulen, Setting Ansatz

Abstract

This article shows the structure, realization and evaluation of systematic resilience promotion in a setting approach in three secondary schools with more than 500 students. The project was hardly impaired by the Corona pandemic. So the outcomes could give just a few hints about the program suitability. The principle approach – qualification of the school teams, residence courses in the classes – could be realized in the beginning of the project in a positive manner. The pre/post data were affected by a high drop out rate. Regarding this, an increase of teachers' competencies and a light decrease of students' emotional well being is shown.

Keywords: resilience, resilience promotion in schools, setting approach

Inhalt

1. Einführung.....	136
2. Resilienzförderung in weiterführenden Schulen	137
3. Das Forschungsprojekt „Resilienzförderung in weiterführenden Schulen“	139
3.1 Umsetzung.....	140
3.2 Herausforderungen der Umsetzung.....	141
4. Evaluationsdesign.....	141
4.1 Fragestellungen	142
4.2 Untersuchungsmethoden	142
4.3 Adaption des Evaluationsdesigns aufgrund der Corona-Pandemie	144
4.4 Stichprobe.....	144
4.4.1 Schüler*innen.....	145
4.4.2 Schulteams.....	145
5. Ergebnisse.....	146
5.1 Ebene Schüler*innen.....	146
5.2 Ebene Schulteams.....	149
5.3 Implementationsprozess	152
6. Diskussion	153
Literatur	155

1. Einführung

Die Entwicklung, Erprobung und Evaluation von Programmen zur Förderung der Resilienz von Kindern und Jugendlichen hat am Zentrum für Kinder- und Jugendforschung an der Evangelischen Hochschule Freiburg eine lange Vorgeschichte: Nach einer ersten Umsetzung in Kindertageseinrichtungen ab dem Jahr 2005 (Fröhlich-Gildhoff, Rönnau, Dörner, Kraus-Gruner & Engel, 2008; Rönnau-Böse, 2013), in sozial besonders belasteten Quartieren (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2012), wurde eine breitere Studie an Grundschulen durchgeführt (Fröhlich-Gildhoff et al., 2014) und ein entsprechendes Kurskonzept zur Resilienzförderung an Grundschulen entwickelt, evaluiert und publiziert. Diese Förderprogramme waren die Basis für weitere Praxisforschungsprojekte (z. B. in einem Stadtteil mit besonderen Belastungen in Weil/Rhein [Fischer, Fröhlich-Gildhoff & Rauh, 2015] oder einem internationalen Praxisforschungsprojekt zur Gewaltprävention [Fröhlich-Gildhoff, Kjellman, Lecaplain, Prata Gomes & Wojciechowski, 2013]).

Im Jahre 2019 wurde aus diesen Erfahrungen, angepasst an aktuelle wissenschaftliche Befunde, ein Konzept zur Resilienzförderung an weiterführenden Schulen entwickelt und im hier referierten Forschungsprojekt realisiert.

2. Resilienzförderung in weiterführenden Schulen

Resilienz wird als psychische Widerstandsfähigkeit gegenüber Entwicklungsrisiken und Belastungen bezeichnet, die „zu einer positiven Entwicklung unter ungünstigen Lebensumständen“ führt (Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung, 2009, S. 19; vgl. auch Wustmann, 2009, S. 18). Resilienz umfasst damit „nicht nur die Abwesenheit psychischer Störungen, sondern den Erwerb altersangemessener Fähigkeiten (Kompetenzen) vor dem Hintergrund der normalen kindlichen Entwicklung, zum Beispiel die Bewältigung altersrelevanter Entwicklungsaufgaben trotz aversiver Umstände“ (Petermann, Niebank & Scheithauer, 2004, S. 344).

Wird Resilienz sehr eng definiert, wird die positive Bewältigung hauptsächlich vor dem Hintergrund der Risikosituation bewertet. Resilienz liegt also nur dann vor, wenn eine Hochrisikosituation besser bewältigt wird als erwartet bzw. erwartbar ist (vgl. Diskussionen in Opp & Fingerle, 2007; Zander, 2011); die Resilienzforschung betrachtet dann im Wesentlichen drei zentrale Aspekte:

- 1) „Die positive gesunde Entwicklung trotz andauerndem hohen Risikostatus
- 2) die beständige Kompetenz unter akuten Stressbedingungen
- 3) die positive beziehungsweise schnelle Erholung von traumatischen Erlebnissen“ (Wustmann, 2004, S. 19).

Die Förderung der seelischen Widerstandsfähigkeit (Resilienz) und sozial emotionaler Kompetenzen hat einen bedeutenden Einfluss auf die seelische Gesundheit sowie die kognitive Leistungsfähigkeit von Kindern und Jugendlichen (z. B. Baker, 2006; Bengel, Meinders-Lücking & Rottmann, 2009; Herrenkohl, Tajima, Whitney & Huang, 2005); durch ein entsprechend präventives Vorgehen können die schulische Integration verbessert und die Entstehung von Verhaltensauffälligkeiten verringert werden (z. B. Fingerle & Walther, 2008; Göppel, 2011; Opp & Wenzel, 2003).

In einer Sonderauswertung der OECD PISA wurden Daten veröffentlicht, die verdeutlicht, dass Resilienz auf individueller Ebene die Schul- und Anpassungsleistungen von Jugendlichen mit soziökonomischen Benachteiligungen und ungünstigen „Startbedingungen“ verbessert. Resilienz wird demnach gefördert durch ein „positives Schulklima“, „offene Kommunikation“, „vertrauensvolle“ Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehungen und Projekte, die die Selbstwirksamkeit der Schüler*innen befördern (OECD, 2018).

In der Analyse vorliegender Studien und Reviews lassen sich neben der großen Bedeutung einer stabilen, haltgebenden Beziehung zu erwachsenen Bezugspersonen (Luthar, 2006) sechs „Resilienzfaktoren“ auf der personalen Ebene identifizieren (Rönnau-Böse, 2013; Rönnau-Böse & Fröhlich-Gildhoff, 2020), die gezielt gefördert werden können und eine wesentliche Grundlage für das hier vorgestellte Programm darstellten (siehe Kapitel 3) Ein siebter Resilienzfaktor – die individuelle Sinn-Orientierung – wird in der Literatur gleichfalls vielfach benannt; trotz vereinzelt widersprüchlicher Ergebnisse hierzu wird er in dem Programm berücksichtigt, weil Sinn-Findung eine wichtige Entwicklungsaufgabe des Jugendalters darstellt (siehe unten).

In ihrer umfangreichen Zusammenstellung von Befunden zu resilienzförderlichen und persönlichkeitsstärkenden Interventionsstrategien verweist Seifert (2011, S. 110) unter Bezugnahme auf Masten & Reed (2002) auf „Prozessorientierte Interventionsstrategien“ wonach eine „Veränderung komplexer Systeme und Prozesse“ (Masten & Reed, 2002, zitiert nach

Seifert, 2011, S. 110) eine ganzheitliche pädagogische Vorgehensweise bedingt, das gesamte System Schule einzubeziehen ist und nicht nur isoliert ‚Techniken‘ zu vermitteln sind. Damit wird originär auf das Setting Schule als ‚Adressatin‘ der Intervention abgezielt.

Zusammenfassend lassen sich folgende Faktoren identifizieren, welche eine gesundheits- und resilienzförderliche Schule kennzeichnen (Bengel et al., 2009; Fröhlich-Gildhoff et al., 2014; Fröhlich-Gildhoff, Kerscher-Becker & Fischer, 2020; Kant-Schaps, 2013; Masten & Coatsworth, 1998; Wustmann, 2004):

- ein klares Schulkonzept
- Lehrkräfte, die sich um ihre Schüler*innen sorgen und ihnen darüber aktives Interesse signalisieren
- Respekt und Verständnis gegenüber und für die Schüler*innen
- klare, gerechte und konsistente Regeln
- Vermittlung von Kompetenzen welche Einstellungen, Wertvorstellungen sowie Überzeugungen fokussieren und somit nicht nur auf Verhalten und Wissen bezogen sind
- Lehr- und Lernmethoden, die affektive und partizipatorische Methoden umfassen sowie explizit Selbstwirksamkeitserfahrungen ermöglichen und fördern
- angemessene Leistungserwartungen
- qualitativ hochwertige und verantwortliche Anweisungen und Aufgabenstellungen
- eine Überprüfung der Fortschritte der Schüler*innen, damit verbunden: konstruktives Feedback in Form von Anerkennung, Lob und Ermutigung
- Übertragung von verantwortungsvollen Aufgaben
- Möglichkeiten zur Partizipation und zum kooperativen Lernen
- positive Peer-Kontakte
- enge Zusammenarbeit mit Eltern/Personensorgeberechtigten und anderen sozialen Institutionen
- Schulsozialarbeit und weitere Förderangebote („ein ganzheitliches, gut implementiertes, nachhaltiges multimodales Förderkonzept“, Kant-Schaps, 2013, S. 88)
- Organisation von außerschulischen Aktivitäten, bei denen die Schüler*innen gemeinsame Ideen und Interessen teilen können
- Fortbildung und Personalentwicklung für die Lehrkräfte

Neben der Institution Schule haben auch Lehrkräfte einen bedeutenden Einfluss auf die (Resilienz-)Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. Fröhlich-Gildhoff et al. (2014, S. 31f.) fassen die zentralen Wirkmechanismen einer entwicklungsförderlichen Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung wie folgt zusammen:

- bedingungslose Akzeptanz und Wertschätzung der Schüler*innen
- prosoziales und konstruktives Verhalten der Lehrkraft als Modellfunktion
- Vergabe von individuellen Aufgaben im Unterricht, die die/den einzelne*n Schüler*in fördern – ohne zu überfordern – und einen motivationalen Zugang bieten
- ein wertschätzendes, konsequentes und stabiles Lehrer*innenverhalten (orientiert am Lerntempo und den Lernerfahrungen der/des Schüler*in)
- eine enge Zusammenarbeit mit Eltern/Familien

Über diese Wirkmechanismen wird deutlich, dass die Beziehungsqualität zwischen Schüler*innen und Lehrkräften als Prädiktor für schulische und soziale Erfolge gesehen werden kann.

3. Das Forschungsprojekt „Resilienzförderung in weiterführenden Schulen“

Ziel des Projekts war die Entwicklung, Erprobung und Evaluation eines Programms zur Resilienzförderung in weiterführenden Schulen (Klassenstufen 5–10). Mit dem Projekt sollte eine Organisationsentwicklung zur resilienzförderlichen Schule angeregt und wissenschaftlich begleitet werden. Zielgruppen waren somit alle Partizipierenden am Schulsystem: Schüler*innen, Lehrkräfte, Schulleitungen, Eltern/Bezugspersonen und andere pädagogische Fachkräfte (z. B. Schulsozialarbeiter*innen, Schulkindbetreuung), aber auch Institutionen im Sozialraum und der Jugendhilfe.

Dabei wurde versucht, Gesundheitsförderung als Organisationsentwicklung im Setting-Ansatz (vgl. z. B. Hartung & Rosenbrock, 2015) zu realisieren: Es wurden alle Mitglieder der Institution Schule in die Intervention einbezogen (siehe Abbildung 1).

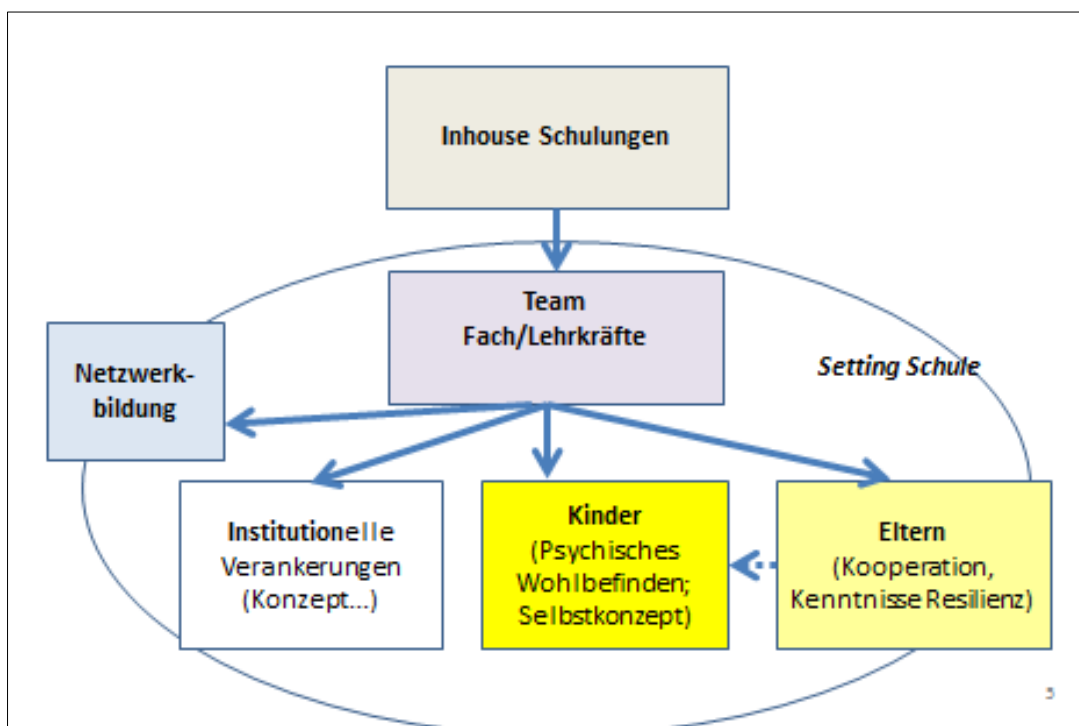


Abbildung 1. Interventionskette

Das Förderprogramm⁶ selbst orientiert sich inhaltlich an sechs personalen Kompetenzen (Resilienzfaktoren), welche besonders relevant sind, um Krisensituationen, aber auch Entwicklungsaufgaben und kritische Alltagssituationen zu bewältigen (vgl. Rönna-Böse,

⁶ Zum Aufbau und zur Umsetzung des Förderprogramms siehe Fröhlich-Gildhoff, K.; Reutter, A. & Schopp, S. (2021). *Prävention und Resilienzförderung in der Sekundarstufe I – PRiS. Ein Förderprogramm*. München: Reinhardt.

2013); ergänzt wurde eine siebte Kompetenz (Sinnfindung und Zielanpassung), da ihr im Jugendalter eine besondere Bedeutung (Brunstein, Maier & Dargel, 2007) zukommt:

- Selbst- und Fremdwahrnehmung: angemessene Selbst- und Fremdeinschätzung und Informationsverarbeitung
- Selbstregulation: Regulation von Erregung und Gefühl
- Selbstwirksamkeit: Grundüberzeugung, Anforderungen bewältigen zu können
- Soziale Kompetenz: Konflikte lösen, Selbstbehauptung, Unterstützung holen etc.
- Problemlösekompetenz: Allgemeine Strategie zur Analyse und zum Bearbeiten von Problemen
- Aktive Bewältigungskompetenz: Fähigkeit zur flexiblen Realisierung vorhandener Kompetenzen in der Situation
- Sinnfindung und Zielanpassung: Entwickeln/anpassen eines ‚Lebenssinns‘ und verbundener Ziele

3.1 Umsetzung

Am Forschungsprojekt nahmen drei Schulen der Sekundarstufe I teil (eine Werkrealschule, zwei Gemeinschaftsschulen). Eine Schule lag in Hamburg, zwei in Baden-Württemberg. Die Schulen konnten sich auf eine im Internet verbreitete Ausschreibung bewerben.

Grundsätzlich wurden Schulteams (Lehrkräfte, andere pädagogische Fachkräfte) im Rahmen von Inhouse-Schulungen qualifiziert. Ziel der Qualifizierung war es, Lehrkräfte darin zu schulen, in allen Jahrgangsstufen sog. ‚Resilienzstunden‘ durchführen und resilienzbezogenes Handeln im Alltag umsetzen zu können. Die Qualifizierungs- und Implementationsphase wurde durch eine Prozessbegleitung – etwa dreistündige Sitzungen im Abstand von acht Wochen – flankiert. Zielgruppe der unmittelbaren Intervention waren somit die jeweiligen Schulteams.

Zudem sollten resilienzförderliche Maßnahmen auf den Ebenen der Institution (konzeptionelle Veränderungen), der Kinder (Klassenkurse; resilienzförderliches Handeln im Alltag), der Eltern (Information, ressourcenorientierte Kooperation) und der Netzwerkbildung (feste, ‚fallunabhängige‘ Kontakte zu Personen und Institutionen des Gesundheits- und Kinder-/Jugendhilfesystems) nachhaltig etabliert werden.

Die Themen der Module der Qualifizierungsmaßnahmen waren:

- 1) Einführung in das Konzept der Resilienz, Einführung ins Förderprogramm: konkrete Resilienzförderung mit den Schüler*innen in Kursen und im Alltag
- 2) stärken- und resilienzorienteerte Zusammenarbeit mit den Eltern/Familien
- 3) bedarfsorientiertes Modul: Gesundheit von Fachkräften oder Herausforderndes Verhalten von Schüler*innen
- 4) Verstetigung/Nachhaltigkeit

Die Qualifizierung der Schulteams erfolgte im Zeitraum von August 2019 bis Juni 2020; es wurden dazu je nach Kapazität der Schulen drei oder vier ganztägige Fortbildungstage durchgeführt. Parallel erfolgte die Erprobung und Implementation durch die Lehrkräfte selbst – diese Phase wurde über eine Prozessbegleitung durch das Zentrum für Kinder- und Jugendforschung unterstützt.

3.2 Herausforderungen der Umsetzung

Das Forschungsprojekt fiel in die Zeit der sog. Corona-Pandemie (August 2019 bis Juni 2020). Dies stellte alle Beteiligten vor enorme Herausforderungen: Die Schulen mussten binnen kurzer Zeit vom Präsenz- auf Fern-Unterricht umsteigen, was sich deutlich auf den Arbeitsalltag auswirkte. Die Schüler*innen konnten phasenweise nicht mehr in die Schule kommen, was die Erprobung und Implementation des Förderprogramms zu bestimmten Zeiten verunmöglichte. Aufgrund geltender Hygienebestimmungen konnten die Qualifizierung der Lehrkräfte nicht entsprechend der ursprünglichen Planungen erfolgen, was zu einer deutlichen zeitlichen Verschiebung der einzelnen Module führte.

Die gestiegenen Arbeitsanforderungen sowie der veränderte Berufsalltag veranlassten eine Schule aus Baden-Württemberg aus dem Forschungsprojekt auszusteigen.

Vor allem die zweite Erhebungsphase fiel in die Zeit des sog. Lockdowns und die Schüler*innen befanden sich im Fernunterricht (Home-Schooling). Dies wirkte sich einerseits auf die Kontaktmöglichkeiten zwischen Schüler*innen und Lehrkräften aus – eine individuelle Begleitung und ein persönlicher Beziehungsaufbau waren nur schwer möglich; die klassische Umsetzung des Förderprogramms musste phasenweise ausgesetzt werden.

Andererseits hatte das Home-Schooling auch Auswirkungen auf die Teilnahme der Schüler*innen an der Fragebogenerhebung. Die erste Erhebung (paper-pencil oder online Fragebogen) wurde von den Schulen selbst organisiert und fand i. d. R. im Rahmen einer Unterrichtseinheit statt. Wurden die Fragebögen in Papierform ausgefüllt, übernahmen die Schulen die Koordination und den Rückversand. Dies führte zu einer sehr hohen Beteiligung. Diese Begleitung der Schüler*innen musste bei der zweiten Befragung deutlich angepasst werden. Die Möglichkeiten eines von Hand ausfüllbaren Fragebogens entfiel und erfolgte ausschließlich über eine Online-Version. Der Link zur Fragebogenerhebung wurde ebenso von den Lehrkräften übernommen wie die wiederkehrende Erinnerung an eine Teilnahme. Dennoch nahmen deutlich weniger Schüler*innen teil – die Schüler*innen der ausgestiegenen Schule fielen ebenfalls aus der Stichprobe.

Um die Perspektive von Eltern und/oder Familien einzubeziehen, wurde zum ersten Erhebungszeitpunkt je eine Gruppendiskussion pro Schule mit Eltern/Familien geführt. Aufgrund der Hygienebestimmungen und Kontaktbeschränkungen konnte eine zweite Gruppendiskussion leider nicht erfolgen.

Aufgrund der beschriebenen Herausforderungen musste das Evaluationsdesign an die veränderten Rahmenbedingungen aufgrund der Corona-Pandemie adaptiert werden (siehe Kapitel 4.3).

4. Evaluationsdesign

Der Qualifizierungs- und Umsetzungsprozess wurde durch Prozess- und Ergebnisevaluation mit quantitativen und qualitativen Methoden untersucht; das grundsätzliche Vorgehen orientierte sich an bewährten wissenschaftlichen Standards in vergleichbaren Projekten (Fröhlich-Gildhoff et al., 2014; Fröhlich-Gildhoff & Hoffer, 2017; Rönnau-Böse, 2013). Im Sinne formativer Evaluation und adaptiver Prozesssteuerung wurden Zwischenergebnisse in den Umsetzungsprozess zurückgespiegelt.

Im Sinne der Interventionskette wurde alle wesentlichen am Schulleben beteiligten Akteur*innen in die Evaluation mit einbezogen.

4.1 Fragestellungen

Dem vorliegenden Forschungsvorhaben lagen folgende Fragestellungen zugrunde:

- 1) *Ist das Konzept praxistauglich und in den Schulen durch die Lehrer*innen gut umsetzbar?*
- 2) *Zeigen sich bei den teilnehmenden Schüler*innen Veränderungen in verschiedenen Facetten der Resilienz und des psychischen Wohlbefindens im Vergleich zwischen den Messzeitpunkten?*
- 3) *Finden sich Hinweise auf einen Zusammenhang zwischen diesen möglichen Veränderungen und der Durchführung der Kurse?*
- 4) *Zeigen sich bei den teilnehmenden Lehrkräften Veränderungen bei den Kompetenzen zur seelischen Gesundheit/Resilienz sowie im Selbstwirksamkeitserleben?*
- 5) *Wie wird von Eltern/Familien die Kooperation mit der Schule wahrgenommen und bewertet? Lassen sich resilienzförderliche Formen der Zusammenarbeit etablieren?*

4.2 Untersuchungsmethoden

Zur Einschätzung der strukturellen Bedingungen und zu Veränderungsprozessen sollten vor der Qualifizierung der Lehrkräfte (prä) sowie nach Abschluss des Implementationsprozesses (post) auf *Institutionsebene* – i. d. R. durch Schulleitungen – *resilienzförderliche Aktivitäten* über die Resilienz-Checkliste (Fröhlich-Gildhoff et al., 2014) erfasst werden.

Ebenfalls zu zwei Erhebungszeitpunkten wurden *Lehrkräfte* und ggf. *andere pädagogische Fachkräfte* (Schulteams) mittels standardisierter Fragebögen zu ihren *Kompetenzen* im Bereich *seelische Gesundheit/Resilienz* (Fröhlich-Gildhoff & Böttinger, 2018), zum *Selbstwirksamkeitserleben* (Jerusalem & Schwarzer, 1999) sowie zur *Arbeitszufriedenheit* (Fragebogen zur Lebenszufriedenheit [FLZ], Fahrenberg, Myrtek, Schumacher & Brähler, 2000) befragt.

Eltern/Bezugspersonen sollten ebenfalls zu zwei Zeitpunkten über eine schulbezogene Gruppendiskussion zur *Zufriedenheit mit der Kooperation mit der Schule* befragt werden.

In der Gruppendiskussion sollten darüber hinaus Erwartungen, Befürchtungen sowie Motivationen (prä) und subjektive Erfahrungen, Bewertungen und Einstellungsänderungen (post) erfasst werden.

Auf der Ebene der *Schüler*innen* sollte mittels standardisierter Fragebögen Aspekte des *seelischen Wohlbefindens* (The Kidscreen Group Europe, 2006) ebenfalls zu zwei Zeitpunkten erfasst werden.

Der KIDSCREEN-27 ist eine verkürzte Form des KIDSCREEN-52 und erfasst fünf Dimensionen (HRQoL – Health-Related Quality of Life: körperliches Wohlbefinden, seelisches Wohlbefinden, Beziehung zu den Eltern/Autonomie, soziale Unterstützung/Gleichaltrige sowie schulisches Umfeld).

Mittels Selbstbeurteilung nahmen Schüler*innen die Einschätzung verschiedener Items auf einer fünfstufigen Likert-Skala vor.

Zudem wurde die bereits bestehende Resilienzskala für Kinder im Grundschulalter (Fröhlich-Gildhoff, 2017) auf die Jugendphase hin angepasst und testtheoretisch überprüft (Höfler & Fröhlich-Gildhoff, 2020). Somit wurde eine neu entwickelte *Resilienzskala für Jugendliche* (im Alter von 10 bis 17 Jahren) zur Erfassung der Resilienzfähigkeit eingesetzt.

Darüber hinaus erfolgte eine Analyse des *Implementationsprozesses* selbst. Hierzu wurde retrospektiv die *Umsetzungsintensität* (Fröhlich-Gildhoff & Böttinger, 2018) erfasst. Zudem sollte kontinuierlich das *Erleben* der Fortbildung sowie der durchgeführten Maßnahmen über selbstentwickelte Dokumentationsbögen für die Lehrkräfte erfasst werden, welche sich an vorangegangenen Forschungsprojekten orientierten (z. B. Fröhlich-Gildhoff & Böttinger, 2018).

Die gesamte Fragebogenerhebung erfolgte entweder als paper-pencil-Version oder als Online-Fragebogen.

Der Befragungszeitraum lag zu t_0 zwischen September und November 2019 und zu t_1 zwischen April und Juni 2020.

Ein Überblick über die geplanten Untersuchungsmethoden bietet nachfolgende Tabelle 1:

Tabelle 1. Geplante Untersuchungsmethoden

Ebene	Fragestellung	Instrument	Messzeitpunkt
Institution (z. B. durch Schulleitung)	Veränderung resilienzförderlicher Aktivitäten	Resilienz-Checkliste auf Institutionsebene (Fröhlich-Gildhoff et al., 2014)	prä/post
Fachkräfte/ Lehrkräfte (Schulteam)	Kompetenzentwicklung zum Thema seelische Gesundheit/Resilienz	Standardisierter Fragebogen; aus: Fröhlich-Gildhoff & Böttinger, 2018	prä/post
	Selbstwirksamkeitserleben	Standardisierter Fragebogen (Jerusalem & Schwarzer, 1999)	prä/post
	Arbeitszufriedenheit	Standardisierter Fragebogen (Fahrenberg et al., 2000)	prä/post
Eltern/ Bezugspersonen	Kooperation mit der Schule	Gruppendiskussion	prä/post
Schüler*innen	Seelisches Wohlbefinden	Standardisierter Fragebogen, Kidscreen (The Kidscreen Group Europe, 2006)	prä/post
	Resilienzfähigkeit	Resilienzskala (Höfler & Fröhlich-Gildhoff, 2020)	
Implementationsprozess	Erfassung der Umsetzungsintensität	Umsetzungsindex (Fröhlich-Gildhoff & Böttinger, 2018)	post
	Erleben der Fortbildungen	Standardisierter Fragebogen	kontinuierlich

Ebene	Fragestellung	Instrument	Messzeitpunkt
	Durchgeführte Maßnahmen	Standardisierter Prozessdokument. Bogen	kontinuierlich

4.3 Adaption des Evaluationsdesigns aufgrund der Corona-Pandemie

Wie in Kapitel 3.2 bereits ausgeführt, musste das Evaluationsdesign an die veränderten Bedingungen zum Zeitpunkt der Erhebungen angepasst werden:

Aufgrund geltender Pandemiebestimmungen und Hygieneregeln war es nicht möglich, innerhalb der Schulen eine zweite Gruppendiskussion mit Eltern/Familien zu führen. Eine Erhebung der elterlichen/familiären Perspektive mittels eines Fragebogens erschien jedoch aus forschungstheoretischer Sicht wenig zielführend. Somit wurden die Eltern nur zu einem Zeitpunkt befragt. Auf die Darstellung der Ergebnisse aus den ersten Gruppendiskussionen mit Eltern/Familien wird in diesem Artikel verzichtet.

Da sich wie bereits beschrieben auch die Qualifizierung der Lehrkräfte deutlich verzögert hat und die Schulen über einige Monate hinweg geschlossen waren, konnte das Förderprogramm nicht systematisch in allen Klassenstufen umgesetzt werden. Einige Lehrkräfte erprobten einzelne Übungen aus dem Förderprogramm, jedoch weder in allen Jahrgangs- noch Klassenstufen. Die Auswahl dieser Klassen-/Jahrgangsstufen erfolgte durch die Lehrkräfte und war dadurch eher zufalls-/erwartungsorientiert.

Die Erfassung der durchgeführten Maßnahmen (Implementationsprozess) mittels des vorgesehenen standardisierten Fragebogens wurde daher verworfen und durch Kurzinterviews mit umsetzungsverantwortlichen Lehrkräften ersetzt.

Ebenso war es nicht möglich, mit allen Prozess- und Steuerungsverantwortlichen eine Einschätzung des Prozesses vorzunehmen; so wurde es nicht möglich, einen aussagekräftigen Umsetzungsindex zu berechnen. In die Gesamteinschätzung des Umsetzungsprozesses wurden allerdings die Perspektiven der beteiligten externen Referentin und Prozessbegleiterin einbezogen.

4.4 Stichprobe

Am Forschungsvorhaben waren eine Werkrealschule sowie zwei Gesamtschulen beteiligt. Eine Schule liegt in Hamburg, zwei eher ländlicher in Baden-Württemberg. Insgesamt waren Schüler*innen der Klassenstufen 5 bis 13 an der Befragung beteiligt (*ohne* die Klassenstufe 12). An einer Schule (Schule B) wurde das Förderprogramm ausschließlich in der Klassenstufe 5 umgesetzt.

Eine Schule aus Baden-Württemberg (Schule C) ist im Mai 2020 aus dem Forschungsvorhaben ausgestiegen.

Aufgrund der Corona-Pandemie unterscheiden sich die Stichproben deutlich:

4.4.1 Schüler*innen

Bei den Schüler*innen nahmen an der ersten Befragung 564 Schüler*innen teil; davon 44.5 % Mädchen und 55.5 % Jungen ($n = 555$). Der Altersdurchschnitt lag bei 12.7 Jahre (Altersspanne 10–19 Jahre; $SD = 2.06$, $Median = 13.0$, $n = 550$).

An der zweiten Erhebung nahmen noch 53 Schüler*innen (42.3 % Mädchen und 57.7 % Jungen [$n = 51$]) – der Altersdurchschnitt lag nach wie vor bei 12.8 Jahren (Altersspanne 10–18 Jahre; $SD = 2.36$, $Median = 13.0$, $n = 53$)

Die Verteilung der Klassenstufen kann aus nachfolgender Abbildung 2 entnommen werden:

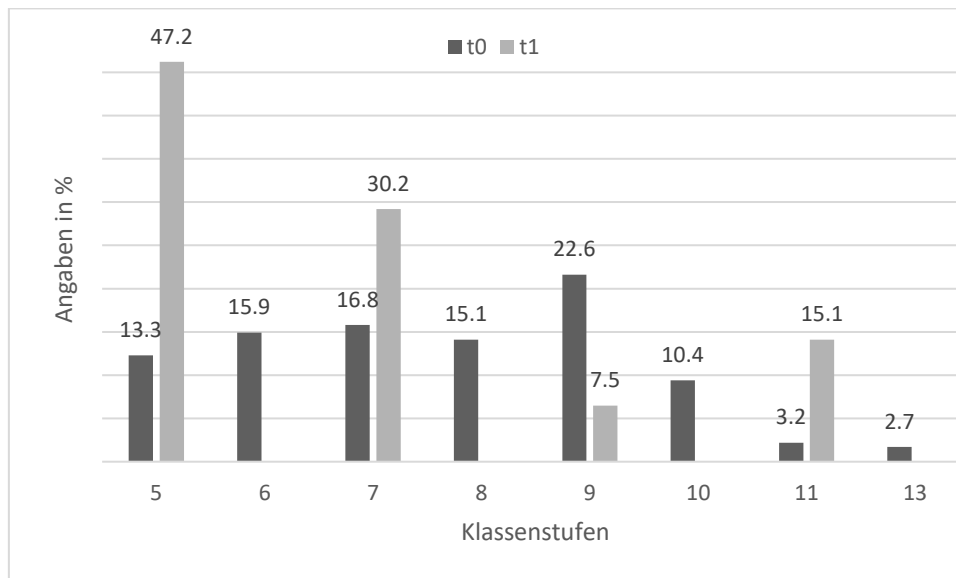


Abbildung 2. Verteilung der Klassenstufen ($n_{t0} = 558$, $n_{t1} = 53$)

4.4.2 Schulteams

Die Größe der Schulen variierten deutlich (Anzahl Schüler*innen und Jahrgänge sowie Lehrpersonal) – somit nahmen unterschiedlich viele Personen des Lehrpersonals pro Schule an der Qualifizierung teil: Schule A = 50 Personen, Schule B = 9 Personen, Schule C = 15 Personen.

Zum ersten Erhebungszeitpunkt nahmen insgesamt 53 Personen an der Befragung teil, davon 84.9 % Frauen und 15.1 % Männer ($n = 53$). Der Altersdurchschnitt lag bei 40.5 Jahren (Altersspanne 25–60 Jahre; $SD = 9.33$, $Median = 39.0$, $n = 53$). Von den 53 Personen waren 77.4 % Lehrkräfte, von den anderen 22.6 % waren acht Sozialpädagog*innen/Sozialarbeiter*innen, je ein/e Schulsozialarbeiter*in, Schulbegleiter*in, Fachleitung und Konrektor*in.

Am zweiten Erhebungszeitpunkt haben noch 16 Personen an der Befragung teilgenommen, davon 81.3 % Frauen und 18.7 % Männer ($n = 16$). Der Altersdurchschnitt lag bei 38.1 Jahren (Altersspanne 25–52 Jahre; $SD = 7.45$, $Median = 39.5$, $n = 16$). Von den 16 Personen waren 81.3 % Lehrkräfte, die anderen 18.5 % waren Sozialpädagog*innen/Sozialarbeiter*innen.

Die Verteilung der Lehrkräfte je Schule und Zeitpunkt kann Abbildung 3 entnommen werden:

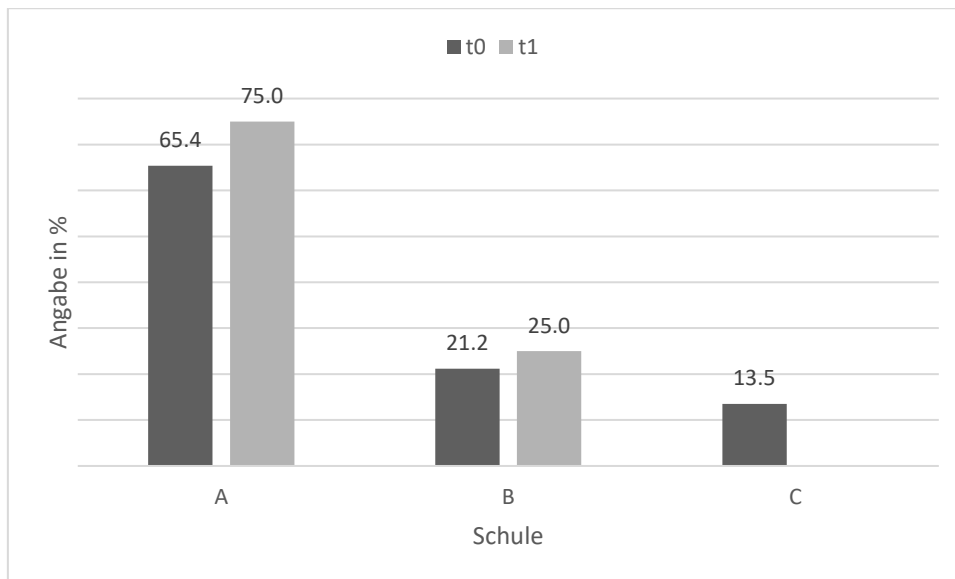


Abbildung 3. Verteilung der Lehrkräfte je Schule und Erhebungszeitpunkt ($n_{t0} = 52$, $n_{t1} = 16$)

5. Ergebnisse

5.1 Ebene Schüler*innen

Zur Erfassung von möglichen Veränderungen im Bereich des seelischen Wohlbefindens sowie der Resilienzfähigkeit von Schüler*innen wurden zwei standardisierte Tests eingesetzt: *KIDSCREEN-27* (The Kidscreen Group Europe, 2006) und die *Resilienzskala für Jugendliche* (RSJ) (Höfler & Fröhlich-Gildhoff, 2020).

Aufgrund des ‚Ausstiegs‘ einer Schule, wurde diese in die Vergleichsberechnungen nicht einbezogen. Wegen der hohen Dropout-Rate war es nicht möglich, Verläufe zu betrachten. Daher wurden zur Auswertung Tests für unabhängige Stichproben herangezogen. Die Verteilung der beiden Gruppen unterscheidet sich voneinander (Kolmogorov-Smirnov: $p < .05$), sind jedoch nicht normalverteilt und ordinalskaliert. Wenngleich sich die Stichprobengröße zwischen den Untersuchungszeitpunkten stark unterscheidet, so zeigte die Überprüfung der Varianzhomogenität mittels Levene-Test, dass wir eine Gleichheit der Varianzen annehmen können ($p = .581$). Aufgrund der beschriebenen Voraussetzungen wurde für die Vergleichsberechnungen der nicht-parametrische Mann-Whitney-U-Test herangezogen (siehe hierzu Eid, Gollwitzer & Schmitt, 2017).

In die Berechnung wurden jeweils diejenigen Fälle eingeschlossen, die die entsprechende Voraussetzung erfüllten (z. B. $< 50\%$ missing values; Schule C wurde aus der Berechnung ausgenommen).

Die Auswertung des *KIDSCREEN-27* erfolgte gemäß dem Manual (The Kidscreen Group Europe, 2006).

Um zu überprüfen, ob sich die Dimensionen körperliches bzw. seelisches Wohlbefinden, Beziehung zu den Eltern und Autonomie, soziale Unterstützung und Gleichaltrige sowie schulisches Umfeld nach Erhebungszeitpunkt unterscheiden, wurde ein Mann-Whitney-U-Test berechnet.

Es zeigten sich dabei signifikante Unterschiede zwischen den Erhebungszeitpunkten bei den Dimensionen *seelisches Wohlbefinden* ($U = 43.387$, $Z = -7.176$, $p < .001$, $r = .496$) sowie *Soziale Unterstützung und Gleichaltrige* ($U = 9.047$, $Z = -2.174$, $p < .05$, $r = .151$). Bei beiden Dimensionen ist ein leichter Abfall der Mediane zu beobachten, was in der Logik des Tests einer Verschlechterung des seelischen Wohlbefindens und der erlebten Unterstützung durch Gleichaltrige entspricht.

Eine deskriptive Beschreibung kann nachfolgender Tabelle 2 entnommen werden.

Tabelle 2. Deskriptive Maße Dimensionen KIDSCREEN-27 (The Kidscreen Group Europe, 2006)

Dimension	t ₀			t ₁			p (r)*
	n	SD	Mdn	n	SD	Mdn	
Körperliches Wohlbefinden	397	9.797	47.08	54	7.118	47.08	n. s.
Seelisches Wohlbefinden	406	12.101	48.45	54	2.719	37.87	<.001** (.496)
Beziehung zu den Eltern und Autonomie	411	10.862	51.21	54	10.012	51.21	n. s.
Soziale Unterstützung und Gleichaltrige	409	10.528	49.79	54	35.813	46.93	>.05 (.151)
Schulisches Umfeld	403	10.199	48.09	54	23.524	51.08	n. s.

Anmerkungen.

*Interpretation der Effektstärke nach Cohen (1988): $r = 0.1$ – geringer Effekt; $r = 0.3$ – mittlerer Effekt; $r = 0.5$ – großer Effekt.

**Interpretation des Signifikanzniveaus: $p \leq .01$ bis $.05$ = signifikant; $p \leq .001$ bis $.01$ = hoch signifikant; $p \leq .001$ = höchst signifikant.

Zur Einschätzung möglicher Veränderungen bezogen auf die *Resilienzfähigkeit* wurde die Resilienzskala für Jugendliche eingesetzt. Diese wurde durch Höfler und Fröhlich-Gildhoff (2020) testtheoretisch überprüft.

Da die zur Berechnung zugrundeliegende Resilienzskala gemäß dem Shapiro-Wilk-Test für t₀ normalverteilt war, für t₁ hingegen nicht ($p < .05$), wurde der Mann-Whitney-U-Test gewählt um zu überprüfen, ob sich die Resilienzwerte nach Erhebungszeitpunkt unterschieden. Die Verteilung der Gruppen unterscheidet sich dabei nicht (Kolmogorov-Smirnov-Test: $p > .05$). Es gab keinen signifikanten Unterschied zwischen den Resilienzwerten der beiden Untersuchungszeitpunkte ($U = 5.374,5$, $Z = -12.763$, $p = .992$).

Um zu überprüfen, ob sich die einzelnen Items der Resilienzskala nach Erhebungszeitpunkt unterscheiden, wurde ebenfalls der Mann-Whitney-U-Test berechnet (gemäß Shapiro-Wilk-Test keine konsistente Normalverteilung auf Itemebene für t₀ bzw. t₁).

Es zeigten sich dabei signifikante Unterschiede zwischen den Erhebungszeitpunkten bei den Items *Manchmal weiß ich gar nicht, wie es mir geht* ($U = 6.523,5$, $Z = 2.472$, $p = .013$, $r = .379$) sowie *Meine Ideen kommen bei Gleichaltrigen gut an* ($U = 4.494,5$, $Z = -2.045$, $p = .041$, $r = .299$). Ansonsten blieben die Mittelwerte weitestgehend auf einem gleichen Niveau.

Ein Blick auf die deskriptiven Maße (Tabelle 3) zeigt die Werte auf Itemebene:

Tabelle 3. Deskriptive Maße Items Resilienzskala (Höfler & Fröhlich-Gildhoff, 2020)

Item	t ₀		t ₁		p (r)*
	SD	M	SD	M	
Ich freue mich oft.	.659	3.11	.761	3.13	n. s.
Ich bin mit mir sehr zufrieden.	.898	3.08	.866	3.02	n. s.
Ich bin oft länger traurig.	1.064	2.92	.930	3.02	n. s.
Manchmal weiß ich gar nicht, wie es mir geht. (Ob ich traurig, ängstlich, wütend oder fröhlich bin.)	1.063	2.54	1.045	2.94	.013** (.379)
Wenn ich mich richtig anstrengte, dann klappt das, was ich mir vornehme.	.834	3.24	.776	3.23	n. s.
Ich kann sehr viele Dinge.	.845	3.11	.761	3.19	n. s.
Ich kann mich richtig freuen, wenn ich etwas geschafft habe.	.800	3.37	.722	3.45	n. s.
Wenn mir etwas gelingt, dann deshalb, weil ich es gut kann.	.773	3.08	.708	3.13	n. s.
Wenn ich mich aufrege, kann ich mich auch wieder beruhigen.	.948	3.04	.878	3.13	n. s.
Wenn ich mir etwas wünsche und es nicht sofort bekomme, kann ich mich gedulden.	.932	3.06	.856	3.19	n. s.
Wenn ich traurig bin, weiß ich, was ich tun muss, damit es mir besser geht.	1.010	2.86	.854	2.96	n. s.
Wenn ich wütend bin, kann ich trotzdem mit anderen sprechen.	.959	2.96	.935	2.83	n. s.
Wenn es mir nicht gut geht, vertraue ich mich jemandem an.	1.080	2.87	1.021	2.64	n. s.
Ich unternehme gerne etwas mit Gleichaltrigen.	.878	3.08	.757	3.25	n. s.
Meine Ideen kommen bei Gleichaltrigen gut an.	.719	3.11	.751	2.89	.041 (.299)
Ich frage Gleichaltrige, wenn ich etwas gemeinsam mit ihnen machen möchte.	.843	3.16	.805	3.08	n. s.
Wenn ich zu jemandem unfair war, will ich das wieder gut machen.	.843	3.29	.774	3.30	n. s.
Ich erzähle gerne anderen, was ich so erlebt habe.	.948	3.08	.969	3.15	n. s.

Item	t ₀		t ₁		p (r)*
	SD	M	SD	M	
Wenn mich jemand bedroht, weiß ich, wie ich mir helfen kann.	.943	3.19	.800	3.23	n. s.
Ich lerne gerne neue Dinge.	.796	3.27	.728	3.32	n. s.
Wenn ich vor einer Herausforderung oder einem Problem stehe, überlege ich erst einmal.	.778	3.15	.842	2.94	n. s.
Ich kann mich auch für Dinge anstrengen, die ich nicht so gerne mache.	.848	2.94	.856	2.81	n. s.
Ich stelle mich auch herausfordernden, schwierigen Situationen.	.753	3.05	.818	2.94	n. s.
Wenn ich ein Problem habe, weiß ich, wer mir helfen kann.	.812	3.31	.847	3.11	n. s.
Wenn ich vor einem Problem stehe, habe ich oft Ideen, wie man es trotzdem schaffen kann.	.792	3.04	.720	2.98	n. s.
Ich freue mich auf neue Aufgaben.	.994	2.66	1.008	2.58	n. s.
Wenn ich mir etwa fest vornehme, mache ich es auch.	.770	3.21	.744	3.15	n. s.

Anmerkungen. N_{t0} = 203; N_{t1} = 53; vierstufige Skala von 1 = *stimmt gar nicht* bis 4 = *stimmt genau*.

*Interpretation der Effektstärke nach Cohen (1988): r = 0.1 – gering Effekt; r = 0.3 – mittlerer Effekt; r = 0.5 – großer Effekt.

**Interpretation des Signifikanzniveaus: p ≤ 0.1 bis .05 = signifikant; p ≤ .001 bis .01 = hoch signifikant; p ≤ .001 = höchst signifikant.

5.2 Ebene Schulteams

Auf der Ebene der Schulteams wurden Lehrkräfte und andere pädagogische Fachkräfte befragt. Auch hier muss angemerkt werden, dass eine hohe Dropout-Rate festzustellen war – Schule C ist aus der Berechnung ausgeschlossen worden. Die Varianzhomogenität war gemäß Levene-Test für alle Variablen erfüllt ($p > .05$). Die Gruppen waren dabei nicht normalverteilt (Shapiro-Wilk-Test $p < .001$). Zur Analyse wurden daher nicht-parametrische Tests herangezogen.

Die Lehrkräfte konnten zu zwei Zeitpunkten eine Selbsteinschätzung ihrer Kompetenzen im Bereich Resilienz/seelische Gesundheit vornehmen. Auf einer vierstufigen Skala (von 1 = *trifft gar nicht zu* bis 4 = *trifft voll und ganz zu*) konnte die Kompetenzeinschätzung zu sieben Aspekten/Aussagen vorgenommen werden (siehe hierzu Tabelle 4). Eine signifikante Veränderung zwischen den Erhebungszeitpunkten zeigte sich nicht (Mann-Whitney-U-Test $p > .05^7$). Deskriptiv betrachtet zeigte sich allerdings eine leichte Erhöhung der Mittelwerte bei fast allen Items – im Besonderen bei den Items zur „Kenntnis der Resilienzfaktoren“ und

⁷ Interpretation des Signifikanzniveaus: p ≤ 0.1 bis .05 = signifikant; p ≤ .001 bis .01 = hoch signifikant; p ≤ .001 = höchst signifikant.

der „Umsetzung des Programms“. Hier finden sich zumindest Anzeichen für die Bedeutung der Fortbildungsmaßnahmen.

Tabelle 4. Selbsteinschätzung der Kompetenzen im Bereich Resilienz/seelische Gesundheit – deskriptive Maße

Item	t ₀		t ₁	
	SD	M	SD	M
Kenntnisse zum Konzept der Lebenskompetenzen (WHO)	.496	1.40	.522	1.50
Kenntnisse zum Konzept der Risiko- und Schutzfaktoren	.853	1.70	.965	1.75
Kenntnis Resilienzkonzept inklusive der Resilienzfaktoren	1.085	2.05	1.084	2.58
Kenntnisse zu individualisierter Bildungsplanung	.984	2.58	1.115	2.83
Umsetzung Konzept/Programm zur Förderung der seelischen Gesundheit im Schulalltag	.781	1.83	.651	2.33
Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen von Schüler*innen im Alltag	.802	2.85	.888	2.67
Es fällt leicht, in herausfordernden Situationen einen stärken-/ressourcenorientierten Blick auf die Kinder einzunehmen	.877	2.53	.778	2.67

Anmerkungen. $n_{t_0} = 40$, $n_{t_1} = 12$; vierstufige Skala von 1 = trifft gar nicht zu bis 4 = trifft voll und ganz zu.

Ergänzend zur Selbsteinschätzung erfolgte ein Wissenstest zum Bereich seelische Gesundheit ebenfalls zu zwei Zeitpunkten⁸.

In einer multiple-choice Aufgabe wurden zehn Begriffe genannt, von denen die Teilnehmenden jene sechs ankreuzen sollten, die in der Wissenschaft als belegte Resilienzfaktoren gelten (zentrale Schutzfaktoren). Zum ersten Zeitpunkt wurde von maximal zehn zu erreichenden Punkten am häufigsten sechs Punkte erreicht, zum zweiten acht (siehe Tabelle 5).

Zur weiteren Kompetenzeinschätzung wurden die Teilnehmenden gebeten, drei Aussagen nach ihrem fachwissenschaftlichen Gehalt einzuschätzen (*Kreuzen Sie bitte die aus wissenschaftlicher Sicht zutreffenden Aussagen an*). Zum ersten Erhebungszeitpunkt konnte diese Aufgabe kaum richtig beantwortet werden – lediglich zehn Personen erhielten einen Punkt (max. drei möglich). Beim zweiten Zeitpunkt wurden hingegen am häufigsten zwei Punkte erreicht (siehe Tabelle 5).

⁸ Aufgrund der stark gesunkenen Teilnehmer*innenzahl (nur noch zwölf Lehrer*innen zu t₁) erfolgt nur eine deskriptive Beschreibung, auf eine inferenzstatistische Berechnung wird verzichtet.

Tabelle 5. Wissenstest im Bereich Resilienz/seelische Gesundheit

	t ₀				t ₁			
	<i>n</i>	<i>SD</i>	<i>Mo</i>	<i>k. A. möglich (n)</i>	<i>n</i>	<i>SD</i>	<i>Mo</i>	<i>k. A. möglich (n)</i>
Resilienzfaktoren ¹	29	1.078	6	11	12	1.435	8	x
Aussagen ²	33	0.467	0	7	11	0.674	2	1

Anmerkung. ¹max. 10 Punkte; ²max. 3 Punkte.

Zur Erfassung der Arbeitszufriedenheit wurde der *Fragebogen zur Lebenszufriedenheit – Subskala Arbeit und Beruf* (Fahnenberg et al., 2000) eingesetzt. Auf einer siebenstufigen Skala von 1 = *sehr unzufrieden* bis 7 = *sehr zufrieden* konnten sieben Items eingeschätzt werden.

Eine deskriptive Auswertung zeigte, dass bei allen Items eine leichte Erhöhung der Mittelwerte festgestellt werden konnte und gleichzeitig die Streuung der Daten (Standardabweichung) leicht zurückgegangen ist (siehe Tabelle 6).

Tabelle 6. Erfassung der Arbeitszufriedenheit

Item	t ₀		t ₁	
	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>
Mit meiner Position an meiner Arbeitsstelle bin ich ...	1.578	5.15	.965	5.25
Wenn ich daran denke, wie sicher mir meine berufliche Zukunft ist, dann bin ich ...	1.358	5.48	.996	6.08
Mit den Erfolgen, die ich in meinem Beruf habe, bin ich ...	1.305	5.13	.985	5.33
Mit den Aufstiegsmöglichkeiten, die ich an meinem Arbeitsplatz habe, bin ich ...	1.747	4.23	1.288	4.75
Mit dem Betriebsklima an meinem Arbeitsplatz bin ich...	1.328	5.33	.996	5.58
Was das Ausmaß meiner beruflichen Anforderungen und Belastungen betrifft, bin ich ...	1.710	3.73	1.193	4.17
Mit der Abwechslung, die mir mein Beruf bietet, bin ich ...	1.236	5.60	.669	5.92

Anmerkungen. *n*₀ = 40; *n*₁ = 12; siebenstufige Skala von 1 = *sehr unzufrieden* bis 7 = *sehr zufrieden*.

Zur Einschätzung der Selbstwirksamkeit der befragten Schulteams wurde ein Fragebogen zur allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung eingesetzt (Jerusalem & Schwarzer, 1999). Auf einer vierstufigen Skala (von 1 = *stimmt nicht* bis 4 = *stimmt genau*) konnten neun entsprechende Items eingeschätzt werden.

Die deskriptive Auswertung zeigte auch hier über die Erhebungszeitpunkte hinweg bei allen Items einen leichten Anstieg der Mittelwerte bei gleichzeitiger Abnahme der Streuung (siehe Tabelle 7).

Tabelle 7. Einschätzungen zur allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung

Item	t ₀		t ₁	
	SD	M	SD	M
Wenn sich Widerstände auftun, finde ich Mittel und Wege, mich durchzusetzen.	.620	3.03	.389	3.17
Die Lösung schwieriger Probleme gelingt mir immer, wenn ich mich darum bemühe.	.463	3.13	.492	3.33
Es bereitet mir keine Schwierigkeiten, meine Absichten und Ziele zu verwirklichen.	.656	2.93	.515	3.08
In unerwarteten Situationen weiß ich immer, wie ich mich verhalten soll.	.608	2.80	.389	3.17
Auch bei überraschenden Ereignissen glaube ich, dass ich gut mit ihnen zurechtkommen kann.	.526	3.08	.492	3.33
Was auch immer passiert, ich werde schon klarkommen.	.640	3.28	.651	3.33
Für jedes Problem kann ich eine Lösung finden.	.853	2.88	.953	3.00
Wenn eine neue Sache auf mich zukommt, weiß ich, wie ich damit umgehen kann.	.506	3.00	.452	3.25
Wenn ein Problem auftaucht, kann ich es aus eigener Kraft meistern.	.526	3.08	.452	3.25

Anmerkungen. $n_{t0} = 40$; $n_{t1} = 12$; vierstufige Skala von 1 = *stimmt nicht* bis 4 = *stimmt genau*.

5.3 Implementationsprozess

Die Qualifizierung der Lehrkräfte über die beschriebenen Module (siehe Kapitel 3.1) erfolgte in folgendem Zeitraum:

- 1) September 2019–Oktober 2019: Einführung in das Konzept der Resilienz und Förderprogramm
- 2) November 2019–Februar 2020: Stärken- und resilienzorienteerte Zusammenarbeit mit Eltern/Familien
- 3) Dezember 2019–März 2020: Bedarfsorientiertes Modul: Herausforderndes Verhalten von Schüler*innen⁹
- 4) Juni 2020: Versteigerung/Nachhaltigkeit (dieser Baustein wurde nur an den zwei Schulen durchgeführt, die am Projekt bis zum Ende teilgenommen haben)

Die flankierende Prozessbegleitung (zwei bis drei Termine pro Schule) erfolgte im Zeitraum von November 2019 bis Februar 2020. Aufgrund der beschriebenen Bedingungen durch die Pandemie konnte ab März 2020 keine weitere Prozessbegleitung stattfinden.

Wie bereits in Kapitel 4.3 beschrieben, musste das Evaluationsdesign deutlich angepasst werden.

⁹ Das Thema ‚Gesundheit von Fachkräften‘ wurde von keinem Schulteam gewählt.

Aus den Kurzinterviews¹⁰ mit Steuerungsverantwortlichen konnten folgende Aussagen gewonnen werden:

Die Steuerungsverantwortlichen gaben an, dass sie die grundsätzliche Struktur des Vorgehens – Qualifizierung der Mitglieder des Schulteams, Umsetzung in den Klassen und damit verbundene Prozessbegleitung – sehr positiv beurteilen. Zu Beginn des Projekts herrschte in den beteiligten Schulen eine große Motivation. Mit dem Beginn der Corona-Pandemie trat eine Vielzahl anderer Anforderungen (Schließung, Hygienemaßnahmen, Online-Unterricht/Home Schooling, Wechselunterricht) auf, die Lehrer*innen, Schüler*innen und Eltern bewältigen mussten, sodass das Projekt nicht oder nur rudimentär fortgeführt werden konnte.

Über die Qualifizierung der Schulteams konnten Anregungen zur resilienzförderlichen Gestaltung eines Schulalltages gewonnen werden; hierfür wurden viele Beispiele genannt. Im pädagogischen Alltag war die konkrete am Förderprogramm ausgerichtete Resilienzförderung allerdings nur vereinzelt möglich. Die Auseinandersetzung mit dem Thema Resilienz bewirkte dabei laut Aussagen einiger Steuerungsverantwortlichen auch im Lehrer*innenkollegium eine Veränderung, es wurde insbesondere der Blick auf das je einzelne Kind „geschärft“ und insbesondere die Stärken der Kinder deutlicher beachtet.

Um das Thema Resilienzförderung weiter voranbringen zu können, sollte laut Befragten neben der Unterstützung durch die Schulleitung auch weitere Inhouse-Fortbildungen angeboten werden. Es sei dabei besonders wichtig genügend Zeit zu haben, damit neben den ‚klassischen‘ Aufgaben auch z. B. Fallbesprechungen im Team/Kollegium ermöglicht werden.

6. Diskussion

Wie bereits beschrieben, konnte der avisierte und im Grundschulbereich bewährte Ansatz der Resilienzförderung in den beteiligten weiterführenden Schulen zunächst initiiert werden und stieß auf eine positive Resonanz bei den Beteiligten. Insbesondere die zwei bis zum Ende engagierten Schulen zeigten eine Reihe von innovativen Ideen zur Resilienzförderung und verbanden diese mit weiteren Maßnahmen der Schulentwicklung.

Leider konnten das Projekt und die Evaluation nicht wie beabsichtigt durchgeführt werden: Die Corona-Pandemie führte dazu, dass in den Schulen völlig neue Herausforderungen bewältigt werden mussten (siehe Kapitel 5.3) und keine zeitlichen wie psychischen Kapazitäten und Ressourcen für ein neues Thema zur Verfügung standen. Dies ist bedauerlich, da die hohe Ausgangsmotivation nicht in kontinuierliches Handeln umgesetzt werden konnte und letztlich die Ergebnisse nur sehr rudimentär sind und kaum tiefergehend bewertet werden können.

Dennoch soll hier versucht werden, zunächst auf die o. g. Forschungsfragen einzugehen und Schlussfolgerungen für künftige Projekte zur Resilienzförderung in weiterführenden Schulen gezogen werden.

¹⁰ Die Kurzinterviews wurden an der letzten Qualifizierungsmaßnahme der Schulteams vorgenommen. Hierzu wurden die jeweiligen Verantwortlichen der Steuerungsgruppe in den Schulen befragt: Schule A: vier Personen (ein Mitglied der Schulleitung, ein Mitglied der Abteilungsleitung Sekundarstufe I, zwei Lehrkräfte); Schule B: drei Personen (ein Mitglied der Schulleitung, eine benannte Koordinatorin für das Projekt, eine weitere Lehrkraft). Die Interviews wurden transkribiert und dann inhaltsanalytisch ausgewertet.

Zur Forschungsfrage *Ist das Konzept praxistauglich und in den Schulen durch die Lehrer*innen gut umsetzbar?* finden sich erste positive Hinweise: Die Beteiligten bewerteten das Vorgehen positiv und es gab bei den Fortbildungen und Prozessbegleitungssitzungen, die durchgeführt werden konnten, positive Rückmeldungen. Etwa die Hälfte der beteiligten Lehrer*innen begann, die Elemente der Resilienzförderung entsprechend dem Kursprogramm (Fröhlich-Gildhoff, Reutter & Schopp, 2021) umzusetzen; auch hierzu gab es positive Resonanz in den Prozessbegleitungssitzungen. Allerdings zeigte sich in allen Schulen, dass es noch nicht gelungen war – auch in der vor der Pandemie durchgeführten Einführungsphase – alle Mitglieder des Schul-/Lehrer*innenteams einzubeziehen. Neben einer größeren Anzahl sehr motivierter Lehrkräfte und Schulsozialarbeiter*innen gab es auch hier, ähnlich wie in den Vorgängerprojekten (vgl. Fröhlich-Gildhoff et al., 2014), mehrere Lehrer*innen, die sich nicht am Projekt beteiligten oder sich zurückzogen.

Bezogen auf die Forschungsfragen nach *Veränderungen bei Schüler*innen und Lehrer*innen im Vergleich vor und nach der Projektrealisierung* zeigten sich vereinzelt positive Effekte, so bei selbsteingeschätzten Kompetenzfacetten und einer leicht, jedoch nicht signifikant gestiegenen Arbeitszufriedenheit der Lehrer*innen. Bei den Schüler*innen zeigten sich sehr wenige signifikante Veränderungen, im Besonderen eine leichte Verschlechterung des seelischen Wohlbefindens und der Sozialkontakte sowie eine leicht negativere Beurteilung der eigenen Gefühlszustände. Diese Ergebnisse sind unter dem Aspekt der Belastung der Schüler*innen durch die Situation in der Corona-Pandemie zu beurteilen. Studien und Reviews zu diesem Thema (z. B. Kaman et al., 2021a, 2021b; Ravens-Sieberer et al., 2021; Schlack et al., 2020;) verweisen auf eine deutlich gestiegene seelische Belastung von Kindern und Jugendlichen. Die wenigen bedeutsamen Veränderungen bestätigen diese Studienergebnisse. Zu beachten ist allerdings auch, dass neben den Verschlechterungen in den drei Skalen keine weiteren negativen Entwicklungen auf Ebene der Schüler*innen beobachtet werden konnten – es wäre allerdings eine Überinterpretation, dies in einen Zusammenhang mit dem Projekt zu bringen. Nüchtern sollte resümiert werden, dass das Projekt aufgrund der abgekürzten Laufzeit und der nicht erfolgten breiten Implementation des Resilienz-Kursprogramms keine ausreichend protektive Wirkung entfalten konnte.

Die Forschungsfrage nach dem *Zusammenhang zwischen möglichen Veränderungen und der Durchführung des Projekts* lässt sich aufgrund der unzureichenden Datenlage nicht seriös beantworten.

Auf die *Limitierungen* der Studie – hohe Drop-out-Raten, keine Umsetzbarkeit von Teilen des Untersuchungsdesigns aufgrund der Corona-Pandemie – wurde mehrfach hingewiesen. Dennoch bleibt der Optimismus, dass der gewählte Untersuchungsansatz grundsätzlich zu realisieren gewesen wäre; zumindest zum Ausgangszeitpunkt konnte das Design weitestgehend umgesetzt werden. Das multiperspektivische Vorgehen mit quantitativen und qualitativen Daten sowie die Verbindung von Ergebnis- und Prozessevaluation kann, wie es in anderen Untersuchungen gezeigt werden konnte (Fröhlich-Gildhoff & Böttinger, 2018; Fröhlich-Gildhoff et al., 2014), Zusammenhänge zwischen Intervention und beobachtbaren Effekten (er)klären. Die Auswahl der Schulen ist begrenzt gewesen; hier sollte bei weiteren Studien ein breiteres Spektrum Berücksichtigung finden.

Zukünftige Projekte zur Resilienzförderung in weiterführenden Schulen sollten das Prinzip des Setting-Ansatzes berücksichtigen. Dabei wird es nicht darauf ankommen, ein vorhandenes Programm manualgetreu umzusetzen, sondern das vorhandene, curriculum-orientierte Material immer wieder an die Zielgruppen, also an die Lehrer*innen, Schüler*innen und weitere Beteiligte der „Schulgemeinschaft“ anzupassen. Hierzu ist die Kombination aus Fortbildungen und kontinuierlicher Prozessbegleitung ein angemessenes Vorgehen.

Literatur

- Baker, J. A. (2006). Contributions of Teacher-Child Relationships to Positive School Adjustment During Elementary School. *Journal of School Psychology, 44*, 211–229.
- Bengel, J., Meinders-Lücking, F. & Rottmann, N. (2009). *Schutzfaktoren bei Kindern und Jugendlichen. Stand der Forschung zu psychosozialen Schutzfaktoren für Gesundheit.* (Forschung und Praxis der Gesundheitsförderung, Band 35). Köln: BZgA.
- Brunstein, J. C., Maier, G. W. & Dargel, A. (2007). Persönliche Ziele und Lebenspläne: Subjektives Wohlbefinden und proaktive Entwicklung im Lebenslauf. In J. Brandtstädter & U. Lindenberger (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie der Lebensspanne* (S. 270–304). Stuttgart: Kohlhammer.
- Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (2009). *Schutzfaktoren bei Kindern und Jugendlichen. Stand der Forschung zu psychosozialen Schutzfaktoren für Gesundheit. Forschung und Praxis der Gesundheitsförderung, 35.* Köln: BZgA. Verfügbar unter: http://www.kinderumweltgesundheit.de/index2/pdf/themen/Psychosoziale_Faktoren/BZGA_psychoSchutz.pdf
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences (2nd ed.)*. Hillsdale, N. J.: L. Erlbaum Associates.
- Eid, M., Gollwitzer, M., & Schmitt, M. (2017). *Statistik und Forschungsmethoden: Lehrbuch. Mit Online-Material.* Weinheim, Basel: Beltz.
- Fahrenberg, J., Myrtek, M., Schumacher, M. & Brähler, E. (2000). *Fragebogen zur Lebenszufriedenheit (FLZ). Handweisung.* Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe.
- Fingerle, M. & Walther, P. (2008). Resilienzförderung. In M. Fingerle (Hrsg.), *Sonderpädagogische Förderprogramme im Vergleich. Orientierungshilfen für die Praxis* (S. 141–156). Stuttgart: Kohlhammer.
- Fischer, S., Fröhlich-Gildhoff, K., Rauh, K. (2015). Resilienzförderung in der Bildungskette – Erfahrungen und Ergebnisse eines schulübergreifenden Projekts in einem Stadtteil mit besonderen Problemlagen. *Perspektiven der empirischen Kinder- und Jugendforschung 1(1)*, 5–50. Verfügbar unter: https://www.fel-verlag.de/files/u757/Perspektiven_1_2015_Jahrgang_1__1_.pdf
- Fröhlich-Gildhoff, K. (2017). Die Resilienzskalen für Kinder im Kita- (RSKita) und im Grundschulalter (RSGS) – Zwischenbericht zur Entwicklung und testtheoretischer Überprüfung. *Perspektiven der empirischen Kinder- und Jugendforschung, 2/2017, 3(2)*, 50–72. Verfügbar unter: https://fel-verlag.de/files/u757/Perspektiven%206_2017%20Jahrgang%203%20%282%29.pdf
- Fröhlich-Gildhoff, K. & Böttinger, U. (Hrsg.) (2018). *Prävention und Gesundheitsförderung als kommunale Gesamtstrategie. Konzept, Entwicklung und Evaluation des „Präventionsnetzwerks Ortenaukreis (PNO)“.* Freiburg i. Br.: FEL-Verlag.
- Fröhlich-Gildhoff, K. & Hoffer, R. (2017). Methodische und methodologische Herausforderungen der Wirkungsforschung unter Praxisbedingungen in der Frühpädagogik – Lösungen jenseits des „Goldstandards“. In I. Nentwig-Gesemann, K. Fröhlich-Gildhoff, (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik X. Zehn Jahre frühpädagogische Forschung – Bilanzierungen und Reflexion* (S. 209–228). Freiburg i. Br.: FEL-Verlag.

- Fröhlich-Gildhoff, K., Kerscher-Becker, J. & Fischer, S. (2020). *Prävention und Resilienzförderung in Grundschulen (PRiGS). Ein Förderprogramm* (2. Aufl.). München: Reinhardt.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Kerscher-Becker, J., Rieder, S., von Hüls, B., Schopp, S. & Hamburger, M. (Hrsg.). (2014). *Grundschule macht stark! Resilienzförderung in der Grundschule - Prinzipien, Methoden und Evaluationsergebnisse*. Freiburg i. Br.: FEL-Verlag.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Kjellman, C., Lecaplain, P., Prata Gomes, M. & Wojciechowski, T. (2013). *Violence Prevention and Resilience Promotion in Schools. Report about the international research project STRONG – Supportive Tools for open-minded, and non-violent Grassroots work in schools*. Freiburg i. Br.: FEL-Verlag.
- Fröhlich-Gildhoff, K.; Reutter, A. & Schopp, S. (2021). *Prävention und Resilienzförderung in der Sekundarstufe I – PRiS. Ein Förderprogramm*. München: Reinhardt.
- Fröhlich-Gildhoff, K. & Rönnau-Böse, M. (2012). Prevention of exclusion: the promotion of resilience in early childhood institutions in disadvantaged areas. *Journal of Public Health*, 20, Issue 2(2012), 131–139.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Rönnau, M., Dörner, T., Kraus-Gruner, G. & Engel, E. (2008). Kinder Stärken! – Resilienzförderung in der Kindertageseinrichtung. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 57(2), 98–116.
- Göppel, R. (2011). Resilienzförderung als schulische Aufgabe? In M. Zander (Hrsg.), *Handbuch Resilienzförderung* (S. 383–406). Wiesbaden: VS.
- Hartung, S. & Rosenbrock, R. (2015). Setting/Lebenswelt. In BZgA (Hrsg.), *Leitbegriffe der Gesundheitsförderung*. Verfügbar unter: <http://www.bzga.de/leitbegriffe/?id=angebot&idx=76> [29.06.2019].
- Herrenkohl, T. I., Tajima, E. A., Whitney, S. D. & Huang, B. (2005). Protection against antisocial behavior in children exposed to physically abusive discipline. *Journal of Adolescent Health*, 36(6), 457–465.
- Höfler, K. & Fröhlich-Gildhoff, K. (2020). Resilienzskala für Jugendliche (RS-J) – Theoretischer Hintergrund und testtheoretische Überprüfung. *Perspektiven der empirischen Kinder- und Jugendforschung*, 2/2020, 6(2), 61–85. Verfügbar unter: https://www.fel-verlag.de/files/u757/Perspektiven%2012_2020_Jahrgang_6_2.pdf
- Jerusalem, M. & Schwarzer, R. (1999). *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen*. Berlin: Freie Universität Berlin.
- Kaman, A., Otto, C., Adedeji, A., Devine, J., Erhart, M., Napp, A.-K., Becker, M., Blanck-Stellmacher, U., Fertmann, R., Saier, U., & Ravens-Sieberer, U. (2021a). Belastungserleben und psychische Auffälligkeiten von Kindern und Jugendlichen in Hamburg während der COVID-19-Pandemie. *Nervenheilkunde*, 40(05), 319–326. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1055/a-1397-5400>
- Kaman, A., Otto, C., Erhart, M., Seum, T., & Ravens Sieberer, U. (2021b). Psychische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen während der ersten und zweiten Welle der COVID-19-Pandemie, Ergebnisse der COPSYS-Längsschnittstudie. *Frühe Kindheit*, 2021 (2).

- Kant-Schaps, M. (2013). Schule: Schutzfaktor und Übungsraum. In C. Steinebach & K. Gharabaghi (Hrsg.), *Resilienzförderung im Jugendalter* (S. 83–90). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Luthar, S. S. (2006). Resilience in development: A synthesis of research across five decades. In D. Cicchetti & D. J. Cohen (Hrsg.), *Developmental Psychopathology: Risk, disorder, and adaptation* (2nd ed.) (pp. 739–795). New York: Wiley.
- Masten, A. S. & Coatsworth, J. D. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments: Lessons from research on successful children. *American Psychologist*, 53, 205–220.
- OECD/Vodafone Stiftung (2018). *Erfolgsfaktor Resilienz*. Verfügbar unter: https://www.vodafone-stiftung.de/uploads/tx_newsjson/Vodafone_Stiftung_Erfolgsfaktor_Resilienz_01_02.pdf
- Opp, G. & Fingerle, G. (Hrsg.) (2007). *Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz* (2., völlig neu überarbeitete Aufl.). München, Basel: Reinhardt.
- Opp, G. & Wenzel, E. (2003). Schule: Schutz- oder Risikofaktor kindlicher Entwicklung? In K. H. Brisch & T. Hellbrügge (Hrsg.), *Bindung und Trauma. Risiken und Schutzfaktoren für die Entwicklung von Kindern. International Congress Attachment and Trauma: Risk and Protective Factors in the Development of Children* (pp. 84–93). Stuttgart: Klett-Cotta
- Petermann, F., Niebank, K. & Scheithauer, H. (2004). Risikoerhöhende und risikomildernde Bedingungen in der Entwicklung. In F. Petermann, K. Niebank & H. Scheithauer (Hrsg.), *Entwicklungswissenschaft. Entwicklungspsychologie – Genetik – Neuropsychologie* (S. 321–352). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Ravens-Sieberer, U., Kaman, A., Otto, C., Adedeji, A., Napp, A.-K., Becker, M., Blanck-Stellmacher, U., Löffler, C., Schlack, R., Hölling, H., Devine, J., Erhart, M. & Hurrelmann, K. (2021). Seelische Gesundheit und psychische Belastungen von Kindern und Jugendlichen in der ersten Welle der COVID-19-Pandemie – Ergebnisse der COPSY-Studie. *Bundesgesundheitsblatt - Gesundheitsforschung - Gesundheitsschutz*. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1007/s00103-021-03291-3>
- Rönnau-Böse, M. (2013). *Resilienzförderung in der Kindertagesstätte – Evaluation eines Präventionsprojekts im Vorschulalter*. Freiburg: FEL.
- Rönnau-Böse, M. & Fröhlich-Gildhoff, K. (2020). *Resilienz und Resilienzförderung über die Lebensspanne* (2., überarbeitete und aktualisierte Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schlack, H., Neuperdt, L., Hölling, H., De Bock, F., Ravens-Sieberer, U., Mauz, I., Wachtler, B. & Bey, A.-C. (2020). Auswirkungen der COVID-19-Pandemie und der Eindämmungsmaßnahmen auf die psychische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen. *Journal of Health Monitoring*, 5(4), 23–33. DOI 10.25646/7173.
- Seifert, A. (2011). *Resilienzförderung an der Schule: Eine Studie zu Service-Learning mit Schülern aus Risikolagen*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- The KIDSCREEN Group Europe (2006). *The KIDSCREEN Questionnaires. Quality of life questionnaires for children and adolescents. Handbook*. Lengerich: Pabst.
- Wustmann, C. (2004). *Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern*. Weinheim: Beltz.

- Wustmann, C. (2009). *Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern* (2. Aufl.). Berlin, Düsseldorf: Cornelsen Scriptor.
- Zander, M. (Hrsg.). (2011). *Handbuch Resilienzförderung*. Wiesbaden: VS.

Autor*innenbeschreibung

Julia AUSTERMÜHLE, M. A. Bildung und Soziale Arbeit, ist seit Juli 2017 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Entwicklungswissenschaft und Förderpädagogik (Inklusion) an der Universität in Siegen. Ihre Forschungsgebiete umfassen die Umsetzung von Inklusion im Elementarbereich sowie die Erfassung der Bindungsrepräsentation über die Lebensspanne.

E-Mail: julia.austermuehle@uni-siegen.de

Claudia DICKHÄUSER, Prof. Dr., lehrt Psychologie an der Hochschule für öffentliche Verwaltung und Finanzen in Ludwigsburg. Sie ist systemische Therapeutin und Beraterin und verfügt über umfangreiche berufliche Erfahrungen aus Gesundheitswesen, öffentlicher Verwaltung und freier Wirtschaft. In ihren wissenschaftlichen Arbeiten befasst sie sich unter anderem mit der Frage, wie Menschen mit Herausforderungen und Misserfolgen kompetent umgehen können.

E-Mail: claudia.dickhaeuser@hs-ludwigsburg.de

Oliver DICKHÄUSER, Prof. Dr., lehrt Psychologie an der Universität Mannheim, schwerpunktmäßig das Fach Pädagogische Psychologie sowohl in Bachelor- wie Masterprogrammen. In seinen wissenschaftlichen Arbeiten beschäftigt er sich unter anderem mit Maßnahmen der Motivationsförderung und der Frage, durch welche Merkmale motivationszuträgliche Bildungs- und Erziehungskontexte gekennzeichnet werden können.

E-Mail: oliver.dickhaeuser@uni-mannheim.de

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

Andrea FREUND, B. Sc. Biologie & B. A. Kindheitspädagogik, ist als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum für Kinder- und Jugendforschung an der Evangelischen Hochschule Freiburg tätig sowie als zusätzliche Fachkraft im Bundesprogramm „Sprach-Kitas“ in einem Familienzentrum. Aktuell studiert sie außerdem den Masterstudiengang „Bildung und Erziehung im Kindesalter“ an der EH Freiburg.

E-Mail: andrea_freund@hotmail.com

Klaus FRÖHLICH-GILDHOFF, Prof. Dr., Diplom Psychologe, Psychologischer Psychotherapeut und Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeut, ist Co-Leiter des Zentrums für Kinder- und Jugendforschung an der Evangelischen Hochschule Freiburg.

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

Rüdiger KIBGEN, Univ.-Prof. Dr. phil., Lehrstuhl für Entwicklungswissenschaft und Förderpädagogik (Inklusion) an der Fakultät II der Universität Siegen. Seine Forschungsschwerpunkte sind Klinische Bindungsforschung, Entwicklungspsychopathologie, Inklusion in der Elementarpädagogik.

E-Mail: ruediger.kissgen@uni-siegen.de

Daniela LIMBURG, M. Sc. Psych., ist seit Februar 2015 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Entwicklungswissenschaft und Förderpädagogik (Inklusion) der Universität in Siegen. Ihre Forschungsgebiete umfassen Modelle in der Schulbegleitung, die Umsetzung von Inklusion im Elementarbereich sowie die Erfassung der Bindungsrepräsentation über die Lebensspanne. Im Rahmen ihres aktuellen Promotionsvorhabens beschäftigt sie sich mit der pädagogischen Konzeption und systemischen Gesichtspunkten von Schulbegleitung.

E-Mail: daniela.limburg@uni-siegen.de

Annegret REUTTER, M. A. Soziale Arbeit, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Evangelischen Hochschule Freiburg. Sie ist zudem als Referentin und Weiterbildnerin für das Zentrum für Kinder- und Jugendforschung tätig.

E-Mail: annegret.reutter@eh-freiburg.de

Roswitha SOMMER-HIMMEL, Prof. Dr., lehrt seit 2008 an der Evangelischen Hochschule Nürnberg. Sie leitet dort den Bachelorstudiengang: Erziehung, Bildung und Gesundheit im Kindesalter und gemeinsam mit Prof. Dr. Karl Titze das Kompetenzzentrum für Kindheit und Entwicklung am SWIFT. Im Rahmen der Forschungstätigkeit beschäftigt sie sich mit Kinderbefragungen, Partizipation und Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen.

E-Mail: roswitha.sommer-himmel@evhn.de

Karl TITZE, Prof. Dr., lehrt seit 2011 an der Evangelischen Hochschule Nürnberg im Bereich klinische Psychologie und Kinder- und Jugendpsychiatrie. Er leitet das Sozialwissenschaftliche Institut für Forschung und Transfer, SWIFT, und gemeinsam mit Prof. Dr. Roswitha Sommer-Himmel das Kompetenzzentrum für Kindheit und Entwicklung am SWIFT. Im Rahmen der Forschungstätigkeit beschäftigt er sich mit sozialen Netzwerken von Kindern, Kindern in der stationären Jugendhilfe und Kinderbefragungen in Kindertageseinrichtungen.

E-Mail: karl.titze@evhn.de