

Perspektiven

der empirischen Kinder- und Jugendforschung

Ausgabe 1/2023

Jahrgang 9(1)

Inhalt

Vorwort

Klaus Fröhlich-Gildhoff & Dörte Weltzien

S. 3–4

Artikel

Torsten Linke

Sexuelle Bildung als Unterstützungsangebot bei der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben in sozialpädagogischen Kontexten

S. 5–37

Katrin Hasenruber

Familienbezug während der COVID-19 Pandemie.
Die Relevanz pädagogischer Orientierungen und der sozialen Komposition der Kindergärten für die Zusammenarbeit mit Eltern im Distanzmodus

S. 38–68

Sabine Skalla & Ulrike Schwarz

Vom Wissen zum Handeln.

Evaluation der studienintegrierten Praxisphase in Studiengängen der Sozialen Arbeit, Früh- und Kindheitspädagogik an der DIPLOMA Hochschule

S. 69–100

Klaus Fröhlich-Gildhoff, Thomas Ploch, Alexandra von Hippel, Katharina Krieglstein & Lea Schuler

Eingangsdaten der Bewohnerinnen einer stationären Jugendhilfeeinrichtung für junge Frauen mit Anorexie (Anorexia nervosa)

S. 101–128

Autor*innenbeschreibung

S. 129–130



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 9(1): Prof. Dr. Klaus Fröhlich-Gildhoff, Katrin Höfler

Klaus Fröhlich-Gildhoff & Dörte Weltzien

Vorwort

In dieser, der insgesamt 17. Ausgabe der Online-Zeitschrift „*Perspektiven der empirischen Kinder- und Jugendforschung*“ sind auch dieses Mal vier Beiträge publiziert, die die Breite von Themen und methodischen Zugänge in der empirischen Kinder- und Jugendforschung wieder spiegeln.

Die *Perspektiven* finden eine zunehmende Resonanz. Diese begründet sich nicht nur in der Abonnent*innenzahl, die die Tausendergrenze überschritten hat, sondern auch darin, dass die *Perspektiven* im Deutschen Bildungsserver gelistet sind. Beiträge mit psychologischem Bezug finden sich auch in der Suchmaschine psyindex bzw. pubpsych. Wir arbeiten daran, in weiteren Suchmaschinen platziert zu werden.

Erstmals werden neben der Gesamtausgabe auch die einzelnen Artikel auf der Homepage des FEL Verlags (www.fel-verlag.de) aufgeführt – dies sichert ein leichteres Erkennen.

Die einzelnen Fachbeiträge dieser Ausgabe der *Perspektiven* repräsentieren wiederum ein breites Spektrum der Kinder- und Jugendforschung¹:

Der Beitrag von *Torsten Linke* „*Sexuelle Bildung als Unterstützungsangebot bei der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben in sozialpädagogischen Kontexten*“ stellt die Ergebnisse einer qualitativen Studie vor, die bei der Auswertung spezifisch das Konzept der Reflexiven Grounded Theory berücksichtigt. Es werden unterschiedliche Bedarfe der Jugendlichen zu sexuellen Themen ebenso deutlich wie die Bedeutung eines Vertrauenskonzeptes. Neben den speziellen Bedarfen von Jugendlichen zu sexuellen Themen, verweisen die Ergebnisse auch auf die Bedeutung einer gelingenden Gestaltung des Übergangs aus der Jugendhilfe in ein eigenständiges Leben / in die Verselbständigung.

Katrin Hasenruber untersuchte den „*Familienbezug während der COVID-19 Pandemie*“, in der ein Präsenzbetrieb in Einrichtungen der Frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) phasenweise nicht bzw. nicht für alle Kinder möglich war. Auf Basis einer österreichischen Interviewstudie mit Einrichtungsleitungen wurde bezugnehmend auf das Konzept der pädagogischen Qualität im Kindergarten eine Typologie entwickelt, welche jene Einrichtungen, die den Familienbezug im Distanzmodus aufrecht- bzw. nicht aufrechterhalten haben, charakterisiert. Differenziert werden vier Typen. Die soziale Komposition der Einrichtung, pädagogische Orientierungen und die Gestaltung der Zusammenarbeit mit Eltern vor der Pandemie spielen bei der Erklärung der Unterschiede eine zentrale Rolle.

Sabine Skalla und *Ulrike Schwarz* stellen in ihrem Beitrag „*Vom Wissen zum Handeln. Evaluation der studienintegrierten Praxisphase in Studiengängen der Sozialen Arbeit, Früh- und Kindheitspädagogik an der DIPLOMA Hochschule*“ die Evaluation der studienintegrierte 100-tägige Praxisphase der DIPLOMA Hochschule(n) zum Erlangen der staatlichen Anerkennung vor. Leitend war dabei die Frage, ob und wie dieses Praxismodell zum Kompetenzerwerb beiträgt und ob fundierte theoretische Kenntnisse der Studierenden von diesen in die Praxis transferiert werden können. Es wurde ein Mixed Methods Design realisiert. Anhand einer übergreifend durchgeführten explorativen Faktorenanalyse konnten acht Faktoren extrahiert werden, die dann als Basis aller weiteren Analysen herangezogen wurden. Diese Faktoren betreffen den

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

Theorie-Praxis-Transfer, die Fach-, Methoden-, Präsentations-, Kommunikations-, und Kooperationskompetenz sowie personal-reflexive Kompetenzen und die Berufsidentität. Die zentralen Ergebnisse werden unter Betrachtung der Rahmenbedingungen, unter denen sie zustande gekommen sind, vorgestellt und diskutiert.

Klaus Fröhlich-Gildhoff, Thomas Ploch, Alexandra von Hippel, Katharina Krieglstein und Lea Schuler referieren in ihrem Beitrag „Eingangsdaten der Bewohnerinnen einer stationären Jugendhilfeeinrichtung für junge Frauen mit Anorexie (*Anorexia nervosa*)“ die ersten Daten der Langzeitevaluation einer auf Essstörungen spezialisierten Jugendhilfeeinrichtung. Es zeigt sich, dass die Bewohnerinnen dieser Einrichtung zum Aufnahmezeitpunkt stark belastet sind: 72.3 % von ihnen hatten mehr als eine, nahezu ein Viertel sogar vier und mehr unterschiedliche Diagnosen; in allen standardisierten Testverfahren ergaben sich Belastungswerte jenseits des Prozentrangs 85. Diese Ausgangssituation weist deutlich darauf hin, dass ausreichende Personalressourcen zur Verfügung stehen und passgenaue, individualisierte pädagogisch-therapeutische Angebote gestaltet werden müssen.

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).

Die wissenschaftlichen Standards werden durch eine sorgfältige Beratung durch uns als Herausgeber*innen und durch das Peer-Review Verfahren gesichert: Die Beiträge werden von den Herausgeber*innen, von einem Teammitglied des Zentrums für Kinder- und Jugendforschung (ZfKJ) sowie von einer*einem externen Wissenschaftler*in begutachtet. Dabei ergibt sich manchmal, dass eingereichte Beiträge teilweise mehrere Überarbeitungsschleifen durchlaufen müssen. Dies fordert Autor*innen (und die Gutachter*innen) heraus und es kommt vereinzelt vor, dass ein Beitrag zurückgezogen wird. Wir bedauern dies, möchten jedoch das bisher bewährte Procedere beibehalten, um die wissenschaftliche Qualität der „*Perspektiven*“ zu sichern.

Wir bedanken uns bei den Gutachter*innen, die sich für die Qualitätssicherung der Beiträge dieser Ausgabe engagiert haben.

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

Freiburg, im Mai 2023

Klaus Fröhlich-Gildhoff und Dörte Weltzien

Torsten Linke

Sexuelle Bildung als Unterstützungsangebot bei der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben in sozialpädagogischen Kontexten

Zusammenfassung

Der Beitrag befasst sich mit den Möglichkeiten und der Bedeutung sexueller Bildung im Kontext der Kinder- und Jugendhilfe. Im Rahmen einer Studie wurden acht Interviews mit Jugendlichen geführt und mit dem Kodierverfahren der Grounded Theory ausgewertet. Dabei wurde speziell das Konzept der Reflexiven Grounded Theory berücksichtigt. Die Ergebnisse verweisen auf unterschiedliche Bedarfe der Jugendlichen zu sexuellen Themen und auf die Bedeutung eines Vertrauenskonzeptes. Im Beitrag werden exemplarisch zwei Interviews vorgestellt die als kontrastierende Fälle hinsichtlich der vorhandenen Vertrauenskonzepte, der Zusammenarbeit mit der Jugendhilfe, der Auswirkungen auf Entwicklungsaufgaben und die Gestaltung des weiteren Lebensweges nach Auszug aus der Jugendhilfe betrachtet werden können. Neben den speziellen Bedarfen von Jugendlichen zu sexuellen Themen, verweisen die Ergebnisse auch auf die Bedeutung einer gelingenden Gestaltung des Übergangs aus der Jugendhilfe in ein eigenständiges Leben.

Schlüsselworte: Sexuelle Bildung, Sexualpädagogik, Prävention, sexualisierte Gewalt, Jugendhilfe, Vertrauen, Arbeitsbeziehung, Care Leaver, Leaving Care, Grounded Theory

Sexual pedagogy as a support offer in coping with developmental tasks in socio-pedagogical contexts

Abstract

The article refers to several possibilities and the importance of sexual education in regarding child and youth welfare. As part of a study, eight interviews with young people were conducted and have been evaluated by using the method of grounded theory. The concept of the reflexive grounded theory was especially taken into account. The results point to the different needs of young people on sexual issues and to the importance of a concept of trust. In the article, two interviews are presented as examples, which are used as contrasting cases with regards to the existing concepts of trust, cooperation with youth welfare, the effects on developmental tasks and the design of the further life path after leaving youth welfare. In addition to the special needs of young people on sexual issues, the results also refer to the importance of a successful transition from youth welfare to an independent life.

Keywords: sexual pedagogy, sexual education, prevention, sexual violence, youth welfare, child and youth services, trust concept, care leaver, leaving care, grounded theory methodology

Inhalt

1. Einleitung	7
2. Theoretische Einbettung.....	8
2.1 Sexuelle Entwicklung im Kindes- und Jugendalter	8
2.2 Sexuelle Bildung und Gewaltprävention	9
2.3 Sexualisierte Gewalt als besondere Herausforderung.....	10
3. Forschungsinteresse und Fragestellung.....	11
4. Untersuchungsdesign	12
4.1 Überblick zum Forschungsprozess	12
4.2 Analyse nach der Grounded Theory	13
4.3 Reflexion des Forschungsprozesses	15
5. Darstellung der Ergebnisse.....	16
5.1 Falldarstellungen	16
5.1.1 Interview mit Dominique: „Auf den Jugendklub kann man zählen“.....	16
5.1.2 Interview mit Luca: „... es war schon am Abend wo die mich dann vor die Tür gesetzt haben“	20
5.2 Zusammenfassung in einem Paradigma.....	25
5.3 Erweitertes paradigmatisches Modell	26
6. Diskussion der Ergebnisse	29
7. Fazit.....	33
Literatur	33

1. Einleitung

Unter dem Begriff der sexuellen Bildung können aus einer professionellen Perspektive allgemein Bildungsangebote zu sexuellen Themen verstanden werden, die sich an alle Altersgruppen richten und sowohl formale, non-formale und informelle Bildungssettings umfassen. Richtet sich die Perspektive auf die Adressat*innen dieser Angebote, kommen somit individuelle Bildungsprozesse in den Blick, die von Professionellen begleitet werden. In einer Erweiterung des Bildungsbegriffs, vor allem auf den informellen Bereich, findet Bildung auch außerhalb von Institutionen und ohne Einfluss von Professionellen statt – beispielsweise unter Gleichaltrigen in der Peer-Group (Linke, 2020).

Im vorliegenden Beitrag wird sexuelle Bildung speziell im Kontext der Kinder- und Jugendhilfe betrachtet. In der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen werden – teils synonym – auch die Begriffe der Sexualaufklärung, Sexualerziehung und der Sexualpädagogik verwendet und Angebote werden meist übergreifend als sexualpädagogische Veranstaltungen bezeichnet. Die Begriffe verbindet überwiegend eine ganzheitliche Sicht auf Sexualität (Schmauch, 2016). Über die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen hinaus, sind die möglichen Zielgruppen, an die sexuelle Bildung im Rahmen der Kinder- und Jugendhilfe adressiert werden kann, vielfältiger. Sexuelle Bildung kann sich an Kinder und Jugendliche richten, an Eltern und ebenso an Fachkräfte aus pädagogischen Handlungsfeldern. Aus diesem Grund scheint der Bildungsbegriff hier übergreifend besser geeignet, um den prozesshaften Charakter von (Selbst-)Bildung zu unterstreichen und den verschiedenen Altersgruppen gerecht zu werden. Generell wird der Bildungsbegriff weiter gefasst und offener betrachtet als Angebote der Sexualaufklärung, -erziehung und -pädagogik, die teils stärker normativ ausgerichtet und zielgerichteter, beispielsweise in präventiver Hinsicht, orientiert sind (Kluge, 2013; Sielert, 2016; Valtl, 2013).

Die sich aus dem § 1 SGB VIII ergebenden grundsätzlichen Aufträge der Kinder- und Jugendhilfe, insbesondere hinsichtlich der Förderung und des Schutzes von Jugendlichen, werden im Beitrag speziell auf Fragen zur sexuellen Entwicklung, zu sexualisierter Gewalt und in diesem Kontext zu sexueller Bildung bezogen. Die Aufgaben und Angebote der Kinder- und Jugendhilfe sind vielfältig (§ 2 SGB VIII). Im Beitrag werden Angebote der Jugendarbeit (§ 11 SGB VIII) und der Hilfen zur Erziehung (§§ 27 ff. SGB VIII) benannt. In den Interviews lassen sich Ergebnisse zu Erfahrungen Jugendlicher in unterschiedlichen Angeboten der Jugendhilfe analysieren. Die offene Jugendarbeit war im Forschungsprojekt auch für den Feldzugang und die Akquise von Interviewpartner*innen eine wichtige Kooperationspartnerin. In der Auswertung zeigt sich, dass die Nutzung verschiedener Angebote durch die Jugendlichen für deren Bildungsprozesse, auch im Bereich der Sexualität, von Bedeutung ist. Für den Beitrag wird auf den stationären Bereich der Hilfen zur Erziehung, die Heimerziehung nach § 34 SGB VIII, fokussiert. Hier konnten Erkenntnisse gewonnen werden, die aus Sicht des Autors einen Beitrag zur Weiterentwicklung sexueller Bildung in diesem Bereich leisten können.

Das Forschungsinteresse richtet sich in diesem Beitrag vor allem darauf, welche Bedarfe Jugendliche im Kontext sexueller Themen haben, wie sie Angebote sexueller Bildung erleben und welche Bedingungen es für gelingende Bildungsprozesse in diesem Bereich braucht. Dies wird in einem Kontext mit den Sozialisationsbedingungen und anhand zentraler Entwicklungsaufgaben des Jugendalters betrachtet.

2. Theoretische Einbettung

2.1 Sexuelle Entwicklung im Kindes- und Jugendalter

Einführend soll mit Blick auf die sexuelle Entwicklung gestrafft dargelegt werden, dass eine Beschäftigung mit Sexualität, speziell mit der sexuellen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen, von der Kinder- und Jugendhilfe als eine wichtige Aufgabe wahrgenommen werden sollte. Einhergehend mit der sexuellen Entwicklung müssen von Heranwachsenden bestimmte Entwicklungsaufgaben bewältigt werden, dazu gehören beispielsweise die Auseinandersetzung mit der körperlich-biologischen Reifung des eigenen Körpers, sexuelle Erfahrungen und erste partnerschaftliche und sexuelle Beziehungen (Eschenbeck & Knauf, 2018).

Nach Schmidt (2012) vollzieht sich eine grundsätzliche Prägung des sexuellen Verhaltens und Begehrens beim Mensch im Rahmen der psychosexuellen Entwicklung und der sexuellen Sozialisation, insbesondere in der Phase der Kindheit bis zur Vorpubertät. Maßgeblich ist, dass diese Prägungen hauptsächlich auf Erfahrungen in nichtsexuellen Bereichen beruhen (ebd.). Schmidt benennt vier Kategorien, die die Sexualität, die Persönlichkeitsentwicklung und den Charakter eines Menschen prägen: die Erfahrungen mit Wünschen und Bedürfnissen (Bedürfnisgeschichte), die Erfahrungen mit Körper und Sinnen (Körpergeschichte), die Erfahrungen mit Beziehungen vom Kindesalter an (Beziehungsgeschichte) und die Erfahrungen mit dem Geschlecht (Geschlechtsgeschichte) (ebd., S. 67). Kinder erleben und erfahren von Geburt an als Säuglinge Berührungen von Erwachsenen, beispielsweise durch die Pflegehandlungen und durch Zärtlichkeiten wie Streicheln und Kuscheln, aber ebenso auch durch mögliche Misshandlungen. Diese körperlichen Erfahrungen führen im positiven Fall zur Ausbildung einer sinnlichen Wahrnehmung und erogener Zonen, indem Kinder Körperstellen abspeichern, die sie als angenehm, sinnlich und wohltuend erfahren (Quindeau, 2012, 2014). Damit wird die Bedeutung der Sozialisationsinstanzen, in denen Kinder und Jugendliche diese (nicht-sexuellen) Erfahrungen machen, für die Entwicklung und die Ausprägung der Sexualität deutlich.

Neben den oben genannten Kriterien verweisen auch die Erkenntnisse im biologischen und entwicklungspsychologischen Kontext zur sexuellen Entwicklung bei Kindern und Jugendlichen auf einen fachlichen Auftrag in Bezug auf sexuelle Bildung. Neben den wichtigen Meilensteinen der kindlichen Sexualentwicklung ist in Bezug auf die geschlechtlich-körperliche Reife und die entwicklungspsychologische Entwicklung das Jugendalter von Bedeutung (Linke, im Druck). Der größte Teil der Jugendlichen erreicht heute (geschlechtsübergreifend) die biologische Geschlechtsreife bis zum Alter von ca. 14 Jahren (Scharmanski & Hessling, 2022a). In den repräsentativen Studien zur Jugendsexualität der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) geben ca. 90 % der Personen (die sich dem weiblichen Geschlecht zuordnen) an, bis zum Alter von 14 Jahren ihre erste Menstruation gehabt zu haben, und 16 Prozent im Alter von 11 Jahren oder früher. Auch bei den Befragten, die sich dem männlichen Geschlecht zuordnen, tritt die Geschlechtsreife bis zum Alter von ca. 14 Jahren ein (Bode & Hessling, 2015; Scharmanski & Hessling, 2022a). Die Studie zeigt ebenso auf, dass der größte Teil der Jugendlichen sexuell aktiv ist. Ab dem 14. Lebensjahr zeigt sich eine deutliche Zunahme von sexuellen Aktivitäten. Bis zum Alter von 17 Jahren haben 90 % der befragten Jugendlichen Kusserfahrungen und ca. zwei Drittel Erfahrungen mit Petting gesammelt. Erfahrungen mit Geschlechtsverkehr haben im Alter von 17 Jahren über die Hälfte der Jugendlichen, wobei sich im Langzeittrend keine Zunahme zeigt (Bode & Hessling, 2015; Scharmanski & Hessling, 2022b). Neben partnerschaftlichen sexuellen Aktivitäten sind die Jugendlichen auch aktiv im Bereich Solosex und machen Erfahrungen mit Selbstbefriedigung (Bode & Hessling, 2015; Scharmanski & Hessling, 2022b). Jugendliche werden während dieser Entwicklung von

Erwachsenen (bewusst und unbewusst) begleitet. Auch hier wirken Sozialisationsinstanzen auf die sexuelle Entwicklung von Heranwachsenden und prägen diese. Neben der Familie, der Schule, der Peer-Group und den Medien als wichtige Instanzen der Sozialisation sind für einen Teil der Jugendlichen auch Angebote der Jugendhilfe von Bedeutung (Linke, 2020; Schröer, Struck & Wolff, 2016). Für die Heimerziehung zeigt sich, dass 2021 über 120.000 Kinder und Jugendliche in einer Form der stationären Hilfen zur Erziehung lebten (Statistisches Bundesamt, 2022).

Neben den oben genannten Entwicklungsaufgaben sind auch die Auseinandersetzung mit der eigenen Geschlechtsidentität, der sexuellen Orientierung und Geschlechterrollen von Bedeutung (Eschenbeck & Knauf, 2018). In diesem Kontext zeigt sich, dass vor allem Jugendliche, die sich in ihrer Identität und Orientierung von der gesellschaftlich dominierenden heterosexuellen Norm unterscheiden, andere Bedarfe haben und sich hier eine besondere Vulnerabilität zeigen kann (Oldemeier & Krell, 2016; Schmauch, 2022). In Bezug auf den angemessenen Umgang mit sexueller und geschlechtlicher Vielfalt in der Sozialen Arbeit ist, laut Schmauch (2022) eine Regenbogenkompetenz bei Fachkräften nötig. Der Aspekt der sexuellen und geschlechtlichen Vielfalt wird im Beitrag nicht speziell vertieft, sondern auf allgemeine Aspekte und Fragen sexueller Bildung und den Umgang mit sexualisierter Gewalt im Zusammenhang mit der Jugendhilfe eingegangen.

2.2 Sexuelle Bildung und Gewaltprävention

Sexualität wurde lange als ein Randthema in pädagogischen Kontexten, insbesondere in der Kinder- und Jugendhilfe betrachtet (Thiersch, 2012; Winter, 2013). Nach den Aufdeckungsprozessen der letzten Jahre, insbesondere in Bezug auf (sozial-)pädagogische Einrichtungen¹, gab es zumindest im Bereich der Prävention sexualisierter Gewalt sichtbare Entwicklungen in der Forschung und der Praxis der Kinder- und Jugendhilfe (vgl. dazu den Band von Retkowski, Treibel & Tuidier, 2018). Seit den 1990er Jahren gibt es einen Diskurs darüber, ob eine Trennung oder eine Zusammenführung präventiver Maßnahmen und sexualpädagogischer Angebote methodisch, konzeptionell und strukturell sinnvoll wäre, bis in die 2000er Jahre mit dem Ergebnis, dass es in der Regel getrennte Vorgehensweisen und keine integrierten Konzepte gab (Weller, 2021). In den letzten Jahren hat die Sichtweise, gewaltpräventive Angebote und Sexualpädagogik zusammen zu denken, vor allem konzeptionell mit Blick auf die Einrichtungen eine Stärkung erfahren (Henningsen, 2018, 2019; Kavemann, 2016). Als ein Grund lassen sich die oben genannten Ereignisse und die daraus folgenden Erkenntnisse nennen.

Die Perspektive, „sexuelle Bildung als gewaltpräventive Alltagsaufgabe“ (Henningsen, 2018, S. 567) zu verstehen, ergibt sich für die Kinder- und Jugendhilfe aus dem rechtlichen und fachlichen Auftrag des Achten Sozialgesetzbuches (SGB VIII). In § 1 SGB VIII werden die Förderung und der Schutz von Kindern und Jugendlichen als zentrale Aufgaben festgelegt. Werden die dort benannten Punkte „junge Menschen in ihrer individuellen und sozialen Entwicklung fördern“ und „jungen Menschen ermöglichen oder erleichtern, entsprechend ihrem Alter und ihrer individuellen Fähigkeiten in allen sie betreffenden Lebensbereichen selbstbestimmt zu

¹ An dieser Stelle wird darauf nicht vertiefend eingegangen. Zu nennen wären beispielsweise die 2010 bekanntgewordenen Missbrauchsfälle in pädagogischen Einrichtungen wie der Odenwaldschule und dem Canisius-Kolleg (Spiegel-Online, 2010a, 2010b) die zur Gründung des Runden Tisches „Sexueller Kindesmissbrauch“ führten, das in der Berliner Jugendhilfe durchgeführte Projekt im Zusammenhang mit Helmut Kentler (Nentwig, 2019; Baader et al., 2020) und die in der DDR-Heimerziehung bekanntgewordenen Fälle (Mitzscherlich et al., 2019).

interagieren“ (§ 1 SGB VIII Absätze 1 und 2) ernstgenommen, dann kann vor allem im Jugendalter (verbunden mit der pubertären Entwicklung und dem Erlangen der Geschlechtsreife) Sexualität als Lebensthema nicht ausgeklammert werden. Ebenso ist mit dem Kindeswohl und dem Schutz vor Gefährdungen auch der Schutz vor sexualisierter Gewalt verbunden. Wobei sexuelle Bildung ein wichtiger Präventionsbaustein ist. Auch mit einer Perspektive auf die UN-Kinderechtskonvention ergibt sich ein klarer Auftrag hinsichtlich der Förderung von Selbstbestimmung und dem Schutz von Kindern (Artikel 3, 12, 13, 18, 19 [Unicef, 2022]).

In Bezug auf Sexualität sind auch die dortigen Einlassungen zu Identität und Gesundheit von Bedeutung (Artikel 8 und 24 [Unicef, 2022]). Dies kann auf allgemeine Fragen der sexuellen Bildung, der sexuellen Entwicklung, der präventiven Sexualaufklärung und der Gesundheitssorge bezogen werden, auf Fragen im Kontext sexueller und geschlechtlicher Vielfalt und ebenso auf das Thema sexualisierte Gewalt. Sexuelle Gesundheit ist im Anschluss an die Definition der Weltgesundheitsorganisation ein „Zustand körperlichen, emotionalen, geistigen und sozialen Wohlbefindens in Bezug auf die Sexualität“ (EIGE, o. J.).

2.3 Sexualisierte Gewalt als besondere Herausforderung

Sexualisierte Gewalt stellt einen besonders schweren Eingriff in die Integrität eines Menschen dar und kann sich aufgrund der traumatischen Qualität bei Kindern und Jugendlichen langfristig ungünstig auf deren Entwicklung und deren sexuelle Gesundheit auswirken (Kavemann et al., 2016; Lohaus, Heinrichs & Konrad, 2018). Der Kinder- und Jugendhilfe kommt somit ein besonderer Auftrag hinsichtlich Prävention, Intervention und Unterstützung bei der Bewältigung zu. Sexualisierte Gewalt kann neben Übergriffen in familiären und familiennahen sowie medialen Kontexten und innerhalb der Peer Group auch in Institutionen der Kinder- und Jugendhilfe zum Thema werden. Dies kann sowohl Übergriffe durch andere Heranwachsende wie Erwachsene betreffen und damit auch Übergriffe durch Fachkräfte, von denen Kinder und Jugendliche betreut werden. Daher ist eine besondere Sensibilität und Kompetenz der Professionellen in diesem Bereich nötig.

Im Kontext der Prävention sexualisierter Gewalt sind verschiedene Kriterien, die auch für die Intervention, die Aufarbeitung und die Bewältigung von Bedeutung sind, zu nennen. Zimmermann, Neumann und Celik (2010) führen hier eine ausreichende kommunikative Kompetenz als Kriterium an. Niedrige verbale Kompetenz scheint ein Risikofaktor für Kinder zu sein, Opfer von sexualisierter Gewalt zu werden (ebd.), auch das Anvertrauen nach einem Übergriff ist stark von den kommunikativen Kompetenzen abhängig (ebd.). Sprachliche Kompetenz wird als wichtiger Resilienzfaktor betrachtet, der auch die Aufarbeitung und Bewältigung von Ereignissen mit traumatischer Qualität, beispielsweise nach sexualisierter Gewalt, positiv unterstützt (Rendtorff, 2012). Der Verlauf einer Offenlegung ist allerdings auch von der Reaktion, dem Verständnis und der kommunikativen Kompetenz der Personen abhängig, an die sich Betroffene wenden (Kavemann et al., 2016). Sexuelle Bildung kann hier einen entscheidenden Beitrag leisten, die sprachliche Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen, ebenso bei Eltern und Fachkräften, zu fördern. Das heißt, eine Sprache für sexuelle und geschlechtliche Themen zu entwickeln und zu lernen, dazugehörige Begriffe zu kennen und die Erfahrung zu machen, darüber sprechen zu können. Das sind zentrale Bestandteile sexueller Bildung. Auch die Förderung des *Selbst* ist ein Bildungsinhalt und somit eine Stärkung der Selbstwirksamkeit und damit des Eigensinns; beides Kriterien, die als Resilienzfaktoren gelten (Rendtorff, 2012; Wagenblaus, 2012). Allgemein kann Resilienz als Widerstandsfähigkeit gegenüber krisenhaften Ereignissen (sogenannten Stressoren) beschrieben werden, eine Stärkung von Resilienzfaktoren geht daher über die Prävention sexualisierter Gewalt hinaus (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-

Böse, 2009). Mit Blick auf die Offenlegung sexualisierter Gewalt werden sogenannte Push- und Pull-Faktoren benannt, die für Disclosure-Prozesse von Bedeutung sind (Kavemann et al., 2016). Als Push-Faktoren, die das Sprechen und die Aufdeckung im Zusammenhang mit anderen Personen fördern, werden beispielsweise keine bestehende Abhängigkeit (mehr) von der übergriffigen Person, das Vorhandensein einer Vertrauensperson, die Aufdeckung durch eine andere Person und das Wissen von einer Offenlegung anderer betroffener Personen angeführt (ebd.). Pull-Faktoren sind solche, die eine Person selbst zur Offenlegung und zu einer Aufdeckung motivieren. Hier sind beispielsweise zu benennen: allgemein die Erwartung einer Verbesserung der Lebensqualität; die Hoffnung nach Sicherheit und dem Verhindern weiterer Übergriffe; der Wunsch, positive Zuwendung und Anteilnahme von anderen Personen zu erhalten und eine Anerkennung des erfahrenen und empfundenen Unrechts zu erreichen (ebd.). Die Offenlegung und damit das Sprechen über erfahrene sexualisierte Gewalt sind, ebenso wie der weitere Verlauf des Prozesses, neben der kommunikativen Kompetenz vor allem bei Kindern und Jugendlichen vom Vorhandensein einer oder mehrerer Vertrauenspersonen abhängig (Kavemann et al., 2016; Zimmermann et al., 2010).

3. Forschungsinteresse und Fragestellung

Die theoretische Befassung mit dem oben genannten Sachstand führt zu einem notwendigen angemessenen Umgang mit Sexualität in der Kinder- und Jugendhilfe. Dabei zeigt sich neben dem Punkt der sexuellen Entwicklung und damit zusammenhängenden Entwicklungsaufgaben, dass der Umgang mit sexualisierter Gewalt Teil einer sexuellen Bildung sein muss. Das Forschungsinteresse und die daran anschließende Fragestellung der Arbeit greifen ein Erkenntnisinteresse in der Sozialen Arbeit zum Thema Sexualität und Jugendhilfe auf. Vor allem in den folgenden vier Bereichen bestünden speziell zum Umgang mit Sexualität in der Kinder- und Jugendhilfe Forschungslücken: bei den institutionellen Strukturen, bei den Fachkräften, bei den Adressat*innen und bei den stattfindenden Interaktionen (Stecklina, 2017).

Daraus ergibt sich ein übergreifendes Forschungsinteresse des Autors, das sich in drei Punkte differenzieren lässt:

- „die Wahrnehmung von Angeboten sexueller Bildung aus der Sicht von Jugendlichen (z. B. Erfahrungen, Erwartungen, Themen)“ (Linke, 2020, S. 21),
- „die Möglichkeiten und Formen von sexueller Bildung in der Kinder- und Jugendhilfe (z. B. formale, non-formale, informelle Angebote)“ (ebd.),
- „die fördernde und die präventive Komponente von sexueller Bildung im Rahmen der Kinder- und Jugendhilfe (z. B. in Bezug auf Selbstbestimmung oder den Schutz vor bzw. den Umgang mit sexualisierter Gewalt)“ (ebd.).

Im vorliegenden Beitrag soll folgenden Fragen, die sich aus diesem Interesse ableiten lassen und für den Beitrag konkretisiert wurden, nachgegangen werden:

- 1) *Welche Bedarfe von Jugendlichen hinsichtlich sexueller Themen lassen sich (theoretisch und empirisch) beschreiben?*
- 2) *Wie können sich Gegebenheiten in Bezug auf die Sozialisation und die Lebenswelt Jugendlicher auf sexuelle Bildung auswirken?*
- 3) *Welche Erfahrungen haben Jugendliche mit Angeboten sexueller Bildung speziell in der Kinder- und Jugendhilfe gemacht?*
- 4) *Welche Bedeutung haben soziale Beziehungen (speziell zu Professionellen) für die sexuelle Bildung?*

4. Untersuchungsdesign

4.1 Überblick zum Forschungsprozess

Die Untersuchung orientiert sich grundlegend am Forschungsstil der Grounded Theory (GT) (Strauss, 1994; Strauss & Corbin, 1996) und bezieht speziell Überlegungen der Reflexiven GT ein (Breuer, Muckel & Dieris, 2019).

Der Feldzugang erfolgte über Einrichtungen und Fachkräfte in der Kinder- und Jugendhilfe als Gatekeeper*innen. In einem ersten Schritt wurde der Feldzugang über Angebote der offenen Jugendarbeit (§ 11 SGB VIII) gestaltet. Den Jugendlichen in den Einrichtungen wurde ein Vorgespräch und ein sexualpädagogischer Workshop, durchgeführt von der forschenden Person, angeboten. Dadurch sollte eine Situation geschaffen werden, in der die Jugendlichen die forschende Person kennenlernen können. Die Jugendlichen wurden im Workshop über das Forschungsprojekt und die Möglichkeit der Teilnahme an diesem informiert. Die Teilnahme am Workshop konnte unabhängig vom Interview erfolgen und die Interviews fanden erst nach den Workshops (zwei Termine pro Einrichtung) statt. Dadurch sollte auch ein Wissensaustausch ermöglicht werden: Bevor die Jugendlichen in einem Interview ihr Wissen als Expert*innen ihrer Lebenswelt weitergeben, gibt die forschende Person etwas von ihrem Expert*innenwissen an die Jugendlichen weiter (Linke, 2020). Aus diesem Grund sollten diese Termine für die Themen der Jugendlichen offen sein und wurden bewusst nicht als Gruppendiskussionen geplant. In zwei der kooperierenden Einrichtungen der offenen Jugendarbeit gab es ein Interesse der Jugendlichen und es konnten sexualpädagogische Workshops durchgeführt werden. Die Resonanz der Jugendlichen auf den Workshop war positiv, daraus ergaben sich drei Interviews. Aufgrund der ersten Auswertung wurden im Rahmen der theoretischen Sättigung – es zeigte sich bereits die Bedeutung der Jugendhilfe – weitere Interviewkontakte über Angebote der Jugendhilfe hergestellt. Dabei wurden weitere Einrichtungen der Jugendarbeit, der Jugendberatung (§ 13 SGB VIII) und der Hilfen zur Erziehung (§§ 27 ff. SGB VIII) aufgesucht und insgesamt acht Interviews geführt. Rückblickend ist hier kritisch zu sehen, dass der Zugang über die Workshops zu den Jugendlichen für eine weitere Teilnahme an einem Interview nur bedingt funktionierte und mit einem großen zeitlichen Aufwand verbunden war (für beide Seiten). Hier hätte es mehr Ressourcen gebraucht, um einen solchen Ansatz in größerem Umfang umzusetzen.

Die Erhebung erfolgte über teilstrukturierte leitfadengestützte Interviews mit den Jugendlichen ($N=8$, 15–19 Jahre, Dauer 0:35 Std.–1:35 Std.) (Hopf, 2008). Die Interviews wurden vollständig

transkribiert und mit den Kodierverfahren der Grounded Theory ausgewertet (Strauss, 1994; Strauss & Corbin, 1996). In der durchgeführten Untersuchung begann die Auswertung nach der Transkription des ersten Interviews. Für die Transkription der Interviews wurde das Programm f4 genutzt, die Auswertung fand zum Teil digital mit dem Programm MAXQDA statt. Im Kodierprozess wurde zwischen digitaler und analoger Arbeit mit dem Datenmaterial gewechselt, um als forschende Person andere Blickwinkel und Zugänge zum Material zu bekommen.

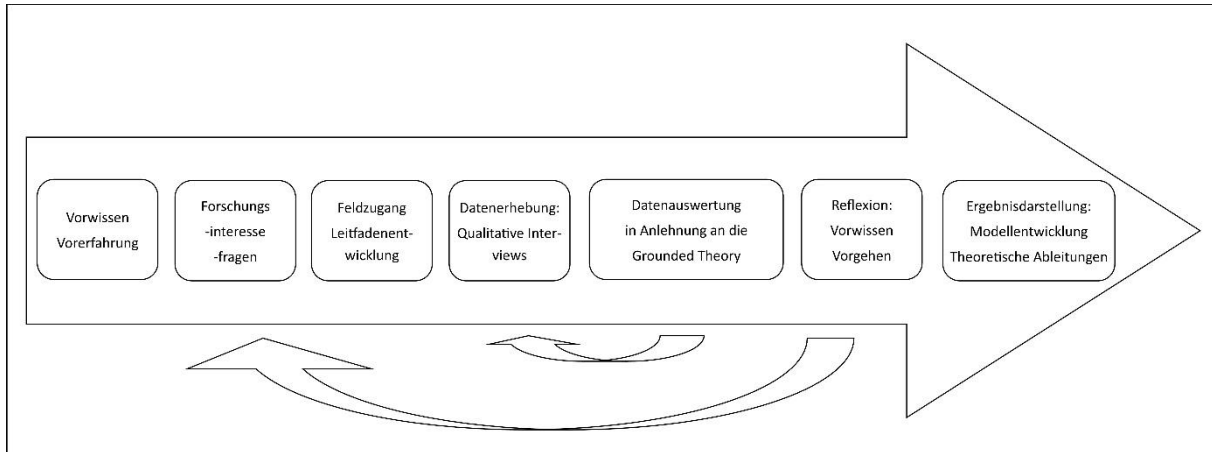


Abbildung 1. Ablauf Forschungsprozess (Linke, 2020, S. 23)

4.2 Analyse nach der Grounded Theory

Zentral bei der Auswertung nach der GT ist der Kodierprozess der sich in drei (zirkulär ablaufende) Phasen unterscheidet: offenes, axiales und selektives Kodieren (Strauss & Corbin, 1996). Neben dem Kodieren sind für die GT ein Vorgehen nach dem theoretischen Sampling und ein ständiges Vergleichen der Codes und Kategorien zentrale Merkmale. Der gesamte Analyseprozess wird durch das Schreiben von Memos (beispielweise Forschungsnotizen, Interpretationen) begleitet (Strauss, 1994). Für den Kodierprozess nennt Strauss (1994) wichtige Faustregeln: Ein Vorgehen Zeile für Zeile, die Verwendung von In-Vivo-Codes, die Dimensionalisierung von Codes und Kategorien, die Suche nach kontrastierenden Fällen und die Erarbeitung eines Kodierparadigmas (ebd.). In der ersten Phase des Kodierens, dem offenen Kodieren, werden Codes als „erste abstrahierende Sprachbegriffe für die Beschreibung eines in den Daten auftauchenden Phänomens, formuliert und vorgeschlagen“ (Muckel & Breuer, 2016, S. 162). Diesen Prozess des Kodierens definieren Muckel und Breuer (2016, S. 164) „als intensives Ringen um passende sprachliche Ausdrücke“. Die Bezeichnungen für die Codes können die Forschenden selbst festlegen, sie können sich an Alltagsbegriffe anlehnen, nach theoretischen Begriffen benannt werden (ebd.) oder, wie von Strauss (1994) präferiert, direkt aus dem Material entnommen werden. Strauss (1994) bezeichnet diese natürlichen Codes als „In-Vivo-Codes“ (ebd., S. 60). Das offene Kodieren erfolgt zu Beginn kleinschrittig, durch ein Kodieren Zeile für Zeile. Jeder Zeile wird dabei ein Code zugeordnet (Strauss & Corbin, 1996). Dies kann für das gesamte Interview erfolgen oder auch durch qualitative Vorauswahl anhand des Forschungsinteresses und der Fragestellung, indem nach einem Vertrautwerden (durch die Transkription und mehrfaches Lesen des Materials) bestimmte Abschnitte Zeile für Zeile, andere bereits etwas größer (Satz, Sätze, Absätze) kodiert werden. Nach der Erfahrung des Forschenden enthalten die Eingangserzählungen der interviewten Personen oft wichtige Aussagen und sollten immer

Zeile für Zeile kodiert werden, auch wenn bei der Analyse weiterer Interviews im Forschungsprozess dies mit Blick auf die Fragestellung zunächst nicht so erscheint. Es erfolgt bereits eine erste Verdichtung und Strukturierung, indem Codes verglichen und zusammengefasst und weitere Textstellen bestehenden Codes zugeordnet werden.

In der zweiten Phase, dem axialen Kodieren, geht es darum, die sogenannten Achsenkategorien zu bestimmen und deren Beziehungen zueinander herauszuarbeiten. In diesem Arbeitsschritt werden zunächst Kategorien gebildet, das sind „diejenigen Codes (oder deren Zusammenfassungen), die relevant für die Beantwortung der Forschungsfrage sind und Zusammenhänge im Hinblick auf den Forschungsfokus erkennen lassen“ (Muckel & Breuer, 2016, S. 164). Eine Kategorie soll ein hohes Integrationspotential besitzen und deren Bezeichnung soll sich auf mehrere Kontexte übertragen lassen. Das heißt, mehrere Codes können zu einer Kategorie zusammengefasst und in diese integriert werden. Ein Code und dessen Codebezeichnung können zu einer Kategorie werden, in die dann weitere Codes integriert werden (ebd.). Das Integrationspotential einer Kategorie ergibt sich auch aus deren Dimensionalisierungspotential. Die Kategorie bzw. die integrierten Subkategorien/Codes, die als Eigenschaften die Kategorie definieren, werden dimensionalisiert, das heißt, sie werden zwischen zwei Polen aufgespannt. Dies dient dazu, kontrastierende Fälle in den Daten zu finden. Die Kategorien, die sich für die Fragestellung als relevant erweisen, werden innerhalb eines Paradigmas in Beziehung gesetzt. Um die Hauptkategorie herum (die zentrale Achsenkategorie, die das Phänomen beschreibt) werden weitere Kategorien (auch Subkategorien und Codes) gruppiert und mit dieser in Beziehung gesetzt. Dabei werden die Kategorien verschiedenen Perspektiven des Paradigmas zugeordnet: ursächliche Bedingungen, intervenierende Bedingungen, Kontextbedingungen, Handlungen und Strategien und Konsequenzen. Es soll ein „dichtes Netz aus Beziehungen verschiedener Codes untereinander und mit der gewählten/kodierten Kategorie gewoben“ (Muckel & Breuer, 2016, S. 165) werden.

In der dritten Phase, dem selektiven Kodieren, wird versucht, die gefundenen Achsenkategorien so in Beziehung zu setzen, dass eine Kernkategorie (Schlüsselkategorie) gebildet werden kann (es kann sein, dass mehrere Schlüsselkategorien gefunden werden). Hier geht es dann, ausgehend von dieser Schlüsselkategorie, um die Ausformulierung einer Theorie, die sich aus den Daten begründet (Grounded Theory). Das heißt, hier werden die Achsenkategorien und deren Beziehungen anhand des Datenmaterials beschrieben, interpretiert und diskutiert. In dieser Phase werden die oben genannten Memos wichtig, die während des Forschungsprozesses und vor allem bei der Auswertung entstanden sind. Diese Memos können als Basis dienen, um einen Text zu schreiben, in dem die Theorie entwickelt und dargelegt wird. Diese Theorie wird an den Daten, beispielsweise am Interviewmaterial, überprüft und dargelegt (Strauss & Corbin, 1996).

Diese hier sehr linear und in ihrer eher technologischen Abarbeitung beschriebenen Prozesse sind in der Forschungspraxis eingewoben in eine reflexive Suchbewegung der forschenden Person, die sich zwischen Vorwissen und Vorannahmen, theoretischem Wissen und empirischen Erkenntnissen bewegt. Dieser Suchbewegung liegt ein hermeneutisches Verständnis zu Grunde, welches zu einem notwendigen zirkulären Erkenntnisprozess führt. Der Einbezug von Fachliteratur und vorhandenen Studienergebnissen, das Schreiben von Memos und das Entwerfen von Modellen und Diagrammen (im Sinne des Paradigmas der GT) sind dabei wichtige Punkte, die diese zirkuläre Erkenntnisbewegung unterstützen können (Breuer, Muckel & Dieris, 2018). Das Schreiben von Memos stellt eine Technik dar, in der diese Punkte einfließen, es geht um eine Konzeptualisierung unter Einbezug von theoretischem Wissen und von Feldwissen (ebd.). Das Schreiben von Memos dient, ebenso wie die Interpretation in einer Forschungs-

gruppe, auch dazu, die Kategorien inhaltlich zu entfalten, theoretisch anzureichern, auszudifferenzieren und in eine Ordnung zu bringen (ebd.). Auch ethische Fragestellungen können neben anderen Punkten Inhalt eines Memos sein (ebd.). Vor allem der Einbezug von Literatur in diesen Erkenntnisprozess wird in traditionellen Konzepten der GT teils abgelehnt, um eine möglichst große Offenheit zum Forschungsgegenstand zu wahren. In aktuelleren Konzepten wird dies, ähnlich wie beim Umgang mit dem Vorwissen, nicht mehr ausgeschlossen, sondern in ein reflexives Konzept integriert (ebd.). Ziel ist eine reflexive Offenheit zum Gegenstand zu erreichen. Vorwissen und Vorerfahrungen der forschenden Person können, wie der Einbezug von Literatur, zu einer höheren Sensitivität führen (ebd.; Breuer & Muckel, 2016). Neben forschungsmethodischen Fragen und dem Erkenntnisinteresse können so auch forschungsethische Punkte in den Blick kommen, die ansonsten ausgeklammert werden könnten. Das reflexive Vorgehen und der Einbezug von Vorwissen, theoretischem Wissen und empirischer Erkenntnis in Interpretationen führt im Rahmen des hermeneutischen Zirkels in Ergänzung durch Perspektiven aus Interpretationsrunden mit anderen Forschenden und einer ständigen Rückbindung an die Daten und an die Forschungsfrage zu einer erweiterten Erkenntnis. Das heißt, gebildete Codes und Kategorien, Paradigmen und Modelle können aufgrund des prozesshaften Auswertungsprozesses ergänzt, verändert und verworfen werden, je nachdem wie sich die Datenlage entwickelt und welche theoretischen Ableitungen sich hier vornehmen lassen. Studien im Bereich der Grounded Theory, die meist ein bestimmtes Feld, einen Sozialraum und eine ausgewählte Zielgruppe betrachten, liefern Theorien begrenzter oder mittlerer Reichweite (Sandermann & Neumann, 2018). Es geht meist um konkrete Ableitungen und Aussagen zu einem bestimmten Phänomen. Aus Sicht der Sozialen Arbeit als Handlungswissenschaft können Theorien als Werkzeuge des professionellen Handelns gedacht werden und sollten Antworten auf praxisrelevante Fragen geben können, beispielsweise: Was ist professionell? Und: Was bedeutet professionelles Handeln in einer bestimmten Situation? (Herwig-Lempp, 2014).

4.3 Reflexion des Forschungsprozesses

Der gesamte Forschungsprozess war durch eine systematische reflexive Einbettung gekennzeichnet und orientierte sich dabei an der Reflexiven Grounded Theory (Breuer & Muckel, 2016; Breuer, Muckel & Dieris, 2018). Somit waren ausgehend von der Ausarbeitung eines Präkonzeptes reflexive Betrachtungen des Vorgehens und der Ergebnisse beständiger Teil der Forschung (Linke, 2020). Reflexion fand sowohl im Rahmen einer selbstreflexiven Verortung statt, beispielsweise durch das Schreiben von Memos, als auch in Kleingruppen im Rahmen von Forschungskolloquien, in denen Ergebnisse diskutiert wurden.² Die Arbeit im Forschungsprozess wurde dokumentiert und transparent dargelegt (ebd.). Eine Validierung der Ergebnisse (Member Check) konnte nur mit einer Interviewperson durchgeführt werden. Aufgrund des längeren Zeitraums, der zwischen Interview und den ersten Auswertungsergebnissen lag, zeigte sich, dass der erneute Kontakt zu den Personen nicht aktiviert werden konnte. Einerseits weil interviewte Jugendliche kein Interesse daran signalisierten oder andererseits kein erneuter Kontakt nach dem Interview zu Stande kam, beispielsweise besuchten einige Jugendliche nicht mehr die Einrichtung über die der Kontakt entstanden war. Auch die dynamischen Veränderungen im Jugend- und jungen Erwachsenenalter sind hier zu reflektieren – so veränderten sich beispielsweise während des Forschungsprozesses die Zusammensetzung der Peer-Groups in

² In Bezug auf die im Beitrag einfließenden Erkenntnisse zum Übergang der Jugendlichen aus der Jugendhilfe in die Selbstständigkeit danke ich vor allem den Beteiligten in der Forschungsgruppe aus dem Care Leaver* Projekt an der Hochschule Zittau/Görlitz (Nicola Barth, Julia Baumgarten, Jessica Böttger, Paul Enke, Toni-Leon Feldmann, Christoph Jo Metzler, Sarah Preusker) für Reflexionen, Anregungen und erhellende Gedanken.

den kooperierenden Jugendklubs. Dadurch konnte auch eine Idee, mit den Gruppen aus den Workshops zu einem späteren Termin Ergebnisse der Arbeit zu diskutieren, nicht umgesetzt werden. Ansätze der partizipativen Forschung wurden bei der Planung hinsichtlich einer realistischen Umsetzbarkeit reflektiert und konnten aufgrund der zur Verfügung stehenden Ressourcen für die Studie nicht umgesetzt werden. Jedoch kann das Vorgehen beim Feldzugang (siehe Kapitel 4.1) sowohl hinsichtlich der gelungenen Kooperation mit der Jugendhilfe als auch mit dem Workshopangebot an die Jugendlichen als ein Zugang reflektiert werden, der partizipative Aspekte enthält und dadurch eventuell die Umsetzung späterer partizipativer Forschungsprojekte unterstützen kann.

5. Darstellung der Ergebnisse

Im Folgenden wird zunächst auf Ergebnisse aus zwei Interviews eingegangen, um daran die Bildung von Kategorien, die Dimensionalisierung dieser und die Kontrastierung von Fällen aufzuzeigen. Dabei bestimmen die oben genannten Fragen den Fokus der Auswertung (siehe Kapitel 3). Im Anschluss daran wird ein Paradigma vorgestellt, in dem die Ergebnisse zusammengefasst werden, um im nächsten Schritt ein erweitertes paradigmatisches Gesamtmodell vorzustellen. Die beiden Fälle wurden für diesen Beitrag ausgewählt, da beide Jugendlichen eine längere Phase ihrer Jugend in stationären Einrichtungen der Erziehungshilfen bis zur Volljährigkeit lebten und von dort aus der Übergang in ein eigenständiges Leben erfolgte. Die Fälle unterscheiden sich hinsichtlich des Zugangs in die Jugendhilfe (in einem Fall erfolgte dieser als sogenannte Selbstmelder*in, in dem anderen Fall durch Weisung der Eltern) und es können sehr unterschiedliche Hilfeverläufe in der Jugendhilfe analysiert werden, mit deutlichen Auswirkungen auf die individuelle Entwicklung. Es ergeben sich unterschiedliche Einordnungen bzgl. der Dimensionierung zentraler Kategorien. Die Fälle können somit als kontrastierende Fälle bezeichnet werden. Die exemplarische Auswahl der zwei kontrastierenden Fälle soll auch dazu dienen, um zu zeigen „wie das Modell ‚läuft‘“ (Breuer, Muckel & Dieris 2019, S. 214).

5.1 Falldarstellungen

5.1.1 Interview mit Dominique: „Auf den Jugendklub kann man zählen“

Ausgehend von den oben genannten Fragen (siehe Kapitel 3: Welche Bedarfe von Jugendlichen hinsichtlich sexueller Themen lassen sich [theoretisch und empirisch] beschreiben? Wie können sich Gegebenheiten in Bezug auf die Sozialisation und die Lebenswelt Jugendlicher auf sexuelle Bildung auswirken?) zeigt sich im Interview mit Dominique ein grundsätzlicher Bewältigungsbedarf, der in Zusammenhang mit ihrer Lebenswelt und den sozialen Beziehungen steht und der sich auf ihre sexuelle Entwicklung auswirkt.

„Ja, in meiner, also meine Kindheit war eigentlich komplett für den Arsch gewesen. [...] Also, ich habe schon im Kindesalter solche Erfahrungen erleben müssen und es ist eigentlich eine total beschissene Kindheit gewesen.“ (D_4)³

Dominique berichtet von sexueller Gewalt durch den eigenen Vater im Kindesalter. Sexuelle Gewalt kann grundsätzlich als eine Erfahrung mit hoher traumatischer Qualität angenommen

³ In der Auswertung wurde mit MAXQDA gearbeitet. Daher werden hier keine Zeilennummern angegeben, sondern die Absatznummern, die das Programm anlegt und nach denen das Transkript strukturiert wird.

werden und somit als ein relevantes Ereignis für die Entwicklung eines Menschen mit starken Auswirkungen auf den Sozialisationsprozess und die psychische Entwicklung (Lohaus et al., 2018; Mosser, 2018). Dies wird an der, im Rahmen einer rückblickenden biografischen Verortung, vorgenommenen subjektiven qualitativ-negativen Einordnung der Lebensphase Kindheit deutlich. Dieses für Dominique relevante Ereignis ist mit einem Verlust an Vertrauen gegenüber mehreren Personen in der Familie und damit auch mit einem Verlust eines grundsätzlichen Vertrauens in die Institution Familie verbunden.

„Und ja, nur die Beziehung die war eigentlich, also mein Vater bis zu diesem Zeitpunkt war eigentlich relativ gut. Auch zu meiner Mutter, aber seit der Situation [...] Und ja, meine Mutter, das Vertrauen wurde halt sehr schnell weniger. Weil ja, sie hat sich halt gegen ihr Kind entschieden.“ (D_24)

Im Interview berichtet Dominique von einem Prozess des Vertrauensverlustes innerhalb der Familie. Nach einer ersten Intervention infolge einer Offenlegung und eines gerichtlich angeordneten einjährigen Besuchsverbots des Vaters, zieht dieser wieder in die Wohnung ein, es kommt zur Geburt eines Geschwister und in der Folge zu einer Tabuisierung der sexuellen Gewalt und zu einer Bagatellisierung (neben den Eltern auch von anderen Familienmitgliedern wie der Großmutter), wenn das Thema von Dominique angesprochen wird. Ebenso wird eine hohe Vulnerabilität deutlich, die (emotionalen) Bedürfnisse werden in der Familie jedoch nicht ernstgenommen. Eine wichtige Erfahrung, die Dominique jedoch bereits in der Kindheit macht, ist, dass sie von anderen Personen außerhalb der Familie ernstgenommen wird und dadurch nach der Offenlegung gegenüber Freundinnen und einer Mutter einer Freundin eine Intervention und eine vorübergehende Trennung vom Vater erfolgt. Das Vorhandensein von Vertrauenspersonen ist ein wichtiger Faktor bei der Offenlegung sexualisierter Gewalt (siehe Kapitel 2.3). Mit einem Fokus auf wichtige Entwicklungsaufgaben für Heranwachsende (Eschenbeck & Knauf, 2018) zeigt sich, dass sich die Sozialisationsbedingungen in der Herkunftsfamilie als hemmend und ungünstig bei der Bewältigung dieser Aufgaben erweisen, beispielsweise bei der schulischen Bildung: *„deshalb bin ich halt in der Schule schlechter geworden“ (D_34)*; Freizeitgestaltung: *„aber so auch mit anderen mal Ausflüge machen, kannte ich auch nicht“ (D_163)*; Zutrauen und Selbstwirksamkeit: *„meine Eltern [...] Sie haben gesagt, mein Charakter ist Scheiße und ich werde nie irgendwie was Vernünftiges aus meinem Leben machen“ (D_30)*. Nachdem Dominique vorübergehend weiter in der Familie lebt, entscheidet sie sich im frühen Jugendalter dazu, die Familie zu verlassen.

„... ich bin zur Polizei gegangen, weil meine Eltern, die haben mich geschlagen und da habe ich eine Anzeige gemacht, wegen Körperverletzung. Und bin dann halt an dem Abend in Kinder- und Jugendnotdienst.“ (D_157)

„... habe ich halt gedacht, dass du dein eigenes Ding durchziehst. [...] der Jugendklub hat mich unterstützt. Also, wirklich die Unterstützung, die man sich eigentlich von den Eltern wünscht, die aber nicht vorhanden ist bzw. war. (..) Ja, das hat mich eigentlich so zu dem Menschen gemacht, der ich heute bin so [...] auf den Jugendklub kann man zählen.“ (D_8)

Hier lassen sich die beiden anderen Fragen bzgl. des Forschungsinteresses einbinden (siehe Kapitel 3): Welche Erfahrungen haben Jugendliche mit Angeboten sexueller Bildung speziell in der Kinder- und Jugendhilfe gemacht? Welche Bedeutung haben soziale Beziehungen (speziell zu Professionellen) für die sexuelle Bildung?

In diesem Prozess des Übergangs in die Jugendhilfe können weitere Formen von Vertrauen kodiert werden und es wird eine Selbstwirksamkeit deutlich. Dominique verlässt die Familie und vertraut auf die Hilfe der Polizei und der Jugendhilfe (in Form des Jugendnotdienstes, des ASD und der Heimeinrichtung), später wird der Jugendklub, die offene Jugendarbeit, zu einem

wichtigen Ort. Dominique legt die sexuelle Gewalt in diesem Moment zum zweiten Mal gegenüber fremden Personen offen und nimmt die ihr angebotene Unterstützung an. Sie zeigt damit ein grundsätzliches vorhandenes Systemvertrauen in diese Institutionen. Dies ist nur in Verbindung mit einem persönlichen Vertrauensvorschuss gegenüber den dort tätigen Professionellen möglich. Damit kommen vor allem Fachkräfte der Jugendhilfe in den Blick, die hier als Vertrauenspersonen und verlässliche Personen in Bezug auf Schutz, Sicherheit und Unterstützung agieren. In Bezug auf das Handeln ist dabei von Bedeutung, ob es den Fachkräften gelingt, eine ausreichende professionelle Nähe zu gestalten und so das Vertrauenskonzept positiv zu beeinflussen (Equit, 2022). Durch die Unterstützung der Jugendhilfe kann Dominique an wichtigen Entwicklungsaufgaben arbeiten (beispielsweise Alltagsaufgaben: „*ich hab da Sachen gelernt*“ (D_163); Selbstständigkeit: „*ich konnte so sein wie ich wollte*“ (D_163); Sexuelle Bildung: „*sich abends mit uns ins Wohnzimmer gesetzt und haben dann auf einmal angefangen darüber zu reden*“ (D_176); soziale Interaktion: „*jeder hat so einen anderen Standpunkt gehabt*“ (D_169). Ihre Ziele, ein Leben in Sicherheit zu führen, eine Aufarbeitung der Erfahrungen und eine selbstbestimmte Lebensgestaltung werden dabei von den Fachkräften wahrgenommen, ernstgenommen und berücksichtigt. Im Bereich der sexuellen Bildung werden ihr Erfahrungen im Gruppen- und Einzelsetting ermöglicht, die ihre Kompetenz erhöhen und sich positiv auf die Entwicklungsaufgaben des Jugendalters auswirken (ebd.). Dominique berichtet über Kommunikationsmöglichkeiten zu sexuellen Themen im Jugendklub und in den stationären Hilfen und über eine Anbindung an den Jugendklub über das 18. Lebensjahr hinaus.

Die in Kapitel 3 formulierten Fragen zum Forschungsinteresse beinhalten verschiedene Punkte, die Bedarfe der Jugendlichen, die sich analysieren lassen (Frage 1), die Gegebenheiten im Rahmen der Sozialisation und der Lebenswelt (Frage 2), die Erfahrungen mit sexueller Bildung – insbesondere im Kontext der Jugendhilfe (Frage 3) – und die Bedeutung der sozialen Beziehungen zu Professionellen (Frage 4). Diese sich aus den Fragen ergebenden Punkte werden im Kodierparadigma anhand der kodierten Daten deutlich, verortet und in einen Zusammenhang gebracht.

Mit Blick auf das In-Beziehung-setzen von Kategorien in einem Paradigma lässt sich folgende Zusammenfassung vornehmen: Sexuelle Gewalt kann hier als ein relevantes Ereignis betrachtet werden, das sich entscheidend auf die Entwicklung von Vertrauen und die Vulnerabilität auswirkt. Zugleich führt dieses Lebensereignis für Dominique zu einem Bedarf an Kommunikation im Sinne der angestrebten Offenlegung. Vertrauen kann dimensioniert werden zwischen einem Pol mit viel Vertrauen und einem mit keinem, bzw. einem hohen Misstrauen und die Vulnerabilität kann hoch oder niedrig sein. Das Ereignis wirkt auf die Ausbildung eines persönlichen Vertrauenskonzeptes im Rahmen der Sozialisation. Als intervenierende Bedingungen können hier beispielsweise in der Familie die nicht vorhandenen Vertrauenspersonen, die nicht dauerhaft stattfindende Trennung von der Tatperson, eine Bagatellisierung der sexuellen Gewalt und ein nicht verlässlich gewährleisteter Schutz benannt werden. Bereits als Kind wird Dominique selbst aktiv und nimmt eine erste Offenlegung vor, es zeigt sich eine aktive Handlungsstrategie. Nach der Rückkehr des Vaters verhält sich Dominique oft rebellisch, auch das ist eine Form aktiv zu sein, und wird dann aktiv indem sie sich Hilfe und Unterstützung außerhalb der Familie sucht. Diese Suche ist verbunden mit einem Vertrauensvorschuss vor allem gegenüber Fachkräften der Jugendhilfe, die diesem in Dominiques Einschätzung weitgehend gerecht werden und sich als verlässlich erweisen. In der Konsequenz führt dies neben einer Offenlegung auch zu einem sicheren Lebensumfeld und zu Bedingungen, in denen Dominique sich im Rahmen ihrer jugendlichen Bedürfnisse entwickeln kann, neben allgemeinen Entwicklungsaufgaben des Jugendalters gehört bei ihr auch die Aufarbeitung und Bewältigung der sexuellen Gewalt dazu. Diese Bewältigungsherausforderung für Dominique muss von den Fachkräften auch in Bezug

auf die sexuelle Entwicklung im Jugendalter und damit zusammenhängenden Entwicklungsaufgaben sensibel und angemessen begleitet werden. Eine vertrauensvolle Arbeitsbeziehung und das Herstellen einer professionellen Nähe scheinen hier eine wichtige Basis zu sein.

Im Fall von Dominique zeigen sich mehrere der Push- und Pull-Faktoren, die für Disclosure-Prozesse von Bedeutung sind (Kavemann et al., 2016, S. 95 ff.). Als Push-Faktor kann hier vor allem die angestrebte Trennung von der Tatperson benannt werden („mit der Gewissheit zu leben, dass es vielleicht irgendwann vorbei ist“ (D_34) (ebd., S. 97 f.), als Pull-Faktoren die Erwartung der Verbesserung der Lebensqualität, das Streben nach Sicherheit und die Anerkennung des erfahrenen und empfundenen Unrechts („Ich konnte mit meinem Vater nicht mehr allein zu Hause sein, weil ich dann panische Angst gekriegt hab“ (D_24); „Alle auf einmal auf der Seite von meinem Vater, wo der sich dann entschuldigt hat, haben alle gesagt, ja es ist ok und ist verziehen [...] so was kann man nicht verziehen (D_32) (ebd., S. 107). Wichtig für das Gelingen ist in diesem Zusammenhang die oben beschriebene vorhandene ausreichende kommunikative Kompetenz und das Vorhandensein von Personen, die eine Offenlegung ernst nehmen und sich als verlässliche Vertrauenspersonen erweisen die Unterstützung geben (siehe Kapitel 2.3).

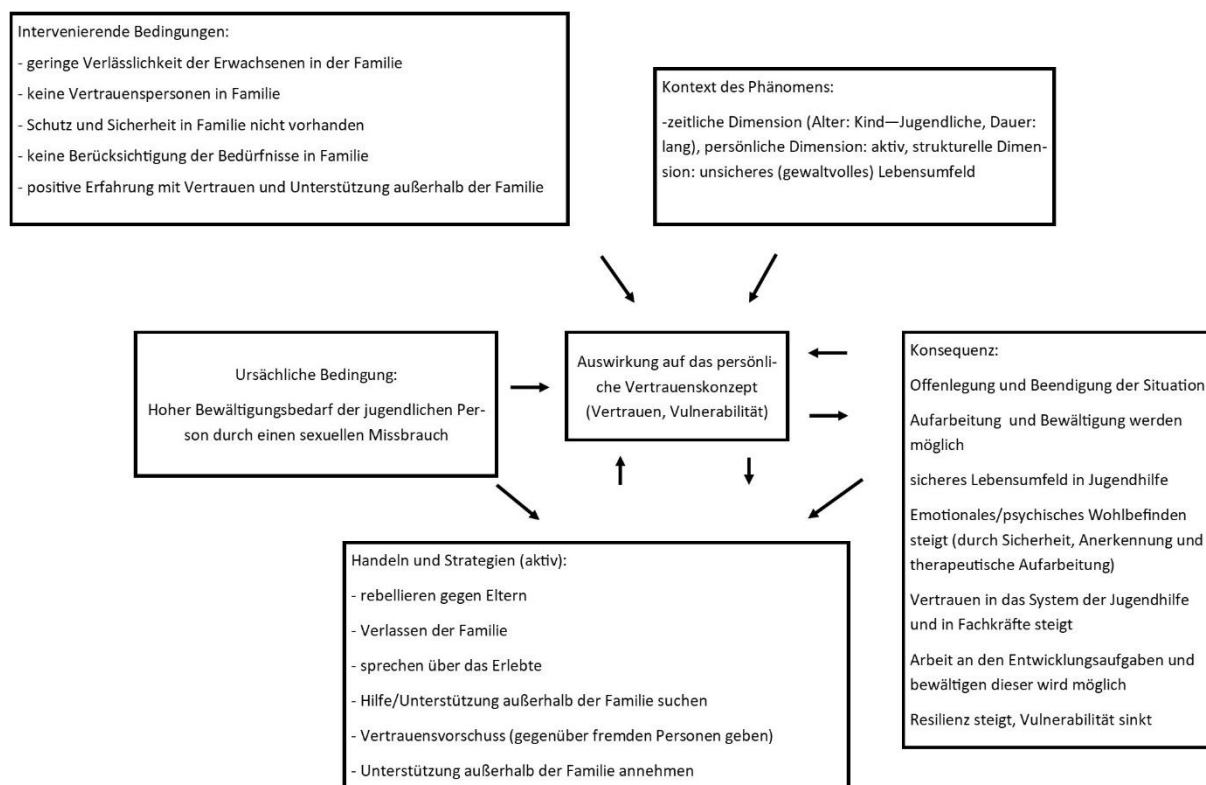


Abbildung 2. Paradigma Fall Dominique (eigene Darstellung)

5.1.2 Interview mit Luca: „... es war schon am Abend wo die mich dann vor die Tür gesetzt haben“

Ausgehend von den in Kapitel 3 benannten Fragen zum Forschungsinteresse (Welche Bedarfe von Jugendlichen hinsichtlich sexueller Themen lassen sich [theoretisch und empirisch] beschreiben? Wie können sich Gegebenheiten in Bezug auf die Sozialisation und die Lebenswelt Jugendlicher auf sexuelle Bildung auswirken?) können im Fall von Luca ungünstige Sozialisationsbedingungen im Kontext mit Beziehungsabbrüchen benannt werden die zu einem grundsätzlichen Bewältigungsbedarf führen.

„So hat er [Anm.: Stiefvater] gesagt, ja Montag nimmst du aber gleich, packst deine Sachen [...] nimmst die gleich mit in die Schule (..) was sollte ich denn anderes machen [...] meine Mutti hat mir früh noch einen Zettel geschrieben, dass sich bitte die Schule drum kümmern soll oder möchte, dass ich irgendwo unterkomme [...] der Schulleiter hat dann das Jugendamt angerufen, das Jugendamt dann in [Ort C] und dann hat mich [Ort C] irgendwann abgeholt. Aber nach der Schule.“ (L_53).

„...und da war ich dann erstmal als ION als Inobhutnahme für neun Tage und da bin ich dann HzE also Hilfen zur Erziehung geworden.“ (L_53–55)

Luca berichtet im Interview von Konflikten in der Familie, vor allem zu seinem Stiefvater. Eine Zeit lang gab es eine Sozialpädagogische Familienhilfe (SpFh), die hauptsächlich mit Luca arbeitete. Obwohl der Stiefvater diese von Beginn an abgelehnt habe, sei, aus Lucas Sicht, die familiäre Situation besser geworden. Dies bezieht Luca vor allem auf sein Verhalten. Aus Lucas Schilderung zeigt sich, dass es der Fachkraft gelungen ist, eine professionelle Nähe zu Luca aufzubauen und dieser die Beziehung als positiv schildert (*„ich fand es hat mir wirklich sehr geholfen [...] ich war ja halt schon ein Stückchen traurig als sie dann nicht mehr kommen konnte“ (L_139)*). Allerdings scheint es nicht gelungen zu sein, auch eine Arbeitsbeziehung mit den Eltern zu gestalten, diese zu einer Mitwirkung zu motivieren und die Eltern scheinen die durch die Intervention der SpFh erzielten Wirkungen bei Luca nicht als positiv für ihr familiäres Konzept empfunden zu haben (*„auf jeden Fall gabs dann halt immer Streit wenn die da war weil ich dann angeblich irgendwie anders war“ (L_125)*). Nachdem der Stiefvater die SpFh als Hilfe generell ablehnt und diese nicht mehr in die Wohnung kommen darf, wird die Hilfe vom Jugendamt beendet. Luca berichtet, dass es danach wieder *„schlimmer und immer schlimmer“ (L_51)* wurde. Den Grund für die Konflikte und auch die Entscheidung der Eltern, dass er ausziehen müsse, verortet er vor allem bei sich, unter anderem in einer möglichen Aufmerksamkeitsdefizit- und Hyperaktivitätsstörung, die er seit der Kindheit habe (*„dann mit sechs Jahren war ich dann in der Kinder- und Jugendpsychiatrie durch mein ADHS“ (L_13)*). Die Eltern übertragen die Verantwortung über Lucas Leben an die Schule. Luca wird aufgrund der Meldung der Schule vom Jugendamt in Obhut genommen und in einer Inobhutnahmeeinrichtung untergebracht. Die Eltern brechen den Kontakt, nachdem Luca in einer Heimeinrichtung untergebracht ist, für mehrere Jahre komplett ab. Dieses Lebensereignis kann mit Blick auf das Vertrauen gegenüber den Eltern als bedeutend angenommen werden. Luca erlebt hier nicht nur, dass er die Familie sehr plötzlich verlassen muss, sondern auch, dass die Eltern ihre Verantwortung komplett abgeben, weder seinen Übergang in die Jugendhilfe begleiten noch anschließend angemessenen Kontakt zu ihm aufrechterhalten. Diese Erfahrungen wirken sich auch stark auf Lucas seelisches Wohlbefinden und die psychische Entwicklung aus.

„... da wurde halt im Heim festgestellt schwere Depression und Borderline halt (.) und ja dafür hat ich halt auch eine Zeit lang Tabletten gekriegt so Antidepressiva aber da von dem Zeug war ich nur noch nur noch müde und (.) hatte auf nichts mehr Bock“ (L_509)

An dieser Stelle soll der Fokus auch auf die beiden anderen Fragen bzgl. des Forschungsinteresses gerichtet werden: Welche Erfahrungen haben Jugendliche mit Angeboten sexueller Bildung speziell in der Kinder- und Jugendhilfe gemacht? Und: Welche Bedeutung haben soziale Beziehungen (speziell zu Professionellen) für die sexuelle Bildung?

Luca lebt mehrere Jahre bis zu seinem 18. Geburtstag in verschiedenen stationären Einrichtungen der Jugendhilfe. Während der gesamten Phase der Pubertät, also einer sehr sensiblen jugendlichen Entwicklungsphase, bezogen auf körperliche und entwicklungspsychologische Veränderungen (Linke, im Druck), lebt Luca im Heim und ist auf die Begleitung der Fachkräfte angewiesen. Der Kontakt zur Herkunftsfamilie ist in dieser Zeit unbeständig, auch die Familie ist hier keine Ressource für ihn. Die Begleitung der Fachkräfte bei den anstehenden Entwicklungsaufgaben gelingt mit einer Perspektive auf Lucas Bedürfnisse nur teilweise. Ein Grund, der sich aus dem Interview analysieren lässt, sind mehrere Umzüge von Luca in andere Heimeinrichtungen (*„das war ein anderes Heim weil ich mich in (Ort C) nicht perfekt benommen hab nach den zwei Jahren“* (L_59), Wechsel von Fachkräften in andere Einrichtungen (*„ist der nach (Ort H) gezogen, weil seine Freundin da einen besseren Job gekriegt hat“* L_191) und eine unzureichende Partizipation im Hilfeprozess und Berücksichtigung der Bedürfnisse (*„haben es zwar mehrmals angesprochen aber geändert wurde es dann am Ende auch nicht“* L_207; *„na es gab so einen Kummerkasten zum Beispiel [...] aber den hat nie wirklich jemand ernst genommen“* (L_233–235). Anscheinend gelang es den Fachkräften nicht, innerhalb der Arbeitsbeziehungen eine ausreichende, beständige, professionelle Nähe zwischen Fachkräften und Luca zu gestalten, die für die Berücksichtigung seiner Bedürfnisse eine wichtige Grundlage wäre. Kriterien, wie die Gestaltung von Beteiligung, das Aushandeln von Regeln und die Einbindung der jugendlichen Bedürfnisse in Entscheidungen betreffen auch den Umgang mit der jugendlichen Sexualentwicklung und die Kommunikationsangebote zu sexuellen Themen, vor allem, um feinfühlig über Sexualität zu sprechen (Seferovic & Schäfer, 2022).

„... als ich dann dort meine Freundin hatte, die eine Erzieherin war da wirklich meistens die war schon fast nervig darüber [...] die hat uns fast jeden Tag wenn sie da war [...] beide ins Büro gerufen (.) hat uns über Verhütung und alles aufgeklärt und wirklich jedes Mal dasselbe [...] und jedes Mal und jedes Mal und (.) halt immer irgendwann genervt weil es immer nur das Selbe war [...] das wir erstens im Heim überhaupt nicht dürfen (.) und wenn wir es machen würden dann bitte Verhütungsmittel benutzen [...] auch so dass die Jungs nicht ins Mädchenzimmer durften und die Mädchen nicht ins Jungszimmer (.) selbst tagsüber noch nicht mal man musste entweder immer vor der Tür stehen bleiben der Junge bei den Mädchen oder das Mädchen bei den Jungs halt immer vor der Tür stehen bleiben [...] ich bin auch ehrlich ich bin auch noch Jungfrau [...] das war halt noch nicht so relevant für uns.“ (L_261–281)

Vor allem im stationären Setting der Jugendhilfe ist die Herstellung einer professionellen Nähe (Schäfer & Behnisch, 2022) und eine vertrauensvolle Kommunikation durch Fachkräfte von Bedeutung, da neben den alltäglichen Arbeitsthemen auch private, persönliche und intime Themen mit Jugendlichen durch die Fachkräfte besprochen werden müssen oder Jugendliche die Fachkräfte mit diesen Themen konfrontieren (Helfferich & Kavemann, 2016). Im Kontext der Sexualerziehung und der Gestaltung und dem Umgang mit Regeln zur sexuellen Entwicklung und zu partnerschaftlicher Aktivität überwiegen in vielen Einrichtungen Verbote aufgrund des Schutzaspektes (ebd.). Es zeigt sich jedoch, dass diese Verbote die Kommunikation und das Vertrauen der Jugendlichen zu den Fachkräften negativ beeinflussen können und diese sich dann einer erzieherischen Einflussnahme entziehen. Es kann zu einer Geheimhaltung der Jugendlichen gegenüber den Fachkräften kommen, zu einer Verlagerung des partnerschaftlichen Zusammenseins in nicht pädagogisch-institutionelle Bereiche und zu sexuellen Aktivitäten außerhalb der Einrichtung (ebd.). Die von Luca geschilderten Erfahrungen können als ein Agieren

der Fachkraft im Rahmen eines präventiven Schutzauftrages betrachtet werden, den die Fachkraft hier für sich definiert oder vom Team bzw. der Einrichtungsleitung übertragen bekommen haben könnte. Die Deutlichkeit des präventiven Agierens zeigt sich auch darin, dass die Fachkraft anscheinend mehrmals und wiederholt auf die Regeln und Verhütung hinweist. Obwohl die Freundin (die ebenfalls in der Einrichtung lebt) die Pille nimmt, werden beide mehrmals darauf hingewiesen unbedingt extra auch Kondome zu nutzen. Die Befürchtung, dass beide bereits Sex im Sinne von Genitalverkehr haben oder demnächst haben könnten, ist hier leitend. Es geht anscheinend eher um das Bedürfnis der Einrichtung, mögliche Schwangerschaften, die durch Sex in der Einrichtung entstehen könnten zu vermeiden (was generell auch ein wichtiger und zu reflektierender Punkt ist), dabei werden aber andere Punkte außer Acht gelassen. Über diesen Präventionsauftrag, auf den sich die Sexualerziehung hier begrenzt, hinaus gibt es keine Angebote an Luca und seine Freundin, die deren Bedürfnisse nach Zweisamkeit und einem Beisammensein aufgreifen. Entwicklungsaufgaben, wie das Gestalten einer Beziehung, werden ausgeklammert. Ein Gespräch über die Bedürfnisse der beiden Jugendlichen, in dem diese ihre Sicht nennen können, kommt anscheinend nicht zu Stande. Damit scheint auch der Umstand, dass Geschlechtsverkehr für beide zu diesem Zeitpunkt (noch) kein Thema ist, der Fachkraft nicht bekannt bzw. werden die Aussagen der Jugendlichen nicht ernst genug genommen. Die Fachkraft hat wenig Zutrauen in die Kompetenz der Jugendlichen, was sich in den ständigen Wiederholungen zeigt und dadurch gelingt es nicht, ausreichend Vertrauen aufzubauen. Das Agieren der Fachkraft wird von Luca als aktionistisch und nervend erlebt. Die Möglichkeit der oben genannten Verlagerung von sexuellen Aktivitäten nach außen bei strikten Verboten in der Einrichtung, birgt nicht nur das Risiko, dass dabei auch ungewollte Schwangerschaften entstehen, sondern auch Grenzverletzungen und Übergriffe geschehen können. Das Reagieren mit Verboten in Bezug auf sexuelle Aktivitäten und damit die Auslagerung von als problematisch bewerteten Aktivitäten aus der Einrichtung, führt in der Regel zu einer unzureichenden konstruktiven und sachlichen Auseinandersetzung mit den Jugendlichen über sexuelle Themen (Wolff & Norys, 2016). Es braucht daher ein sexualpädagogisches Bildungskonzept, das die Förderung von Selbstbestimmung und Selbstwirksamkeit umfasst, mit dem Ziel, Jugendliche zu befähigen, eigene Entscheidungen zu treffen und eine Sensibilität für die eigenen Grenzen und die anderer Jugendlicher zu entwickeln (ebd.). Dafür ist auch eine Kompetenz- und Wissensvermittlung bei den Fachkräften nötig (ebd.). Luca berichtet nur von diesem einen präventiven Angebot sexueller Bildung der Fachkraft und nicht über weitere Erfahrungen mit non-formalen und informellen Angeboten im Gruppen- oder Einzelkontext, auf die er zurückgreifen kann.

Die Arbeit an den von Luca benannten psychischen, emotionalen und seelischen Dispositionen und insgesamt an einem gesundheitlichen Wohlbefinden sind für die Entwicklung ebenfalls zu berücksichtigen. Außer von Aufhalten in der Kinder- und Jugendpsychiatrie und den negativen Auswirkungen der Medikamentengaben, berichtet Luca keine spezifischen Situationen diesbezüglich, die er damit selbst in Verbindung bringt. Im Interview lassen sich jedoch Potentiale analysieren, die mit Blick auf Selbstwirksamkeit, Partizipation und Wohlbefinden von Bedeutung sind. Die Möglichkeiten in einer der Heimeinrichtungen, diese bei Bedarf verlassen zu können, um mehrere Stunden allein oder mit dort lebenden Hunden joggen zu gehen, wird von Luca genutzt, geschätzt und als positive Erfahrung verortet.

„... ich hab halt weder Krafraum Turnhalle oder Sportplatz benutzt, ich hab mir halt kurze Hosen angezogen, ein anderes T-Shirt, meine Laufschuhe und bin halt (.) 2, 3 Stunden joggen gegangen [...] die hatten auch drei Huskys dort (.) so hab mir dann auch mal ein Husky mitgenommen so bin eine Stunde mit dem gelaufen hab mir den nächsten geholt bin wieder eine Stunde gelaufen.“ (L_337–243)

Der Übergang Lucas in die Jugendhilfe war mit einem Beziehungsabbruch zur Familie verbunden. Auch die Schilderung des Auszugs aus der letzten Jugendhilfeeinrichtung kann als eine Form von Beziehungsabbruch und als ein nicht geglückter Übergang aus der Einrichtung in ein eigenständiges Leben analysiert werden.

„Wie gesagt, damals in [Ort D] das ging dann einfach nur, habe ich dann mein restliches Taschengeld von 95 Euro bekommen, war ich auch wenigstens froh, dass ich das hatte damit ich wenigstens zu meiner Schwester fahren konnte. [...] Und mir noch was zu essen unterwegs holen konnte, weil es war (..) schon am Abend wo die mich dann vor die Tür gesetzt haben, warum auch immer am Abend (..) so und auf jeden Fall bin ich dann (..) bin ich dann rauf zu meiner Schwester gefahren war mit den 95 Euro so die Karte hatte 65 Euro gekostet, tja waren dann waren es nur noch 30 Euro wollte mir aber auch noch was zu essen holen und nochmal eine dickere Jacke weil ich konnte halt auch nicht alle Sachen [Ort D] mitnehmen, hab natürlich auch noch so, so durcheinander wie ich war meine Jacke vergessen (..) musst ich mir noch eine neue Jacke kaufen.“ (L_81–83)

Insgesamt führen die Sozialisationsbedingungen in Kindheit und Jugend und die nicht gelungene dauerhaft verlässliche Unterstützung in Familie und Jugendhilfe dazu, dass Luca wesentliche Entwicklungsaufgaben nicht erfüllen konnte.

„Aber so (..) sonst plan ich eigentlich nicht wirklich in die Zukunft, was Familie angeht so, weil kann immer was dazwischen kommen dann ist der ganze Plan im Arsch und dann musste wieder von Neuem planen (..) so ja so auf jeden Fall will ich halt jetzt demnächst wegen Ausbildung gucken oder was da nun ist, weil ich habe ja immer noch keinen Hauptschulabschluss.“ (L_413)

Im Gegensatz zu dem Fall von Dominique zeigt sich bei Luca, dass es nicht gelingt, verlässliche und vertrauensvolle Arbeitsbeziehungen im Kontext der Jugendhilfe zu gestalten und einen gelingenden Übergang in die Eigenständigkeit und eine Anbindung an eine Einrichtung über das 18. Lebensjahr hinaus. Auf die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben hat dies einen großen Einfluss. Diese Beziehungen sind u. a. für das Sprechen über persönliche Themen von Bedeutung. Für den Fokus auf sexuelle Themen sind dies Fragen zur Pubertät, zur Veränderung des Körpers, zum Gestalten von Beziehungen, zu sexueller Aktivität (damit verbunden sind auch präventive Fragen des Schutzes vor Gewalt, vor Krankheiten, zur Verhütung von Schwangerschaft, zur Gestaltung eines Coming Outs) und auch zu Partnerschaft und Familienplanung, aber auch weitere Entwicklungsaufgaben wie die schulische und berufliche Entwicklung und allgemein eine aktive Zukunftsgestaltung (Eschenbeck & Knauf, 2018).

Auch am Beispiel des Interviews von Luca können die Themen der oben genannten Fragen (siehe Kapitel 3) aufgegriffen und anhand des Kodierparadigmas betrachtet und in einen Zusammenhang gebracht werden. Die Kategorien lassen sich in einem Paradigma wie folgt zusammenfassen: Als ursächliche Bedingungen, die das Entstehen eines individuellen Vertrauenskonzeptes nachhaltig beeinflussen, kommen, neben anderen ungünstigen Sozialisationsbedingungen, vor allem die Beziehungsabbrüche in Lucas Kindheit und Jugend in den Blick. Bei Luca zeigt sich dadurch ein besonderer Bedarf bei der Bewältigung seiner Entwicklungsaufgaben. Das Vertrauen in Erwachsene und in Institutionen wie die Schule und die Jugendhilfe ist gering, und auch das Zutrauen in sich selbst, in die Selbstwirksamkeit bzgl. einer Gestaltung des Lebens, ist gering. Als intervenierende Bedingungen zeigen sich die familiären Herkunftsbedingungen, die Luca selbst allerdings nur wenig kritisiert, sondern eher die Verantwortung bei sich sucht. Auch in Bezug auf Entscheidungen in der Jugendhilfe betrachtet Luca sein Verhalten als kritisch und sucht die Gründe für Konsequenzen bei sich und präsentiert entschuldigende Erklärungen für die Jugendhilfe (*„naja es war halt immer sehr viel zu tun, es waren halt*

höchstens zwei Erzieher da, für (...) in den schlimmen Zeiten 16 Jugendliche“ (L_197). Beide Sozialisationsinstanzen, Familie und Jugendhilfe, sind die Orte die Luca (temporär) als einzige zur Verfügung stehende Orte hat und die ihm vertraut sind. Eine kritischere Haltung, dass es auch Gründe geben könne, die außerhalb seiner Person und Verantwortung liegen, formuliert Luca zu den Erfahrungen mit Diskriminierungen in der Schule als Heimkind („sobald ein Heimkind in der Klasse war, der wurde runtergemacht von der Lehrerin“ [L_389]). Insgesamt sind die Bedingungen im (sozial-)pädagogischen Milieu wenig förderlich in Bezug auf Lucas Bedarfe. Luca zeigt dabei eher eine passive Handlungsstrategie. Seine Aktivität, Luca berichtet im Interview, wie er und seine große Schwester im familiären Haushalt mithelfen und wie er sich auch in der Zusammenarbeit mit der Fachkraft der SpFh bemüht und aktiv mitarbeitet, führt nicht zu einer Anerkennung und positiven Rückmeldung durch die Eltern. Seine Zusammenarbeit mit der SpFh wird vom Stiefvater kritisch gesehen und er verbietet diese. In der Folge akzeptiert Luca Entscheidungen der Eltern und des Jugendamtes und reagiert zunehmend mit einem Rückzug, seine Handlungsstrategie entwickelt sich eher passiv ertragend als aktiv gestaltend. In der Konsequenz führt dies dazu, dass Luca zentrale Entwicklungsaufgaben des Jugendalters nicht bewältigen kann. Die zu den Entwicklungsaufgaben gehörenden Erfahrungen bzgl. der Gestaltung erster partnerschaftlicher Beziehungen sind bei Luca mit sehr einseitigen Erfahrungen sexueller Bildung verbunden.



Abbildung 3. Paradigma Fall Luca (eigene Darstellung)

5.2 Zusammenfassung in einem Paradigma

Mit Blick auf die oben genannten Fragestellungen zeigt sich, dass die Erfahrungen der Jugendlichen im Kontext sexueller Bildung in der Kinder- und Jugendhilfe vor allem mit der Qualität der Beziehung und den Möglichkeiten der Kommunikation mit Fachkräften zusammenhängen. Ausschlaggebend ist ein Bedarf bei den Jugendlichen zu einem Thema in Bereichen wie Sexualität, Geschlecht, Beziehung und Partnerschaft. Dieser Bedarf kann als ein individuell unterschiedlich relevantes Ereignis in Bezug auf ein sexuelles Thema definiert werden. In den o. g. Interviews sind dies die sexuellen Entwicklungen im Rahmen der Pubertät und in diesem Kontext in einem Interview auftauchende Fragen und Erfahrungen mit sexualisierter Gewalt. Dieser Bedarf wird als ursächliche Bedingung im paradigmatischen Modell nach der Grounded Theory verortet (siehe Abbildung 4). Die Auswertung der Interviews führt zu einer Schlüsselkategorie, die neben einem vorhandenen Bedarf für die Kommunikation und die Beziehungsgestaltung von Bedeutung ist, dem individuellen Vertrauenskonzept der Jugendlichen. Je nach Ausprägung des Vertrauenskonzeptes zeigen sich unterschiedliche Handlungsstrategien der Jugendlichen, die sie anwenden. Ebenfalls zeigen sich intervenierende Bedingungen, die die Ausprägung des Vertrauenskonzeptes und dessen weitere Entwicklung beeinflussen. Daraus ergeben sich Konsequenzen für den weiteren Entwicklungsprozess der Jugendlichen, beispielsweise ob ein Sprechen über intime Themen mit Fachkräften stattfindet und wie sich das Vertrauen in Fachkräfte und die Jugendhilfe weiterentwickelt. Dies wirkt sich wiederum im weiteren Prozess auf die intervenierenden Bedingungen und die Entwicklung des Vertrauenskonzeptes aus.

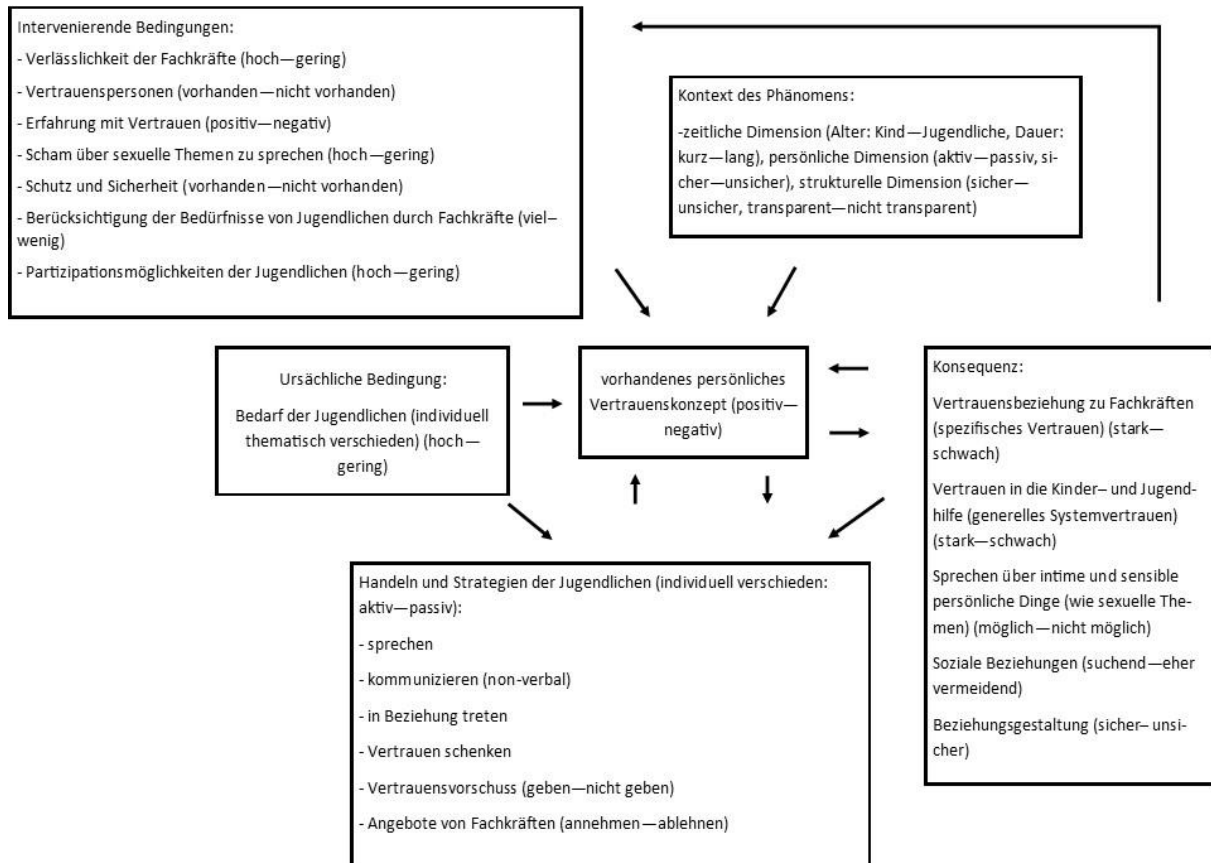


Abbildung 4. Paradigma Vertrauenskonzept (eigene Darstellung)

5.3 Erweitertes paradigmatisches Modell

Im Rahmen der Auswertung aller Interviews wurde ein zusammenfassendes Gesamtmodell entwickelt, in dem die Struktur des Paradigmas nach der GT zu Grunde gelegt und erweitert wurde. Das Modell soll einen Überblick zum individuellen Bewältigungsprozess (Böhnisch, 2016) im Zusammenhang mit sexuellen Themen als Entwicklungsaufgabe Jugendlicher (Eschenbeck & Knauf, 2018) ermöglichen, der sich durch die empirische Auswertung der Interviews ergibt. Dabei kann Kommunikation über sexuelle Themen als das zentrale Phänomen in den Daten betrachtet werden. Als ursächliche Bedingung wird ein relevantes Ereignis in Bezug auf Sexualität im Kindes- und Jugendalter angenommen. Eine bedeutende Handlungs- und Bewältigungsstrategie, im Zusammenhang mit einem relevanten Ereignis in Bezug auf Sexualität, ist das individuelle Vertrauenskonzept der Jugendlichen. Dieses wirkt sich auf das oben genannte Phänomen der Kommunikation über sexuelle Themen aus. Abhängig vom Vertrauenskonzept und der Kommunikation ergeben sich bestimmte Konsequenzen für die Jugendlichen. Der Kontext und die intervenierenden Bedingungen, als weitere Bestandteile des Paradigmas, werden durch die Lebenswelt und den sozialen Kontext bestimmt. Mit diesem Ablauf können Bedingungen für sexuelle Bildungsprozesse (Beck & Henningsen, 2018) anhand der empirischen Ergebnisse beschrieben werden (Linke, 2020).

Im Modell werden als ursächliche Bedingungen folgende relevante Ereignisse, die sich aus den Daten ergeben, in Bezug auf Sexualität im Kindes- und Jugendalter verortet:

- Pubertät und Adoleszenz als entwicklungsbedingte Faktoren, die in ein soziales und kulturelles System eingebettet sind und in diesem Kontext stehende Fragen von Sexualität (Linke, 2020),
- seelische und emotionale Herausforderungen, die im Zusammenhang mit der sexuellen Entwicklung der Jugendlichen stehen (ebd.),
- Übergriffe und Diskriminierungen, die in einem Kontext mit Sexualität und Geschlecht stehen (beispielsweise sexualisierte Gewalt) (ebd.).

In der Kategorie *Erfahrungsraum Jugend* wurden alle Punkte zusammengefasst, die darüber hinaus als relevant für die Entwicklung betrachtet werden können. Die Jugendlichen befinden sich in einer bedeutenden biografischen Übergangsphase, beispielsweise in Bezug auf die schulische und berufliche Entwicklung oder die Gestaltung eines eigenständigen Lebens außerhalb der Herkunftsfamilie. Diese Faktoren beeinflussen die Entwicklung von Persönlichkeit und Identität und damit auch die sexuelle Entwicklung, die Gestaltung von Beziehungen und Partnerschaften, von Familienplanung und wirken auf das Wohlbefinden. Im Kontext der Bedingungen zeigt sich eine individuell unterschiedlich ausgeprägte Vulnerabilität (ebd.). Daraus lässt sich ein grundsätzlicher Bedarf nach Unterstützung ableiten, wobei hier ein Bedarf nach Kommunikation über sexuelle Themen bei den Jugendlichen selbst für ein Zustandekommen von Kommunikation zentral ist. Wichtigste Kommunikationsform ist dabei das Sprechen (können) über die Themen, die je nach Bedarf beispielsweise sein können: Umgang mit der pubertären Entwicklung, Entwicklung der Identität, Wissen über Verhütung, Gestaltung des Coming-out, Unterstützung in einer akuten Krise und Offenlegung sexualisierter Gewalt beispielsweise eines sexuellen Missbrauchs.

Bei den Jugendlichen lassen sich in diesem Bewältigungsprozess unterschiedliche Handlungsstrategien analysieren, mit denen sie agieren bzw. auf Ereignisse reagieren, in denen sie sich eher aktiv oder passiv verhalten (ebd.). Das Vertrauenskonzept, welches oben noch als zentrale Kategorie im Paradigma gesetzt ist (siehe Kapitel 5.2), wird hier als zentrale Handlungsstrategie betrachtet. Der Umgang mit Vertrauen in der Interaktion mit den Professionellen ist neben dem Bedarf der Jugendlichen entscheidend für ein Zustandekommen und darüber hinaus für eine gelingende Kommunikation mit Fachkräften in der Jugendhilfe. Damit ist auch das Geben eines Vertrauensvorschusses eingeschlossen. Dieser ist immer abhängig vom grundsätzlichen Vertrauen in ein System, in das professionelle Handeln und in der Jugendhilfe auch von Erfahrungen des persönlichen Vertrauens und ebenso von der Bereitschaft, ein Risiko einzugehen (siehe Kapitel 6). Die Möglichkeiten der Jugendlichen und damit ihrer Handlungsstrategien sind von den Bedingungen ihrer Lebenswelt abhängig. Eine Kategorie, die hier besonders in den Blick kommt, ist das Vorhandensein von verlässlichen Beziehungen (sowohl zu Erwachsenen als auch innerhalb der Peergroup). Das bedeutet auch, Vertrauen und ein positives Vertrauenskonzept sind ein *Türöffner* und allein nicht (immer) ausreichend, es braucht auch Verlässlichkeit und damit Personen (beispielsweise Eltern und Fachkräfte), die sich kümmern, sorgen, intervenieren und Hilfe und Unterstützung geben (ebd.). In den Interviews berichten die Jugendlichen von Erfahrungen aus unterschiedlichen Arbeitsfeldern, insbesondere der offenen und der mobilen Jugendarbeit und stationären und ambulanten Angeboten der Erziehungshilfen.

Aus der Strategie des Eingehens oder des Nichteingehens von Arbeitsbeziehungen auf Grundlage des Vertrauenskonzeptes und dem sich daran anschließenden Interaktionsverlauf mit den Fachkräften, ergeben sich Konsequenzen für die Jugendlichen hinsichtlich der biografischen Verortung von Erfahrungen, der weiteren Lebensperspektive und der sexuellen Kompetenz. Im

Kontext der Jugendhilfe zeigen sich Situationen, in denen die Jugendlichen auch auf die Unterstützung der Fachkräfte angewiesen sind, um über sexuelle Themen sprechen zu können. Die Kommunikation ist dabei auch abhängig vom Verständnis, der Sensibilität, der Offenheit, dem Wissen und den Kompetenzen der Fachkräfte (Linke, 2020). Dies scheint insbesondere dann von Bedeutung zu sein, wenn es um Fragen sexualisierter Gewalt und damit um eine Verletzung der sexuellen Integrität geht (Kavemann et al., 2016).

In der Erfahrung der Jugendlichen zeigen sich dabei unterschiedliche Zugänge und Möglichkeiten in pädagogischen Kontexten. Fast alle Jugendlichen berichten von Erfahrungen mit Sexualaufklärung im schulischen Bereich, ordnen diese meist positiv ein und sehen dies als einen Baustein der Wissensvermittlung zu bestimmten Themen der Sexualaufklärung, benennen aber auch Grenzen (ebd.). Hier sind die non-formalen und die informellen Lernsettings zu berücksichtigen (ebd.). Angebote der offenen Jugendarbeit, wie Workshops und auch informelle Gespräche mit Professionellen, werden als ergänzende Bausteine benannt und geschätzt, ebenso wie Gespräche mit Eltern und vor allem mit der Peergroup. Es zeigt sich, Jugendliche nutzen, wenn es ihnen möglich ist, verschiedene Möglichkeiten, um ihre sexuelle Bildungskompetenz zu stärken. Sie validieren bewusst Inhalte aus einem Bereich mit anderen und gleichen diese ab, auch mit digitalen Angeboten. Dies führt unter ausreichend idealen Bedingungen zu einer angemessenen sexuellen Kompetenz. In den Interviews zeigt sich, vor allem, wenn andere im Jugendalter prägende Institutionen wie Herkunftsfamilie, Schule und Peergroup als Instanzen nicht zur Verfügung stehen und nicht genutzt werden können oder eher ein Risiko darstellen, sind Angebote der Kinder- und Jugendhilfe wichtige Orte für eine Kommunikation über sexuelle Themen (ebd.). Die Stärke der non-formalen und informellen Angebote in der Jugendhilfe sind eine auf Freiwilligkeit basierende partizipativ gestaltete Teilnahme. Jugendliche können entscheiden, ob sie diese annehmen, daran teilnehmen und welche Themen sie einbringen möchten. Kriterien wie Beteiligung und Zutrauen stärken eine vertrauensvolle Arbeitsbeziehung, die wiederum ein Sprechen über persönliche Themen erleichtert.

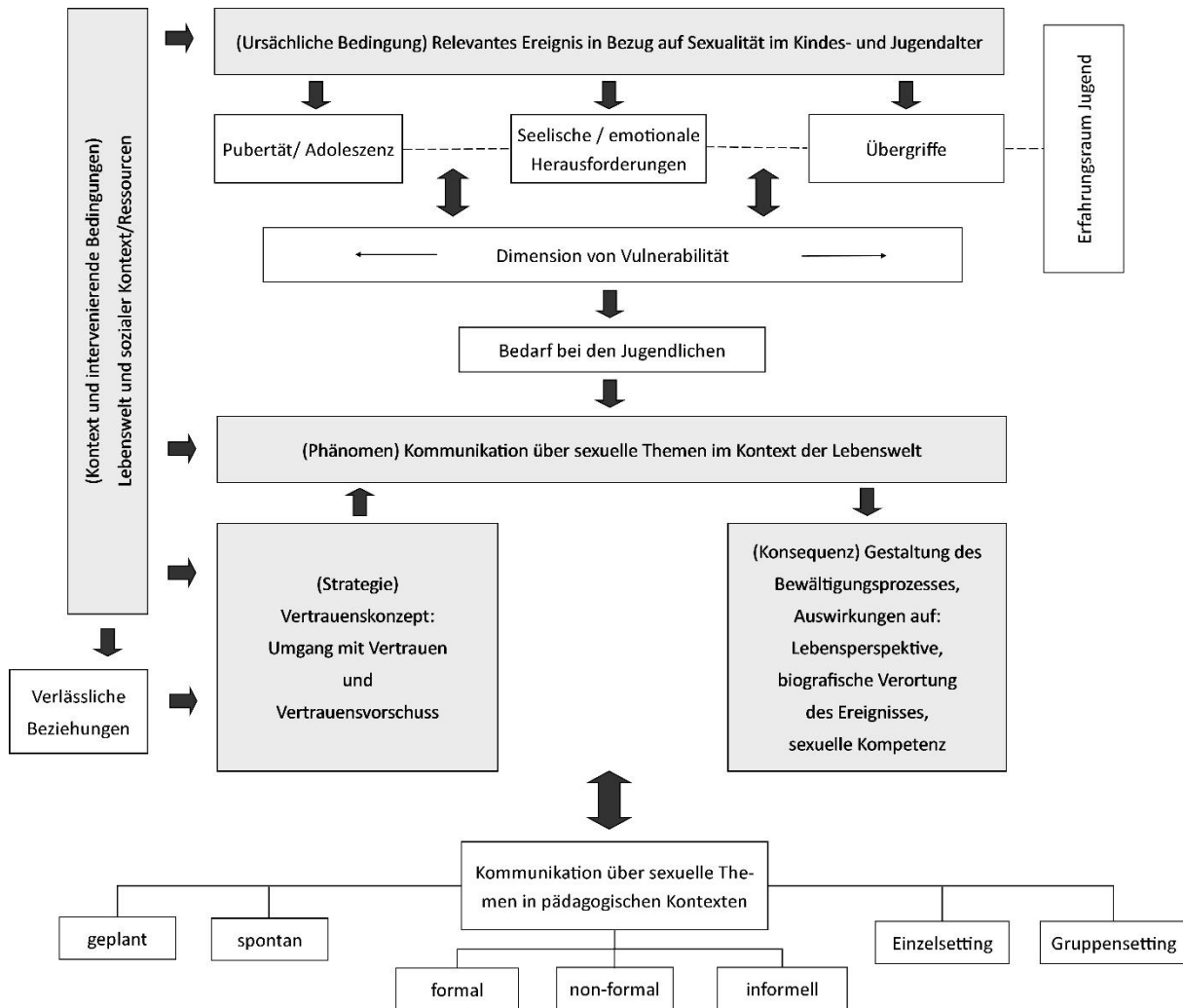


Abbildung 5. Kommunikation über sexuelle Themen auf Basis eines Vertrauenskonzeptes (Linke, 2020, S. 237)

6. Diskussion der Ergebnisse

In der Diskussion soll sich als erstes auf folgende Frage bzgl. des Forschungsinteresses fokussiert werden (siehe Kapitel 3): 1) Welche Bedarfe von Jugendlichen hinsichtlich sexueller Themen lassen sich (theoretisch und empirisch) beschreiben?

Aus Sicht der Jugendhilfe ergibt sich als eine zentrale sozialpädagogische Aufgabe für Fachkräfte, und somit ein zentrales Handlungsziel, Jugendliche bei der Bewältigung ihrer Entwicklungsaufgaben zu unterstützen. Es kann angenommen werden, je erfolgreicher die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben gelingt, desto positiver wirkt sich dies auf die weitere individuelle Entwicklung aus und umso mehr steigen die subjektiv empfundene Zufriedenheit und das emotionale Wohlbefinden. Als Entwicklungsaufgaben für Jugendliche kommen dabei beispielsweise folgende Punkte in den Blick:

- körperliche-biologische Reifung und Akzeptanz des eigenen Körpers;
- Geschlechtsidentität, Geschlechtsrolle, sexuelle Orientierung;
- partnerschaftliche und sexuelle Beziehungen;

- Gestaltung von Kontakten zur Peer-Group;
- Autonomie von den Eltern, der Herkunftsfamilie;
- Entwicklung eines moralisches Bewusstsein, Normen- und Wertesystem;
- schulische Entwicklung und Berufswahl;
- Übergang in ökonomische die Selbstständigkeit;
- kulturelle, wirtschaftliche, politische Partizipation;
- selbstständige (verantwortungsvolle) Freizeitgestaltung und Mediennutzung (Eschenbeck & Knauf, 2018).

Anhand der Auswertung der beiden Interviews und der Zusammenfassung der Kategorien in einem paradigmatischen Gesamtmodell (siehe Kapitel 5.1, 5.2, 5.3) konnten Bedarfe aus den Daten analysiert werden, die sich an die oben genannten Entwicklungsaufgaben, die in der Theorie angeführt werden, anknüpfen lassen. Im Gesamtmodell werden diese vor allem als ursächliche Bedingung verortet und als ein relevantes Ereignis in Bezug auf Sexualität im Kindes- und Jugendalter betrachtet, aus dem sich eine Bewältigungsanforderung für die Jugendlichen ergibt.

Die Bedarfe der Jugendlichen und die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben stehen in einem Zusammenhang mit den Sozialisationsbedingungen. Diesem Punkt wird in der zweiten Frage nachgegangen (siehe Kapitel 3): 2) Wie können sich Gegebenheiten in Bezug auf die Sozialisation und die Lebenswelt Jugendlicher auf sexuelle Bildung auswirken?

Ausgehend von den Entwicklungsaufgaben, dem oben genannten fachlichen und rechtlichen Auftrag (siehe Kapitel 2) und den Bedarfen, die sich aus den Interviews ergeben (siehe Kapitel 5) lässt sich ableiten, dass Jugendliche, die in der stationären Jugendhilfe leben, in besonderem Maße auf Unterstützung der Fachkräfte in der Jugendhilfe angewiesen sind. Wenn sie von dort aus (wie die Jugendlichen in den ausgewählten Interviews) den Weg in das Erwachsenenleben antreten (sogenannte Care Leaver*innen), sind sie von der Professionalität der Fachkräfte umso mehr abhängig. Da oft ein belastetes Verhältnis zur Herkunftsfamilie vorliegt oder es gar keinen Kontakt zu dieser gibt (Sting & Groinig, 2020), müssen Fachkräfte sich mit Themen beschäftigen, die sonst die Familie und die Eltern in ihrer Verantwortung haben. Dazu gehören auch Themen wie Sexualität, Geschlecht und Partnerschaft, um junge Menschen auf ein selbstbestimmtes, eigenständiges Leben vorzubereiten.

In den beiden vorgestellten Fallbeispielen zeigt sich, dass die Jugendhilfe im Fall von Dominique die Bewältigung dieser Entwicklungsaufgaben gemeinsam mit der Jugendlichen in einem ausreichenden Maß gestalten konnte, zumindest so, dass sich Dominique kompetent und sicher genug fühlt, ihr eigenständiges Leben anzugehen und eine positive Zukunftsperspektive entwickeln konnte. Im anderen Fall zeigt sich bei Luca, dass der Sozialisationsprozess, speziell für die Jugendhilfe der Hilfeprozess, dahingehend überwiegend nicht gelungen ist. So sind die Beziehungsabbrüche in einem Kontext mit weiteren ungünstigen Sozialisationsbedingungen zu betrachten. Insgesamt zeigt sich das Lebensumfeld von Luca, ausgehend von der Familie, eher ablehnend als anerkennend. Die Beziehungsabbrüche, die Luca erlebt, gehen mit einer Verantwortungsabgabe der jeweils mit der Erziehungsaufgabe ausübenden Institution einher – dies betrifft bei Luca die Familie und die Jugendhilfe.

Im Folgenden wird stärker auf die anderen beiden Fragen (siehe Kapitel 3) fokussiert: 3) Welche Erfahrungen haben Jugendliche mit Angeboten sexueller Bildung speziell in der Kinder- und Jugendhilfe gemacht? Und vor allem: 4) Welche Bedeutung haben soziale Beziehungen (speziell zu Professionellen) für die sexuelle Bildung?

Speziell mit dem Fokus auf sexuelle Themen gelang eine gemeinsame Arbeit, die positiv erinnert wird, nur bei Dominique. Als ein Grund kann hier, neben dem besonderen Bedarf, das Zustandekommen einer vertrauensvollen Arbeitsbeziehung zu Fachkräften (Linke, 2021) analysiert werden. Die Beziehungsgestaltung wurde durch eine aktive Beteiligung und eine Berücksichtigung der Bedürfnisse der Jugendlichen gefördert. Dies gelang in dem anderen Fall nur teilweise, beispielsweise bedingt durch die Fluktuation in der Einrichtung, fehlendes Wissen über jugendliche Bedürfnisse bzw. fehlende Sensibilität für diese, fehlendes Zutrauen und unzureichende Mitwirkungsmöglichkeiten im Hilfeprozess. Die beiden Fälle stellen kontrastierende Fälle in Bezug auf die Erfahrungen mit sexueller Bildung dar. Mit Blick auf die Bedeutung sozialer Beziehungen für eine gelingende Kommunikation über sexuelle Themen zeigt sich, dass eine vertrauensvolle Arbeitsbeziehung zu Professionellen von Bedeutung ist.

Für das Zustandekommen einer vertrauensvollen Arbeitsbeziehung, in der dann auch über sexuelle Themen gesprochen werden kann, ist neben einem vorhandenen Bedarf zu einem sexuellen Thema vor allem das individuelle Vertrauenskonzept der Jugendlichen ausschlaggebend. Mit Blick auf die Notwendigkeit, sexuelle Bildung im Rahmen der Jugendhilfe in non-formalen und informellen Lernsettings zu berücksichtigen – zum einen, um die Persönlichkeitsentwicklung der Jugendlichen zu fördern und sie bei dem Erreichen ihrer Entwicklungsaufgaben zu begleiten, zum anderen, um die Prävention sexualisierter Gewalt angemessen einzubinden, um dem Schutzauftrag gerecht zu werden – kommt den Arbeitsbeziehungen zwischen Professionellen und Jugendlichen somit eine wichtige Bedeutung zu. Dabei kann „Vertrauen [...] als eine zentrale Komponente sozialer Beziehungen betrachtet werden“ (Linke, 2021). Speziell für die Jugendhilfe analysiert Zeller (2012) vier zentrale Bereiche, die für den Aufbau und die Ausprägung einer vertrauensvollen Arbeitsbeziehung von Bedeutung sind:

- „Partizipationsmöglichkeiten der Adressatin“,
- „Realisierung von Verlässlichkeit auf Seiten der Professionellen“,
- „Aushandeln von Unterstützungs- und Sanktionsmustern bei Fehl- oder Wohlverhalten“,
- „im In-Konfrontation-Gehen als Zutrauen in das autonome Handlungspotential der Adressatin“ (Zeller, 2012, S. 101 f.).

Diese Kriterien schließen an das von Wagenblass (2015) angeführte spezifische Vertrauen für die Soziale Arbeit an, welches sich auf das professionelle methodische Handeln und die berufliche Kompetenz der Professionellen bezieht. Das heißt, wie werden diese in ihrer Verlässlichkeit in der Funktion als Fachkraft innerhalb eines professionellen Systems von den Adressat*innen wahrgenommen und entsteht dadurch ein Vertrauen in dieses spezifische Handeln innerhalb der Arbeitsbeziehung? Neben den oben genannten Kriterien ist Transparenz über die Arbeitsabläufe und das geplante Vorgehen ein weiteres wichtiges Kriterium. Die Wahrnehmung der Adressat*innen durch die einzelne Fachkraft und die Frage, ob solch ein spezifisches Vertrauen entsteht, wirkt sich auch auf das generelle Vertrauen von Adressat*innen in ein System, beispielsweise das der Jugendhilfe, aus (ebd.). Negative Erfahrungen können hier auch zu einem Misstrauen gegenüber Institutionen führen. Für die Jugendhilfe spielt, was in anderen Arbeitsfeldern mitunter weniger stark von Bedeutung ist, die persönliche Vertrauensebene eine wichtige Rolle. Das persönliche Verhalten einer Fachkraft gegenüber Jugendlichen, beispielsweise ein entgegengebrachtes ernsthaftes Interesse an den Bedürfnissen, ein respektvolles Auftreten und die persönliche und emotionale Wahrnehmung und Wirkung, die dies bei Jugendlichen hinterlässt, sind hier, vor allem im Kontext der Hilfen zur Erziehung und der Jugendarbeit, von Bedeutung. Dies verbindet sich mit Kriterien des spezifischen Vertrauens (Mantey, 2017). Neben den von den Fachkräften beeinflussbaren und gestaltbaren Kriterien können aber auch

persönliche Merkmale einen entscheidenden Einfluss auf das Entstehen von Vertrauen und die Arbeitsbeziehung haben und vor allem das Sprechen über persönliche und intime Themen, wie die Sexualität, beeinflussen, beispielsweise das Geschlecht, das Alter und die Herkunft (Linke, 2020). Das im Rahmen der biografischen Entwicklung ausgeprägte Vertrauenskonzept der Jugendlichen kann dazu führen, dass Jugendliche aufgrund positiver Erfahrungen oder auch eines spezifischen Bedarfs einen Vertrauensvorschuss geben und damit, nach Luhmann (1989), ein gewisses Risiko in Kauf nehmen, enttäuscht zu werden (ebd.). Damit verbunden ist die grundsätzliche Erwartung, sich auf etwas (beispielsweise Anerkennung, Unterstützung, Schweigepflicht) und jemanden (beispielsweise die Fachkraft in der Jugendhilfe) verlassen zu können und im positiven Fall ein Gefühl von Sicherheit zu erlangen und Unklarheiten zu beseitigen (Cocard, 2014). Als Enttäuschungen und Vertrauensbrüche empfundene und eingeordnete Handlungen von Fachkräften können zu einem Misstrauen und einem Rückzug der Jugendlichen führen. Diese Vertrauensbeziehungen müssen in ein Konzept aus professioneller Nähe und nötiger angemessener Distanz zwischen Fachkräften und Jugendlichen eingebettet sein. Denn neben der Gestaltung des Hilfeprozesses und der Unterstützung bei der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben, ist auch der Schutzaspekt zu berücksichtigen. Es braucht klare Rahmenbedingungen, Reflexionsmöglichkeiten und Beschwerdemöglichkeiten zur Gestaltung von Nähe und Distanz, sowohl mit einem Fokus auf die Erwachsenen-Kind-Beziehung als auch in Peer-Beziehungen. Vertrauen kann, so zeigen die Übergriffe in pädagogischen Kontexten, auch ausgenutzt und Nähe kann zum Problem für die Kinder und Jugendlichen werden (Nagel & Kavemann, 2022).

Im Fall von Dominique und Luca (siehe Kapitel 5) zeigen sich differenzierte Erfahrungen mit der Jugendhilfe in Bezug auf die Unterstützung bei den Entwicklungsaufgaben und dem Gestalten von verlässlichen, vertrauensvollen Arbeitsbeziehungen. Beide Jugendlichen sind Care Leaver*innen, das heißt, sie gehören zu der Gruppe Heranwachsender, die aus der Heimerziehung oder aus Pflegefamilien heraus den Weg in ein eigenständiges Leben beginnen (Sting & Groinig, 2020). Dies geschieht, wie in den beiden Fällen, oft bereits mit der Vollendung des 18. Lebensjahrs. Der 18. Geburtstag ist für viele dieser Jugendlichen auch der Tag des Auszugs bzw. steht dieser unmittelbar bevor (ebd.). Die erfolgreiche Bewältigung von Entwicklungsaufgaben bzw. mindestens ein angestoßener positiver Entwicklungsprozess zu diesem Ziel, ist eine zentrale Komponente für den weiteren Lebensweg. Da diese Jugendlichen oft keine oder nur geringe Unterstützung von ihren Herkunftsfamilien erhalten, sind sie nicht nur deutlich gegenüber dem Durchschnitt der gleichaltrigen Bevölkerung benachteiligt, sondern in besonderem Maße auf die Unterstützung staatlicher Institutionen und durch Fachkräfte angewiesen (ebd.). Sie müssen sich auf diese verlassen (können), um diesen Übergang erfolgreich zu bewältigen. Für den Prozess ist neben der Verlässlichkeit der Institutionen auch das individuelle Vertrauenskonzept der Jugendlichen ausschlaggebend, welches in der Zeit davor, also auch in Einrichtungen der Jugendhilfe, geprägt wurde. Im Fall von Luca findet aus Sicht der Bedürfnisse, die Care Leaver*innen haben, kein gelungener Übergang in ein eigenständiges Leben statt, denn dies bedeute für junge Menschen zu wissen, „wo es mit ihnen hingehet und welche Pflichten auf sie nach der Jugendhilfe zukommen. Es geht um mittel- bis langfristige Perspektiven“ (Loh & Vo, 2021, S. 33).

7. Fazit

Die Ergebnisse zeigen auf, welche Verantwortung und welche Möglichkeiten die Jugendhilfe hat. Neben anderen Faktoren, die hier eine Rolle spielen können und an dieser Stelle vernachlässigt wurden, wie beispielsweise biologische Dispositionen, zeigen sich die Sozialisationsbedingungen als wichtiger Faktor. An den beiden Fällen konnten exemplarisch verschiedene Verläufe dargelegt werden. In einem Fall zeigt sich, dass trotz ungünstiger Sozialisationsbedingungen in der Herkunftsfamilie und selbst bei Erfahrungen mit traumatischer Qualität, dennoch eine insgesamt positive Entwicklung und Zukunftsprognose möglich ist. Auch wenn dramatische Erfahrungen, wie sexualisierte Gewalt, bis in das Erwachsenenalter hineinwirken und ein Leben immer beeinflussen können, ist die Verortung solcher Ereignisse in die Biografie und ein Zutrauen in sich, trotz dessen eine positive Entwicklung gestalten zu können, für einen Menschen für enorme Bedeutung. Im Fall von Dominique zeigt sich, dass dies, hier mit Unterstützung durch die Jugendhilfe (stationäre Hilfen zur Erziehung und Jugendarbeit), gelingen kann und die Jugendarbeit hier auch eine wichtige Ressource über das 18. Lebensjahr hinaus sein kann. Die Ausbildung eines positiven Vertrauenskonzeptes kann dabei als eine besondere persönliche Stärke und als Resilienzstärkend für mögliche zukünftige Krisen betrachtet werden. Am Fall von Luca zeigen sich Entwicklungspotentiale und -notwendigkeiten für die Jugendhilfe. Vor allem die im Rahmen von Vertrauen oben benannten Kriterien, wie Partizipation, Zutrauen, Verlässlichkeit, Umgang mit Unterstützung, Regeln und Sanktionen, wurden in der Arbeitsbeziehung mit Luca nur unzureichend umgesetzt. Für den Fokus der Arbeit mit einer Perspektive auf eine gelingende sexuelle Bildung, vor allem in den informellen Lernsettings der Jugendhilfe, ist eine ausreichende Basis des Vertrauens, im Sinne einer professionellen Nähe, nötig. Neben zentralen Punkten der Sexualaufklärung betrifft sexuelle Bildung auch die Gewaltprävention. Soll diese langfristig über die Zeit der Jugend wirken, ist die Förderung der Selbstwirksamkeit, die Stärkung des Zutrauens in die eigenen Handlungsmöglichkeiten zentral: „der beste Schutz gegen Übergriffe ist der Eigensinn“ (Rendtorff, 2012, S. 149). Sexuelle Bildung kann, wenn sie eingebettet ist in ein integratives Bildungs-, Unterstützungs- und Entwicklungsangebot und gerahmt wird durch eine professionelle Nähe und eine angemessene Distanz zu den Professionellen, ein wichtiger Baustein sein, der Jugendliche kompetenter für die im weiteren Leben anstehenden Aufgaben, Gestaltungsräume und Herausforderungen macht.

Literatur

- Baader, M., Oppermann, C., Schröder, J. & Schröer, W. (2020). *Ergebnisbericht "Helmut Kentlers Wirken in der Berliner Kinder- und Jugendhilfe"*. Verfügbar unter: <https://hildok.bsz-bw.de/frontdoor/index/index/docId/1092>
- Beck, M. & Henningsen, A. (2018). Sexualität lernen? Die Perspektive Jugendlicher und pädagogischer Fachkräfte. *Zeitschrift für Sexualforschung*, 31(2), 134–151.
- Bode, H. & Hessling, A. (2015). *Jugendsexualität. Die Perspektive der 14- bis 25-Jährigen. Ergebnisse einer aktuellen Repräsentativen Wiederholungsbefragung*. Köln: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA).
- Böhnisch, L. (2016). *Lebensbewältigung. Ein Konzept für die Soziale Arbeit*. Weinheim: Beltz Juventa.

- Breuer, F. & Muckel, P. (2016). Reflexive Grounded Theory - Die Fokussierung von Subjektivität, Selbstreflexivität und Kreativität des/der Forschenden. In C. Equit & C. Hohage (Hrsg.), *Handbuch Grounded Theory. Von der Methodologie zur Forschungspraxis* (S. 67–85). Weinheim: Beltz Juventa.
- Breuer, F., Muckel, P. & Dieris, B. (2019). *Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer VS.
- Cocard, Y. (2014). Vertrauensbeziehungen Jugendlicher. In S. Bartmann, M. Fabel-Lamla, N. Pfaff & N. Welter (Hrsg.), *Vertrauen in der erziehungswissenschaftlichen Forschung* (S. 203–220). Opladen, Berlin und Toronto: Verlag Barbara Budrich,
- European Institute for Gender Equality [EIGE] (o. J.). *Sexuelle Gesundheit*. Verfügbar unter: <https://eige.europa.eu/thesaurus/terms/1377?lang=de>
- Equit, C. (2022). Die Förderung von Bildung durch professionelle Beziehungsgestaltung in stationären Erziehungshilfen. In D. Schäfer & M. Behnisch (Hrsg.), *Professionelle Nähe in der Heimerziehung* (S. 122–135). Frankfurt/M.: IGfH Eigenverlag/Walhalla.
- Eschenbeck, H. & Knauf, R.-K. (2018). Entwicklungsaufgaben und ihre Bewältigung. In A. Lohaus (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie des Jugendalters* (S. 23–50). Wiesbaden: Springer.
- Fröhlich-Gildhoff, K. & Rönnau-Böse, M. (2009). *Resilienz*. Stuttgart: UTB.
- Helfferich, C. & Kavemann, B. (2016). „Kein Sex im Kinderheim?“. Es braucht eine vertrauensvolle Kommunikation über Sexualität in der stationären Jugendhilfe. *Sozialmagazin*, 41(8), 52–59.
- Henningsen, A. (2018). Gewaltpräventive Potenziale der Sexualpädagogik. In A. Retkowski, A. Treibel & E. Tuidier (Hrsg.), *Handbuch. Sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte. Theorie, Forschung, Praxis*. (S. 561–570). Weinheim und Basel: Beltz Juventa,
- Henningsen, A. (2019). *Sexualpädagogik und Prävention sexueller Gewalt in der Auseinandersetzung*. *Sozial Extra* 43, 117–121. <https://doi.org/10.1007/s12054-019-00155-8>
- Herwig-Lempp, J. (2014). *Der Unterschied zwischen Theorie und Praxis ist in der Praxis größer als in der Theorie*. In *CORAX* 5/2014, 20–23
- Hopf, C. (2008). Qualitative Interviews – ein Überblick. In U. Flick, E. v. Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 349–359). Reinbek: Rowohlt-Taschenbuchverlag.
- Kavemann, B. (2016). *Sexualpädagogik oder Gewaltprävention? – Sexualität vor dem Hintergrund sexueller Gewalterlebnisse*. *Forum Gemeindepsychologie*, 21(1), 1–11. Verfügbar unter: http://www.gemeindepsychologie.de/fg-1-2016_03.html
- Kavemann, B., Kesteren, A. Graf-van, Rothkegel, S. & Nagel, B. (2016). *Erinnern, Schweigen und Sprechen nach sexueller Gewalt in der Kindheit. Ergebnisse einer Interviewstudie mit Frauen und Männern, die als Kind sexuelle Gewalt erlebt haben*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kluge, N. (2013). Sexuelle Bildung: Erziehungswissenschaftliche Grundlegung. In R. B. Schmidt & U. Sielert (Hrsg.), *Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung* (S. 116–124). Weinheim: Juventa.
- Loh, R. & Vo, T. Q. (2021): Nachhaltige Jugendhilfe aus Sicht der Care Leaver*innen. In J. Klein, M. Macsenaere & S. Hiller (Hrsg.), *Care Leaver. Stationäre Jugendhilfe und ihre Nachhaltigkeit* (S. 23–37). Freiburg: Lambertus.

- Lohaus, A., Heinrichs, N. & Konrad, K. (2018). Langfristige Auswirkungen von sexuellen Missbrauchserfahrungen. In A. Retkowski, A. Treibel & E. Tuidler (Hrsg.), *Handbuch Sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte. Theorie, Forschung, Praxis.* (S. 849–867). Weinheim: Beltz Juventa.
- Linke, T. (2020). *Sexuelle Bildung in der Kinder- und Jugendhilfe. Die Bedeutung von Vertrauenskonzepten Jugendlicher für das Sprechen über Sexualität in pädagogischen Kontexten.* Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Linke, T. (2021). *Vertrauensvolle Arbeitsbeziehung* [online]. socialnet Lexikon. Bonn: socialnet. Verfügbar unter: <https://www.socialnet.de/lexikon/29166>
- Linke, T. (im Druck). Sexualität im Lebenslauf – Kinder und Jugendliche. In D. Höblich & D. Mantey (Hrsg.), *Handbuch Sexualität und Soziale Arbeit.* Weinheim: Beltz Juventa.
- Luhmann, N. (1989). *Vertrauen. Ein Mechanismus der Reduktion sozialer Komplexität.* Stuttgart: Enke.
- Mantey, D. (2017). *Sexualerziehung in Wohngruppen der stationären Erziehungshilfe aus Sicht der Jugendlichen.* Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Mitzscherlich, B., Ahbe, T., Diedrich, U., Wustmann, C. & Eisewicht, P. (2019). *Sexueller Kindesmissbrauch in Institutionen und Familien in der DDR.* Verfügbar unter: <https://www.aufarbeitungskommission.de/mediathek/sexueller-kindesmissbrauch-in-institutionen-und-familien-in-der-ddr/>
- Mosser, P. (2018). Folgen und Nachwirkungen sexualisierter Gewalt. In A. Retkowski, A. Treibel & E. Tuidler (Hrsg.), *Handbuch Sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte. Theorie, Forschung, Praxis.* (S. 822–832). Weinheim: Beltz Juventa.
- Muckel, P. & Breuer, F. (2016). Die Praxis der Reflexiven Grounded Theory. Beispielhaft erläutert an der Entwicklung erster Theoriefragmente aus den Codes unterschiedlicher Daten und bereits bestehender Theorien. In C. Equit & C. Hohage (Hrsg.), *Handbuch Grounded Theory. Von der Methodologie zur Forschungspraxis* (S. 158–179). Weinheim: Beltz Juventa.
- Nagel, B. & Kavemann, B. (2022). Dimensionen der Gefährdung: Erfahrungsberichte Betroffener über sexualisierte Gewalt in Heimen und Internaten. In D. Schäfer & M. Behnisch (Hrsg.), *Professionelle Nähe in der Heimerziehung* (S. 136–150). Frankfurt/M.: IGfH Eigenverlag/Walhalla.
- Nentwig, T. (2019). *Helmut Kentler und die Universität Hannover.* Verfügbar unter: <https://www.uni-hannover.de/de/universitaet/profil/geschichte/kentler/>
- Oldemeier, K. & Krell, C. (2016). „Coming-out – und dann ...?!“. In A. Lange, C. Steiner, S. Schutter & H. Reiter (Hrsg.), *Handbuch Kindheits- und Jugendsoziologie* (S. 1–19). Wiesbaden: Springer VS. Verfügbar unter: https://doi.org/10.1007/978-3-658-05676-6_30-1
- Quindeau, I. (2012). Die infantile Sexualität. In I. Quindeau & M. Brumlik (Hrsg.), *Kindliche Sexualität* (S. 24–44). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Quindeau, I. (2014). Wie kommt die Lust in den Körper? Die psychosexuelle Entwicklung vom Kind zum Erwachsenen. In K. Menne & J. Rohloff (Hrsg.), *Sexualität und Entwicklung: Beratung im Spannungsfeld von Normalität und Gefährdung* (S. 58–71). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

- Rendtorff, B. (2012). Überlegungen zu Sexualität, Macht und Geschlecht. In W. Thole, M. S. Baader, W. Helsper, M. Kappeler, M. Leuzinger-Bohleber, S. Reh, U. Sielert & C. Thompson (Hrsg.), *Sexualisierte Gewalt, Macht und Pädagogik* (S. 138–150). Opladen: Budrich.
- Retkowski, A., Treibel, A. & Tuider, E. (Hrsg.). (2018). *Handbuch Sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte. Theorie, Forschung, Praxis*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Sandermann, P. & Neumann, S. (2018). *Grundkurs Theorien der Sozialen Arbeit*. München: Reinhardt UTB.
- Schäfer, D & Behnisch, M. (2022). Professionelle Nähe in der Heimerziehung: Einleitung. In D. Schäfer & M. Behnisch (Hrsg.), *Professionelle Nähe in der Heimerziehung* (S. 5–20). Frankfurt/M.: IGfH Eigenverlag/ Walhalla.
- Scharmanski, S. & Hessling, A. (2022a). *Sexualaufklärung, die erste Regelblutung und der erste Samenerguss. Jugendsexualität 9. Welle. BZgA-Faktenblatt*. Köln: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA). Verfügbar unter: https://doi.org/10.17623/BZgA_SRH:fb_JUS9_sexu_aufklaerung_reifung
- Scharmanski, S. & Hessling, A. (2022b). *Sexuelle Erfahrungen im Jugendalter. Jugendsexualität 9. Welle. BZgA-Faktenblatt*. Köln: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA). Verfügbar unter: https://doi.org/10.17623/BZgA_SRH:fb_JUS9_sexu_erfahrungen
- Schmauch, U. (2016). Sexualpädagogisches Handeln in der Sozialen Arbeit. In A. Henningsen, E. Tuider & S. Timmermanns (Hrsg.), *Sexualpädagogik kontrovers* (S. 32–45). Weinheim: Beltz Juventa.
- Schmauch, U. (2022). *Liebe, Sex und Regenbogen*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Schmidt, G. (2012). Kindersexualität. Konturen eines dunklen Kontinents. In I. Quindeau & M. Brumlik (Hrsg.), *Kindliche Sexualität* (S. 60–70). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Schröer, W., Struck, N. & Wolff, M. (2016). Einführende Bemerkungen zur zweiten Auflage. In W. Schröer, N. Struck & M. Wolff (Hrsg.), *Handbuch Kinder- und Jugendhilfe* (S. 11–13). Weinheim: Beltz Juventa.
- Seferovic, N. & Schäfer, D. (2022). „Egal, wer es ist oder egal, was los ist – du kannst mit denen reden“: Über den Zusammenhang von Sprache, Beziehung und Nähe. In D. Schäfer & M. Behnisch (Hrsg.), *Professionelle Nähe in der Heimerziehung* (S. 50–63). Frankfurt/M.: IGfH Eigenverlag/ Walhalla.
- Sielert, U. (2016). Didaktik der Sexualpädagogik: historische und systematische Kontroversen. In A. Henningsen, E. Tuider & S. Timmermanns (Hrsg.), *Sexualpädagogik kontrovers* (S. 69–88). Weinheim: Beltz Juventa.
- Spiegel-Online (2010a). *Missbrauchsskandal. Ex-Chef der Odenwaldschule gibt sexuelle Übergriffe zu*. Verfügbar unter: <https://www.spiegel.de/panorama/missbrauchsskandal-ex-chef-der-odenwaldschule-gibt-sexuelle-uebergriffe-zu-a-684680.html>
- Spiegel-Online (2010b). *Berliner Canisius Kolleg. Schulleitung wusste früh von Missbrauch*. Verfügbar unter: <https://www.spiegel.de/panorama/justiz/berliner-canisius-kolleg-schulleitung-wusste-frueh-von-missbrauch-a-675288.html>
- Statistisches Bundesamt (2022). *210 000 junge Menschen wuchsen 2021 in Heimen oder Pflegefamilien auf*. Pressemitteilung Nr. 454 vom 27. Oktober 2022. Verfügbar unter: https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2022/10/PD22_454_225.html

- Stecklina, G. (2017). Sexualität und Jugendhilfe. In A. Klein & E. Tuidter (Hrsg.), *Sexualität und Soziale Arbeit* (S. 191–206). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Sting, S. & Groinig, M. (2020). Care Leaver und Familie. In J. Ecarius & A. Schierbaum, *Handbuch Familie* (S. 1–19). Wiesbaden: Springer VS.
- Strauss, A. L. (1994). *Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung*. München: Fink.
- Strauss, A. L. & Corbin, J. M. (1996). *Grounded theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz, PsychologieVerlagsUnion.
- Thiersch, H. (2012). Macht und Gewalt. In W. Thole, A. Retkowski & B. Schäuble (Hrsg.), *Sorgende Arrangements. Kinderschutz zwischen Organisation und Familie* (S. 51–67). Wiesbaden: Springer VS.
- Unicef (Hrsg.). (2022). Die UN-Kinderrechtskonvention - Regelwerk zum Schutz der Kinder weltweit. Konvention über die Rechte des Kindes. (Erstveröffentlichung 1989). Verfügbar unter: <https://www.unicef.de/informieren/ueber-uns/fuer-kinderrechte/un-kinderrechtskonvention#pdf>
- Valtl, K. (2013). Sexuelle Bildung: Neues Paradigma einer Sexualpädagogik für alle Lebensalter. In R.B. Schmidt & U. Sielert (Hrsg.), *Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung* (S. 125–140). Weinheim: Juventa.
- Wagenblass, S. (2012). Herausforderungen für den Kinderschutz in psychisch belasteten Familien. In W. Thole, A. Retkowski & B. Schäuble (Hrsg.), *Sorgende Arrangements. Kinderschutz zwischen Organisation und Familie* (S. 71–82). Wiesbaden: Springer VS.
- Wagenblass, S. (2015). Vertrauen. In H.-U. Otto & H. Thiersch (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit: Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik* (S. 1825–1835). München: Reinhardt-Verlag.
- Weller, K. (2021). *Alles bleibt anders. Kontinuität und Zyklizität der sexuellen Liberalisierung*. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Winter, R. (2013). Sexualpädagogik in der Jugendhilfe. In R.B. Schmidt & U. Sielert (Hrsg.), *Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung* (S. 619–621). Weinheim: Juventa.
- Wolff, M. & Norys, T. (2016). *Sexualisierte Jugend? Ein sexualpädagogisches Bildungskonzept für die Jugendarbeit ist notwendig*. *Sozialmagazin*, 41(8), 37–43.
- Zeller, M. (2012). Persönliches vs. spezifisches Vertrauen. Ein Spannungsfeld professionellen Handelns in den Erziehungshilfen. In S. Tiefel & M. Zeller (Hrsg.), *Vertrauensprozesse in der Sozialen Arbeit* (S. 93–106). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Zimmermann, P., Neumann, A. & Celik, F. (2010). *Sexualisierte Gewalt gegen Kinder in Familien. Expertise im Rahmen des Projekts „Sexuelle Gewalt gegen Mädchen und Jungen in Institutionen“*. München: Deutsches Jugendinstitut.

Katrin Hasenruber

Familienbezug während der COVID-19 Pandemie. Die Relevanz pädagogischer Orientierungen und der sozialen Komposition der Kindergärten für die Zusammenarbeit mit El- tern im Distanzmodus

Zusammenfassung

Während der COVID-19-Pandemie war ein Präsenzbetrieb in Einrichtungen der Frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) phasenweise nicht bzw. nicht für alle Kinder möglich. Ein Teil der Kindergärten (FBBE-Einrichtung für Kinder zwischen drei und sechs Jahren) setzte die Zusammenarbeit mit Eltern jener Kinder, die den Kindergarten nicht besuchen konnten, im Distanzmodus fort.

Auf Basis einer österreichischen Interviewstudie mit Einrichtungsleitungen wird bezugnehmend auf das Konzept der pädagogischen Qualität im Kindergarten eine Typologie entwickelt, welche jene Einrichtungen, die den Familienbezug im Distanzmodus aufrecht- bzw. nicht aufrechterhalten haben, charakterisiert. Differenziert werden vier Typen. Die Typen *getrennte Verantwortlichkeit* und *ambivalente Verantwortlichkeit* beziehen den Familienbezug nur auf jene, die vor Ort sind. Die Typen *emotionale Verantwortlichkeit* und *Bildungsverantwortlichkeit* setzen die Zusammenarbeit mit Eltern im Distanzmodus fort. Die soziale Komposition der Einrichtung, pädagogische Orientierungen und die Gestaltung der Zusammenarbeit mit Eltern vor der Pandemie spielen bei der Erklärung der Unterschiede eine zentrale Rolle.

Schlüsselworte: Pädagogische Qualität in Einrichtungen der Frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung, Kindergartenschließungen in der Pandemie, Zusammenarbeit mit Eltern während der COVID-19 Lockdowns, soziale Komposition in Kindergärten

Collaboration with parents during the COVID19 pandemic. The relevance of pedagogical orientations and social composition of institutions of early childhood for collaboration with parents in distance mode

Abstract

During the COVID 19 pandemic, attendance at early childhood education and care centers was not possible at times, or not possible for all children. Some of the kindergartens (for children from three to six years) continued to cooperate with parents of those children who could not attend kindergarten in the distance mode.

Based on an Austrian interview study with kindergarten directors, with reference to the concept of pedagogical quality in kindergartens, a typology was developed, which characterises those facilities that have maintained or not maintained parent cooperation in the distance mode. Four types are identified. The types *separate responsibility* and *ambivalent responsibility* relate the collaboration with parents only to those who are on site. The types *emotional responsibility* and *educational responsibility* continue the cooperation with parents in the

distance mode. The social composition of the institution, pedagogical orientations and the cooperation with parents before the pandemic play a central role in explaining the differences.

Keywords: Pedagogical quality in early childhood education and care centers, kindergarten closures during the pandemic, cooperation with parents during COVID19 lockdowns, social composition in pre-schools

Inhalt

1. Einleitung und Fragestellung.....	40
2. Empirische und theoretische Einbettung	42
2.1 Der Familienbezug in der FBBE	42
2.2 Der Familienbezug während der Pandemie.....	43
2.3 Einflüsse auf die Umsetzung des Familienbezugs im Distanzmodus	44
3. Methodischer Zugang	47
3.1 Samplingkriterien und Datenerhebung.....	48
3.2 Datenauswertung	50
4. Ergebnisse – Charakteristika von Einrichtungen mit vs. ohne Familienbezug im Distanzmodus	51
4.1 Typus <i>Emotionale Verantwortlichkeit</i>	51
4.2 Typus <i>Bildungsverantwortlichkeit</i>	52
4.3 Typus <i>Getrennte Verantwortlichkeit</i>	53
4.4 Typus <i>Ambivalente Verantwortlichkeit</i>	54
4.5 Die Typologie.....	54
5. Diskussion	55
5.1 Diskussion und Einordnung der Typologie.....	55
5.2 Limitationen	58
6. Fazit	59
Literatur	60
Anhang	67

1. Einleitung und Fragestellung

Zunehmend wird Einrichtungen der Frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) die Aufgabe zugeschrieben, für alle Kinder, gleich welcher Herkunft, in Form von früher Bildung für gute Startchancen für die Bildungslaufbahn zu sorgen (Bollig & Betz, 2016). Die Erwartungshaltung eines positiven Einflusses des Besuchs einer elementaren Bildungseinrichtung auf die Entwicklung von Kindern bezieht sich einerseits auf die Kompetenzförderung aller Kinder, andererseits insbesondere auf die kompensatorische Förderung von Kindern mit bildungsbenachteiligendem Familienhintergrund (Council of the European Union, 2019). Förderliche Wirkungen des Besuchs einer FBBE-Einrichtung sind jedoch nur unter entsprechenden Rahmenbedingungen – unter hoher pädagogischer Qualität – zu erwarten (Becker & Biedinger, 2016; Hartel, Hollerer, Smidt, Walter-Laager & Stoll, 2019; Herzog-Punzenberger, 2016; van Huizen & Plantenga, 2018).

Während sich international Beispiele für einen Chancenausgleich durch den mehrjährigen Besuch von FBBE-Einrichtungen finden (z. B. das englische *Effective Pre-school and Primary Education Projekt EPP(S)E*, vgl. Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford & Taggart, 2008), konnte in Österreich bisher keine kompensatorische Wirkung nachgewiesen werden. Salchegger, Höller, Herzog-Punzenberger und Breit (2021) konnten zwar einen generalpräventiven Effekt eines mehrjährigen Besuchs einer FBBE-Einrichtung in Österreich auf sprachliche Kompetenzen aufzeigen, allerdings profitierten Kinder – unabhängig davon, ob ein Migrationshintergrund vorliegt – aus sozioökonomisch schwachen Familien in wesentlich geringerem Ausmaß von FBBE als jene aus höheren sozialen Schichten. Unter den Kindern mit Migrationshintergrund war der Effekt der FBBE noch stärker mit dem sozialen Hintergrund assoziiert. Kinder aus sozial benachteiligten Familien besuchen – so Befunde aus Deutschland (Beckh, Mayer, Berkic & Becker-Stoll, 2015) und internationalen Studien (OECD, 2020) – häufiger Einrichtungen, die eine geringere pädagogische Qualität aufweisen, was wie das nachfolgend berichtete Ergebnis eine Erklärung für die Befunde in Österreich sein könnte. Mehrsprachig sozialisierte Kinder besuchen häufig eine FBBE-Einrichtung, welche überwiegend von Kindern besucht wird, die Deutsch ebenfalls als Zweit- oder Drittsprache erwerben (Becker, 2010; Gambaro, 2017).

Der Familienbezug – in Form von Zusammenarbeit zwischen FBBE-Einrichtungen und Eltern¹ bzw. anderen zentralen Bezugspersonen des Kindes – gilt als Qualitätsmerkmal und als ein zentrales Prinzip für die Gestaltung elementarer Bildungsprozesse. Die zunehmende Akzentuierung dieser Zusammenarbeit ist auch mit der Hoffnung einer kompensatorischen Wirkung verbunden. Angestrebt wird, die beiden unterschiedlichen Lebenswelten zu verbinden und gemeinsam eine „lern- und entwicklungsförderliche Umgebung“ (BMBWF, 2009, S. 4) für die Kinder zu schaffen. Einrichtungsleitungen wird eine Schlüsselrolle für die Zusammenarbeit mit Eltern attestiert (Nentwig-Gesemann, Nicolai & Köhler, 2016; Strehmel & Ulber, 2014). Einerseits interagiert die Einrichtungsleitung direkt mit Eltern, andererseits gestaltet sie auf struktureller, personeller und einstellungsbezogener Ebene Rahmenbedingungen für den Familienbezug mit.

In Österreich ist die Zusammenarbeit zwischen FBBE-Einrichtungen und Eltern in den Kinderbetreuungsgesetzen der Bundesländer und im „Bundesländerübergreifenden Bildungs-RahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich“ (BMBWF, 2009) veran-

¹ In diesem Beitrag steht *Eltern* für die zentrale(n) Bezugsperson(en) des Kindes im familiären Kontext.

kert. Zu FBBE-Einrichtungen zählen „alle institutionellen Formen der Bildung und Betreuung von Kindern bis zum Schuleintritt“² (ebd., S. 1). Seit September 2010 ist der halbtägige Besuch einer FBBE-Einrichtung im Jahr vor Schuleintritt verpflichtend. Ein Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz vor dem Pflichtkindergartenjahr besteht in Österreich nicht. Die Formen institutioneller Kinderbetreuung differieren nach der Altersstruktur der betreuten Kinder. Kindergärten³, auf die sich der Beitrag fokussiert, werden von Kindern zwischen drei⁴ und sechs Jahren besucht.

Um die sich Mitte März des Jahres 2020 ausbreitende COVID-19-Pandemie einzudämmen, wurden in Österreich unter anderem Bildungseinrichtungen geschlossen. Für Kindergärten in Österreich gab es keine gemeinsame Antwort auf die Frage, ob und wie die Zusammenarbeit mit Eltern, während der völligen oder teilweisen Schließungen realisiert werden sollte. In der öffentlichen Debatte über die Schließung und Öffnung der Kindergärten dominierte die Betreuungsfunktion des Kindergartens, während der Bildungsauftrag – im Gegensatz zu den Entwicklungen vor Corona – in den Hintergrund trat (Bacher, Hasengruber & Moosbrugger, 2020).

Die OECD (2021) befürchtet, dass sich die Teilhabechancen an elementarer Bildung während und als Folge der Pandemie für Kinder aus sozioökonomisch benachteiligten Familien und mit Migrationshintergrund reduziert haben. Ungleichheits(re)produzierende Effekte, die schon vor der Pandemie aufgezeigt wurden (z. B. Betz, 2013), könnten sich durch die Priorität der Betreuung von Kindern berufstätiger Eltern und durch differierende Angebotsstrukturen – unter anderem im Distanzmodus – verstärkt haben.

Einige Studien aus dem deutschsprachigen Raum beleuchten die Erfahrungen von Familien mit Kindern in der Pandemie (z. B. Langmeyer, Guglhör-Rudan, Naab, Urlen & Winklhofer, 2020) und zeigen unter anderem auf, dass der Kontakt zum Kindergarten, in der für viele Familien belastenden Ausnahmesituation, für diese unterstützend wirken konnte. Der Forschungsstand aus der Perspektive pädagogischer Fachkräfte mit/ohne Leitungsfunktion ist geringer. In bisherigen Studien wurde das Belastungserleben (Flöter et al., 2021; Methlagl, Taslimi & Majcen, 2022; Spiel, Reiter, Schmidt, Steger & Portele, 2021) bzw. die Form und teilweise die Häufigkeit der Elternzusammenarbeit während der Lockdowns beschrieben (Cohen, Oppermann & Anders, 2020, 2021; DJI & RKI, 2020; Koch, 2020). Warum Einrichtungen die Zusammenarbeit mit Eltern im Distanzmodus um- bzw. aussetzten und inwiefern die soziale Komposition der Einrichtung für die Arbeit im Distanzmodus eine Rolle spielte, wurde bisher nicht explizit untersucht.

Der Beitrag untersucht daher folgende Fragen:

- a) *wie der Familienbezug während der Pandemie im Distanzmodus gestaltet wurde*
- b) *inwiefern sich Unterschiede nach sozialer Komposition der Einrichtungen und nach pädagogischen Orientierungen beobachten lassen.*

² Alterserweiterte Einrichtungen können für Kinder und Jugendliche bis zehn bzw. 15 Jahre geöffnet sein (Hartel et al., 2019).

³ Von den 18 959 Gruppen in 8 705 FBBE-Einrichtungen in Österreich handelt es sich bei 65 % um Gruppen in Kindergärten (Statistik Austria, 2022 – eigene Berechnungen).

⁴ In einzelnen Bundesländern ab 2.5 Jahren.

2. Empirische und theoretische Einbettung

Einführend werden die Ziele und Formen des Familienbezugs skizziert. Auf Basis empirischer Befunde⁵ zur Zusammenarbeit mit Eltern allgemein und zum Familienbezug während der Pandemie werden anschließend Überlegungen zur Relevanz pädagogischer Orientierungen und der sozialen Komposition der Kindergärten für die Zusammenarbeit mit Eltern im Distanzmodus angestellt. Die angenommenen Zusammenhänge werden vom Konzept der pädagogischen Qualität im Kindergarten abgeleitet.

2.1 Der Familienbezug in der FBBE

Ziel der Zusammenarbeit zwischen FBBE-Einrichtungen und Eltern ist die Förderung gegenseitiger Akzeptanz und der Aufbau von wechselseitigem Vertrauen sowie eine Verbindung der Lebensbereiche eines Kindes (Kluczniok, 2018). Neben klassischen Formen der Zusammenarbeit mit Eltern, die die Information der Eltern und den kindbezogenen Austausch fokussieren, umfasst der Familienbezug auch Eltern-Kind-Aktivitäten sowie Partizipationsmöglichkeiten und Unterstützungsangebote für Eltern. Angebote im Bereich der Elternbildung und -beratung zielen auf eine „Stärkung der elterlichen Erziehungskompetenz“ (Kallfaß, 2022, S. 37), wovon insbesondere Kinder aus sozial benachteiligten Kontexten profitieren sollen. Fröhlich-Gildhoff (2013) zählt Eingewöhnungs- und Übergangskonzepte sowie Konzepte zur Bewältigung spezifischer Probleme und die Vernetzung mit anderen professionellen Akteur*innen (z. B. Jugendhilfe) zu den „Mindest-Standards in der Zusammenarbeit mit Eltern“ (S. 19). Viernickel, Nentwig-Gesemann, Nicolai, Schwarz und Zenker (2013) plädieren dafür, „die Zusammenarbeit mit Familien als gleichwertige und -wichtige Aufgabe neben der pädagogischen Arbeit mit den Kindern“ (S. 126) anzuerkennen und durch *passgenaue* Gestaltung der Zusammenarbeit der Heterogenität der Eltern hinsichtlich ihrer Vorstellungen und Erwartungen, Bedarfe und Wünsche sowie deren strukturellen Voraussetzungen (Sprachkompetenzen, Lebens-, Erwerbssituation) gerecht zu werden (Betz, Bischoff-Pabst, Eunicke & Menzel, 2019, 248 f.).

Im fachlichen Diskurs ist dabei häufig von Erziehungs- und Bildungspartnerschaft die Rede (z. B. BMBWF, 2009). Wie geeignet die Metapher der *Partnerschaft* und die damit verbundene normative Aufladung ist, wurde mehrfach kritisch hinterfragt (Betz, 2015; Kalicki, 2022; Verbeek, 2019). Dem Ideal der gemeinsamen Verantwortung und partnerschaftlichen Zusammenarbeit von FBBE und Eltern, welches im Kontext der Entwicklung und Sicherung pädagogischer Qualität und des Abbaus von Bildungsungleichheiten vertreten wird, nähert sich die Kooperation mit Eltern im pädagogischen Alltag in unterschiedlichem Ausmaß an. Drei Studien aus Deutschland zeigen unterschiedliche professionelle Zugänge zur Zusammenarbeit mit Eltern auf (Kallfaß, 2022; Ruppin, 2018; Viernickel et al., 2013).

Viernickel et al. (2013) differenzieren drei Typen: Der Typ „Reflexion und Herstellung von Passgenauigkeit“ (ebd., S. 135) ist durch ein großes Interesse der Fachkräfte an den Lebenslagen der Familien, auf die Bedürfnisse der Klientel abgestimmte ressourcenorientierte Offerte und eine reflektierte Herangehensweise charakterisiert. Der Typ „Umsetzungsdruck und Anwendungsoptimierung“ (ebd., S. 139–141) orientiert sich mit dem Ziel, die Kinder optimal zu fördern, an den Bildungsprogrammen der jeweiligen Bundesländer. Zusammenarbeit mit Eltern, die die Expert*innenrolle der Fachkräfte anerkennen, deren pädagogische

⁵ Kontextinformationen zu den dargestellten Studien sind in Tabelle 2 im Anhang zu finden.

Arbeit (organisatorisch) unterstützen und Ratschläge umsetzen, wird positiv bewertet. Häufig jedoch werden die (gestiegenen) Ansprüche von Eltern als zusätzliche Belastung empfunden. Der Typ „Distanzierung und Ablehnung“ kann sich mit den Ansprüchen und Orientierungen des Bildungsprogrammes nicht identifizieren und fühlt „sich permanent damit überfordert, Anforderungen gerecht werden zu sollen, von denen sie selbst nicht überzeugt sind“ (ebd., S. 142).

Ruppin (2018) rekonstruiert ebenfalls drei Typen: Während der Typ „Erziehungs- und Bildungspartnerschaft als Haltung“ (S. 73) der Zusammenarbeit mit Eltern eine zentrale Rolle in der pädagogischen Arbeit beimisst und den Eltern unabhängig von deren Interesse bzw. Engagement Wertschätzung entgegenbringt, wird die Kooperation beim Typ „Zusammenarbeit mit Eltern als klassische Elternarbeit“ (S. 72) als notwendiges Mittel zur Förderung der Kinder betrachtet, das sich häufig auf den Austausch von Information und die Involvement von Eltern bei Festen und Ausflügen beschränkt. Eingeschränkte Qualität und Dilemmata im Bereich der Zusammenarbeit mit Eltern sind zu beobachten, wenn die Rahmenbedingungen und/oder mangelndes Interesse der Eltern dieser entgegenstehen – verkörpert durch den Typ „Diskrepanz zwischen Ideal und Praxis“ (ebd., S. 73).

Kallfaß (2022) beschreibt fünf Organisationsmilieus, welche die Interaktion zwischen Fachkräften und Eltern prägen. Im „intervenierend-instruierenden“ (S. 210–213) und „im intervenierend-orientierenden Organisationsmilieu“ (S. 214–217) positionieren sich die Fachkräfteteams geeint als Expert*innen. Eigene Norm(alitäts)vorstellungen (Entwicklungsverlauf, Familiennormen) werden nicht hinterfragt. Eltern werden entweder als Empfänger*innen pädagogischer Ratschläge und Interventionen oder als Hauptverantwortliche für das Kindeswohl und die Entwicklung adressiert. Die Zusammenarbeit mit Eltern im „responsiv-reflektierten Organisationsmilieu“ (ebd., S. 217–220) ist durch Ressourcenorientierung, Offenheit und Wertschätzung gekennzeichnet. Das Interesse an der Perspektive der Eltern dient dazu, „eine verstehende, vertrauensvolle Beziehung aufzubauen“ (ebd., S. 220). Dadurch soll es gelingen, Eltern von ihrem Standpunkt abzuholen und das eigene pädagogische Tun verständlich zu machen, um die Eltern von den fachlichen Orientierungen überzeugen zu können. Das „responsiv-selbstreflektiert-sachbezogene Organisationsmilieu“ (ebd., S. 220–222) hingegen interessiert sich für die Wahrnehmungen der Eltern, um Angebote und Weiterentwicklung der pädagogischen Arbeit auf die Bedürfnisse der Familien abstimmen zu können. Zudem wird auch der Partizipation der Kinder an der Qualitätsentwicklung eine wichtige Rolle beigemessen. Charakteristisch ist ein hohes Maß an Reflexion. Auch im „responsiv-selbstreflektiert-personenbezogenen Organisationsmilieu“ (ebd., S. 223–225) ist ein hohes Reflexionsniveau vorhanden, allerdings auf die Gesamtperson bezogen. Im Zentrum stehen authentische, persönliche Beziehungen zwischen den Erwachsenen, die mehr oder weniger gut passen und nicht als professionell beeinflussbar wahrgenommen werden.

2.2 Der Familienbezug während der Pandemie

Viele FBBE-Einrichtungen in Österreich hatten während der sogenannten Lockdowns – als eine Maßnahme zur Eindämmung der Virusverbreitung – geschlossen oder boten nur einen Notbetrieb für Kinder von Eltern in systemrelevanten Berufen. Ab Frühsommer 2020 wurde der Zugang für breitere Gruppen von Kindern ermöglicht (Kinder mit besonderem pädagogischen oder sprachlichen Förderbedarf, im letzten Kindergartenjahr, von berufstätigen Alleinerziehenden, in beengten Wohnverhältnissen). Im Herbst 2020 konnten die meisten FBBE-Einrichtungen unter Einhaltung von Schutz- und Hygienemaßnahmen (BMBWF, 2021a) grundsätzlich wieder von allen Kindern besucht werden. Der erneute Anstieg des

Infektionsgeschehens im Spätherbst/Winter 2020/21 führte zwar wiederum zu Schulschließungen, FBBE-Einrichtungen wurden aber nicht mehr ganz geschlossen.

Im Kontext der pandemiebedingten Schließungen bzw. Besuchsbeschränkungen waren für die Zusammenarbeit mit Eltern, deren Kinder die FBBE-Einrichtungen nicht besuchten, innovative Wege und Lösungen gefragt. Eine österreichische Online-Befragung illustriert vielfältige Herangehensweisen des Familienbezuges im Distanzmodus im ersten Lockdown (Koch, 2020): Die Beispielsammlung reicht von Telefonaten, Briefen und Mails, über zur Verfügung gestellte Bildungsanregungen (z. B. Messengerdienste), bis zu Videobotschaften und -konferenzen. Teilweise wurde auch auf analogem Weg versucht, Kontakt und Anrege aufrechtzuerhalten, beispielsweise durch Spielmaterialverleih und *Zaunbesuche*.

Die Zusammenarbeit mit Eltern wurde von den pädagogischen Fachkräften grundsätzlich als gut eingeschätzt (Cohen et al., 2021; Flöter et al., 2021; Koch, 2020). In Einrichtungen mit einem höheren Anteil an Kindern aus sozial benachteiligten Familien wurde der Familienbezug jedoch deutlich negativer beurteilt (Grgic et al., 2022, S. 44). Einrichtungen, die häufig (digitale) Interaktionsmöglichkeiten im Distanzmodus nutzten, nahmen die Kooperation mit Eltern positiver wahr (ebd., S. 34). Ob die Elternzusammenarbeit im Distanzmodus aufrechterhalten wurde, hing wesentlich davon ab, inwiefern die Fachkräfte sich in der Rolle sahen, Eltern bei der Förderung ihrer Kinder unterstützen zu müssen (Cohen et al., 2021, S. 328). Kleinere Einrichtungen und jüngere Pädagog*innen sowie jene mit positiver Einstellung gegenüber digitalen Medien und jene, die sich von Kolleg*innen unterstützt fühlten, praktizierten in der Pandemie mehr digitale Elternarbeit. Auch die erwartete Reaktion der Eltern spielte für den Einsatz von Informations- und Kommunikationstechnologien eine Rolle (ebd., S. 329).

Regelmäßigen Kontakt mit den Familien während der Lockdowns hatte jedoch nur ein Teil der Fachkräfte – die deutsche Studie *Familien & Kitas in der Corona-Zeit* geht von einem Drittel aus. Rund ein Sechstel hatte keinen Kontakt und begründete dies damit, dass bereits die Leitung oder Kolleg*innen diese Aufgabe übernommen hatten, der Kontakt durch Träger oder Leitung untersagt oder nicht gefordert wurde (Cohen et al., 2021, S. 326). Ungeklärte rechtliche Fragen stellten zusätzliche Hindernisse dar (vgl. auch Koch, 2020). Die Nichtkommunikation wurde außerdem durch die spezielle Arbeitssituation (z. B. fehlende (Zeit)ressourcen, Homeoffice, Belastungen aufgrund eigener familiärer Verpflichtungen) begründet (Cohen et al., 2020).

Ein weiterer Argumentationsstrang verortete die Hürden auf Seite der Eltern. Dies reichte von keinem Bedarf und Interesse, fehlenden Zeit- und Technikressourcen bis zu Konflikten mit Eltern, Unerreichbarkeit und sprachlichen Barrieren (ebd.). Auch in anderen Studien (DJI & RKI, 2020; Koch, 2020) wurde berichtet, dass die Kommunikation mit Eltern mit nicht deutscher Erstsprache teilweise größere Schwierigkeiten bereitete, beispielsweise weil keine Dolmetscher*innen zur Verfügung standen.

2.3 Einflüsse auf die Umsetzung des Familienbezugs im Distanzmodus

Auf Basis des skizzierten Forschungsstandes und in Anlehnung an das Modell der pädagogischen Qualität, werden Überlegungen angestellt, wodurch ein Familienbezug im Distanzmodus beeinflusst, begünstigt oder unwahrscheinlich wird.

Pädagogische Qualität wird im elementarpädagogischen Feld häufig als „mehrdimensionales, strukturell-prozessuales Konstrukt“ (Fthenakis, 2006, S. 209) konzeptualisiert. Ange-

nommen wird, dass die Prozessqualität (Interaktionen im pädagogischen Alltag, Bildungsprozesse und Erfahrungen der Kinder) und der Familienbezug (Zusammenarbeit mit Eltern) den Kernbereich der Qualität im Kindergarten ausmachen und direkt auf die Entwicklung der Kinder und ihrer Familien wirken (Kluczniok, 2018; Tietze, 2008). Prozessqualität gilt – moderiert über die Organisations- und Leitungsqualität – als von pädagogischen Orientierungen (z. B. pädagogische Grundhaltungen, Vorstellungen, Werte) und Strukturen (z. B. personale und räumliche Ressourcen, Gruppengröße, Zusammensetzung der Gruppe) abhängig (ebd.).

Abbildung 1 zeigt die aus dem Modell der pädagogischen Qualität abgeleiteten Einflüsse auf den Familienbezug im Distanzmodus.

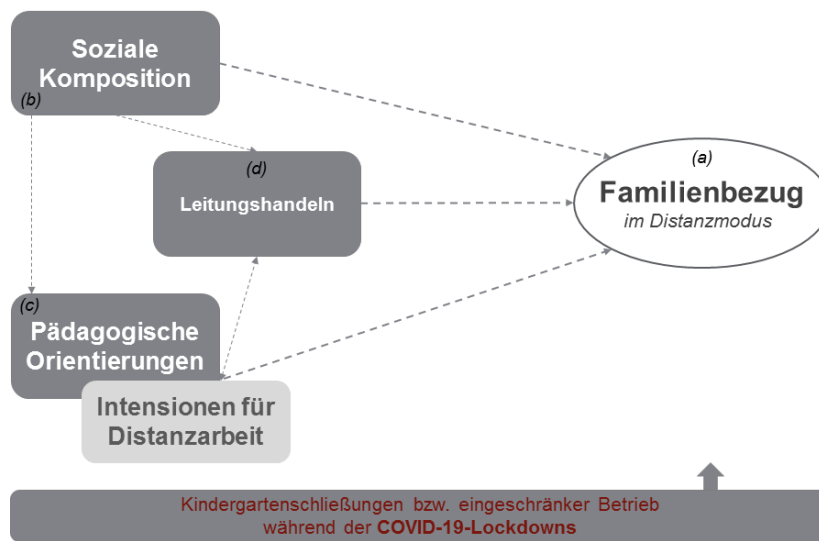


Abbildung 1. Einflussfaktoren des Familienbezugs im Distanzmodus (eigene Darstellung)

a) Die gegenständliche Studie betrachtet den Familienbezug als Prozessdimension, weil einerseits davon ausgegangen wird, dass auch für die Zusammenarbeit mit Eltern Interaktionsprozesse konstitutiv sind, andererseits Eltern ebenso Ko-Konstrukteur*innen der Interaktions- und Bildungsprozesse im Kindergarten sind. Häufig wird es sich dabei um Sekundärprozesse handeln (Merchel, 2010), die mittelbar auf die Erfahrungen der Kinder im Kindergartenalltag einwirken. Informationen, die Aufrechterhaltung des Kontaktes und Austausches, die Unterstützung der Eltern bei der Erziehung und Förderung ihrer Kinder zu Hause sowie Passgenauigkeit können auch im Distanzmodus als Ziele des Familienbezuges antizipiert werden.

b) Es wird angenommen, dass die soziale Komposition der Einrichtung – als Strukturmerkmal – die Zusammenarbeit mit Eltern im Distanzmodus beeinflusst. Einrichtungen mit einem hohen Anteil an Kindern aus sozial benachteiligten Familien bzw. mit nicht deutscher Erstsprache stehen teilweise vor spezifischen Hürden (Westphal & Kämpfe, 2012), die sich im Distanzmodus vermutlich verstärkt haben (Grgic et al., 2022). So werden sprachliche Barrieren (Cohen et al., 2020; DJI & RKI, 2020; Koch, 2020) sowie eingeschränkte technische Ressourcen der Eltern (Cohen et al., 2020) in Einrichtungen in benachteiligten Quartieren bzw. mit hoher Segregation im Zusammenhang mit der Trägerschaft eine größere Rolle spielen als in Einrichtungen mit sozial privilegierter Klientel.

Andererseits ist denkbar, dass sich im Kontext des Diskurses um die wachsende Bildungsschere in Pandemiezeiten, vermittelt über die Einstellungsebene, ein erhöhtes Engagement im Distanzmodus zeigt. Für Verbeek (2019) ist die Bedeutung der Entwicklung einer „Mileukompetenz in der Kooperation mit Eltern“ (S. 119) auch von der sozialräumlichen Verortung der Einrichtung abhängig. Laut Westphal und Kämpfe (2012) spielt eine „Auseinandersetzung mit Interkulturalität und Diversität [...] erst eine Rolle, wenn diese durch die Gruppenzusammensetzung ‚aktiviert‘ werden“ (S. 247) und steht damit im Zusammenhang mit der Komposition der Einrichtung.

c) In den Intentionen für bzw. gegen eine Zusammenarbeit mit Eltern im Distanzmodus spiegeln sich allgemeine pädagogische Grundhaltungen, Vorstellungen und Werte wider. Grundsätze pädagogischer Arbeit in FBBE-Einrichtungen, wie die Sicherung von Lern- und Entwicklungschancen für alle Kinder unabhängig ihres sozialen und kulturellen familiären Kontextes (zur interkulturellen Perspektive z. B. Lengyel & Salem, 2019) sowie die Orientierung an der Lebenswelt und den Bedarfen der Kinder und ihrer Familien (z. B. Thiersch & Weiß, 2016), reflektieren den Anspruch durch FBBE zu mehr Bildungsgerechtigkeit beizutragen (Tietze & Viernickel, 2016). Individualisierung (z. B. Walbach, 2013) sowie die soziale und emotionale Beziehungsgestaltung (z. B. Wadepohl & Böckmann, 2021) gelten als „Basis der individuellen Bildungsbegleitung“ (BMBWF, 2009, S. 2). Angenommen wird, dass eine Orientierung an Bildungsgerechtigkeit einen Handlungsauftrag für Familienbezug im Distanzmodus stärker nahelegt als eine Orientierung an individueller Bildungsbegleitung, die vermutlich auf Distanz nur eingeschränkt umsetzbar ist.

Ob Arbeit im Distanzmodus als sinnvoll oder notwendig empfunden wird, könnte auch vom Bildungsverständnis abhängen. Die Konzeptualisierung, was den Kern frühkindlicher Bildungsprozesse ausmacht, oszilliert zwischen Instruktion, ko-konstruktivem Verständnis und dem Selbstbildungsansatz (Mackowiak, Küssbauer, Budnik & Mai, 2022). Erstere betonen die Grundlegung von Basiskompetenzen zur Bewältigung zukünftiger Anforderungen. Bei einem instruktiven Bildungsverständnis gestalten und unterstützen Pädagog*innen „an den Lernvoraussetzungen des Kindes orientierte Lehr-Lernprozesse“ (ebd., S. 141). Ko-Konstruktion stellt den sozialen Prozess, „an dem Kinder und andere Personen aktiv beteiligt sind“ (Anders & Roßbach, 2019, S. 448), in den Mittelpunkt. Der Selbstbildungsansatz fokussiert hingegen die „Eigenaktivität und Selbsttätigkeit“ (ebd., S. 449) des Kindes, welche die Pädagog*innen durch Vorstrukturierung des Rahmens auf Basis von Beobachtungen unterstützen (Mienert & Vorholz, 2007, S. 19). Unterschiedliche Bildungsverständnisse treten nicht in Reinform, sondern in „unterschiedlicher Kombination und Prägnanz“ (Mackowiak et al., 2022, S. 144) auf. Im deutschsprachigen Raum dürften die Orientierung am Selbstbildungskonzept stark ausgeprägt, ein instruktives Bildungsverständnis teilweise (wenn auch deutlich geringer), ko-konstruktivistische Überzeugungen kaum vorhanden sein (ebd.). Hinsichtlich der Aufrechterhaltung des Familienbezuges während der Pandemie wird vermutet, dass ein Bildungsverständnis, bei dem die pädagogische Fachkraft eine aktive Rolle im Bildungsprozess des Kindes einnimmt, eher dazu führt, im Distanzmodus tätig zu sein (beispielsweise Unterstützung der Eltern durch die Übermittlung von Bildungsanregungen). Ist die Rolle durch pädagogische Zurückhaltung gekennzeichnet und wird die kindliche Selbststeuerung des Bildungsprozesses betont, erscheinen die Möglichkeitsräume, wenn die Kinder nicht anwesend sind, begrenzt.

d) Einrichtungsleitungen haben hinsichtlich der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit Eltern eine Schlüsselfunktion (Nentwig-Gesemann et al., 2016; Strehmel & Ulber, 2014). Wie sich strukturelle Rahmenbedingungen und pädagogische Orientierungen auf den Familienbezug auswirken, wird durch das Leitungshandeln moderiert. Einrichtungsleitungen rahmen und gestalten durch die Atmosphäre und Arbeitsbedingungen, die sie schaffen, sowie über Team- und Personalentwicklungsprozesse soziale Interaktionen in der Einrichtung mit (ebd.). Durch die Reflexion bzw. Entwicklung von Haltung und Konzepten im Team initiiert und begleitet die Leitung die Zusammenarbeit mit Eltern (Strehmel & Ulber, 2014). Die Führungskraft trägt Sorge dafür, wie und was mit Eltern kommuniziert, wie mit Konfliktsituationen umgegangen wird sowie für die Regelmäßigkeit von Elterninformation und Entwicklungsgesprächen (Riha, 2014).

Einrichtungsleitungen und deren Teams, die sich in der Zusammenarbeit mit Eltern am Ideal der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft orientieren, dieser einen hohen Stellenwert beimessen und die pädagogische Verantwortung für die Kinder als eine mit den Eltern geteilte wahrnehmen, haben in der Pandemie wahrscheinlich eher den Kontakt zu den Familien aufrechterhalten. Diese Orientierung findet sich bei den *responsiv-reflektierten* bzw. *responsiv-selbstreflektiert-sachbezogenen* Typen von Kallfaß (2022), beim Typus *Reflexion und Herstellung von Passgenauigkeit* (Viernickel et al., 2013) sowie beim Typus *Erziehungs- und Bildungspartnerschaft als Haltung* (Ruppín, 2018).

Familienbezug im Distanzmodus war wahrscheinlicher, wenn Einrichtungsleitungen und ihre Teams diesen als Möglichkeit wahrnahmen, um eine optimale Förderung der Kinder, die sich an normgerechter Entwicklung orientiert, zu gewährleisten. Angeleitet durch die Expertise der Pädagog*innen sollten die Eltern die Entwicklung der Kinder zu Hause unterstützen. Parallelen zeigen sich zu den Typen mit ebenfalls asymmetrischen Rollenverständnissen *Zusammenarbeit mit Eltern als klassische Elternarbeit* von Ruppín (2018), *Umsetzungsdruck und Anwendungsoptimierung* von Viernickel et al. (2013) und dem *intervenierend-instruierenden* Typus von Kallfaß (2022).

Im Umkehrschluss wird Familienbezug im Distanzmodus seltener erwartet, wenn sich Einrichtungsleitungen und ihre Teams nicht in der Rolle sehen, Eltern bei der Förderung ihrer Kinder zu Hause unterstützen zu müssen (Cohen et al., 2021, S. 328) bzw. wenn Eltern generell als für das Kindeswohl und die Entwicklung hauptverantwortlich adressiert werden, wie das beim *intervenierend-orientierenden* Typus von Kallfaß (2022) der Fall ist.

Können unzureichende Rahmenbedingungen nicht durch die Leitungsqualität kompensiert werden und/oder werden strukturelle Hürden nicht als solche bearbeitet, sondern die Schuld für Schwierigkeiten bei der Kooperation vor allem bei den Eltern (z. B. eingeschränkte Deutschkenntnisse, vermeintliches Desinteresse) verortet – verkörpert durch die in bisherigen Studien rekonstruierten Typen *Diskrepanz zwischen Ideal und Praxis* (Ruppín, 2018) und *Distanzierung und Ablehnung* (Viernickel et al., 2013) – wird sich dies ebenfalls hemmend auf eine Zusammenarbeit mit Eltern im Distanzmodus auswirken.

3. Methodischer Zugang

Zielgruppe der Studie bildeten Einrichtungsleitungen, die durch ihre Schlüsselrolle Verantwortung für und Einblicke in das Geschehen im gesamten Kindergarten haben. Es wurde angenommen, dass Einrichtungsleitungen in der Ausnahmesituation verstärkt Entscheidungen und Handlungsorientierung für die gesamte Organisation (Umsetzung von Richtlinien,

Umgang mit Besuchsbeschränkungen, Gestaltung der Zusammenarbeit mit Eltern) treffen bzw. bieten mussten. In der Krisensituation könnte sich die Wirkung von Entscheidungen der Einrichtungsleitungen und ihres Umgangs mit der Situation auf die Prozessqualität im gesamten Kindergarten verstärkt haben.

Um einerseits die Perspektiven der Beforschten (Flick, 2017, S. 28), andererseits der komplexen Pandemiesituation (mehrere Lockdowns, sich verändernde politische Strategien, etc.) sowie dem explorativen Charakter der Studie gerecht zu werden, wurde ein qualitativer Zugang gewählt. Insbesondere im Bereich der pädagogischen Orientierungen, die sehr viele unterschiedliche Aspekte (z. B. Vorstellungen über die kindliche Entwicklung, das Bildungsverständnis, die Aufgaben des Kindergartens, die Rolle der Fachkraft) umfassen, sollte eine Relevanzsetzung durch die Einrichtungsleitungen ermöglicht werden. Der methodische Zugang sollte einerseits so offen gestaltet werden, dass „die Analysen [nicht] nur das zeigen können, was zuvor im zugrunde gelegten Modell der Wirklichkeit schon erfasst war“ (ebd., S. 27), andererseits sollten sich theoretische Vorüberlegungen und zentrale Dimensionen in der Erhebungssituation widerspiegeln. Als Erhebungsinstrument wurde deshalb das Leitfadenterview gewählt.

3.1 Samplingkriterien und Datenerhebung

Es wurde eine bewusste, kriteriengeleitete Auswahl der Einrichtungen getroffen, die große Variationen umfasste. Dadurch sollte sichergestellt werden, dass eine Bandbreite an covidbedingten Erfahrungen im elementarpädagogischen Feld erfasst werden. Ausgehend von der Annahme, dass die Umsetzung von Familienbezug im Distanzmodus unter anderem von der sozialen Komposition abhängt (siehe Abbildung 1), wurden vier Kindergärten mit einer homogen, sozial privilegierten bzw. mittleren sozialen Verortung und vier Einrichtungen mit einer homogen, sozial benachteiligt bzw. heterogen sozialräumlichen Verortung ausgewählt. Da sich sowohl der soziale Kontext (z. B. Anteil der Bevölkerung mit Migrationshintergrund, Kumulation sozialer Risiken) als auch die Strukturqualität in den Kindergärten (z. B. Fachkraft-Kind-Relation) in den Bundesländern teilweise stark unterscheiden, wurde auf ein Bundesland – Österreich⁶ – eingegrenzt. Unterschiede im sozialen Kontext lassen sich zum Teil auf die Besiedlungsdichte zurückführen (BMBWF, 2021b), weshalb innerhalb von Österreich zwischen der Landeshauptstadt Linz und weniger dichtbesiedelten Regionen unterschieden wurde. Um ein Sample mit der gewünschten sozialen Zusammensetzung zu realisieren, wurden arrondierende sozialstatistische Daten zum Anteil an Menschen mit Migrationshintergrund in den Stadtteilen bzw. Gemeinden recherchiert und Standorte mit durchschnittlichem, unter- bzw. überproportionalem Anteil an Personen mit Migrationshintergrund ausgewählt. Auch in Abhängigkeit des Trägers wurden unterschiedliche soziale Zusammensetzungen der Kinder erwartet, weshalb dieses Kriterium ebenfalls variiert wurde. Pädagogische Orientierungen wurden bei der Stichprobenauswahl nicht berücksichtigt, da im Vorfeld nur eingeschränkt zu antizipieren. Aufgrund dieser Vorüberlegungen ergaben sich die in Tabelle 1 dargestellten Fallgruppen.

⁶ Die Wahl fiel einerseits aufgrund der institutionellen Verankerung (Johannes-Kepler-Universität Linz und Pädagogische Hochschule OÖ) auf Österreich. Andererseits sind Forschungsprojekte im Bereich der FBBE häufiger in der Bundeshauptstadt Wien (z. B. Hover-Reisner et al., 2018) oder den Bundesländern Steiermark (z. B. Barta, 2022) und Tirol (z. B. Smidt & Embacher, 2021) verortet, da in diesen Bundesländern elementarpädagogische Professuren angesiedelt sind (Karl-Franzens-Universität Graz, Leopold-Franzens-Universität Innsbruck).

Tabelle 1. *Zusammensetzung des Samples*

Soziale Zusammensetzung	Interview-NR	Verortung	Träger
homogen, sozial privilegiert bzw. mittlere soziale Verortung	02	Stadt	konfessionell
	04	Land	konfessionell
	05	Land	gemeinnütziger Verein
	07	Land	gemeinnütziger Verein
homogen, sozial benachteiligt bzw. heterogen	01	Stadt	gemeinnütziger Verein
	08	Stadt	gemeinnütziger Verein
	03	Stadt	öffentlich
	06	Stadt	öffentlich

Im Sample waren unterschiedlich große Einrichtungen (zwei bis sieben Gruppen) und eine Bandbreite im Bereich Organisation und Management vertreten. Die interviewten Einrichtungsleitungen waren alle weiblich und hatten zwischen zwei und 27 Jahre Leitungserfahrung. Vier Interviewpartnerinnen studierten zum Zeitpunkt des Interviews das Bachelorstudium Elementarpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich, eine hatte das Studium bereits abgeschlossen. Zwei Leiterinnen waren zusätzlich zu ihren Leitungsdeputaten als gruppenführende Pädagoginnen tätig. Bei fünf Interviewpartnerinnen lag der Arbeitsschwerpunkt in der Leitungstätigkeit, sie waren jedoch auch regelmäßig in die direkte pädagogische Arbeit mit Kindern, beispielsweise im Bereich der Sprachförderung, involviert. Das Aufgabenprofil der Leiterin der größten Einrichtung fokussierte die Leitungstätigkeit.

Im Februar 2021 fanden semi-strukturierte Interviews mit acht Einrichtungsleitungen in Oberösterreich via Videokonferenzen statt, die zwischen 53 und 100 Minuten dauerten.

Der Leitfaden fokussierte zwei große Bereiche: die Situation vor und jene während der Pandemie. Die Beschreibung des *Normalbetriebs* sollte den familiären bzw. sozialen Hintergrund der Kinder, die räumlichen Gegebenheiten, die Personalsituation und Zusammenarbeit im Team, die Gestaltung der Zusammenarbeit mit Eltern und die Leitungstätigkeiten umfassen. Außerdem wurde danach gefragt, was als pädagogisch besonders wichtig empfunden wird, an welchen Leitlinien, Zielen u. ä. sich das ganze Team orientieren soll und ob dies in einer Konzeption festgehalten ist. Schließlich wurde noch nach der Umsetzung im pädagogischen Alltag gefragt. Der zweite Teil wurde mit der sehr offenen Frage nach Veränderungen durch COVID-19 eingeleitet. Nachgefragt wurden gegebenenfalls die Anzahl und soziale Zusammensetzung der Kinder, die den Kindergarten (nicht) besuchten, insbesondere während der Lockdowns; die Raum-, Personal-, Teamsituation und Leitungsaufgaben. Falls nicht in der Narration enthalten, wurde einerseits gefragt, was in der direkten Arbeit mit den Kindern vor Ort zu Coronazeiten⁷ herausfordernd bzw. vielleicht auch als

⁷ Erfahrungen im Präsenzmodus unter Covid-19 Bedingungen können im Rahmen dieses Beitrages nicht dargestellt werden.

Chance erlebt wurde, andererseits ob bzw. wie versucht wurde, mit Eltern, deren Kinder den Kindergarten nicht besuchten, in Beziehung zu bleiben und Bildungsprozesse anzuregen.

3.2 Datenauswertung

Bei der Datenauswertung wurde mehrstufig vorgegangen. Die transkribierten Interviewdaten wurden mittels inhaltlich strukturierender und zusammenfassender qualitativer Inhaltsanalyse, MAXQDA gestützt, ausgewertet (Mayring, 2020; Stamann, Janssen & Schreier, 2016). Die inhaltliche Kategorienbildung zur pädagogischen Qualität erfolgte in einem deduktiv-induktiven Verfahren. In Anlehnung an das Stufenmodell zur empirisch begründeten Typenbildung nach Kluge (2000)⁸ wurden die Arbeit im Distanzmodus und die soziale Komposition als *relevante Vergleichsdimensionen* definiert. Die Kombination der Merkmale wurde als Vierfeldertafel angelegt (*Konzept des Merkmalsraums*) und die Fälle so gruppiert, dass sie innerhalb eines Feldes der Vierfeldermatrix möglichst ähnlich sind (*interne Homogenität*) und sich möglichst stark zwischen den Feldern unterscheiden (*externe Heterogenität*) (ebd.). Fallvergleichend wurde nach Unterschieden und Gemeinsamkeiten in anderen Qualitätsdimensionen gesucht und weitere Merkmale und Vergleichsdimensionen erarbeitet.

Die entwickelte Typologie zeigt auf einer stärker analytischen Ebene, in welchen Bereichen die Aussagen der Einrichtungsleitungen überindividuelle Gemeinsamkeiten bzw. Unterschiede aufweisen (Meuser & Nagel, 2002, 86 ff.). Die Analyse zeigt, dass insbesondere die Verschränkung der sozialen Komposition – als Strukturmerkmal – mit einstellungsbezogenen und intentionalen Aspekten, Erklärungspotential für Modi und Intensität der Zusammenarbeit mit den Eltern im Distanzmodus haben. Zudem kristallisierte sich die Elternarbeit vor der Pandemie als wichtig für die Charakterisierung der Typen heraus.

Ein moderierender Effekt der Organisations- und Managementqualität auf die Arbeit im Distanzmodus kann auf Basis der Daten nicht festgestellt werden. So kann beispielsweise das Ausmaß der Leitungserfahrung, die subjektive Wahrnehmung der Pandemiephase als zusätzlicher Arbeitsaufwand versus als Entschleunigung oder als teamstärkend versus als Herausforderung für den Zusammenhalt im Team nicht zugeordnet werden. Andererseits sind manche Aspekte quer durch die Interviews, wie beispielsweise ein eher oder sehr hoher Stellenwert von Qualitätssicherung oder gemeinsame Beschäftigung mit pädagogischen Fragestellungen im Team, beobachtbar. Im Gegensatz zu Cohen et al. (2021) konnte auch kein Zusammenhang mit dem Alter der Leitungskraft festgestellt werden.

Im Sinne einer kommunikativen Validierung wurde die Typologie mit Kolleg*innen am Institut für Soziologie der Johannes Kepler Universität und am Institut für Elementar- und Primarstufenpädagogik der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich reflektiert.

⁸ „1. Erarbeitung von relevanten Vergleichsdimensionen; 2. Gruppierung der Fälle und Analyse empirischer Regelmäßigkeiten; 3. Analyse inhaltlicher Sinnzusammenhänge und Typenbildung; 4. Charakterisierung der gebildeten Typen“ (Kluge, 2020, S. 8).

4. Ergebnisse – Charakteristika von Einrichtungen mit vs. ohne Familienbezug im Distanzmodus

Die bei der Analyse festgestellten Typen werden zunächst einzeln dargestellt und anschließend als Vierfeldmatrix im Überblick visualisiert.

4.1 Typus *Emotionale Verantwortlichkeit*

Im Pandemiekontext geht es dem Typ *Emotionale Verantwortlichkeit* mit überwiegend sozial privilegierter Klientel primär darum, mit den Kindern und deren Eltern, die (gerade) nicht im Kindergarten sind, Kontakt zu halten, sie einzubeziehen und die Beziehung zu pflegen. Neben regelmäßiger Information zeigen die Einrichtungen Interesse am Befinden der Kinder und ihrer Familien. Den Eltern wird die Möglichkeit geboten, regelmäßig mit der Leitung und/oder Pädagog*in über ihre Situation zu sprechen bzw. sich via Mail auszutauschen. Neben Telefongesprächen werden teilweise auch Videokonferenztools eingesetzt, die einerseits unmittelbare Interaktion im virtuellen Raum ermöglichen, gleichzeitig technische Ressourcen und digitale Kompetenzen der Eltern voraussetzen, von welcher aufgrund der sozialen Komposition in Einrichtungen dieses Typus Großteils ausgegangen werden kann.

„Im ersten Lockdown war hauptsächlich das Bedürfnis der Eltern sehr groß mit mir zu telefonieren. Und einfach zu erzählen wie es ihnen geht bzw. Emails zu schreiben und Fotos zu schicken und solche Sachen. Im zweiten Lockdown waren es dann eigentlich hauptsächlich Telefongespräche und jetzt haben wir eben auch den Eltern nochmal gesagt, wie ihr wollt, wenn ihr wollt könnt ihr gerne mit uns telefonieren oder zoomen. Das ist recht unterschiedlich, je nachdem wie viel Erfahrung, also ich schätze, dass es mit den Erfahrungen im Berufsfeld der Eltern zu tun hat, ob sie lieber telefonieren oder zoomen“ (Int. 02)⁹.

In der Intention der Kontakt- und Beziehungspflege spiegelt sich die generelle Orientierung an Beziehung und Bindung wider. Der soziale und emotionale Aspekt des Kindergartens wird gegenüber explizit kognitiver Anregung priorisiert. Teilweise wird auf den Fokus der Beziehungsgestaltung explizit im Konzept Bezug genommen.

„Ich glaube schon, dass der Kindergarten [...] ein bisschen in der Gesellschaft das ausgleicht, was Mangel ist. Also es war einmal, glaube ich, eine Zeit für den Kindergarten da, wo es heißen hat: OK, Wissen müssen wir vermitteln. Da sehe ich mich momentan gar nicht, weil Wissen das ist eigentlich so irgendwie, das bekommt man auf sehr schnellem Wege und die Kinder sind ja irrsinnig gescheit [...] in diesem Fall ist vielleicht auch so dieser soziale Begleiter, sei es für die Eltern, sei es für die Kinder, dass ich ihnen da den Raum biete, dass sie eben genau das haben, dass sie mit anderen Kindern zusammenkommen. Und da halt auch das, dass sie das Ausleben können im kreativen Bereich, im sozialen, emotionalen und da immer zu schauen, was es braucht“ (Int. 07).

„Da gibt es Studien, dass Pädagoginnen einen ganz kleinen Prozentsatz nur mit den Kindern wirklich sprechen. Und wenn sie das Wort an die Kinder richten, dann sind es meistens Anforderungen. Also ‚Mach das. Tu das. Lass das‘ [...] Das ist etwas, das möchte ich unbedingt ändern. Dass einfach die Sprache die Qualität der Interaktion zwischen Erwachsenen und Kindern verändert“ (Int. 05).

⁹ Die Abkürzung Int. steht für Interview, die Ziffer gibt die Interviewnummer wieder.

Die Zusammenarbeit mit Eltern hat schon vor der Pandemie einen hohen Stellenwert. Dies zeigt sich einerseits in der Verankerung im pädagogischen Konzept der Einrichtung und/oder im Kontext der Qualitätssicherung. Andererseits lässt die geschilderte Praxis vor der Krise auf eine intensive, partnerschaftliche Zusammenarbeit mit Eltern schließen. Teilweise kann in der Pandemie auf bereits digitalisierte Formate zurückgegriffen werden, manche vormals analoge Elemente werden erfolgreich digitalisiert.

Ein Teil dieser Tätigkeit im Distanzmodus wird in der Freizeit geleistet. Die Kompensation mangelnder zeitlicher Ressourcen (zu wenig Zeit wurde unabhängig von der Pandemie und vom Typus quer durch alle Interviews thematisiert) durch ehrenamtliches Engagement scheint Teil des Berufsbildes zu sein. Einsatzbereitschaft und Flexibilität scheinen in der Ausnahmesituation noch wichtiger zu sein.

„Gerade wenn dann am Wochenende eine Info gekommen ist von heute auf morgen war das Verständnis [des Teams] immer sehr, sehr groß. Es waren ja einige Sonntage, die ich gearbeitet habe, wo dann einfach auch die Rückmeldung von den Kolleginnen war, schon am Freitag: ‚Sag‘ mir einfach am Montag in der Früh wo ich bin. Das passt schon. Egal in welchem Raum, egal was ich tue. Teil mich einfach ein‘ [...] Oder statt vormittags einfach nachmittags zu arbeiten, weil das einfach gerade die Erfordernis ist“ (Int. 02).

4.2 Typus *Bildungsverantwortlichkeit*

Einrichtungen des Typs *Bildungsverantwortlichkeit*, welche überwiegend von Kindern aus sozial benachteiligten Familien besucht werden, betrachten die Einbeziehung und Unterstützung der Eltern als Basis für Bildungsarbeit und -chancen. Mit der Arbeit im Distanzmodus wird eine Kompensation der geringeren familiären Ressourcenausstattung der Familien und der durch die Pandemiesituation noch stärker eingeschränkten Lernmöglichkeiten mancher Kinder angestrebt. Der Fokus liegt auf der Sicherung der Bildungskontinuität¹⁰. Aufbauend auf dem Wissen um die Lebensbedingungen der Familien, ihre Ressourcen, Möglichkeiten und Herausforderungen wurde versucht, passende Ansätze und Angebote zu entwickeln. Die Bandbreite zur Übermittlung von Bildungsanregungen und Informationen reichte von Postversand oder Hauszustellungen, wenn keine Mailadressen oder kein Internetzugang vorhanden waren, Anregungen mit Alltagsmaterialien, über Möglichkeiten, Bücher und Bildungsmaterial auszuborgen bis zur Nutzung von Social Media. Die von den Einrichtungsleitungen initiierten Angebote im Distanzmodus stoßen auf hohe Resonanz der Eltern.

„Dann haben die Pädagoginnen versucht sehr intensiv mit den Kindern Kontakt zu halten indem sie z. B. – gerade für die Schulanfänger – Materialien zusammengestellt haben. Das haben sie ihnen geschickt. Im zweiten Lockdown war das – sind sie mit den Kindern spazierengegangen, haben bei den Familien angeläutet und das Päckchen abgegeben [...] Dann haben sie eben gesagt die Kinder sollen das schicken und immer wieder einen Austausch versucht“ (Int. 01).

„Unser zweiter Part war ja ein Stück weit, die Eltern nicht alleine zu lassen, sondern zu begleiten, in ihrem Tun zu Hause mit den Kindern. Dann haben wir eine Facebook-Gruppe gegründet. [...] das ist eine absolut gute Möglichkeit, weil wir mitbekommen haben, dass

¹⁰ Eltern, insbesondere jene mit beengten Wohnverhältnissen, geringen Ressourcen, Kindern mit Sprachförderbedarf, wurden dezidiert eingeladen, die Kinder in den Kindergarten zu bringen. Die Besuchsquote in diesen Einrichtungen war in den Folge-lockdowns höher als in den anderen. Arbeit im Distanzmodus wurde für jene Kinder, die den Kindergarten nicht besuchten, parallel fortgesetzt.

unsere Eltern auch auf Facebook sind und dass das sehr wohl genützt wird. [...] ich habe zum Beispiel immer ein Bilderbuch gelesen und haben das dann in die Gruppe gestellt. Dann hat die Kollegin irgendetwas gesungen mit der Gitarre [...] Da haben wir immer ganz viele Bastelideen uns überlegt. Und haben aber auch bei diesen Dingen gut geschaut, was sind die Grundmaterialien, was brauchen sie. Was haben sie vielleicht zu Hause, weil es vielleicht nur eine Klopapierrolle ist. Also jetzt nicht irgendwelche aufwändige Dinge, sondern auch zu schauen, was kann ich machen mit dem was ich habe. [...] Das hat sich dann so entwickelt, dass manche Eltern, dann z. B. was sie daheim gemacht haben gepostet haben. Oder eine Mutter hat dann immer irgendwelche Essengeschichten gepostet. Die hat so lustige Gemüse- und Obstfiguren geschnitten für die Kinder, also in allen Bereichen“ (Int. 08).

Hinsichtlich der allgemeinen pädagogischen Orientierungen sind eine Lebensweltorientierung und Sensibilität für kulturelle und soziale Differenz sowie die zentrale Rolle, die der Zusammenarbeit mit den Eltern beigemessen wird, kennzeichnend.

„Das Transparentmachen, das Sichtbarmachen unserer Arbeit ist ganz wichtig. Wir haben immer wieder Kinder, die haben zu Hause z. B. kein Buch [...] Das bedarf wirklich vieler Gespräche, Inputs oder auch einmal dieser Schiene, wir borgen etwas her [...] Und plötzlich merkt man, da kommt etwas ins Laufen [...] Ich kann nicht immer nur sagen, Wahnsinn, die hat nicht einmal ein Buch daheim, sondern dann muss ich mir überlegen, was kann ich tun, wie kann es in die Richtung gehen? Das sehe ich definitiv auch als Aufgabe von uns. Bedingt aber natürlich ganz viel Elternarbeit“ (Int. 08).

Auch bei diesem Typus engagieren sich die Einrichtungsleitungen oder ihr Team in der Freizeit. Die elementarpädagogische Fachkraft wird als hochmotivierte, manchmal an ihre Grenzen stoßende, einsatzbereite und Freizeit investierende Person konstruiert. Dieses Engagement wird einerseits wertgeschätzt, andererseits als Notwendigkeit mehr oder weniger akzeptiert, wobei sich diese Konstruktion nicht nur auf die Krisensituation bezieht.

„Was ich sehr bewundere an den jungen Damen, die ich jetzt auch wieder habe, ist diese Motivation, die trotzdem da ist, obwohl der Job knochenhart ist und man wirklich ganz oft das Gefühl hat man schafft es nicht, man muss ganz viel in der Freizeit machen. Das soll nicht sein“ (Int. 01).

4.3 Typus *Getrennte Verantwortlichkeit*

Der Typ *Getrennte Verantwortlichkeit*, mit Familien aus sozioökonomisch abgesichertem Kontext, betrachtet die Sphären Familie und Kindergarten tendenziell als separat, mit je bestimmten Aufgaben und Möglichkeiten. Durch gezielten Einsatz von Ressourcen und Stärken der Fachkräfte und die Nutzung von Synergieeffekten im pädagogischen Alltag soll der individuelle Aufwand reduziert werden. Eltern(zusammen)arbeit, vor COVID-19 im üblichen Ausmaß und mit klassischen Mitteln betrieben, wird als notwendig betrachtet, wenn auch nicht unbedingt aus pädagogischer Perspektive. Diese soll als Teil von Öffentlichkeitsarbeit professionell wirken. In der Pandemie wird auf die Zuständigkeit der Eltern für Erziehung und Beschäftigung ihrer Kinder zu Hause verwiesen und keine Notwendigkeit für Tätigkeiten im Distanzmodus gesehen. Die Unterstützung der Eltern bei der Förderung ihrer Kinder in der Ausnahmesituation wird nicht als Aufgabe des Kindergartens betrachtet. Das Aussetzen des Familienbezugs für jene, die nicht vor Ort waren, könnte ebenfalls als Reaktion auf eine antizipierte Erwartung der Eltern – nämlich, dass diese keine Einmischung wünschen, interpretieren werden.

„Früher waren auch die Eltern mit den Kindern bis vier, fünf Jahre zu Hause. Die haben sie auch irgendwie beschäftigt [...] Also da muss man auch ein bisschen aufpassen, dass man sie nicht bevormundet. Man kann Anregungen schicken, aber in einer gewissen Weise sind die Eltern schon auch noch für die Erziehung und Begleitung und Unterstützung der Kinder selbst verantwortlich“ (Int. 04).

4.4 Typus *Ambivalente Verantwortlichkeit*

Die pädagogische Orientierung der Individualisierung des Typs *Ambivalente Verantwortlichkeit* mit sozial benachteiligter Klientel, insbesondere eine individuelle Interaktion mit dem Kind und kindliche Selbststeuerung des Bildungsprozesses, scheint im Distanzmodus nicht umsetzbar. Zentrale Charakteristika des Selbstbildungsansatzes, wie die bewusste Gestaltung der Umwelt auf Basis von Beobachtung des Kindes und die pädagogische Zurückhaltung der pädagogischen Fachkraft sind auf Distanz nicht einlösbar.

Auch im regulären Alltag, unter den gegebenen Rahmenbedingungen, dürfte Individualisierung nur eingeschränkt zu verwirklichen sein. In mehreren Interviews wurde, unabhängig von der Typzuordnung, die geringere Anzahl an Kindern in der Gruppe während der Pandemie (insbesondere während der Lockdowns) und die damit einhergehenden größeren Möglichkeiten für die Interaktion mit dem einzelnen Kind, positiv dargestellt. Der Typ *Ambivalente Verantwortlichkeit* nahm den günstige(re)n Fachkraft-Kind-Schlüssel in der pandemischen Ausnahmesituation als Gelegenheit wahr, individuelles kindzentriertes Arbeiten vor Ort zu fokussieren. Klassische mittelbare Tätigkeitsanforderungen, zu denen neben schriftlicher Planung auch die Zusammenarbeit mit den Eltern zählt, wurden reduziert.

„Ich habe die Corona Zeit vor allem auch dafür genutzt, dass ich [zu den Pädagoginnen] gesagt habe: „So jetzt legt’s einmal die Planungen, dieses ganze blöde Geschreibsel, legt’s es einmal weg und schauts einfach nur auf euch und was ist für euch jetzt wichtig. Jetzt habt ihr die Möglichkeit vor allem jetzt individuell zu arbeiten mit dem Kind“ (Int. 03).

Schon vor der Pandemie wurde die Zusammenarbeit mit den Eltern als schwierig wahrgenommen. Die Barriere wird bei den Eltern verortet und überwiegend auf eingeschränkte Deutschkompetenzen bzw. Unsicherheiten im Sprachgebrauch zurückgeführt. Während der Pandemie wurde die unzureichende technische Ausstattung (insbesondere fehlender Internetanschluss) der Familien als zusätzliche Hürde wahrgenommen. Grundsätzlich bestehen Wunsch und Vorsatz, die Eltern zu erreichen, die Zusammenarbeit zu stärken. Hinterfragt wird eher, wie die Eltern dazu gebracht werden können, klassische Formen der Elternzusammenarbeit anzunehmen, weniger wie ein für die Eltern passender Zugang ausschauen könnte. Der Familienbezug wird zwar als wünschenswert, aber nicht als unbedingt notwendig für die pädagogische Arbeit empfunden, weshalb die ohnehin knappen Ressourcen bevorzugt in der individuellen unmittelbaren Arbeit mit den Kindern genutzt werden.

4.5 Die Typologie

Die vier Typen lassen sich als Vierfeldmatrix darstellen (siehe Abbildung 2). Auf der X-Achse wird die Arbeit im Distanzmodus dargestellt, auf der Y-Achse die soziale Komposition des Kindergartens.

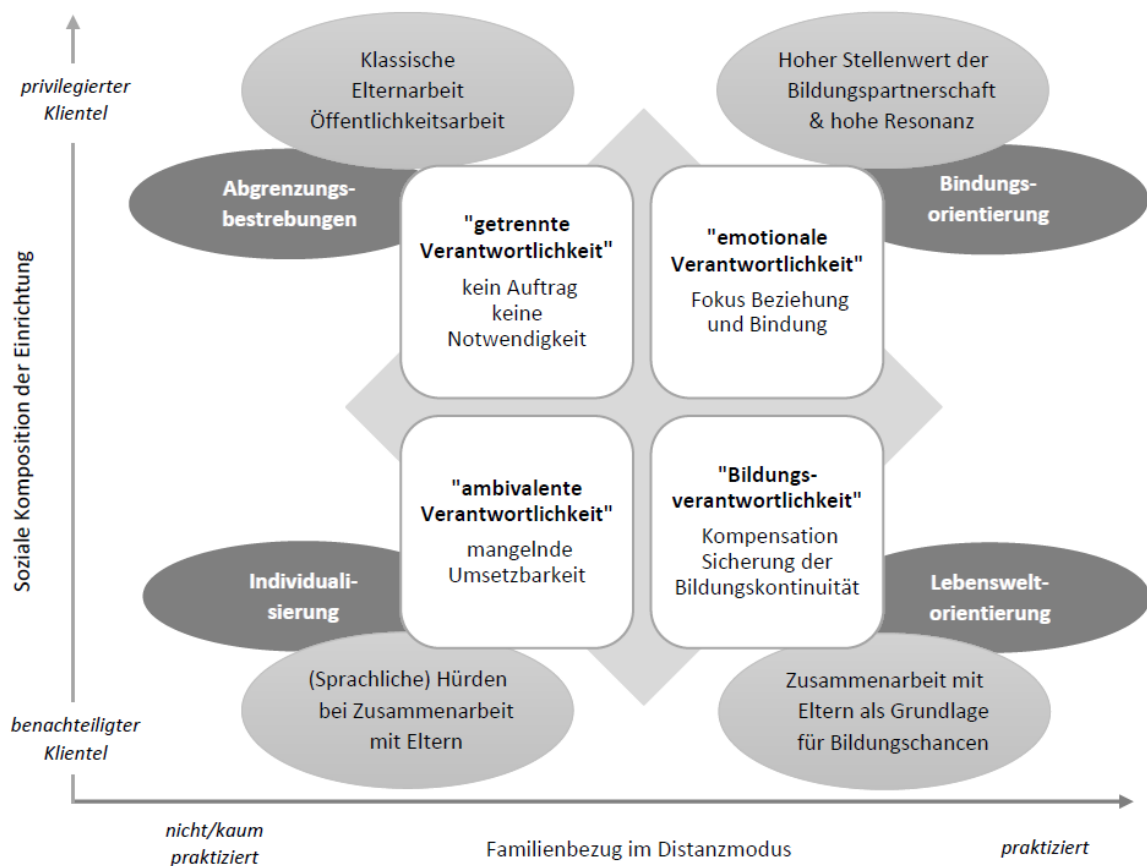


Abbildung 2. Darstellung der entwickelten Typologie: Charakteristika von Einrichtungen mit vs. ohne Distanzangebot (eigene Darstellung)

5. Diskussion

Ob der Familienbezug auch für jene, die nicht vor Ort im Kindergarten waren, aufrechterhalten wurde, hing – wie Viernickel et al. (2013) allgemein für die Zusammenarbeit mit Eltern und Cohen et al. (2021) für die Pandemiesituation konstatierten – vom professionellen Selbstverständnis der Pädagog*innen und davon, was sie als ihre professionellen Aufgaben betrachten, ab.

5.1 Diskussion und Einordnung der Typologie

Als förderlich für die Fortsetzung der Zusammenarbeit mit Eltern im Distanzmodus hat sich, bei benachteiligter Klientel – **Typ Bildungsverantwortlichkeit** – ein hoher Stellenwert und eine gelungene Praxis der Zusammenarbeit mit Eltern vor der Pandemie herauskristallisiert. Auf Einstellungsebene hat sich das Ziel, Bildungskontinuität gewährleisten zu wollen und eine Lebensweltorientierung als begünstigend erwiesen (Lengyel & Salem, 2019). Damit zeigen sich einerseits Parallelen zu rekonstruierten Typen früherer Studien, die für eine hohe Qualität stehen – insbesondere zum Typ *Reflexion und Herstellung von Passgenauigkeit* (Viernickel et al., 2013). Im Bestreben, pädagogische Praxen transparent und den Eltern zugänglich zu machen und auf deren pädagogisches Handeln positiv einzuwirken, zeigen sich Ähnlichkeiten zum *responsiv-reflektierten Organisationsmilieu* von Kallfaß (2022). Trotz

Offenheit und Wertschätzung handelt es sich tendenziell um eine asymmetrische Beziehung zwischen Fachkraft und Eltern, mit intervenierenden und instruierenden Elementen. Womit andererseits auch Bezüge zum *intervenierend-instruierenden Organisationsmilieu* hergestellt werden können, das dem Ideal der Bildungspartnerschaft weniger entspricht (ebd.).

Bei hohen kompensatorischen Erwartungen an die Zusammenarbeit mit Eltern hinsichtlich der Reduktion von Chancenungleichheiten besteht laut Betz et al. (2019) die Gefahr, zu übersehen, dass „durch, in bzw. trotz ‚Zusammenarbeit‘ Differenzen und Ungleichheiten verstärkt werden (können)“ (ebd., S. 250). Mit der Fokussierung des Bildungsauftrags des Kindergartens geht tendenziell eine Verkürzung des Bildungsbegriffs auf Schulvorbereitung und als Humankapitalinvestition einher, mit dem wiederum Normierungs- und Kontrollprozesse verknüpft sind (Betz & Moll, 2022; Décieux, 2020; Halvorsen, Ostertun Geirdal & Toge, 2017; Olk, 2007). Kompensatorische Orientierungen werden häufig aufgrund potenzieller Differenz- und Defizitzuschreibungen kritisiert (Betz et al., 2019).

Teilweise dürfte diese asymmetrische Rollenverteilung allerdings auch den Vorstellungen von Eltern entsprechen (Kallfaß, 2022). Für eine Passung zwischen Angebot im Distanzmodus und Bedürfnissen bzw. Bedarfen der Familien in der gegenständlichen Studie spricht die von den Einrichtungsleitungen dargestellte hohe Resonanz der Eltern. Laut Otyakmaz & Westphal (2018) haben Eltern mit formal niedrigem Bildungsabschluss und/oder Migrationshintergrund hinsichtlich der schulvorbereitenden und sprachfördernden Funktion des Kindergartens tendenziell höhere Erwartungen (siehe auch Betz & Moll, 2015; Honig, Joos & Schreiber, 2002). Diese Elterngruppen wünschen sich auch häufiger elternberatende und -bildende Angebote (Kalicki, 2022).

Das als dilemmatisch wahrgenommene Spannungsverhältnis zwischen Ressourcenorientierung (als Gegenpol zur Defizitorientierung) und unterstützenden, kompensierenden Angeboten, scheint mittels Lebensweltorientierung bearbeitbar (Thiersch & Weiß, 2016). Sowohl das Kind in seiner Entwicklung als – bei Bedarf – auch die Eltern in ihren Erziehungsaufgaben, sollen „im Modus von Anerkennung“ (ebd., S. 74) unterstützt werden. Passende Angebote und die Beachtung der (besonderen) Bedürfnisse von Familien sind nicht möglich, ohne sich mit deren Lebenslagen auseinanderzusetzen. Das Lebensweltkonzept strebt soziale Gerechtigkeit an, versucht dabei nicht die „Asymmetrie im Verhältnis zwischen Professionellen und Adressat_innen“ (ebd., S. 71) aufzulösen oder zu verbergen, was Reflexion unter machttheoretischen Gesichtspunkten ermöglicht. Lebensweltorientierung erfordert zunehmend, eine interkulturelle Perspektive einzunehmen (Lengyel & Salem, 2019). Gerade in sozial benachteiligten Quartieren wird eine konsequente Lebensweltorientierung, die Öffnung der Einrichtung in den Sozialraum und die Kooperation und Vernetzung mit weiteren Institutionen und Akteur*innen nahelegen. Ausdruck einer Sozialraumorientierung ist die Erweiterung von Kindergärten in Familienzentren nach dem Vorbild der Early Excellence Centres in Großbritannien (Nolte, 2014). Um entsprechende Rahmenbedingungen für eine lebenswelt- bzw. sozialraumorientierte Zusammenarbeit mit den Familien zu schaffen, könnte eine sozial-indizierte Mittelvergabe¹¹ sinnvoll sein (Bacher et al., 2020; Groos, Trappmann & Jehles, 2018).

Bei Einrichtungen mit tendenziell privilegierter Klientel, die, während die Kinder nicht im Kindergarten waren, mit den Familien interagierten – *Typ Emotionale Verantwortlichkeit* – war eine Bindungsorientierung rekonstruierbar. Gemeinsamkeiten zeigen sich mit dem

¹¹ Daten zur sozialen Zusammensetzung der Kinder in FBBE-Einrichtungen, beispielsweise in Form eines Sozialindexes, stehen in Österreich bislang nicht zur Verfügung.

Typ *Erziehungs- und Bildungspartnerschaft als Haltung* (Ruppin, 2018). Der Fokus auf Bindung korrespondiert mit den von Honig et al. (2002) dargestellten Erwartungen autochthoner Eltern. Eine bewusste, wertschätzende und tragfähige Gestaltung der Fachkraft-Kind-Beziehung wird als „Kernbestandteil der pädagogischen Arbeit“ (Wadepohl & Böckmann, 2021, S. 21) betrachtet. Im Kontext des Qualitätsdiskurses wird eine professionelle und entwicklungsförderliche Beziehung der Fachkraft zum Kind durch zugewandte Kommunikation, das Vermitteln von Sicherheit und Unterstützung in schwierigen bzw. herausfordernden Situationen einerseits, und das Ermutigen und Assistieren im Kontext explorativen Handelns andererseits charakterisiert (ebd., S. 29). Die Akzentuierung der Bindung bzw. Beziehung geht potenziell mit einem ko-konstruktiven Bildungsverständnis einher. Der hohe Stellenwert des Familienbezugs, welcher in der gegenständlichen Studie in Einrichtungen mit einer Bindungsorientierung nachvollziehbar war, lässt sich durch die Prämisse erklären, dass „die Beziehung zwischen Fachkraft und Kind [...] nie losgelöst von einer Eltern-Kind-Fachkraft-Triade [zu betrachten ist]“ (Hörmann, 2014, S. 20). Obwohl ein „sensitiv-responsives Interaktionsverhalten“ (Wadepohl & Böckmann, 2021, S. 30) als Basis einer entwicklungsförderlichen Fachkraft-Kind-Beziehung eine direkte und unmittelbare Interaktion voraussetzt, scheint eine Bindungsorientierung dennoch das Aufrechterhalten des Kontaktes in der Pandemie begünstigt zu haben. Es wurden Möglichkeiten im Distanzmodus gefunden, insbesondere auch synchrone Kommunikationsformen, Interesse und Zuwendung auszudrücken.

Der Eindruck beim *Typ Ambivalente Verantwortlichkeit*, dass Arbeit im Distanzmodus nicht umsetzbar ist, nährte sich einerseits aus der Wahrnehmung unzureichender Rahmenbedingungen und allgemeiner Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit mit den Eltern – hinsichtlich dieses Aspekts mit dem Typ *Diskrepanz zwischen Ideal und Praxis* von Ruppin (2015) vergleichbar – hing aber potenziell auch mit einem individualisierten und an Selbstbildung der Kinder orientierten Bildungsverständnis zusammen. Bei einem Fokus auf Individualisierung profitierten in der Pandemiesituation wahrscheinlich jene Kinder, die vor Ort waren. Die anderen gerieten aus dem Blickwinkel. Für sie ist das System Kindergarten völlig weggebrochen. Kinder wurden insbesondere während der Lockdowns, noch stärker „auf die Familie und das häusliche Umfeld verwiesen“ (Langmeyer et al., 2020, S. 10) und gleichzeitig in hohem Maß von den Möglichkeiten und Anregungen, die der Wohnraum und die Wohnumgebung boten, abhängig. Es sollte reflektiert werden, ob bei einem starken Fokus auf Individualisierung und Selbstbildung – gerade in Einrichtungen mit heterogener bzw. überwiegend sozial benachteiligter Zusammensetzung – die Sozialität des Kindes zu wenig Beachtung findet. Möglicherweise hat dies nicht nur im Distanzmodus unbeabsichtigte Effekte. Mackowiak et al. (2022) reflektieren aus inklusionspädagogischer Perspektive, ob Kinder benachteiligt werden, „die auf gezielte Anregung und Unterstützung besonders angewiesen sind“ (ebd., S. 145). Grell (2010) gibt zu bedenken, dass Lerngelegenheiten im Rahmen des Selbstbildungskonzepts zwar prinzipiell allen Kindern zur Verfügung stehen, aber die beim Kind vorausgesetzten Selbstbildungspotentiale, um diese für sich nutzen zu können, nicht gleich verteilt sind (vgl. auch Verbeek, 2020). Für einen Teil der Kinder und Eltern schließen diese Praktiken an vorhandene Ressourcen an, während für den anderen Teil diese nicht vertraut und somit weniger kompatibel sind (Bollig & Betz, 2016).

Der *Typ Getrennte Verantwortlichkeit* charakterisiert sich durch Abgrenzungsbestrebungen und sieht keine Notwendigkeit für eine Fortsetzung seiner Arbeit im Distanzmodus. Der Typ zeigt damit Ähnlichkeiten zum von Ruppin (2018) rekonstruierten Typus *Zusammenarbeit mit Eltern als klassische Elternarbeit* sowie zum Typ *Distanzierung und Ablehnung* von Viernickel et al. (2013). In seiner Orientierung an traditionell-konservativen Familienwerten erinnert dieser Typ auch an das *intervenierend-orientierende Organisationsmilieu* von Kallfaß (2022). Argumentiert wird jedoch auch damit, dass Eltern eine Arbeit im Distanzmodus

als Einmischung oder Bevormundung interpretieren könnten. Betz et al. (2019) gehen ebenfalls davon aus, dass nicht von allen Eltern eine intensive Zusammenarbeit mit der FBBE-Einrichtung gewünscht wird (siehe auch Verbeek, 2019).

Sowohl das zusätzliche Engagement in der Freizeit der Typen *Emotionale Verantwortlichkeit* und *Bildungsverantwortlichkeit* als auch die Wahrnehmung, dass die Zusammenarbeit mit den Eltern nicht umsetzbar ist (*Ambivalente Verantwortlichkeit*) sowie die bewusste Abgrenzungen hinsichtlich der Aufgaben als pädagogische Fachkraft (*Getrennte Verantwortlichkeit*), spiegeln die grundsätzliche Diskrepanz zwischen dem Anspruch hoher pädagogischer Qualität und gegebenen zeitlichen Ressourcen wider (Ruppin, 2018; Viernickel, 2013). Obwohl der Umgang mit mangelnden Zeitressourcen mit grundlegenden Orientierungen verwoben sein dürfte, kann die Umsetzung einer Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Eltern nicht auf eine dafür notwendige *richtige Haltung* reduziert werden. Es bedarf der Verbesserung struktureller Bedingungen der Organisation. „Um die von Fachkraftseite aus bestehenden Spannungen gerade mit nicht Deutsch sprechenden Eltern bearbeiten zu können und abzubauen, ist eine bessere Ressourcenausstattung auf Einrichtungsseite unabdingbar“ (Betz et al., 2019, S. 247). Auf der anderen Seite bringen Eltern, neben unterschiedlichem Interesse und Bereitschaft, ungleiche strukturelle Voraussetzungen für eine Zusammenarbeit mit (z. B. Deutschkenntnisse, Lebenssituation, Erwerbstätigkeit) (ebd.).

Gleichzeitig legen die Ergebnisse der gegenständlichen Studie eine Auseinandersetzung mit pädagogischen Orientierungen, vor allem auch dem Bildungsverständnis und möglichen nicht intendierten, sozial selektiven, Wirkungen nahe.

5.2 Limitationen

Die im fachlichen und öffentlichen Diskurs steigende Aufmerksamkeit für den Familienbezug ist unter anderem auch mit der Hoffnung einer kompensatorischen Wirkung qualitativ hochwertiger FBBE verbunden.

Ob (intensive) Zusammenarbeit zwischen FBBE und Eltern ein geeignetes Mittel ist, um Bildungsungleichheiten entgegenzuwirken und inwiefern sich diese positiv auf die Entwicklung von Kindern auswirkt, ist empirisch für den deutschsprachigen Raum allerdings nicht belegt (Betz, 2015). Von der hohen Bedeutung des familialen Kontextes für Bildungsprozesse und -outcomes der Kinder kann nicht auf eine positive Wirkung einer (intensivierten) Zusammenarbeit mit den Eltern geschlossen werden (ebd.).

Auch in der gegenständlichen Studie wurden (sozial selektive) Wirkungen der Arbeit im Distanzmodus nicht untersucht. Der Blickwinkel bleibt auf jenen der Leitungskräfte begrenzt. Sie haben sich zwar als geeignete Gesprächspartnerinnen erwiesen und konnten den erhofften Einblick geben. Inwiefern sich deren Wahrnehmung mit der Perspektive anderer Akteur*innen, insbesondere der Eltern und Kinder, deckt, bleibt aber offen.

Obwohl es insgesamt gelungen ist, eine Bandbreite an Einrichtungen mit unterschiedlichen Merkmalen in die Studie einzubeziehen, sollten die Erkenntnisse an einer größeren Stichprobe weiter untersucht werden. An dieser Stelle sei zudem limitierend darauf hingewiesen, dass im Sample Leitungskräfte, die aktuell neben ihrer beruflichen Tätigkeit ein Bachelorstudium der Elementarpädagogik absolvieren, überrepräsentiert waren. Ob die Tatsache, dass auf Basis der Daten kein moderierender Effekt der Organisations- und Managementqualität auf die Arbeit im Distanzmodus beobachtet werden konnte, daran liegt, dass Team-

führung und -entwicklung keine zentrale Rolle für die Aufrechterhaltung des Familienbezuges im Distanzmodus gespielt haben oder aber an der Zusammensetzung des Samples mit insgesamt tendenziell hoher Management- und Organisationsqualität, kann nicht beantwortet werden. Bei geringerer Management- und Organisationsqualität wären möglicherweise moderierende Effekte erkennbar gewesen.

Aus der Studie lassen sich daher folgende Anregungen ableiten: Die Thematik sollte an einer größeren Stichprobe untersucht, Eltern und Kinder miteinbezogen werden, um deren Perspektive wahrzunehmen und sich der Wirkung von Familienbezug anzunähern sowie die Management- und Organisationsqualität der Einrichtungen variiert werden, um einen moderierenden Effekt untersuchen zu können.

Inhaltliche Anknüpfungspunkte für weitere Forschungsvorhaben, die strukturelle und einstellungsbezogene Merkmale sowie deren Interaktion berücksichtigen, bieten sich beispielsweise im Bereich des Familienbezuges allgemein, zu Fragestellungen der Implementierung digitaler Elemente für die Zusammenarbeit mit Eltern nach der Pandemie, aber auch im Bereich der Zusammenarbeit mit der Schule, an.

Im Kontext pädagogischer Qualität sollte die Auseinandersetzung mit pädagogischen Orientierungen mit Blick auf soziale Ungleichheiten bzw. Heterogenität in der FBBE vertieft und hinterfragt werden, inwiefern sich pädagogische Orientierungen in der Prozessqualität widerspiegeln und (inwiefern) diese nicht intendierte, sozial selektive Wirkungen entfalten.

6. Fazit

Die gegenständliche Studie ging zunächst der Frage nach, wie der Familienbezug während der Pandemie im Distanzmodus gestaltet wurde. Kindergärten, die die Zusammenarbeit mit Eltern, deren Kinder den Kindergarten phasenweise nicht besuchten, aufrechterhielten, taten dies auf vielfältige Weise. In den Interviews wurde von Telefonaten, Briefen und Mails, zur Verfügung gestellten Bildungsanregungen (z. B. via Facebook), bis hin zu Videobotschaften und -konferenzen sowie von analogen Formen, z. B. Vorbeibringen von Materialien, erzählt. Weitergehend wurde analysiert, inwiefern sich Unterschiede im Familienbezug nach sozialer Komposition der Einrichtungen und nach pädagogischen Orientierungen beobachten lassen. Als förderlich für die Fortsetzung der Zusammenarbeit mit Eltern im Distanzmodus, hat sich bei benachteiligter Klientel ein hoher Stellenwert der Zusammenarbeit mit Eltern, eine Lebensweltorientierung und das Ziel, Bildungskontinuität zu gewährleisten, herauskristallisiert. Bei Einrichtungen mit tendenziell privilegierter Klientel, die den Familienbezug im Distanzmodus umsetzten, war eine Bindungsorientierung rekonstruierbar. Einrichtungen, die den Familienbezug nur auf jene bezogen, die vor Ort waren, charakterisieren sich einerseits durch ein individualisiertes und an Selbstbildung der Kinder orientiertes Bildungsverständnis (benachteiligter Klientel), andererseits durch Abgrenzungsbestrebungen und die Einschätzung, dass eine Fortsetzung der Zusammenarbeit mit Eltern im Distanzmodus nicht notwendig ist (privilegierter Klientel).

Damit zeigt die Studie – über die aktuelle Pandemiesituation hinaus und trotz der Limitationen – Einflüsse der sozialen Komposition der Einrichtungen und deren pädagogischen Orientierungen auf die Zusammenarbeit mit Eltern sowie Interaktionen zwischen strukturellen und einstellungsbezogenen Aspekten.

Die Weiterentwicklung pädagogischer Qualität – die sich auch in der Zusammenarbeit mit Eltern widerspiegelt – und das Ziel, dass Kinder aus sozial benachteiligten Kontexten zumindest ebenso vom Kindergartenbesuch profitieren, wie jene aus privilegierten Verhältnissen, wird vermutlich nur gelingen, wenn sowohl strukturelle Rahmenbedingungen verbessert als auch pädagogische Orientierungen aus Ungleichheitstheoretischer Perspektive wahrgenommen werden. Zur Bearbeitung von Herausforderungen und Hürden in der Zusammenarbeit mit Eltern lediglich die Haltung der Pädagog*innen zu adressieren und strukturelle bzw. systemische Aspekte auszublenden, scheint, wie oben schon ausgeführt, zu kurz gegriffen. Dennoch sollten pädagogische Grundprinzipien daraufhin hinterfragt werden, in welcher Form sie sich in der Praxis widerspiegeln und ob sich diese auf alle Kinder und deren Familien positiv auswirken bzw. deren Wünschen und Bedürfnissen entsprechen oder nicht intendierte sozial selektive Wirkungen entfalten. Vor dem Hintergrund ungleicher sozialer Kompositionen in FBBE-Einrichtungen und einer tendenziell geringeren pädagogischen Qualität in Einrichtungen in sozial benachteiligten Quartieren erscheint eine erhöhte Beachtung der sozialräumlichen Lage von FBBE-Einrichtungen in Studien, Politik und Finanzierung sowie in der pädagogischen Praxis notwendig.

Literatur

- Anders, Y. & Roßbach, H.-G. (2019). Qualität in der Kindertagesbetreuung. In O. Köller, M. Hasselhorn, F. W. Hesse, K. Maaz, J. Schrader, H. Solga et al. (Hrsg.), *Das Bildungswesen in Deutschland. Bestand und Potenziale* (S. 441–470). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Bacher, J., Hasengruber, K. & Moosbrugger, R. (2020). Corona, Pisa, Homeschooling und der fehlende Sozialindex. In T. Schmidinger & J. Weidenholzer (Hrsg.), *Virenregime. Wie die Coronakrise unsere Welt verändert. Befunde, Analysen, Anregungen*. (S. 401–411). Wien: bahoe books.
- Barta, M. (2022). *EIK - Effekte der Interaktionsqualität auf Krippenkinder*. Verfügbar unter: <https://unipub.uni-graz.at/obvugrhs/download/pdf/7801300?originalFilename=true>
- Becker, B. (2010). Ethnische Unterschiede bei der Kindergartenselektion: Die Wahl von unterschiedlich stark segregierten Kindergärten in deutschen und türkischen Familien. In B. Becker & D. Reimer (Hrsg.), *Vom Kindergarten bis zur Hochschule* (S. 17–47). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Becker, B. & Biedinger, N. (2016). Ethnische Ungleichheiten in der vorschulischen Bildung. In C. Diehl (Hrsg.), *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf* (S. 434–474). Wiesbaden: Springer.
- Beckh, K., Mayer, D., Berkic, J. & Becker-Stoll, F. (2015). Ergebnisse der NUBBEK-Studie zu Qualitätsdimensionen in der Kindertagesbetreuung: Interpretation aus bindungstheoretischer Sicht. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 10(2), 183–201. doi:10.3224/diskurs.v10i2.19418
- Betz, T. (2013). Ungleichheiten im Vorschulalter. Einrichtungsbezogene Bildungs- und Betreuungsarrangements unter sozialwissenschaftlicher Perspektive. In M. A. Wolf, E. Dietrich-Daum, E. Fleischer & M. Heidegger (Hrsg.), *Child Care. Kulturen, Konzepte und Politiken der Fremdbetreuung von Kindern*. (S. 117–131). Weinheim: Beltz Juventa.

- Betz, T. (2015). *Das Ideal der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft. Kritische Fragen an eine verstärkte Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtungen, Grundschulen und Familien*. Verfügbar unter: <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/das-ideal-der-bildungs-und-erziehungspartnerschaft/>
- Betz, T., Bischoff-Pabst, S., Eunicke, N. & Menzel, B. (2019). *Kinder zwischen Chancen und Barrieren. Zusammenarbeit zwischen Kita und Familie: Perspektiven und Herausforderungen*. Verfügbar unter: <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/kinder-zwischen-chancen-und-barrieren-zusammenarbeit-zwischen-kita-und-familie> doi: 10.11586/2019043
- Betz, T. & Moll, F. (2015). *Sozial situierte Erwartungen von Eltern und pädagogischen Fachkräften an gute Kindertageseinrichtungen. Ein gesellschaftstheoretischer und empirisch-quantitativer Beitrag zur Qualitätsdebatte*. Verfügbar unter: https://www.researchgate.net/publication/328027673_Sozial_situierte_Erwartungen_von_Eltern_und_pada_gogischen_Fachkraefte_an_gute_Kindertageseinrichtungen_Ein_gesellschaftstheoretischer_und_empirisch-quantitativer_Beitrag_zur_Qualitaetsdebatte_Orientati
- Betz, T. & Moll, F. (2022). Bildung und Betreuung von Kindern im Vorschulalter. In H.-H. Krüger, C. Grunert & K. Ludwig (Hrsg.), *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung* (Band 16, S. 689–720). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. doi:10.1007/978-3-658-24777-5_24
- Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung [BMBWF] (2009). *Bundesländerübergreifender Bildungs-Rahmenplan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich*. Verfügbar unter: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/bef/sb/bildungsrahmenplan.html>
- Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung [BMBWF] (2021a). *Leitfaden für ein COVID-19 -Hygiene- und Präventionskonzept für den Regelbetrieb in der elementaren Bildungseinrichtung*. Verfügbar unter: https://www.bmbwf.gv.at/dam/bmbwfgvat/schule/beratung/corona/hygiene/hpvl_ep.pdf
- Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung [BMBWF] (2021b). *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2021, Teil 2 – Bildungsindikatoren*. Verfügbar unter: <https://www.iqs.gv.at/downloads/bildungsberichterstattung/nationaler-bildungsbericht-2021>
- Bollig, S. & Betz, T. (2016). Ungleichheiten in früher Kindheit. Was trägt die öffentliche Kindertagesbetreuung zu deren Abbau oder Verstetigung bei. *Sozialalmanach*, 331–344. Verfügbar unter: https://www.researchgate.net/publication/313477946_Ungleichheiten_in_fruher_Kindheit_Was_tragt_die_offentliche_Kindertagesbetreuung_zu_de-ren_Abbau_oder_Verstetigung_bei
- Cohen, F., Oppermann, E. & Anders, Y. (2020). *Familien & Kitas in der Corona-Zeit*. Verfügbar unter: https://www.researchgate.net/publication/344412473_Familien_Kitas_in_der_Corona-Zeit
- Cohen, F., Oppermann, E. & Anders, Y. (2021). (Digitale) Elternzusammenarbeit in Kindertageseinrichtungen während der Corona-Pandemie. Digitalisierungsschub oder verpasste Chance? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24, 313–338. doi:10.1007/s11618-021-01014-7

- Council of the European Union. (2019). *Council recommendation of 22 May 2019 on High-Quality Early Childhood Education and Care Systems*. Verfügbar unter: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605(01))
- Décieux, F. (2020). Sorgearbeit und zukünftige zeitgemäße Arbeitskraft im Gegenwarts-kapitalismus. In K. Becker, K. Binner & F. Décieux (Hrsg.), *Gespannte Arbeits- und Geschlechterverhältnisse im Marktkapitalismus* (Geschlecht und Gesellschaft, S. 191–212). doi:10.1007/978-3-658-22315-1_10
- Deutsches Jugendinstitut [DJI] & Robert Koch-Institut [RKI] (2020). *Quartalsbericht der Corona-KiTa-Studie. 1. Quartalsbericht (III/2020)*, Deutsches Jugendinstitut; Robert Koch-Institut. Verfügbar unter: https://www.rki.de/DE/Content/InfAZ/N/Neuartiges_Coronavirus/Projekte_RKI/KiTaStudie.html
- Flick, U. (2017). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Reinbek bei Hamburg: rowohlt's enzyklopädie.
- Flöter, M., Bauer, A., Pfaff, A., Pölzt-Stefanec, E., Röhmel, J. & Walter-Laager, C. (2021). *Internationale Corona-Kita-Erhebung (ICKE). Krippen, Kindergärten bzw. Kitas und ihr Beitrag zum Wohlergehen der Kinder*. Verfügbar unter: https://static.uni-graz.at/fileadmin/urbi-zentren/pep/OER/_ICKE_Kurzbericht_2021_05_03.pdf
- Fröhlich-Gildhoff, K. (2013). Die Zusammenarbeit von pädagogischen Fachkräften und Eltern im Feld der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung. *Bildungsforschung*, 10, 11–25. doi:10.25656/01:8535
- Fthenakis, W. E. (Hrsg.). (2006). *Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können* (5. Aufl.). Freiburg im Breisgau: Herder.
- Gambaro, L. (2017). Kinder mit Migrationshintergrund: Mit wem gehen sie in die Kita? *DIW-Wochenbericht*, 84(51/52), 1206–1213.
- Grell, F. (2010). Über die (Un-)Möglichkeit, Früherziehung durch Selbstbildung zu ersetzen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56, 154–167. doi:10.25656/01:7139
- Grgic, M., Neuberger, F., Kalicki, B., Spensberger, F., Maly-Motta, H., Barbarino, B. et al. (2022). Interaktionen in Kindertageseinrichtungen während der Corona-Pandemie – Elternkooperation, Fachkraft-Kind-Interaktionen und das Zusammenspiel der Kinder im Rahmen eingeschränkter Möglichkeiten. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 17(1), 27–56. doi:10.3224/diskurs.v17i1.03
- Groos, T., Trappmann, C. & Jehles, N. (2018). *Keine Kita für alle. Zum Ausmaß und zu den Ursachen von Kita-Segregation*. Verfügbar unter: https://www.researchgate.net/profile/Nora-Jehles-2/publication/328476814_Keine_Kita_fur_alle_-_Zum_Ausmass_und_den_Ursachen_von_Kitasegregation/links/5bd028db4585152b14511f22/Keine-Kita-fuer-alle-Zum-Ausmass-und-den-Ursachen-von-Kitasegregation.pdf
- Halvorsen, K., Ostertun Geirdal, A. & Toge, A. G. (2017). A critical perspective on child care and social investment in Norway: what is in children's best interest? In J. Midgley, E. Dahl & A. C. Wright (Hrsg.), *Social Investment and Social Welfare* (S. 177–195). Cheltenham, Northampton: Edward Elgar Publishing.
- Hartel, B., Hollerer, L., Smidt, W., Walter-Laager, C. & Stoll, M. (2019). *Elementarpädagogik in Österreich. Voraussetzungen und Wirkungen elementarer Bildung*. doi:10.17888/nbb2018-2-5

- Herzog-Punzenberger, B. (2016). Kindergartenbesuch und Elementarpädagogik. *Policy Brief Migration und Mehrsprachigkeit-Wie fit sind wir für die Vielfalt*, 4, 5–16. Verfügbar unter: <https://www.uibk.ac.at/ils/mitarbeiter/herzog-punzenberger/policy-brief-4.pdf>
- Honig, M.-S., Joos, M. & Schreiber, N. (2002). *Perspektivität pädagogischer Qualität. Zwischenbericht der Trierer „Caritas-Studie“*. Verfügbar unter: https://www.uni-trier.de/fileadmin/fb1/prof/PAD/SP2/Arbeitspapiere/Arbeitspapier5_Perspektivitaet_paedagogischer_Qualitaet.pdf
- Hörmann, K. (2014). *Die Entwicklung der Fachkraft-Kind-Beziehung*. Verfügbar unter: https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_hoermann_2014.pdf
- Hover-Reisner, N., Schluß, H., Fürstaller, M., Andersen, C., Habringer, M., Medeni, E. & Eckstein-Madry, T. (2018). *Pluralität in Wiener Kindergärten. Prozesse und Strukturen von In- und Exklusion*. Wien; Münster: LIT Verlag.
- Kalicki, B. (2022). Erziehungspartnerschaft in Kindertageseinrichtungen. *Jugendhilfe*, 60(2), 63–70.
- Kallfaß, A. (2022). *Interaktion zwischen frühpädagogischen Fachkräften und Eltern in der Kindertagesstätte. Eine rekonstruktive Analyse professionalisierter Praxis*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. doi: 10.1007/978-3-658-36189-1
- Kluczniok, K. (2018). Pädagogische Qualität im Kindergarten. In T. Schmidt & W. Smidt (Hrsg.), *Handbuch Empirische Forschung in der Pädagogik der frühen Kindheit* (S. 409–428). Münster: Waxmann. Verfügbar unter: https://www.researchgate.net/publication/328335014_Padagogische_Qualitat_im_Kindergarten
- Kluge, S. (2000). Empirisch begründete Typenbildung in der qualitativen Sozialforschung. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 1(1). Verfügbar unter: https://www.researchgate.net/publication/36176568_Empirisch_begrundete_Typenbildung_in_der_qualitativen_Sozialforschung
- Koch, B. (2020). *Elementarpädagogik in „Corona-Zeiten“ Beispielsammlung. Wie das elementarpädagogische Personal bei Kindergartenschließung Beziehungs- und Bildungsarbeit leistet und Kontakte mit Familien und Kindern aufrecht erhält*. Verfügbar unter: https://www.erzieherin.de/files/paedagogischepraxis/Elementarp%C3%A4dagogik%20in%20Coronazeiten_18042020_final.%20pdf.pdf
- Langmeyer, A., Guglhör-Rudan, A., Naab, T., Urlen, M. & Winklhofer, U. (2020). *Kindsein in Zeiten von Corona. Erste Ergebnisse zum veränderten Alltag und zum Wohlbefinden von Kindern*. Verfügbar unter: <https://www.dji.de/themen/familie/kindsein-in-zeiten-von-corona-studienergebnisse.html>
- Lengyel, D. & Salem, T. (2019). Zusammenarbeit von Kita und Elternhaus: Interkulturelle Perspektiven. In B. Kracke & P. Noack (Hrsg.), *Handbuch Entwicklungs- und Erziehungspsychologie* (S. 83–100). Berlin: Springer. doi:10.1007/978-3-642-54061-5_6-1
- Mackowiak, K., Küsshauer, C., Budnik, L. & Mai, M. (2022). Bildungsverständnis von pädagogischen Fachkräften in Kitas. *Frühe Bildung*, 11(3), 140–147. doi:10.1026/2191-9186/a000575
- Mayring, P. (2020). Qualitative Inhaltsanalyse. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (Band 14, S. 495–511). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. doi:10.1007/978-3-658-26887-9_52

- Merchel, J. (2010). *Qualitätsmanagement in der Sozialen Arbeit*. Weinheim: Juventa.
- Methlagl, M., Taslimi, N. J. & Majcen, J. (2022). *Elementare Bildung während der Corona-Krise: Herausforderungen und Ressourcen im pädagogischen Alltag*. Verfügbar unter: <https://jep.phwien.ac.at/index.php/JEP/article/view/15/10>
- Meuser, M. & Nagel, U. (2002). ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. In A. Bogner (Hrsg.), *Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung* (S. 71–93). Opladen: Leske + Budrich. doi:10.1007/978-3-322-93270-9_3
- Mienert, M. & Vorholz, H. (2007). *Die neuen Bildungspläne und die Rolle der Erzieherin*. Verfügbar unter: <http://www.mamie.de/pdf/RolleRaabe.pdf>
- Nentwig-Gesemann, I., Nicolai, K. & Köhler, L. (2016). *KiTa-Leitung als Schlüsselposition. Erfahrungen und Orientierungen von Führungskräften in Kindertageseinrichtungen*, Bertelsmann Stiftung. Verfügbar unter: <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/kita-leitung-als-schluesselformat/>
- Nolte, J. (2014). *Sozialraum- und lebensweltorientierte Vernetzung und Kooperation*. Verfügbar unter: <https://www.kita-fachtexte.de/de/fachtexte-finden/sozialraum-und-lebensweltorientierte-vernetzung-und-kooperation>
- OECD (2020). *Early Childhood Education: Equity, Quality and Transitions. Report for the G20 Education Working Group*. Retrieved from: <https://www.oecd.org/education/school/early-childhood-education-equity-quality-transitions-G20.pdf>
- OECD (2021). *Starting Strong VI: Supporting Meaningful Interactions in Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD Publishing. doi:10.1787/25216031
- Olk, T. (2007). *Kinder im „Sozialinvestitionsstaat“*. Verfügbar unter: https://www.researchgate.net/publication/277128029_Kinder_im_Sozialinvestitionsstaat
- Otyakmaz, B. Ö. & Westphal, M. (2018). Kritisch-reflexive Erwartungen von Eltern an die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zwischen Kita und Familie im Migrationskontext. In C. Thon, M. Menz, M. Mai & L. Abdessadok (Hrsg.), *Kindheiten zwischen Familie und Kindertagesstätte* (S. 169–186). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. doi:10.1007/978-3-658-19451-2_10
- Riha, M. (2014). Die Leitung aus der Sicht von Kindergartenträgern - den Anforderungen gewachsen sein und Erwartungen erfüllen. In B. Koch (Hrsg.), *Handbuch Kindergartenleitung. Das ABC für Führungskräfte in der Elementarpädagogik* (S. 413–423). Wien: Verl. KiTa aktuell.
- Ruppin, I. (2018). Anforderungen an die Zusammenarbeit von pädagogischen Fachkräften und Eltern in Kindertagesstätten Diskrepanzen der Selbst- und Fremdeinschätzung im Spiegel aktueller Studien. In I. Ruppin (Hrsg.), *Professionalisierung in Kindertageseinrichtungen* (S. 52–83). Verfügbar unter: https://www.researchgate.net/publication/334279421_Anforderungen_an_die_Zusammenarbeit_von_pädagogischen_Fachkräften_und_Eltern_in_Kindertagesstätten_Diskrepanzen_der_Selbst-und_Fremdeinschätzung_im_Spiegel_aktueller_Studien
- Salchegger, S., Höller, I., Herzog-Punzenberger, B. & Breit, S. (2021). Nachhaltiger Chancenausgleich durch mehrjährigen Kindergartenbesuch? Ergebnisse einer österreichischen Vollerhebung. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 14(2), 341–358. doi:10.1007/s42278-021-00114-x

- Smidt, W. & Embacher, E. (2021). Examining the factorial validity of the Individualized Classroom Assessment Scoring System in preschools in Austria. *International Journal of Early Years Education*, 1–13. doi:10.1080/09669760.2021.1893158
- Spiel, C., Reiter, J., Schmidt, S., Steger, A. & Portele, M. (2021). *Elementarpädagogik unter Covid-19-Bedingungen: Erste Ergebnisse zweier Studien*. Verfügbar unter: <https://lernencovid19.univie.ac.at/ergebnisse/elementarpaedagoginnen/>
- Stamann, C., Janssen, M. & Schreier, M. (2016). Qualitative Inhaltsanalyse – Versuch einer Begriffsbestimmung und Systematisierung. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 17(3). doi:10.17169/fqs-17.3.2581
- Statistik Austria (2022). *Kindertagesheime 2021/22 nach der Gruppenanzahl und der Form der Betreuungseinrichtung*. Verfügbar unter: <https://statistik.at/statistiken/bevoelkerung-und-soziales/bildung/kindertagesheime-kinderbetreuung>
- Strehmel, P. & Ulber, D. (2014). *Leitung von Kindertageseinrichtungen. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)* (Band 39). München: DJI.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2008). Effective Pre-school and Primary Education 3-11 Project (EPPE 3-11) - Final report from the primary phase: Pre-school, school and family influences on children's development during key stage 2 (7-11). *Faculty of Social Sciences – Papers (Archive)*. Retrieved from: <https://ro.uow.edu.au/sspapers/2433/>
- Thiersch, R. & Weiß, B. (2016). Lebensweltorientierung in der Kindertagesbetreuung. In K. Grunwald & H. Thiersch (Hrsg.), *Praxishandbuch Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Handlungszusammenhänge und Methoden in unterschiedlichen Arbeitsfeldern* (S. 65–76). Weinheim: Beltz Juventa; Ciando.
- Tietze, W. (2008). Qualitätssicherung im Elementarbereich. In E. Klieme & R. Tippelt (Hrsg.), *Qualitätssicherung im Bildungswesen* (S. 16–35). Weinheim: Beltz. doi:10.25656/01:7267
- Tietze, W. & Viernickel, S. (Hrsg.). (2016). *Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. Ein Nationaler Kriterienkatalog*. Weimar: verlag das netz.
- Van Huizen, T. & Plantenga, J. (2018). Do children benefit from universal early childhood education and care? A meta-analysis of evidence from natural experiments. *Economics of Education Review*, 66, 206–222. doi:10.1016/j.econedurev.2018.08.001
- Verbeek, V. (2019). *Mit Kita-Eltern kooperieren. Konstruktivistische, systemische und differenzsensible Perspektiven*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. Verfügbar unter: <https://ebookcentral.proquest.com/lib/kxp/detail.action?docID=5646316>
- Verbeek, V. (2020). Bildungs- und Lerngeschichten in der Kindertagesstätte: Kritik einer Methode. *Pädagogische Rundschau*, 74(2), 185–196. doi:10.3726/PR022020.0017
- Viernickel, S., Nentwig-Gesemann, I., Nicolai, K., Schwarz, S. & Zenker, L. (2013). *Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung. Bildungsaufgaben, Zeitkontingente und strukturelle Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen*. Verfügbar unter: <https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?FId=1013294>

- Wadepohl, H. & Böckmann, S. (2021). Gestaltung von Fachkraft-Kind-Beziehungen. In K. Mackowiak, H. Wadepohl & C. Beckerle (Hrsg.), *Interaktionen im Kita-Alltag gestalten. Grundlagen und Anregungen für die Praxis* (S. 21–42). Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag.
- Walbach, K. (2013). *Die Bedeutung der Individualität für die Gestaltung des pädagogischen Alltages in der Kinderkrippe*. Verfügbar unter: https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_walbach_2013.pdf
- Westphal, M. & Kämpfe, K. (2012). Elternarbeit im Bereich Kita: empirische Forschungsergebnisse. In W. Stange, R. Krüger, A. Henschel & C. Schmitt (Hrsg.), *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften* (S. 244–254). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. doi:10.1007/978-3-531-94279-7_25teratur

Anhang

Tabelle 2. Überblick über die Studien zur Zusammenarbeit mit Familien und über COVID-19-Studien mit der Zielgruppe „Pädagogische Leitungs- und Fachkräfte“ (eigene Darstellung)

	Studie und Autor*innen	Methode	Zielgruppe	n	Zeit	
Österreich	„Elementarpädagogik in Corona-Zeiten. Wie das elementarpädagogische Personal bei Kindergartenschließung Beziehungs- und Bildungsarbeit leistet und Kontakte mit Familien und Kindern aufrecht erhält“	Koch	Schriftliche Befragung	Studierende des Bachelorstudiums Elementarpädagogik an pädagogischen Hochschulen	150	April 2020
	„Elementarpädagogik unter Covid-19-Bedingungen“ Erfahrungen mit digital vermitteltem Lernen	Spiel et al.	Interviews	Elementarpädagog*innen	10	Frühling 2021
	„Familien & Kitas in der Corona-Zeit“ Befragung der pädagogischen Fachkräfte	Cohen et al.	Onlinebefragung	Päd. Fachkräfte mit und ohne Leitungsfunktion	4968	04 bis 05 2020
	Corona-KiTa-Studie: Kita-Leitungsbefragung	DJI & RKI	Teilstandardisierte Telefonbefragung	Leitungskräfte	83	04 bis 05 2020
	Corona-KiTa-Studie: CoKiss Leitungsbefragung	Grgic et al.	Schriftliche Befragung – Längsschnitt 2 Erhebungszeitpunkte	Leitungskräfte	2529	10 2020 bis 05 2021
	Wechselseitige Erwartungen von Eltern und Fachkräften an ihre Zusammenarbeit	Kalicki	Schriftliche Befragung (abhängige Stichprobe v. Elternteil & Bezugsfachkraft zur Zufallsstichprobe v. institutionell betreuten Kindern zw. 1 und 6 J.)	Elternteile und Fachkräfte	568	
Deutschland	„Interaktion zwischen frühpädagogischen Fachkräften und Eltern in der Kindertagesstätte“	Kallfaß	Mixed Methods: videografierte Elterngespräche (EG) & Gruppendiskussionen	Fachkräfte-Teams	8 Institutionen 7 GD mit 41 Fach-	2015 bis 2017

Studie und Autor*innen	Methode	Zielgruppe	n	Zeit
	(GD); Qual. Videointerpretation mit Fotogrammanalysen & dokumentarische Meth.: Basistypik, sinn-genetische Typenbildung & soziogenetische Interpret.		kräften, 10 EG	
„Professionalisierung von Führungsverhalten im Elementarbereich“	Ruppin Leitfadenterviews: Rekonstruktives Analyseverfahren der dok. Methode – sinn-genetische Typenbildung	Leitungen	22	2011/ 2012
„Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung. Bildungsaufgaben, Zeitkontingente und strukturelle Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen“	Viernickel et al. Mixed Methods: Teilbereich: Gruppendiskussionen Rekonstruktives Analyseverfahren der dok. Methode	Leitungen Fachkräfte Träger	21 Gruppendiskussionen	2011/ 2012
¹² „Internationale Corona-Kita-Erhebung“ (ICKE)	Flöter et al. Onlinebefragung	Leitungskräfte	3619	01 bis 03 2021

¹² D-A-CH: Deutschland, Österreich und deutschsprachige Schweiz

Sabine Skalla & Ulrike Schwarz

Vom Wissen zum Handeln. Evaluation der studienintegrierten Praxisphase in Studiengängen der Sozialen Arbeit, Früh- und Kindheitspädagogik an der DIPLOMA Hochschule

Zusammenfassung

Die Studie im komplexen Design einer Triangulation (Diekmann, 2008) evaluiert in den drei Bachelor-Studiengängen *Soziale Arbeit*, *Kindheitspädagogik* und *Frühpädagogik - Leitung und Management in der frühkindlichen Bildung* die studienintegrierte 100-tägige Praxisphase, welche von der DIPLOMA Hochschule¹ zum Erlangen der staatlichen Anerkennung eingeführt worden war. Fragen, ob das integrierte Studienmodell mit einer 100-Tage-Praxis ausreichend für den notwendigen Kompetenzerwerb für professionelles Handeln in der Praxis ist, ob diese Kompetenzen vertieft bzw. gefestigt werden und ob fundierte theoretische Kenntnisse der Studierenden von diesen in die Praxis transferiert werden können, leiteten die Evaluation. Zur Klärung dieser Fragestellungen wurden zum einen Fragebogenerhebungen mit Studierenden ($N = 208$) durchgeführt, welche kurz vor dem Abschluss ihrer Praxisphase standen. Zum anderen erfolgten qualitative Interviews mit fünf Praxisanleiterinnen und die Analyse von Abschlussberichten ($N = 42$), welche die Studierenden am Ende ihrer Praxisphase anfertigen mussten. Die statistischen Daten wurden mittels multivariater Verfahren und explanativ sowie deskriptiv ausgewertet. Die Daten der Interviews und der Analyse der Praxisberichte wurden einer qualitativen Inhaltsanalyse unterzogen. Die Analyse der Abschlussberichte erfolgte zudem in einem weiteren Schritt quantitativ. Anhand der durchgeführten explorativen Faktorenanalyse konnten acht Faktoren extrahiert werden, die als Basis aller weiteren Analysen herangezogen wurden. Diese Faktoren betreffen den Theorie-Praxis-Transfer, die Fach-, Methoden-, Präsentations-, Kommunikations-, und Kooperationskompetenz sowie personal-reflexive Kompetenzen und die Berufsidentität. Die Ergebnispräsentation im Beitrag folgt den zwei wesentlichen Komponenten der Fragestellung zum Theorie-Praxis-Transfer und dem Kompetenzerwerb. Dabei werden entsprechend dem gewählten Design alle Daten der Erhebungen miteinander verknüpft, sodass sich ein valides Gesamtbild zu den Aspekten der Forschungsfragen ergibt. Im Diskussionsteil werden die zentralen Ergebnisse unter Betrachtung der Rahmenbedingungen, unter denen sie zustande gekommen sind, vorgestellt und diskutiert.

Schlüsselworte: Triangulation, qualitative Interviews, quantitativer Fragebogen, Dokumentenanalyse, Hauptkomponentenanalyse, Theorie-Praxis-Transfer, Kompetenzen

¹ Die DIPLOMA Hochschule ist eine staatlich anerkannte private Hochschule mit Hauptsitz in Bad Sooden-Allendorf (Hessen) sowie weiteren Studienzentren in Deutschland.

From knowledge to action.**Evaluation of the study-integrated practical phase in the study programs Social Work, Childhood Education and Early Childhood Education at the DIPLOMA University****Abstract**

The study in the complex design of a triangulation (Diekmann, 2008) evaluates the study-integrated 100-day practice phase introduced by the DIPLOMA Hochschule² to achieve state approbation in the three bachelor programs *Social Work*, *Childhood Education* and *Early Childhood Education - Leadership and Management in Early Childhood Education*. The evaluation was led by questions as to whether the integrated study model with a 100-day practice phase is sufficient to acquire the necessary skills for professional action in practice, whether these skills are deepened or consolidated, and whether the students' well-founded theoretical knowledge can be transferred into practice. In order to clarify these questions, questionnaires surveys were carried out with students ($N = 208$) which were about to complete their practical phase. On the other hand, qualitative interviews were conducted with five practice supervisors and the analysis of final reports ($N = 42$), which the students had to prepare at the end of their practice phase. The statistical data were evaluated using multivariate methods and in an explanatory and descriptive manner. The data from the interviews and the analysis of the practice reports were subjected to a qualitative content analysis. The final reports were also analysed quantitatively in a further step. Based on the exploratory factor analysis, eight factors were extracted, which were used as a basis for all further analyses. These factors concern the theory-practice transfer, specialist-, method-, presentation-, communication-, cooperation- as well as personnel-reflexive competences and professional identity. The presentation of the results in the paper deals with the two main components of the question: theory-practice transfer and competence acquisition. In accordance with the chosen design, all data from the surveys are linked to each other, so that a valid overall picture of the aspects of the research questions is obtained. In the discussion part, the central results are presented and discussed under consideration of the framework conditions under which they were achieved.

Keywords: Triangulation, Qualitative Content Analysis, Quantitative Questionnaire Survey, Document Analysis, Principal Component Analysis, Theory Practice Transfer, Competences

² DIPLOMA Hochschule is a state recognized private University of Applied Sciences based in Bad Sooden-Allendorf and other study centers in Germany.

Inhalt

1. Einleitung	72
2. Theoretische Einbettung	72
2.1 Integrierte Praxisphase in den Studiengängen Soziale Arbeit, Kindheitspädagogik und Frühpädagogik.....	72
2.2 Kompetenzerwerb und Kompetenzmodell.....	74
3. Fragestellung	75
4. Untersuchungsdesign.....	76
4.1 Erhebungsmethoden	77
4.1.1 Quantitative Befragungen	77
4.1.2 Qualitative Befragungen	78
4.1.3 Dokumentenanalyse	78
4.2 Beschreibung des Samples	80
4.2.1 Studierende.....	80
4.2.2 Praxisanleiterinnen	83
4.2.3 Studentische Abschlussberichte	83
4.3 Auswertungsmethoden	84
4.3.1 Statistische Auswertungen	84
4.3.2 Qualitative Inhaltsanalyse: Interviews	85
4.3.3 Qualitative und quantifizierende Inhaltsanalyse: Abschlussberichte.....	85
4.4 Reflexion der Gütekriterien.....	87
5. Ergebnisse.....	88
5.1 Theorie-Praxis-Transfer	88
5.2 Kompetenzzuwachs.....	90
6. Diskussion und Limitation	95
7. Fazit.....	97
Literatur	97

1. Einleitung

Im akademischen Qualifizierungsprozess im Bereich der Sozialen Arbeit und der Kindheitspädagogik besitzt die Verzahnung der Lernorte Hochschule und Berufspraxis eine besondere Bedeutung. Berufliche Handlungskompetenz resultiert dabei in besonderem Maße aus Praxisphasen (Bundesarbeitsgemeinschaft Bildung und Erziehung in der Kindheit, 2009; Bundesarbeitsgemeinschaft der Praxisreferate an (Fach-) Hochschulen für Soziale Arbeit in der Bundesrepublik Deutschland, 2019).

Die Bedeutung von Praxisphasen für den Kompetenzerwerb und für einen gelungenen Theorie-Praxis-Transfer wird auch durch die gesetzliche Verankerung der Praxisphase betont, die zur staatlichen Anerkennung führt und deren Ziel es ist, die Studierenden zur eigenverantwortlichen Arbeit in der Praxis zu befähigen (Sozialberufeserkenntnisgesetz Hessen, 2010, zuletzt geändert am 22.08.2018). Entsprechend des Gesetzes wurde in den Studiengängen *Soziale Arbeit*, *Kindheitspädagogik* und *Frühpädagogik - Leitung und Management in der frühkindlichen Bildung* an der DIPLOMA Hochschule eine 100-Tage-Praxisphase (Vollzeitäquivalent) integriert und evaluativ begleitet. Solch studienintegrierte Praxisphasen wurden quasi bundesweit in allen Bundesländern eingeführt und ersetzen zunächst die bisherige Praxis des einjährigen Berufsanerkenntnisjahres in der Sozialen Arbeit. Später, als sich die kindheitspädagogischen Studiengänge in Deutschland etablierten, wurden die Hochschulprogramme überwiegend nur noch in dieser Form akkreditiert. Eine durch die Hochschule angeleitete Praxisphase von mindestens 100 Tagen durchzuführen, wurde durch den Beschluss der Jugend- und Familienministerkonferenz vom 29.+30. Mai 2008 ermöglicht (JKMK, 2008). Der Wortlaut aus diesem Beschluss findet sich inhaltlich in den meisten gesetzlichen Länderregelungen wieder, so auch in dem oben zitierten Hessischen Sozialberufeserkenntnisgesetz, welches die rechtliche Grundlage für die Ausgestaltung der Praxisphasen bildet, die zur staatlichen Anerkennung führt.

2. Theoretische Einbettung

2.1 Integrierte Praxisphase in den Studiengängen Soziale Arbeit, Kindheitspädagogik und Frühpädagogik

Während die Studiengänge der Sozialen Arbeit insgesamt gesellschaftspolitisch schon eine längere etablierte Tradition haben, korrespondieren kindheitspädagogische Studiengänge mit der starken gesellschaftlichen Notwendigkeit, die frühkindlichen Bildungsinstitutionen qualitativ aufzuwerten. Im Feld der frühkindlichen Bildung gibt es einen seit Jahren voraussehbaren und statistisch dokumentierten Fachkräftemangel (Hoffmann, 2021). Durch die Einführung neuer kindheitspädagogischer Studiengänge etablierte sich eine neue Profession. Der in den Praxisphasen stattfindende Kompetenzerwerb ist dabei ein zentraler Baustein des akademischen Qualifizierungsprozesses. Aber auch für die Soziale Arbeit formuliert Thole (2016), dass eine nachdenkliche Haltung durch die Verwendung von unterschiedlichen Methoden im Studium zur Professionalisierung beiträgt und letztlich in eine fachliche Reflexionskompetenz als Kernkompetenz mündet. Eine studienintegrierte Praxisphase kann sich als vorteilhaft in der Herausbildung des notwendigen Reflexionskompetenzerwerbs erweisen.

Denn durch den direkten Praxisbezug auf der einen Seite, ermöglichen andererseits die theoretischen Inhalte durch das Studium eine professionelle Distanz zum Gegenstand Praxis (Hess, 2022).

Die drei Bachelor-Studiengänge *Soziale Arbeit*, *Kindheitspädagogik* und *Frühpädagogik - Leitung und Management in der frühkindlichen Bildung* werden in fünf Studienvarianten an der DIPLOMA Hochschule angeboten. Neben dem jeweiligen akademischen Bachelor-Grad wird den Absolvierenden der *Sozialen Arbeit* die Staatliche Anerkennung als Sozialarbeiter*in und Sozialpädagog*in verliehen und in den *früh- und kindheitspädagogischen* Studiengängen die Staatliche Anerkennung als Kindheitspädagog*in. Die beiden Bachelor-Studiengänge *Soziale Arbeit* und *Kindheitspädagogik* werden in der 8-semesterigen Teilzeit-Fernstudienvariante, wahlweise mit realen Lehrveranstaltungen an einem der Hochschulstudienstandorte oder in der Live-Online-Variante, und als 6-semesteriges Vollzeit-Präsenzstudium an den Studienzentren Leipzig und Bad Sooden-Allendorf angeboten. Bei dem Bachelor-Studiengang *Frühpädagogik - Leitung und Management in der frühkindlichen Bildung* handelt es sich ausschließlich um ein Teilzeit-Fernstudium als Weiterbildungs-Bachelorstudiengang für Erzieher*innen u. ä., die von dem eigentlich 7-semesterigen Studiengang aufgrund ihrer abgeschlossenen Berufsausbildung und mindestens einjährigen Berufserfahrung zwei Semester anerkannt bekommen. Nachgewiesen werden die einzelnen Praxisphasenteile jeweils durch ein qualifiziertes Zeugnis der Praxisstelle und eine entsprechende Prüfungsleistung seitens der Hochschule in Form eines wissenschaftlichen, reflexiven, an Lernzielen orientierten Abschlussberichtes. Die Praxisphase im Teilzeit-Fernstudium wird in vier Einheiten à 25 Tage aufgeteilt und im Vollzeitstudium in zwei Einheiten à 50 Tage. An der DIPLOMA Hochschule sind die Praktikumsphasen in aufeinander aufbauenden Teilen in das Studium integriert. Lehrende und Praxisanleiter*innen begleiten kontinuierlich die Praxisphasen.

Die in Bezug auf die integrierte Praxisphase kooperierenden Akteur*innen stehen vor der Herausforderung, die curricularen Rahmenbedingungen und rechtlichen Vorgaben fachlich, organisatorisch und didaktisch umzusetzen (Burkard, Gabler, Kriener & Roth, 2021). Das „Akteursdreieck“ aus Praxiseinrichtung, Praktikant*innen und Hochschule ist für eine gelingende Praxisphase zentral (Bundesarbeitsgemeinschaft der Praxisreferate an [Fach-] Hochschulen für Soziale Arbeit in der Bundesrepublik Deutschland, 2019). Die Praxiseinrichtungen stellen eine Anleitung für die Praxisphasen zur Verfügung und ermöglichen die Reflexion des Praxisalltags anhand der von der Hochschule festgelegten Lernziele. Entsprechend der von der Bundesarbeitsgemeinschaft der Praxisreferate an (Fach-) Hochschulen für Soziale Arbeit in der Bundesrepublik Deutschland (BAG) als Orientierung für die Praxisanleitung beschriebenen Lernzielbereiche (ebd., 2019) und der gesetzlich definierten Zielsetzung (Sozialberufesenerkennungsgesetz Hessen, 2010, zuletzt geändert am 22.08.2018), bilden die Lernziele der DIPLOMA Hochschule mit den Kompetenzbereichen *Berufskompetenz*, *Berufsidentität* und *Reflexionskompetenz* die Basis für die Praxisphase. Demzufolge sollen die Praktikant*innen in den Einrichtungen die Möglichkeit bekommen, sich mit den Lernfeldern und den dazugehörigen Lernzielen in der Praxiseinrichtung auseinanderzusetzen und anteilig auch selbstständig Aufgaben zu übernehmen.

In den von der Hochschule angebotenen reflexiven Praxisbegleitseminaren werden individuell auftretende Problemlagen, Fragestellungen und Lernziele reflektiert. Weitere Inhalte der Lehrveranstaltung begleitend zu den Praxisphasen sind das Erlernen von Arbeitsweisen und Instrumenten zur Selbstreflexion sowie Methoden der Selbstevaluation und die fachtheoretische Erörterung von Handlungsoptionen. Zudem bieten diese Seminare Raum für durch Lehrende begleitete Beratungs- und Reflexionssettings und Plenumsarbeit zur Analyse von

Beobachtungen, Handlungen, Erfahrungen sowie des Praktikumsverlaufs. Die Praktikant*innen wiederum sollten sich durch das Einbringen ihrer Ziele und Wünsche in den Lernprozess als aktive Gestalter*innen der Praxisphasen verstehen, ihr Wissen in der Praxis anwenden und die Bereitschaft zum Erlernen neuer Inhalte mitbringen (Bundesarbeitsgemeinschaft der Praxisreferate an [Fach-] Hochschulen für Soziale Arbeit in der Bundesrepublik Deutschland, 2019).

2.2 Kompetenzerwerb und Kompetenzmodell

Aufgrund der Ergebnisse internationaler Studien wird vermutet, dass sich ein höheres (akademisches) Ausbildungsniveau auf das professionelle Handeln in der Praxis auswirkt (Whitebook, 2003; Tout, Zaslow & Berry, 2005; Zaslow, Tout, Halle, Whittaker & Lavelle, 2010). Als zentrale Wirkvariable werden dabei jene Kompetenzen gesehen, welche auf dem jeweiligen Ausbildungsweg erworben werden (Anders 2012; Anders et al., 2012; Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann & Pietsch, 2011). Diese Kompetenzentwicklung auf den unterschiedlichen Ausbildungswegen wird in Deutschland aber noch nicht lange untersucht (Mischo, Wahl, Hendler & Strohm., 2013) und es dominieren querschnittliche Studien, welche den Kompetenzerwerb in der kindheitspädagogischen Ausbildung auf Basis von Selbsteinschätzungsverfahren beschreiben (Dippelhofer-Stiem, 2006; Helm, 2011; Thole & Cloos, 2006; Mischo et al., 2013). Trotz gleichen Kompetenzniveaus von Absolvierenden der Fachschulen und Hochschulen im Bereich der Frühpädagogik (Berth & Nürnberg, 2014), lassen sich Unterschiede in den Selbsteinschätzungen feststellen (Hendler, Mischo, Wahl & Strohm., 2011; Thoma, Ofner, Seybel & Tracy., 2011; Mischo et al., 2013).

Im Zusammenhang mit dem Kompetenzerwerb und der Kompetenzerfassung wird der Kompetenzbegriff von Weinert (2001) am häufigsten genannt und trifft auch auf die höchste Akzeptanz. Der Kompetenzbegriff, welcher der an der DIPLOMA Hochschule durchgeführten Evaluation der Praxisphasen zugrunde liegt, richtet sich daher ebenfalls nach Weinert, wonach Kompetenzen „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten [sind], um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (vgl. Weinert, 2001, S. 27 f.). Kompetenzen werden also im Sinne dieser Definition als die Fähigkeit verstanden, Herausforderungen selbstorganisiert, situationsangemessen und kreativ zu bewältigen (Erpenbeck & Sauter 2016). Dem Kompetenzbegriff nach Weinert ist eine Unterscheidung, aber auch ein Ineinanderwirken zwischen *Disposition* und *Performanz* inhärent (Nentwig-Gesemann, Fröhlich-Gildhoff, Harms & Richter, 2011). Disposition lässt sich aus dem Blickwinkel verschiedener Fachrichtungen wie der Psychologie oder der Pädagogik als Potential oder Fähigkeit verstehen, bestimmte Handlungen wiederholt durchführen zu können (Böhm, 1994; Rombach, 1971; Sandkühler, 1990). Performanz lässt sich als motivations- und situationsabhängige Handlungsbereitschaft und Handlungspraxis verstehen (Nentwig-Gesemann et al., 2011).

Das Kompetenzmodell, auf dem die von der DIPLOMA Hochschule durchgeführte Evaluation der Praxisphasen basiert, greift ein Modell auf, welches die Differenzierung von Handlungsgrundlagen (Dispositon), Handlungsbereitschaft und Handlungsvollzug (Performanz) zusammenführt. Die Handlungsbereitschaft markiert in diesem Modell die Verbindung zwischen der Disposition und der Performanz (Nentwig-Gesemann et al., 2011).

3. Fragestellung

Die von der DIPLOMA Hochschule fokussierten, übergeordneten Kompetenzbereiche (siehe Tabelle 1), welche als Basis für die Praxisphase benannt wurden, und sich an gesetzlichen Vorgaben und Zielsetzungen orientieren (siehe Kapitel 2.1), wurden der Evaluation der Praxisphasen zugrunde gelegt. Die gewählten Kompetenzbereiche adressieren deutlich einen Theorie-Praxis-Transfer und die Reflexion der beruflichen Praxis in personalen, sozialen, institutionellen und gesellschaftlichen Bezügen.

Tabelle 1. *Kompetenzbereiche der Evaluation entsprechend der Lernziele*

Kompetenzbereich	Beispielhafte inhaltliche Ausformulierung des Kompetenzbereichs
Berufskompetenz	Kenntnis der rechtlichen Grundlagen der Institution im Handlungsfeld
	Anwendung pädagogischer Tätigkeiten und Methoden der Kindheitspädagogik im konkreten Handlungsfeld
	Die Fähigkeit, Grundlagen von Bildung und Erziehung sowie entwicklungspsychologische, pädagogische, soziologische oder neurobiologische Theorien auf die Institution im Handlungsfeld beziehen zu können
Berufsidentität	Sich mit der eigenen beruflichen und professionellen Rolle identifizieren können und Abgrenzungen zu anderen Berufsrollen vornehmen
	Das Spannungsfeld zwischen Gesellschaft, Institution und Erwartungen der Klientel erkennen und eigene Handlungsmodelle entwickeln
	Entwicklung beruflicher Identität unter Berücksichtigung individueller, biografischer, professioneller und gesellschaftlicher Verantwortung im Handlungsfeld
Reflexionskompetenz	Teilnahme und Reflexion von Dienst- und/oder Teambesprechungen/Supervision
	Sich der Werte und Normen, die dem eigenen Handeln zugrunde liegen, bewusst werden und deren Bedeutung einschätzen können
	In der Lage sein, die Konsequenzen des eigenen Handelns einschätzen zu können

Die Entwicklung der Fach-, Methoden-, Kommunikations- und Selbstkompetenzen, die berufliche Identitätsfindung und der Erwerb von Wissen zur Einbindung und Organisation der Einrichtung werden angestrebt (DIPLOMA Hochschule, 2021). Um nun pädagogische Handlungskompetenz auszubilden, ist die Aneignung von Erfahrungswissen unabdingbar. Eine intensive Praxiserfahrung kann daher als grundlegender Baustein der Ausbildung gesehen werden (Anders, 2012). Als Kompetenzen, welche der Handlungskompetenz zugrunde liegen (siehe Abbildung 1), lassen sich personale, sozial-kommunikative, fachliche und methodische Kompetenzen benennen (Landsiedel, 2023).



Abbildung 1. Handlungskompetenzmodell (eigene Darstellung nach Landsiedel, 2023, o. S.)

Im Sinne der Bewertung der Zielerreichung sollte die summativ durchgeführte Evaluation Aufschluss darüber geben, ob und wie der Kompetenzerwerb sowie der Theorie-Praxis-Transfer innerhalb der Praxisphase an der DIPLOMA Hochschule gelingen. Die Evaluation ging dabei folgenden Fragen nach:

Ist das integrierte und in Theorie und Praxis verzahnte Studienmodell mit einer 100-Tage-Praxis ausreichend für den notwendigen Kompetenzerwerb, um in der Praxis professionell handeln zu können?

Können fundierte theoretische Kenntnisse durch die Studierenden in die Praxis transferiert werden?

Können in dieser 100-tägigen Praxisphase Kompetenzen vertieft und gefestigt werden?

4. Untersuchungsdesign

Zahlreiche Messverfahren stehen für die Kompetenzerfassung zur Verfügung (Sauter & Staudt, 2016). So etwa biografische Methoden, Tätigkeitsanalysen, Interview, Arbeitsproben, Selbst- und Fremdbeschreibungen und zahlreiche weitere Methoden (Erpenbeck & von Rosenstiel, 2007). Es ist festzustellen, dass Selbsteinschätzungsverfahren die Kompetenzerfassung noch immer dominieren – bei gleichzeitig schwieriger Operationalisierung des Konstrukts Kompetenz, geringem Bezug der Instrumente zur sozial-kommunikativen Kompetenz sowie geringer Aussagekraft dieser Instrumente hinsichtlich der Performanz bzw. des Handlungsvollzugs (Rüschhoff, 2019). Hybride Verfahren – also die Kombination von qualitativen und quantitativen Verfahren – erweisen sich immer mehr als Königsweg in der Kompetenzmessung (Erpenbeck, 2009). Häufig steht bei einem solchen Verfahren eine skalierte Abfrage von Kompetenzen im Zentrum, gegen die es große Vorbehalte bei klassisch psychometrisch ausgebildeten Psycholog*innen gibt. Dennoch sind entscheidende Vorteile solcher Kompetenzmessverfahren feststellbar und fehlen häufig Alternativen (Wirtz & Caspar, 2002).

Das Evaluationsteam³ unter der Projektleitung von Sabine Skalla und Ulrike Schwarz hat vor dem eben dargestellten Hintergrund ein triangulatives Design gewählt, welches paradigmübergreifend Methoden kombiniert und zudem die unterschiedlichen Perspektiven im vorgenannten „Akteursdreieck“ aufgreift. Die Triangulation ermöglicht ein verlässlicheres Gesamtbild zur Beantwortung von Forschungsfragen. Durch das Zusammenspiel qualitativer und quantitativer Methoden werden Ergebnisse gegenseitig validiert, was wiederum eine erhöhte Aussagekraft der Erkenntnisse hinsichtlich von Fragestellungen mit sich bringt (Diekmann, 2008; Mayring, 2015).

Insgesamt drei methodische Zugänge kennzeichnen das konzipierte Evaluationsdesign. Der quantitative Fragebogen beruht auf Selbsteinschätzungen der Studierenden hinsichtlich ihres Kompetenzerwerbs. Selbsteinschätzungsverfahren – wie hier der Fragebogen – sind insbesondere vor dem Hintergrund von Beschönigungstendenzen zwar kritisch zu sehen, nach wie vor aber die beste Möglichkeit, Daten einer großen Stichprobe, die sich auf ein ganzes Staatsgebiet verteilt, zu gewinnen. Um diese Selbsteinschätzungen der Studierenden zu validieren und den tatsächlichen Handlungsvollzug zu prüfen, wurden zwei weitere Messverfahren eingesetzt.

Anleiterinnen aus den Praxiseinrichtungen, welche die Praxisphasen der Studierenden kontinuierlich über einen längeren Zeitraum begleitet hatten, wurden mittels qualitativer Leitfadenterviews hinsichtlich der gemachten Beobachtungen mündlich befragt. Die direkte Beobachtung der Studierenden durch berufserfahrene Praxisanleiterinnen ermöglicht u. a. eine zuverlässige Einschätzung der Qualität von sich wiederholenden und situationsbezogenen Handlungen. Im Kompetenzmodell, welches der Evaluation zugrunde liegt, beziehen sich die anhand der Interviews gewonnenen Daten daher auf den Bereich des Handlungsvollzugs.

Als nicht-reaktive Methode kam eine Dokumentanalyse zum Einsatz. Basis dieser Analyse waren die Abschlussberichte der Studierenden zur Praxisphase, die von den Studierenden für die Analyse zur Verfügung gestellt wurden. Nicht-reaktive Methoden sind als sehr zuverlässige Datenquelle zu betrachten. Verzerrungstendenzen bei der Entstehung des Materials/der Datenbasis (wie etwa bei Fragebögen) sind bei sogenannten akzidental dokumenten gering, weil diese Dokumente nicht von vorneherein zum Zwecke der Analyse erstellt werden. Das bedeutet, dass der Fokus unter dem die Dokumente später analysiert werden (z. B. auch bei der Analyse von Tagebüchern, Aufsätzen von Kindern usw.), zum Zeitpunkt der Erstellung des Dokuments nicht bekannt sind – anders als dies bei systematischen Dokumenten wie Interviews der Fall ist (Diekmann, 2008).

4.1 Erhebungsmethoden

4.1.1 Quantitative Befragungen

Einen methodischen Zugang stellt die Datenerhebung über einen quantitativen Fragebogen dar. Dieser gliedert sich in Fragen (Dimension 1), die sich dem *Studium und den beruflichen Vorerfahrungen* widmen, Fragen (Dimension 2) zum *Kompetenzzuwachs*, der von den Studierenden durch die Praxisphase wahrgenommen wird, und Fragen (Dimension 3), die auf den *Theorie-Praxis-Transfer* abzielen. Zudem wurde in einer Dimension 4 erfasst, wie zufrieden die Studierenden mit der Praxisanleitung und der Praxisphase sind (*Zufriedenheit der Studierenden*). Es werden folgende Kompetenzbereiche fokussiert: Fach-, Methoden-,

³ Prof.in Sandra Reinhardt, Sanja Grabbe-Kapischke, Dr.in Sabine Zohry, Prof. Dr. Thilo Deckersbach.

Präsentations-, Kommunikations-, Kooperationskompetenz und Personale Kompetenz. Der Kompetenzerwerb und der Theorie-Praxis-Transfer werden von den Studierenden selbst abgeschätzt. Im abschließenden Bereich des Fragebogens wird nach der *Soziodemografie* gefragt.

4.1.2 Qualitative Befragungen

Eine zweite Erhebungsmethode bestand darin, die Praxisanleitungen mittels qualitativer Interviews zu befragen. Dazu wurde auf problemzentrierte Interviews (Witzel, 1985, 2000) zurückgegriffen. Diese eignen sich für diese Erhebung, da Offenheit für die Rekonstruktion der subjektiven Perspektiven der Anleiterinnen genauso vonnöten ist, wie das Eingreifen der*des Interviewenden, um alle Facetten des Kompetenzzuwachses der Studierenden und der Bedeutung der Praxisphase abfragen zu können (Helfferich, 2011). Nach einem Pre-Test mit zwei Interviewpartnerinnen (im Nov. und Dez. 2020) wurde der Leitfaden verstärkt auf die Perspektive der Anleitungen angepasst, die als Ansprechpartnerinnen und Rollenmodelle (Bundesarbeitsgemeinschaft der Praxisreferate an [Fach-] Hochschulen für Soziale Arbeit in der Bundesrepublik Deutschland, 2019) gelten können.

Die durchgeführten Interviews basieren auf den Beobachtungen berufserfahrener Praxisanleitungen, die *zum Ersten* hinsichtlich der Performanz von Studierenden wahrgenommen wurden. *Zum Zweiten* fokussiert der Leitfaden aber auch die Unterstützungsrolle der Praxisanleiterinnen zur Kompetenzentwicklung der Studierenden in den Kompetenzbereichen Berufskompetenz, Reflexionskompetenz und Berufsidentität (siehe Kapitel 3). Insgesamt wurde der Leitfaden also an den Kompetenzbereichen der Lernziele ausgerichtet und durch Fragen zum organisatorischen Rahmen, zur Durchführung der Praxisanleitung und zur Rückmeldung an die Hochschule komplettiert.

4.1.3 Dokumentenanalyse

Die Dokumentenanalyse, die oft auch synonym mit dem Begriff der Inhaltsanalyse verwendet wird, wird von verschiedenen Autoren neben Befragungen und Beobachtungen als dritte Erhebungsmethode bezeichnet (Diekmann, 2008; Häder, 2019). Im Rahmen der *Dokumentenanalyse*, die an der qualitativen Inhaltsanalyse ausgerichtet war (Kuckartz, 2018), sollte die Qualität der Praxisberichte hinsichtlich Reflexionsfähigkeit und Fachlichkeit aufgezeigt werden. Für die evaluative Bewertung der studentischen Abschlussberichte wurden insgesamt für beide Parameter (Reflexion und Fachlichkeit) je vier Ausprägungen (von 0 bis 3) formuliert und inhaltlich definiert (siehe Tabelle 2 und Tabelle 3). Der so entstandene Dokumentenraster als Instrument der Datenauswertung wurde in Zusammenarbeit mit einem externen Sachverständigen entwickelt. Die Beurteilung des Datenmaterials hinsichtlich des Dokumentenrasters erfolgte durch zwei Personen innerhalb des Forschungsteams.

Tabelle 2. *Parameter Reflexion*

Ausprägung	Definition Ausprägung	Hinweis für die Codierung
Reflektiert (= 3)	Die Inhalte werden kritisch hinterfragt, es ist ein prüfendes und vergleichendes Nachdenken über sich selbst und ihr/sein Verhalten erkennbar; überlegtes Vorgehen	Alternativen werden mit Konsequenzen durchdacht, das Vorgehen ist der Situation angemessen; Denkprozesse sind aufgezeigt
Wenig reflektiert (= 2)	Entscheidungen und Darstellungen wirken eher unkritisch übernommen und ohne viel nachzudenken aufgezeigt	Übernahme von bereits Bestehendem; Denkprozesse werden nur in Ansätzen deutlich
Nicht reflektiert (= 1)	Ohne eine Überprüfung und ohne einen Vergleich über sich selbst und ihr/sein Verhalten	Das Vorgehen ist weder der Situation angepasst noch wurden alternative Vorgehensweisen überprüft
Nicht zu klassifizieren (= 0)	Aussage lässt sich nicht nach den Kriterien einschätzen	Kann den o. g. Ausprägungen nicht eindeutig zugeordnet werden

Tabelle 3. *Parameter Fachlichkeit*

Ausprägung	Definition der Ausprägung	Hinweise für die Codierung
Fachlich fundiert (= 3)	Vorgehensweise, wie sie in der Disziplin/Profession angewendet wird; aus dem Fach begründet und auf Fachwissen basierend	Einschlägige theoretische Ansätze, methodische Vorgehensweisen sowie das empirische Wissen werden aufgezeigt
Weniger fachlich fundiert (= 2)	Vorgehensweise nicht stringent der Disziplin angepasst; Fachwissen hat deutliche „Lücken“	Theoretische Ansätze, methodisches Vorgehen und Wissen werden nur in Ansätzen teilweise aufgezeigt
Nicht fachlich fundiert (= 1)	Alltagshandeln und keine Anwendung fachspezifischen Wissens	Eine theoretische Einbettung fehlt, keine konkreten Methoden ersichtlich und das Wissen wird nicht aufgezeigt
Nicht zu klassifizieren (= 0)	Aussage lässt sich nicht nach den Kriterien einschätzen	Kann nach den o. g. Ausprägungen nicht eindeutig zugeordnet werden

Ziel war letztlich die Ermittlung, welche Ausprägungen der Reflexion sowie der fachlichen Fundierung in Bezug auf die Lernziele in den Berichten der Studierenden am häufigsten auffindbar waren. Diese Parameter geben Aufschluss darüber, inwieweit die Praxisphasen die theoretischen und auch praktischen Kompetenzen der Studierenden fördern. Dabei sollte berücksichtigt werden, dass der Grad einer Reflexion nicht unbedingt daran abgelesen werden kann, wie bestimmte Ereignisse und Merkmale geschildert und formuliert werden. Hierfür zeigen die alleinige Betrachtung und Einschätzung der schriftlichen Berichte Grenzen. Die Fachlichkeit kann in diesem Kontext aufgrund der theoretischen Fundierung wesentlich einfacher und auch eindeutiger beurteilt werden.

4.2 Beschreibung des Samples

4.2.1 Studierende

Angeschrieben und aufgefordert, an der Befragung teilzunehmen, wurden insgesamt 533 Studierende (davon 341 aus der Sozialen Arbeit Teilzeit, 71 aus Kindheitspädagogik Teilzeit, 84 aus Frühpädagogik Teilzeit, 15 aus Kindheitspädagogik Vollzeit, 22 aus Soziale Arbeit Vollzeit). Insgesamt konnten Fragebögen von 208 Studierenden ausgewertet werden, die im letzten Viertel ihrer Praxisphase befragt worden waren. Das entspricht einem Gesamtrücklauf von 39 %.

Die rückmeldenden Studierenden der DIPLOMA Hochschule waren meist im Alter zwischen 31 und 40 Jahren – dies vor allem im Studiengang *Frühpädagogik - Leitung und Management in der frühkindlichen Bildung*. In der *Kindheitspädagogik* überwiegen Studierende im Alter zwischen 18 und 30 Jahren, gefolgt von Studierenden zwischen 41 und 50 Jahren. Im Studiengang *Soziale Arbeit* sind die Studierenden ungefähr gleichverteilt auf alle Altersgruppen zwischen 18 und 50 Jahren (siehe Abbildung 2).

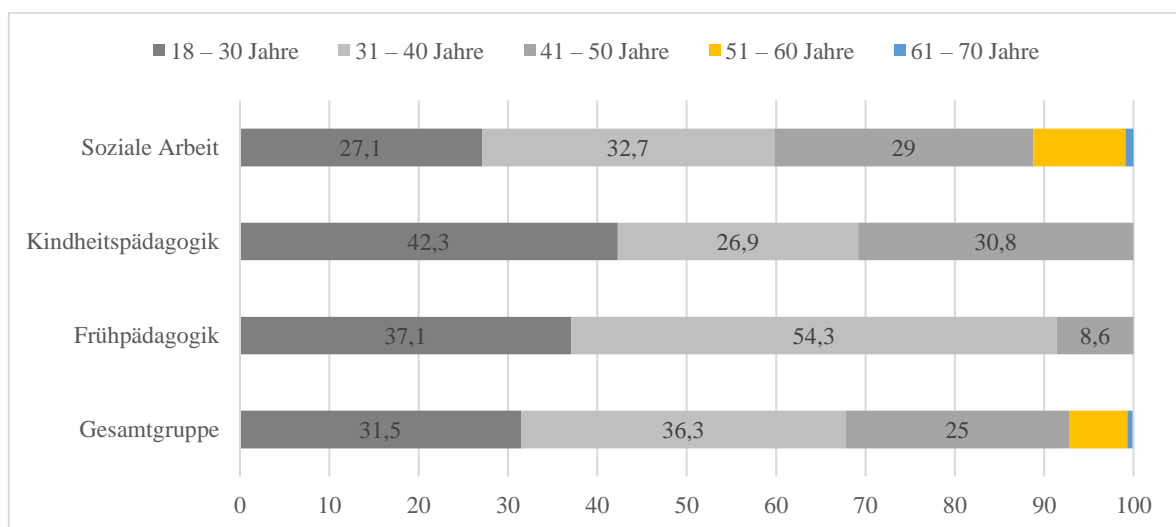


Abbildung 2. Altersverteilung der Studierenden (in %)

Annähernd 80 % aller befragten Studierenden leben in einer Partnerschaft (verheiratet oder unverheiratet). Die meisten Studierenden der verschiedenen Studiengänge haben ein bis zwei Kinder, davon gibt es nur größere Abweichungen bei den Studierenden der *Kindheits-*

pädagogik, die durchschnittlich mehr Kinder haben (siehe Abbildung 3). Es dominieren darüber hinaus deutlich weibliche Studierende in den verschiedenen Studiengängen (siehe Abbildung 4).

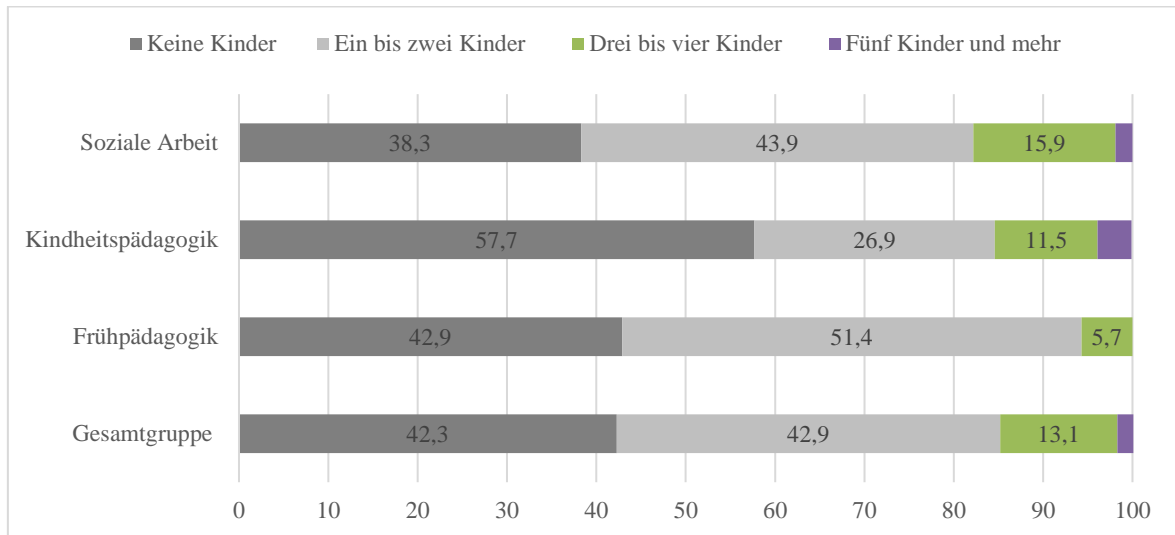


Abbildung 3. Anzahl der Kinder im Haushalt der Studierenden (in %)

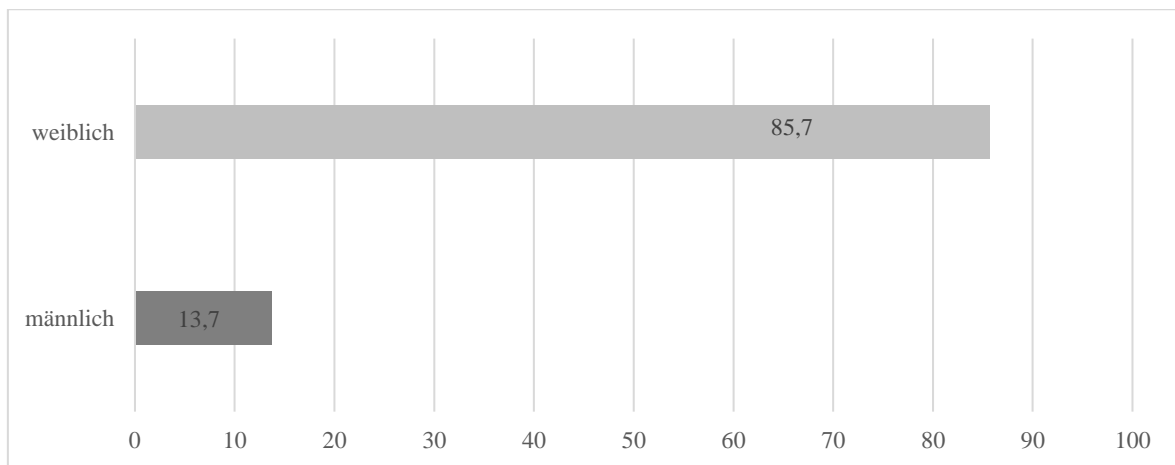


Abbildung 4. Geschlechtsverteilung unter den Studierenden (in %)

Ein sehr großer Anteil der befragten Studierenden – bei den Studierenden des Studiengangs Frühpädagogik - Leitung und Management in der frühkindlichen Bildung sind es 100 % – geht einer Erwerbstätigkeit nach (siehe Abbildung 5). Insgesamt arbeiten die Studierenden aller Studiengänge in einem Tätigkeitsbereich, der ihrem Studium entspricht. Fast neun von zehn Studierenden hatten bereits vor dem Studium Erfahrungen im angestrebten Berufsbe-
reich gesammelt, bei den Studierenden des Studienganges Frühpädagogik - Leitung und Management in der frühkindlichen Bildung sogar alle Befragten. Auch bei den Studierenden der Studiengänge Kindheitspädagogik sowie Soziale Arbeit sind es lediglich vereinzelte Personen, die noch keine berufsspezifische Erfahrung vor dem Studium erworben hatten.

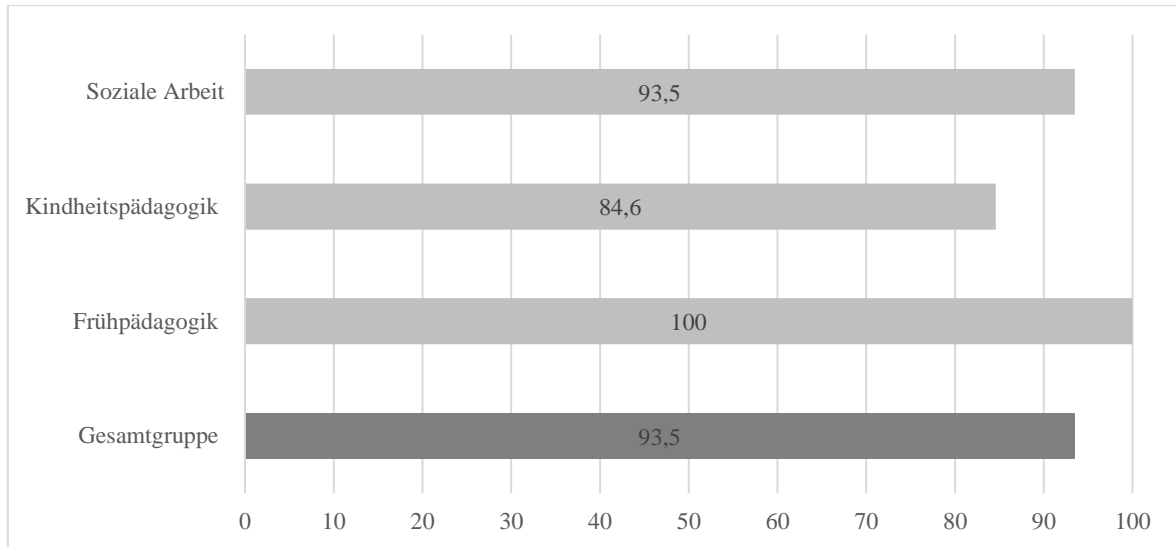


Abbildung 5. Erwerbstätige Studierende (in %)

Insgesamt befanden sich fast zwei Drittel der rückmeldenden Studierenden im Studiengang *Soziale Arbeit* und ein weiteres Fünftel im Studiengang *Frühpädagogik - Leitung und Management in der frühkindlichen Bildung*, den geringsten Anteil der befragten Personen machen Studierende im Studiengang *Kindheitspädagogik* aus (siehe Abbildung 6). Es dominieren die Teilzeitstudienformen, was der hohen Anzahl an berufstätigen und versorgungspflichtigen Studierenden entspricht. Knapp die Hälfte aller befragten Personen studiert „real in Teilzeitform“, also im Selbststudium unter der Woche mit Lehrveranstaltungen in einem der Studienzentren bzw. online am Samstag. Bei den *Früh- und Kindheitspädagogik*-Studierenden ist dieser Anteil geringer, bei den Studierenden im Studiengang der *Sozialen Arbeit* deutlich dominant.

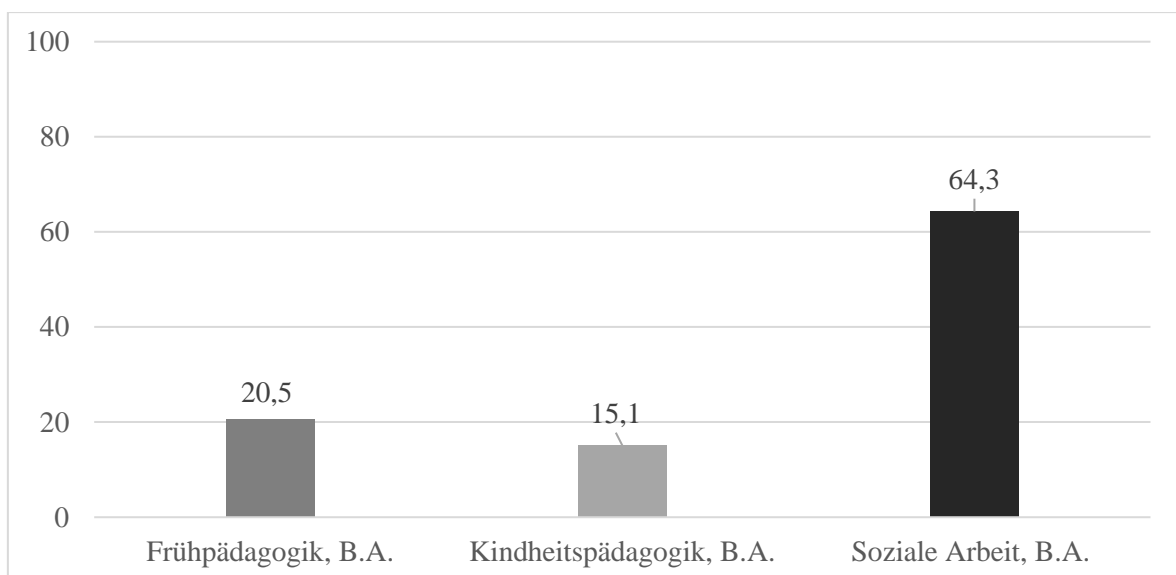


Abbildung 6. Verteilung der Studiengänge in der Stichprobe (in %)

4.2.2 Praxisanleiterinnen

Praxisanleitungen standen für jeden einzelnen der Studierenden zur Verfügung – insgesamt gab es daher entsprechend der Anzahl der Studierenden in den Praxisphasen auch Praxisanleitungen. Für die geplanten Interviews wurden gezielt berufserfahrene Anleiter*innen per E-Mail kontaktiert, von denen aufgrund der Berufserfahrung davon auszugehen war, dass die Performanz der Studierenden aufgrund der Beobachtungen und Reflexionsgespräche in qualitativer Hinsicht sicher beurteilt werden konnten. Hierbei wurde zudem darauf geachtet, alle Studiengänge und Studienformen in den Beobachtungsrückmeldungen über die Interviews abzubilden. Es wurden jeweils Anleiterinnen von Studierenden der Studiengänge *Frühpädagogik - Leitung und Management in der frühkindlichen Bildung* (Teilzeit; $n = 1$), *Kindheitspädagogik* (Vollzeit und Teilzeit; $n = 2$) und *Soziale Arbeit* (Vollzeit und Teilzeit; $n = 2$) interviewt. Insofern erfolgte eine bewusste Auswahl der Praxisanleiterinnen aufgrund der eben genannten Kriterien.

Insgesamt konnten so fünf Leitfadenterviews im letzten Viertel der Praxisphase durchgeführt werden. Die Befragten der Haupterhebung waren alle weiblich und bereits mehrere Jahre im jeweiligen Berufsfeld tätig. Vier von fünf Anleiterinnen verfügten über einen Abschluss als Sozialpädagogin/Sozialarbeiterin mit staatlicher Anerkennung. Die fünfte Anleiterin hatte einen Abschluss als Kindheitspädagogin, ebenfalls mit staatlicher Anerkennung. Die Arbeitsfelder der befragten Personen und damit die der Praktikant*innen waren vielfältig. Sie reichten von Kindertageseinrichtung/Krippe über die Clearing-/Krisenarbeit mit Jugendlichen, Streetwork bis zur Fachberatung für Kindertageseinrichtungen und Qualitätsmanagement. Entsprechend vielfältig waren auch die Anforderungen und Tätigkeiten der Praktikant*innen. Die Interviews ergaben keine erkennbaren Unterschiede in Bezug auf die Vollzeit- oder Teilzeit-Studienmodelle. Daher wurde diese Unterscheidung bei der Analyse der Ergebnisse ausgespart.

4.2.3 Studentische Abschlussberichte

Die Anfertigung von Praxisberichten ist als Prüfungsleistung Teil der Praxisphasen und wurden nicht etwa extra für die Evaluation angefertigt. Alle Praxisberichte, die zur Analyse im Rahmen der Evaluation herangezogen worden waren, waren vorab von den Studierenden zu diesem Zweck genehmigt worden. Zu jeweils zwei Zeitpunkten wurden aus den genehmigten Praxisberichten Klumpenstichproben gezogen, wobei die Klumpen die DIPLOMA-Studienzentren bildeten. Diese Vorgehensweise insgesamt gewährleistete, dass alle relevanten Studiengänge sowie alle vorkommenden Studienformen gleichermaßen in die Untersuchung einbezogen wurden.

Insgesamt konnten so Praxisberichte von 42 Studierenden des Wintersemesters 2020/21, die zum Zeitpunkt der Befragung drei Viertel des gesamten Praxisphasenzeitraums absolviert hatten, zur Auswertung herangezogen werden.

4.3 Auswertungsmethoden

4.3.1 Statistische Auswertungen

Die Datenauswertung der quantitativen Fragebögen erfolgte in SPSS Statistics 27. Die Einzelitems im Fragebogenbereich zur *Erhebung des Kompetenzzuwachses* durch die Praxisphasen bzw. zur *Erhebung des Theorie-Praxis-Transfers* wurden anhand von explorativen Faktorenanalysen (Principal Component Analysis, PCA) und unter Heranziehung des Handlungskompetenzmodells (siehe Abbildung 1) untersucht. Im Anschluss an diese Analyse wurden entsprechend Skalen durch Aufsummierung der Werte gebildet. Das heißt konkret, dass miteinander korrelierende Einzelitems zu entsprechenden Skalen (sieben Kompetenzbereiche und eine Skala zum Theorie-Praxis-Transfer) zusammengezogen wurden. Die im Anschluss an die Skalenbildung durchgeführten Reliabilitätsanalysen zeigen eine deutliche interne Konsistenz der einzelnen Items (Cronbach- α zwischen 0.802 und 0.932). Aufgrund der Hauptkomponentenanalyse ergaben sich aus den sechs theoretisch erhobenen Kompetenzbereichen und der Überprüfung des Theorie-Praxis-Transfers acht Skalen (siehe Tabelle 4).

Tabelle 4. *Skalen aufgrund von Faktorenanalysen*

Gebildete Skalen	Itemanzahl	Cronbach- α
Fachkompetenz	13	.883
Methodenkompetenz	10	.931
Präsentationskompetenz	5	.890
Kommunikationskompetenz	7	.882
Kooperationskompetenz	7	.853
Personal-reflexive Kompetenzen	13	.932
Theorie-Praxis-Transfer	6	.802
Berufsidentität	4	.865

Um Unterschiedstestungen durchführen zu können, wurden die aufsummierten Skalen dichotomisiert und so Gruppen gebildet, welche zum einen die Kompetenzentwicklung hinsichtlich der eben dargestellten Kompetenzbereiche sowie das Gelingen des Theorie-Praxis-Transfers absolut positiv einschätzen (AM = 4 bis 6). Die andere Gruppe (AM = 1 bis 3) wird aus Studierenden gebildet, für die diese Bewertung aus unterschiedlichen Gründen weniger oder nicht zutrifft. Unterschiede beim Kompetenzzuwachs oder im Theorie-Praxis-Transfer, die sich eventuell aufgrund von gewähltem Studiengang, gewählter Studienform, vorhandenen Vorerfahrungen und Studienmotivation ergeben, wurden anhand statistischer Unterschiedstestungen erfasst, wobei auf nominales Datenniveau (Kreuztabellen mit Chi²) ausgewichen wurde, wenn sich deutliche Gruppengrößenunterschiede feststellen ließen.

4.3.2 Qualitative Inhaltsanalyse: Interviews

Die Auswertung der qualitativen Interviews folgte der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2014) mittels der Software MAXQDA. Bei diesem Vorgehen werden entlang des Leitfadens Hauptkategorien gebildet, anhand derer das Material in einem ersten Durchlauf kodiert wird. Anhand dieser Zusammenstellungen der Oberkategorien wurden, wo immer sinnvoll, Subkategorien gebildet (Kuckartz, 2018). Die Aussagen der einzelnen Personen zu den jeweiligen Kategorien wurden paraphrasiert, und in einem zweiten Schritt wurden fallbezogene thematische Summaries (Kuckartz, 2018; Rädiker & Kuckartz, 2019) verfasst. Die inhaltsanalytisch entwickelten Kategorien wurden den, durch die Hauptkomponentenanalyse ermittelten, acht Skalen inhaltlich stimmig zugewiesen.

4.3.3 Qualitative und quantifizierende Inhaltsanalyse: Abschlussberichte

Für die Analyse der Abschlussberichte wurden diese zunächst daraufhin gesichtet, welche Lernziele durch die Studierenden ausformuliert wurden, da die Auswahl von drei Lernzielen pro Abschlussbericht eine Vorgabe für die Studierenden darstellt. Diese ausgewählten Lernziele sollen von den Studierenden anhand praktischer Erfahrungen reflektiert, fachlich und theoretisch hinterfragt sowie professionell bearbeitet werden. Da für die Forschungsfragen der Theorie-Praxis-Transfer von herausragender Bedeutung ist, wurde in einem weiteren Schritt überlegt, welche der formulierten Lernziele in den Praxisberichten

- am besten einen Theorie-Praxis-Transfer zulassen (bzw. ob dieser in einem schriftlichen Bericht dargestellt werden kann),
- die Reflexionskompetenz der Studierenden am besten aufzeigen,
- alle Studiengänge abbilden.

Aufgrund dieser Kriterien wurden schließlich zehn der insgesamt 17 Lernziele aus Sozialer Arbeit und der 20 Lernziele aus Früh- und Kindheitspädagogik für die Analyse ausgewählt. Diese Lernziele wurden abschließend so ausformuliert, dass eine Evaluation des Reflexionsgrades, des fachlichen Wissens sowie des professionellen Umgangs damit möglich wurde. Die Auswertung erfolgte mittels qualitativer Inhaltsanalyse und wie schon für die Interviews mit Hilfe der Software MAXQDA (Kuckartz, 2018). Die ausgewählten Lernziele stellen die fokussierten und deduktiv gebildeten Kategorien dar. Diesen Kategorien wurden die entsprechenden Textstellen in den Praxisberichten zugewiesen. Im Anschluss daran wurden diese Kategorien den durch die Hauptkomponentenanalyse gebildeten acht Skalen inhaltlich stimmig zugeordnet (siehe Tabelle 5).

Tabelle 5. Zuordnung von Kategorien zu acht statistisch ermittelten Skalen

Inhaltsanalytische Kategorien/Lernziele	Häufigkeit der Textstellen	Kompetenzbereiche und Theorie-Praxis-Transfer
Handlungsmethoden Soziale Arbeit im konkreten Handlungsfeld anwenden und erproben	120	Fachkompetenz
Die eigene Selbst- und Fremdwahrnehmung weiterentwickeln	61	Personal-reflexive Kompetenzen
Reflexion interner und externer Kommunikationsstrukturen (Institution, Sozialraum, Netzwerke, Lebenswelt)	93	Kommunikationskompetenz
Teilnahmen an Reflexions-, Dienst- und / oder Teambesprechungen / Supervision	76	Präsentationskompetenz
Das Spannungsfeld zwischen Gesellschaft, Institution und Erwartungen der Klientel erkennen und eigene Handlungsmodelle entwickeln	86	Kooperationskompetenz
Sich mit der eigenen beruflichen und professionellen Rolle identifizieren können sowie Abgrenzungen zu anderen Berufsrollen vornehmen	97	Berufside ntität
Anwendung pädagogischer Tätigkeiten und Methoden der Kindheitspädagogik im konkreten Handlungsfeld	54	Theorie-Praxis-Transfer
Theorien der Sozialen Arbeit und Bezugswissenschaften (Soziologie, Psychologie, Pädagogik, Medizin) in der beruflichen Praxis anwenden und überprüfen	63	Theorie-Praxis-Transfer
Beobachtung, Dokumentation sowie das Berichtswesen im konkreten Handlungsfeld	105	Methodenkompetenz
Durchführung von Fall- und Tätigkeitsanalysen im Spektrum des Handlungsfeldes	123	Fachkompetenz

Die in den Tabellen 1 und 2 dargelegten vier Ausprägungen zur Fachlichkeit und Reflexion wurden allen zuvor inhaltsanalytisch codierten Textsegmenten in den Praxisberichten zugeordnet. Im Anschluss an diese Zuordnung der vier Ausprägungen wurde eine Zählung vorgenommen, wie häufig sich Textstellen in den Berichten der Studierenden in den oben genannten Ausprägungen (0 bis 3) finden lassen (Kuckartz, 2012). Damit war es auch möglich, den Modalwert (der häufigste Wert in einer Untersuchung) festzustellen.

4.4 Reflexion der Gütekriterien

Festzustellen gilt vorab, dass es an Messinstrumenten zur Erfassung ganzheitlicher Kompetenzkonstrukte mangelt, was zum einen an der Komplexität der Konstrukte selbst, aber auch an der Schwierigkeit, umfassende Konstrukte messtheoretisch abzubilden, festgemacht werden kann. Gerade die Operationalisierung ganzheitlicher Kompetenzkonstrukte stellt sich in der praktischen Umsetzung schwierig dar, was insbesondere die Validität von Fragebögen, die zur Kompetenzmessung bevorzugt eingesetzt werden, nachteilig betrifft. Hinsichtlich der Verfahren zur Kompetenzerfassung kann festgestellt werden, dass vor allem Fragebogenerhebungen in verschiedenen Formen (online und paper-pencil) dominieren (Rüschhoff, 2019).

Um dem festgestellten derzeitigen Mangel an validen psychometrischen Methoden entgegen zu wirken und einen Beitrag zur Schließung von Forschungslücken zu leisten, verzichtete die DIPLOMA Hochschule in der Evaluation der Praxisphasen auf vorgefertigte Fragebögen. So konnte ein stärkerer Bezug zu sozialen und personalen Kompetenzen hergestellt werden. Dieser Bezug über fachlich-inhaltliche Kompetenzen hinausgehende Aspekte, wurde bislang in Fragebögen zur Kompetenzerfassung nur in geringem Ausmaß berücksichtigt (Rüschhoff, 2019). Im Bewusstsein der schwierigen Operationalisierung des Kompetenzkonstrukts wurde der eingesetzte Fragebogen unter Rückgriff auf das Handlungskompetenzmodell (siehe Abbildung 1) und die inhaltlichen Ausformulierungen der gewählten Kompetenzbereiche (siehe Tabelle 1) operationalisiert. Ein Pretest zur Prüfung der Reliabilität wurde vom 10.11.2020 bis 02.12.2020 mit 265 Studierenden durchgeführt. Um Objektivität zu sichern, wurde auch die Befragung der Studierenden in den Praxisphasen online durchgeführt.

Eingeschränkt zu beurteilen ist aufgrund der Selbsteinschätzungen und der damit verbundenen Tendenzen zur sozialen Erwünschtheit die Kriteriumsvalidität des eingesetzten Fragebogens. So lassen sich aus Fragebogenerhebungen kaum Aussagen dazu treffen, wie sich Personen im sozialen Feld und außerhalb einer Testsituation verhalten würden. Um diesem Mangel eines Fragebogens auszugleichen und eine größere Validität der Aussagen von Studierenden hinsichtlich des Handlungsvollzugs im Feld zu erreichen, wurde die Fragebogenerhebung durch zwei weitere Messverfahren ergänzt.

Beobachtungen in Realsituationen und die Messung von Kompetenzen mittels gängiger Abschlussprüfungen werden zur Kompetenzerfassung in wesentlich geringerem Ausmaß eingesetzt (Rüschhoff, 2019). Auch hier hat die Evaluation der Praxisphasen an der DIPLOMA Hochschule mit der Analyse von Praxisberichten und den Interviews mit Praxisanleitungen, versucht, diesem Mangel an eingesetzter Methodenvielfalt zu begegnen. Dabei gilt noch einmal festzuhalten, dass die Interviews auf Beobachtungen des Handlungsvollzugs und damit der Kompetenzumsetzung durch die Studierenden beruhen. Die darauf folgenden Reflexionen der Beobachtungen im Verlauf der Interviews erfolgten durch berufserfahrene Expert*innen.

Für die qualitative Forschung werden aufgrund der grundsätzlich anderen Intention als bei quantitativer Forschung von verschiedenen Autor*innen andere Gütekriterien entwickelt (Diekmann, 2008; Mayring, 2015; Steinke, 2008). Diese Gütekriterien befinden sich nach wie vor in einem Diskussionsprozess, sodass festgestellt werden muss, dass darüber keine Einigkeit herrscht (Keller, 2008). Unabhängig von der Autor*innenschaft geht es bei den Gütekriterien insgesamt um die Absicherung von Ergebnissen gegen subjektive, fehlerhafte und nicht nachvollziehbare Dateninterpretation. Die Gütekriterien qualitativer Forschung, an denen sich auch das Projektteam der DIPLOMA Hochschule orientiert hat, lassen sich

als Triangulation, kommunikative Validierung, Verfahrensdokumentation und Regelgeleitetheit, argumentative Kommunikationsabsicherung und Nähe zum Gegenstand benennen (Diekmann 2008; Mayring, 2015). Gerade die Triangulation wurde als Gütekriterium dadurch erfüllt, dass die durch die quantitativen Befragungen erzielten Ergebnisse mit den aus der Inhaltsanalyse gewonnenen Ergebnissen, abgeglichen wurden, wodurch eine hohe Validität der Ergebnisse insgesamt erreicht wird. Das konkrete Vorgehen zum qualitativen Forschungsanteil wurde entlang des erstellten Untersuchungsplans für die Evaluation der Praxisphase festgehalten. Innerhalb des Projektteams gab es im Sinne der kommunikativen Validierung (vergleichbar mit der sogenannten Intercoder-Reliabilität) Austausch über die aufgefundenen Ergebnisse der Inhaltsanalysen. Im Sinne der Regelgeleitetheit wurden ausführliche Memos in der QDA-Software angefertigt und im Zuge der Entwicklung des Kategoriensystems entsprechend angepasst.

5. Ergebnisse

In diesem Beitrag finden sich umfangreiche Erkenntnisse dazu, ob und wie gut ein Theorie-Praxis-Transfer in der 100-tägigen Praxisphase gelingt. Zudem werden Ergebnisse dazu präsentiert, ob und welcher Kompetenzzuwachs durch die Praxisphase bemerkbar ist. Entsprechend des Forschungsdesigns einer Triangulation wird die Beantwortung der Forschungsfragen unter Einbindung sowohl quantitativer als auch qualitativer Daten vorgenommen. Damit wird eine Verzahnung der gesamten Datenlage erreicht.

5.1 Theorie-Praxis-Transfer

Die in SPSS vorgenommene Gruppierung von 6 Einzelitems ergibt eine stabile Skala zum Theorie-Praxis-Transfer (Cronbach- $\alpha = .802$). In den Erläuterungen der Ergebnisse werden die im Fragebogen formulierten Einzelitems herangezogen, sodass erkennbar wird, welche Items in der Skala gruppiert wurden. Es wird durch Unterstreichungen zudem kenntlich gemacht, aus welchem methodischen Zugang die Daten stammen.

Basierend auf den Daten des Fragebogens, der an die Studierenden der Studiengänge *Soziale Arbeit*, *Kindheitspädagogik* sowie *Frühpädagogik - Leitung und Management in der frühkindlichen Bildung* ergangen ist, lässt sich sagen, dass etwa 94 % der Studierenden angeben, durch die 100-tägige Praxisphase Theorien in der Praxis zu erkennen bzw. wiederzuerkennen. Die Studierenden geben darüber hinaus auch an, dass es ihnen besser gelingt, Wissen aus den Modulen (also aus der Theorie) in die Praxis zu übertragen und dass durch die Praxisphase der Theorietransfer insgesamt erleichtert wird. Zudem wird angegeben, dass es der – in der Praxis-phase – gelungene Transfer von Theorie und Praxis den Studierenden ermöglicht, Fachkompetenzen in die Praxis verstärkt einbringen zu können und Problemsituationen besser einzuschätzen. Studierende geben in der Fragebogenerhebung konkret an, dass Dozierende, die aus der Praxis kommen, diesen Transfer von theoretischen Inhalten auf die Praxis erleichtern und dass die Bedeutsamkeit theoretischen Wissens für die Professionalität erkannt wird. Lehrveranstaltungen werden außerdem als positiv für die Ausbildung der Handlungskompetenz in der Praxis erkannt. Insgesamt lässt sich aufgrund der statistischen Daten aus Sicht der Studierenden ein äußerst gelungener Theorie-Praxis-Transfer beschreiben.

Diese positiven Aussagen der Studierenden in der Fragebogenerhebung setzen sich bei den qualitativ befragten Anleiterinnen fort, die den Theorie-Praxis-Transfer aus ihrer Sicht ebenfalls durchgehend als „sehr gelungen“ ausführen. So wurde in den geführten Interviews zum Ausdruck gebracht, dass die Praktikant*innen über das fachlich notwendige theoretische Wissen verfügten und auch in der Lage waren, dies im Alltag und in der Reflexion einfließen zu lassen. Zudem wurde dieses Wissen von den Studierenden – wenn nötig – auch an die Bedürfnisse der Praxis angepasst. Auch die Anleitungsgespräche wurden genutzt, um die Verzahnung von Theorie und Praxis zu beleuchten. Themen dieser Anleitungsgespräche waren beispielsweise die kritische Reflexion der Umsetzbarkeit theoretischer Modelle und Theorien zur Angebotsgestaltung.

„Was halt auch auffällig ist, dass sie auch, wenn im Studium was Neues kam, geguckt hat, wie sie das in der Praxis anwenden kann. Und wenn sie dann gemerkt hat, dass man das gar nicht so eins zu eins übernehmen kann in die Praxis, sondern, dass man das umwandeln – also das man da noch andere Sachen mit reinnehmen muss – dann war das auch so dieser Aha-Effekt zum Unterschied, der sich häufig auch zwischen Theorie und Praxis zeigt [...]“ (Interview 3, Pos. 60).

Die Anleiterinnen halten fest, dass sich der gelungene Wissenstransfer auch in der Umsetzung zentraler Grundsätze des Arbeitsbereiches und der Weitergabe von Studieninhalten an das Team zeigte.

„...sie konnte uns dann eben auch gut Input geben durch das Studium nochmal, ich denke für alle Kollegen, die jetzt eben nicht akademischen Hintergrund haben. Ich hatte ja schon auch doch die Hintergründe durch mein Studium; aber auch so für den Rest des Teams ist das eine Bereicherung, auch dass sie das Studium gerade macht...und da eben auch viel Pädagogisches noch einbringen kann, wo unsere Leitung vielleicht auch dadurch profitiert, weil sie das Studium halt nicht hat“ (Interview 2, Pos. 32).

Bereichsspezifisch lag der Fokus des Wissenstransfers zum Beispiel auf Eingewöhnungsmodellen, Bedürfnisorientierung oder Qualitätsentwicklung und rechtlichen Grundlagen. Die vier einzelnen, kürzeren Praxisphasen werden im Vergleich zu einer langen Phase als sehr geeignet beschrieben, um das gewonnene Wissen sukzessive in die Praxis zu transferieren.

Werden die Ergebnisse der Dokumentenanalyse betrachtet, so lassen sich auch hier Aussagen treffen, welche die Angaben der Praxisanleiterinnen in den Interviews und die Angaben der Studierenden im Fragebogen bestätigen. Die angefertigten Praxisberichte wurden in hohem Umfang theoretisch höchst fundiert und reflektiert erstellt (Ausprägung der beiden Parameter Fachlichkeit und Reflexion: 3 = reflektiert/fachlich fundiert). Zum einen ist in den Praxisberichten erkennbar, dass die Studierenden Theorien der Sozialen Arbeit und ihrer Bezugswissenschaften sowie Methoden der Kindheitspädagogik in der Praxis anwenden. In 83 % der Praxisberichte werden Methoden und Theorien kritisch hinterfragt und es findet ein vergleichendes Nachdenken statt. Alternativen samt möglicher Konsequenzen werden in 86 % der Praxisberichte reflektiert, wobei die Denkprozesse auch nachvollziehbar gestaltet sind.

5.2 Kompetenzzuwachs

Die Interviews mit den Praxisanleitungen, die Analyse der Praxisberichte und die Analyse des Fragebogens zeigen insgesamt durchgehend, dass Kompetenzen deutlich zugenommen haben. Im Fragebogen geben Studierende die Entwicklung ihrer verschiedenen Kompetenzen durch die Praxisphasen als äußerst positiv an (siehe Abbildung 7) – dies über alle abgefragten Kompetenzbereiche hinweg und unabhängig vom gewählten Studiengang. Werden die verschiedenen *Studienformen* (Vollzeit in Präsenz, Teilzeit Live-Online und Teilzeit in real) hinsichtlich der Kompetenzentwicklung betrachtet, lässt sich sagen, dass Studierende, welche online in Teilzeit studieren, ihre Kompetenzentwicklung durch die Praxisphasen im Vergleich zu den anderen Studienformen zwar tendenziell, aber nicht signifikant besser einschätzen. Nur in Bezug auf die Entwicklung der Kommunikationskompetenz geben jene Studierenden eine tendenziell höhere Kompetenzentwicklung an, welche in Vollzeit und Präsenz ihr Studium absolvieren.

Unabhängig von der pädagogischen Vorerfahrung profitieren alle Studierenden deutlich und gleichermaßen von den Praxisphasen im Studium. Es lässt sich auf einem sehr hohen positiven Niveau des allgemeinen Kompetenzzuwachses auch feststellen, dass Studierende ohne pädagogische Vorerfahrungen vor allem im Bereich der Kooperationskompetenzen bzw. der Präsentationskompetenzen tendenziell mehr Zuwachs durch die Praxisphasen angeben als andere Studierende.

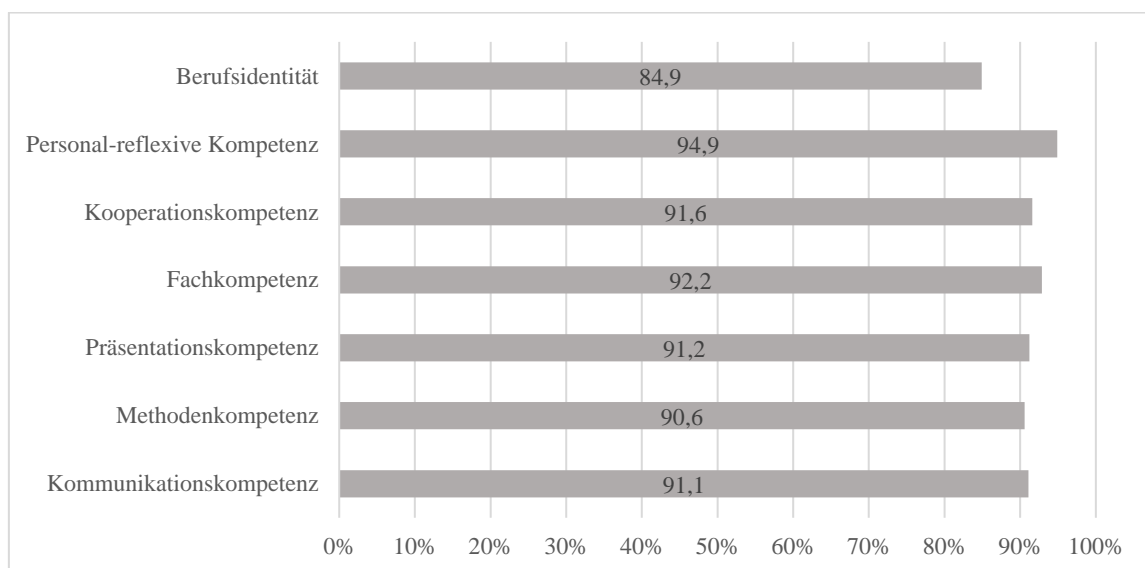


Abbildung 7. Positive Kompetenzentwicklung laut Angaben der Studierenden (AM = 4 bis 6)

Insbesondere verweisen die Daten, basierend auf der Auswertung des Fragebogens auf einen positiven Zuwachs an *personal-reflexiver Kompetenz* (Skala mit 13 Items). Beinahe 95 % der Studierenden geben an, dass sich die persönliche und professionelle Urteilskraft mit der Praxisphase gesteigert hat und Konsequenzen des eigenen Handelns damit auch besser abgeschätzt werden können. Zudem stellen die Studierenden fest, dass die eigenen Werte und Normen, die in jede pädagogische Handlung einfließen, bewusst werden und dadurch die geleistete Arbeit selbstkritischer und der eigene Unterstützungsbedarf besser eingeschätzt werden kann.

Selbst- und Fremdwahrnehmung sind bedeutsamer Teil personal-reflexiver Kompetenzen, weil ohne selbstkritische Reflexion keine Veränderung hinsichtlich des Blickes auf die eigene, aber auch auf andere Personen möglich wäre. Auch in den mit den Praxisanleiterinnen geführten Interviews stellen diese fest, dass sich die Selbst- und Fremdwahrnehmung der Studierenden während der Praxisphase positiv verändert hat, wodurch mit den Adressat*innen pädagogischer Handlungen noch wertschätzender umgegangen werden kann. Die Praxisanleiterinnen führen dazu aus, dass sich aus ihrer Sicht Studierende in Dienst- und Teambesprechungen durch die Praxisphase besser einbringen können und eine höhere Reflexion der im Rahmen von Besprechungen behandelten Inhalte erfolgen kann. Die Praxisanleitungen vertreten auch die Meinung, dass das Einfühlungsvermögen und das Hinterfragen von Vorurteilen bei Studierenden in der Praxisphase zunahm.

„ ...also der Blick auf sich, also der hat sich grundlegend verändert und auch dadurch werden Grenzen, die halt jeder hat, besser eingeschätzt, aber halt auch die Grenzen und Möglichkeiten anderer, also ich meine, Menschen mit denen gearbeitet wird, Arbeitskollegen und die Menschen, für die wir eigentlich da sein wollen in unserem Beruf... “ (Interview 3, Pos. 46).

Die in der 100-tägigen Praxisphase positiv entwickelte Selbst- und Fremdwahrnehmung der Studierenden, welche in den Interviews mit den Praxisanleiterinnen angesprochen wurde, zeigt sich zum anderen auch in den von den Studierenden angefertigten Praxisberichten. In hohem Ausmaß erfolgt eine fachlich fundierte und reflektierte Weiterentwicklung der Selbst- und Fremdwahrnehmung (Ausprägung der beiden Parameter Fachlichkeit und Reflexion: 3 = reflektiert/fachlich fundiert). In nahezu 81 % der Praxisberichte beleuchten Studierende die eigenen Stärken und Schwächen in der fachlichen Tätigkeit. Es lässt sich zudem in ca. 89 % der Praxisberichte erkennen, dass Studierende Veränderungsmöglichkeiten zur Wahrnehmung der eigenen, aber auch der fremden Person in die Überlegungen einbauen.

Die Praxisphase trägt auf Basis der Daten aus den Fragebogenerhebungen zudem in sehr hohem Ausmaß zur Entwicklung von *Fachkompetenz* (Skala mit 13 Items) bei. Dieser Zuwachs an fachlichen Kompetenzen wird von den befragten Studierenden bezüglich der Dokumentationsarbeit und des Berichtswesens angeführt. Dazu wird von den Studierenden im Fragebogen auch angegeben, dass die eigene Sicherheit im Kontakt zu den Adressaten*innen zugenommen hat. Aus Sicht der Studierenden können die Entscheidungsabläufe der Organisation – damit eher fachfremde Verwaltungsabläufe – besser nachvollzogen werden und Konsequenzen des eigenen Handelns lassen sich besser abschätzen. Auch sind die befragten Studierenden der Meinung, dass sich ihre Kenntnisse in Bezug auf rechtliche Grundlagen und Kriterien der Qualitätsentwicklung verbessert haben. Die Auswertung der Daten des Fragebogens lässt zudem erkennen, dass aus Sicht der Studierenden gesellschaftspolitische Grundlagen pädagogischer Handlungsfelder besser in die Arbeit miteinbezogen werden können, was von besonders hoher Bedeutung ist, da sich jedes pädagogische Handeln in einem gesellschaftspolitischen Rahmen bewegt.

Die interviewten Praxisanleiterinnen stellten dazu und in Übereinstimmung mit den Ergebnissen der Fragebogenerhebung fest, dass durch die Praxisphase das spezifische Wissen zum Handlungsfeld, der Organisation und deren gesellschaftliche Einbindung bei den Studierenden ausgebaut werden konnte. Einige Praktikant*innen hatten sich im Vorfeld sehr gut mit den rechtlichen Grundlagen des jeweiligen Handlungsfeldes auseinandergesetzt oder diese in der Arbeit kennen gelernt, was mit den, aus Sicht der Studierenden, bereits im Rahmen der Fragebogenerhebung erhöhten Kenntnissen zu Rechtsgrundlagen korreliert.

„die rechtlichen Grundlagen [...] also da hatte sie sich in der Theorie im Selbststudium zu Hause sehr gut mit beschäftigt [...] da kannte Frau X eben auch die rechtlichen Grundlagen, die waren einfach da, das hat gut funktioniert, ja, genau, das hat wirklich gut funktioniert“ (Interview 5, Pos. 37).

Auch in den analysierten Praxisberichten findet sich eine sehr hohe Anzahl an Textstellen, die auf eine fachlich fundierte und reflektierte Auseinandersetzung mit Fachkompetenzen, u. a. mit der Durchführung von Fall- und Tätigkeitsanalysen sowie mit Methoden der Beobachtung und Dokumentation, hinweisen. Das bedeutet auch, dass etwa in Bezug auf rechtliche Grundlagen Kenntnisse auf Basis der Fachliteratur angeeignet werden und nach dem Sinn von gesetzlichen Bestimmungen gefragt wird.

Die Daten zur Fragebogenanalyse lassen aufgrund der Antworten der Studierenden eine positive Entwicklung der *Kooperationskompetenz* (Skala mit 7 Items) erkennen. Studierende geben an, dass sich das Wissen über Kooperationspartner*innen durch die Praxisphase erweitert hat und dass es besser gelingt, sich für eine konstruktive Arbeitsatmosphäre einzusetzen. An der Aufgabenverteilung, die aufgrund der Praxisphase besser nachvollzogen werden kann, kann ebenfalls besser mitgewirkt werden. Die Studierenden geben an, sich durch die Praxisphase besser in dem Spannungsfeld zwischen Adressat*innen pädagogischer Handlungen und der Gesellschaft zu bewegen, da diese Spannungsfelder erkannt werden können. Dass das Spannungsfeld zwischen Gesellschaft, Institution und Erwartungen der Klientel erkannt wird, betonen auch die interviewten Praxisanleiterinnen.

„...was sich schon sehr gut erkennen lässt, was ich wirklich gut erkenne, dass sich bei ihr ein Bewusstsein dafür entwickelt hat, dass was die Gesellschaft von ihr will und was der Klient will, das sind halt oft unterschiedliche Dinge...also oft nicht vereinbar...“ (Interview 2, Pos. 37).

Diese Ergebnisse aus Daten der Fragebogenerhebung und den Interviews mit den Praxisanleiterinnen werden auch durch die Analyse der Praxisberichte untermauert. Studierende erkennen, dass unterschiedliche Aufträge und Interessen von Akteur*innen der Gesellschaft und der Institutionen nicht immer kompatibel mit den Erwartungen der Adressat*innen pädagogischer Handlungen sind. Fachlich fundiert und deutlich wird dies in beinahe 86 % der Praxisberichte durch das Erkennen der Spannungsfelder zwischen Gesellschaft, Institution und Adressat*innen pädagogischer Handlungen. Die kritische Reflexion der Spannungsfelder zeigt zum einen gut nachvollziehbar die Denkprozesse der Studierenden an und lässt in ca. 81 % der Praxisberichte erkennen, dass eigene Handlungsmodelle durch die Studierenden entwickelt bzw. angedacht werden.

Aufgrund der Angaben der Studierenden im Fragebogen kann gesagt werden, dass sich durch die Praxisphase auch deutlich die *Kommunikationskompetenz* (Skala mit 7 Items) erhöht, was sich insbesondere in Gesprächen mit Kolleg*innen und Zielgruppen niederschlägt. Die Studierenden vertreten auch die Meinung, dass so beispielsweise im Team leichter über Probleme gesprochen werden kann. Aus Sicht der Studierenden führt die durch die Praxisphase erhöhte Sicherheit in der Anwendung von Gesprächstechniken dazu, dass Erwartungen der Adressat*innen pädagogischer Handlungen leichter zu erfahren sind und auch das Zuhören besser gelingen kann. Kommunikative Kompetenzen lassen sich auch aus dem Umgang mit Herausforderungen in der Praxisphase aufgrund der Angaben von Praxisanleiterinnen ableiten. Dies zeigt sich für die Anleiterinnen beispielsweise daran, dass etwaigen Unfreundlichkeiten seitens der Eltern und Kitaleitungen professionell, höflich und ruhig begegnet wurde. Konfliktsituationen wurden reflektiert, methodisch gelöst und Emotionen ange-

messen verbalisiert. Auch in den analysierten Praxisberichten findet sich eine fachlich fundierte und reflektierte Auseinandersetzung mit internen und externen Kommunikationsstrukturen, die in Verbindung mit verschiedenen Kommunikationstheorien erörtert werden. Alternative Kommunikationsmodelle und ihre Einsatzmöglichkeiten werden kritisch und unter Beachtung möglicher Konsequenzen in 76 % der Praxisberichte betrachtet.

Eine Zunahme der *Präsentationskompetenz* (Skala mit 5 Items) zeigt sich zunächst anhand der Aussagen von Studierenden im Fragebogen. Dies bedeutet nach Angaben der Studierenden konkret, dass ihnen ein Einbringen in Teamsitzungen leichter gelingt und den Adressat*innen deutlich mehr Handlungsmöglichkeiten aufgezeigt werden können. Zudem habe sich die konstruktive Kritikfähigkeit durch die Praxisphase verbessert, wodurch auch eigene Handlungsalternativen erkannt und ergriffen werden können.

Aus den Interviews mit den Praxisanleiterinnen ergibt sich weiter, dass Studierende z. B. Wissen zu neuen Medien eingebracht haben und dieses auch erweitert werden konnte. Zudem ist aus Sicht der Praxisanleiterinnen eine fundierte Projektplanung, die Initiierung von Dienstbesprechungen, die Anschaffung technischer Ausstattung und eine eigenständige Projektkoordination durch die Studierenden erkennbar.

„...da hat sie dann die Dienstbesprechung nicht nur organisiert, sondern dann auch... auch in der Führung, das war eine gute Präsentation der Inhalte...“ (Interview 4, Pos. 47).

In den Praxisberichten der Studierenden findet sich der Zuwachs an Präsentationskompetenzen, anhand codierter Textstellen, die Teilnahmen an Reflexions-, Dienst- und Teambesprechungen oder Supervision zum Thema machen. Auf Basis von Fachliteratur definieren die Studierenden in ca. 88 % der angefertigten Praxisberichte die unterschiedlichen Besprechungsformen, arbeiten Ziele und Aufgaben heraus. In nahezu allen Berichten (ca. 95 %) werden diese Betrachtungen aber auch kritisch reflektiert und alternative Formen von Besprechungen entwickelt.

Aufgrund der Aussagen von Studierenden im Fragebogen, lässt sich weiter festhalten, dass die erfolgreiche Absolvierung der Praxisphase zu einer Erweiterung der *Methodenkompetenz* (Skala mit 10 Items) führte, wodurch erlernte Methoden differenzierter unterschieden werden können und sich besser auf den einzelnen Fall bezogen anwenden lassen. Die Sicherheit in der Anwendung von Methoden ist laut Angaben der befragten Studierenden gewachsen, und eigene Handlungsmodelle können nun entwickelt werden. Außerdem haben sich durch die Praxisphase die Fähigkeiten zu Tätigkeits- und Sozialraumanalysen sowie der situationsangemessene Methodeneinsatz verbessert. Auch in den Interviews mit Praxisanleiterinnen wurde ausgeführt, dass sich Praktikant*innen mit Sozialraumanalyse, dem bildungspolitischen Auftrag der KITAS und dem Realitätsabgleich beschäftigen und Handlungsansätze der Anleitung analysiert haben. Weiter wird von den Praxisanleiterinnen angegeben, dass zudem erlernt wurde, genutzte Eingewöhnungsmodelle kritisch zu hinterfragen, konzeptionelle Veränderungen anzustreben und pädagogisches Wissen an das Team weiterzugeben.

„ja, was die Eingewöhnung angeht und so weiter, dass sie da einfach auch nochmal kritisch hinterfragt ist, dass wirklich das Modell, was wir eben weitestgehend nachvollzogen haben, dass wir weiterhin daran arbeiten oder wir da vielleicht doch nochmal die ein oder andere Veränderung für unsere Einrichtung finden“ (Interview 2, Pos. 40).

Die analysierten Praxisberichte zeigen dazu ebenfalls auf, dass eine fachlich fundierte und reflektierte Auseinandersetzung mit Handlungsmethoden im konkreten Handlungsfeld erfolgt. Dass diese fachlich fundiert sind, zeigt sich in beinahe 81 % der Praxisberichte. Reflektiert werden Möglichkeiten des Handelns im Feld unter Aufzeigen von Alternativen in etwa 86 % der Praxisberichte.

Die Ergebnisse der Fragenbogenanalyse lassen feststellen, dass sich bei Studierenden aufgrund der Praxisphase auch die Berufsidetitat (Skala mit 4 Items) verstärkt hatte und die Rolle als Praktikant*in aus Sicht der Studierenden besser ausgefüllt werden konnte. Es gelang nach Meinung der Studierenden außerdem eine Abgrenzung zu anderen Berufen und eine Auseinandersetzung mit der eigenen Rolle im Beruf. Sehr deutlich findet sich die durch die Praxisphase zugenommene *Berufsidetitat* in den Aussagen der interviewten Praxisanleitungen. Insgesamt wird die Praxisphase als gute Möglichkeit beschrieben, auf die eigenverantwortliche Arbeit vorzubereiten sowie die Berufsausübung und Identifikation zu fördern. Die Entwicklung der beruflichen Identität zeigt sich für die Anleiterinnen beispielsweise in der zunehmenden Sicherheit und Verantwortungsübernahme. Zudem wurden die Grundsätze des jeweiligen Arbeitsbereiches und der Einrichtung identifiziert und umgesetzt.

Als förderlich für die Identitätsfindung wird auch die Thematisierung verschiedener berufsspezifischer Aspekte gesehen. Dies waren beispielsweise Entscheidungsfindungsprozesse der Anleiterin, Ansätze zur Stärkung der Profession, Wissen über Führungsstile, gesellschaftliche Verantwortung der Sozialen Arbeit und die Kontaktbeschränkungen und deren Auswirkungen auf das Arbeitsfeld. Es zeigte sich für die Anleiterinnen zudem deutlich, dass bereits berufserfahrene Praktikant*innen schon im Vorfeld eine klare berufliche Identität ausgeprägt hatten, in diesen Fällen aber dennoch eine weitere Festigung oder eine beginnende Integration in die bestehende berufliche Identität gesehen.

Auch in den Praxisberichten ist eine fachlich fundierte und reflektierte Auseinandersetzung zur Identifikation mit der beruflichen und professionellen Rolle sowie zur Abgrenzung zu anderen Berufsrollen zu finden. Zuständigkeiten, Aufgaben und Ziele von verschiedenen Berufsrollen werden unter Heranziehung von Fachliteratur in ca. 86 % der Praxisberichte erörtert, in etwa 93 % findet sich eine kritische Reflexion von Berufsrollen.

Reflexionskompetenz wurde als solche nicht explizit im Fragebogen erhoben, eine Zunahme an reflexiven Kompetenzen zeigt sich aber deutlich und durchgängig über alle Analysen und Perspektiven hinweg. Auf eine offene Frage im Fragebogen, welche wesentlichen Erkenntnisse die Studierenden aus der Praxisphase mitnehmen, sind es neben näheren Ausfuhungen zum allgemeinen Kompetenzzuwachs vor allem Erkenntnisse zur Bedeutsamkeit von reflexiven Kompetenzen im Berufsfeld. Im Kern erkennen die Studierenden nach eigenen Angaben, dass Reflexion die pädagogische Qualität steigert und dass eine Weiterentwicklung von Kompetenzen auf persönlicher und fachlicher Ebene erfolgt. Die Bedeutsamkeit reflexiver Kompetenzen wird nach inhaltsanalytischer Auswertung der offenen Frage im Fragebogen in zwei Drittel der Antworten von Studierenden ersichtlich.

Auch in den Analyseergebnissen der Interviews mit den Praxisanleiterinnen wird der Zuwachs an Reflexionskompetenz im besonderen Maße feststellbar. Dies liegt darin begründet, dass es im Rahmen der Praxisphasen verschiedene Reflexionsgelegenheiten und Themen gab, wie etwa die Anleitungsgespräche. Gefordert und gesichtet in der Praxisphase wurden außerdem schriftliche Reflexionen der Praktikant*innen. Zudem fanden Supervisionen und Teambesprechungen statt. Thematisch befassten sich die Reflexionen beispielsweise mit dem Theorie-Praxis-Transfer, Alltagssituationen, individuellen Bedürfnissen und Teamperspektiven, fachlichen Stärken und Schwächen sowie theoretischen Modellen. Der Zuwachs

der Reflexionskompetenz wurde von den Anleiterinnen in diversen Handlungen und Situationen wahrgenommen. Beschrieben wird beispielsweise die Reflexion der Teamsituation durch eine Praktikantin, die daraufhin Maßnahmen zur Stärkung des Teamzusammenhalts initiierte. Eine Anleiterin beschreibt die gelungene Reflexion von Ideen zur Kontaktaufnahme mit Klient*innen, deren gute Umsetzung in die Praxis und die daraus resultierende Akzeptanz des Praktikanten seitens der Klient*innen. Eine weitere Anleiterin sieht vielfältige Aspekte, in denen sich der Zuwachs der Reflexionskompetenz zeigt. Eine gescheiterte Idee führte zum Abgleich mit der Realität und dem Erkennen der Fehleinschätzung, Werte und Normen wurden reflektiert und eine Überregulierung des Kitabetriebs erkannt, und zudem konnte die Praktikantin sich klar und reflektiert positionieren.

Dass in allen Kompetenzbereichen reflexive Anteile zu finden sind, lässt sich auch aufgrund der Analyse der Praxisberichte feststellen. Hier war die Reflexion bedeutender Bestandteil von qualitativ guten Praxisberichten, da dies ein Überdenken von alten Mustern und Strukturen ermöglicht und den Blick auf Neues lenken kann.

6. Diskussion und Limitation

Vor dem Hintergrund der Ergebnisse kann die Praxisphase als wichtiger Erfahrungs- und Lernraum gesehen werden, in dem ein deutlicher Erwerb und eine Festigung von vielfältigen Kompetenzen in 100 Tagen ermöglicht wird. Von diesem Kompetenzerwerb profitieren insbesondere jene Studierenden, welche noch keine pädagogische Vorerfahrung aufweisen können. Also gerade unerfahrenere Studierende – sogenannte „Quereinsteiger*innen“ – verzeichnen den für das zukünftige pädagogische Berufsfeld notwendigen Kompetenzzuwachs. Die befragten Praxisanleiterinnen geben darüber hinaus an, insbesondere bei berufserfahrenen Studierenden sehr gute Lerneffekte beobachtet zu haben. Quantitative Daten zeigen weiter, dass Studierende, die online in Teilzeit studieren, tendenziell mehr Kompetenzzuwachs angeben.

Der Kompetenzzuwachs bzw. -ausbau in verschiedenen Bereichen sowie insbesondere im Hinblick auf reflexive Kompetenzen dient dem Aufbau von Handlungskompetenz und damit der Vorbereitung auf eigenständiges Arbeiten, der Förderung der Berufsausübung und der Professionalisierung insgesamt. Zusätzlich zeigen alle Daten, dass es den Studierenden gelingt, fundierte theoretische Kenntnisse in die Praxis zu übertragen und zu reflektieren. Der Theorie-Praxis-Transfer wird also durch die Praxisphase sehr gut unterstützt.

Aufgrund der Praxisphase erkennen Studierende, dass das gelernte Wissen in der Praxis noch eingeübt sowie umgesetzt werden will und die praktischen Erfahrungen wieder auf ihre wissenschaftlichen Grundlagen bezogen werden wollen. Studium und Praktikum ergänzen sich hier also wechselseitig. Werden die Lernziele, wovon die Studierenden selbst 3 aus 15 möglichen wählen konnten, näher betrachtet, so lässt sich feststellen, dass diese je nach gewähltem Studiengang zwar unterschiedlich priorisiert wurden, im Allgemeinen aber mit den – in der Praxisphase – erworbenen bzw. ausgebauten Kompetenzen übereinstimmen. Haben die Studierenden zunächst noch konkrete, auf das individuelle Lernfeld bezogene Ziele, zeigen sich erst in der konkreten Praxis spezifische bzw. weitere Fragestellungen sowie Interessen und Potenziale, die breit gestreut sind. Studierende reflektieren durch die Praxisphase ihre Entscheidungen zum jeweiligen Beruf bzw. zur angestrebten beruflichen Position. War etwa vor der Praxisphase eine Leitungsfunktion von Studierenden angestrebt worden, fand eine Neuorientierung von Zielen statt, wenn sich z. B. während der Praxisphase der mit einer

Leitungsfunktion verbundene Verwaltungsaufwand und die dahinterstehende Bürokratie feststellen ließen. Diese Sachverhalte korrespondierten nicht immer mit den Vorstellungen der Studierenden hinsichtlich der Leitungsfunktion, sodass es zu einer Neuausrichtung von beruflichen Zielen kam.

Vor dem Hintergrund der Erkenntnisse müssen auch jene Faktoren betrachtet werden, die als Rahmenbedingungen für das Gelingen der Praxisphase an der DIPLOMA Hochschule von Bedeutung sind. Hierbei rückt zunächst die Organisation der Praxisphase durch die Hochschule in den Fokus. An der DIPLOMA Hochschule sind die Praktikumsphasen in aufeinander aufbauenden Teilen in das Studium integriert. Lehrende und Praxisanleiter*innen begleiten kontinuierlich die Praxisphasen. In Zusammenhang mit den Lernzielen wird der Theorie-Praxis-Transfer reflektiert.

Die Praxisanleiter*innen müssen für eine Begleitung der Praktikant*innen entsprechend qualifiziert und motiviert sein. Begleitseminare für die Praktikumsphasen sind zentrales Element, da sie einerseits als Reflexions- und Austauschmöglichkeit für die Studierenden dienen und andererseits vertiefend auf den Praktikumsbericht eingehen. In der Organisationsstruktur der Praxisphasen sind überdies Zeiten für die Praxisanleitung vorgesehen. Nicht nur die Praktikant*innen brauchen zuverlässige Ansprechpartner*innen mit ausreichend Zeit, sondern auch die Praxisanleiter*innen. Die Hochschule hat sicher zu stellen, dass es regelmäßigen Austausch zwischen den Praxisanleiter*innen (z. B. in Form von regelmäßigen Anleitungstreffen bzw. Schulungsangeboten) und detaillierte Informationsdokumente für die Praxisstellen gibt. Auch die DIPLOMA Hochschule hatte hier aufgrund der Evaluierungsergebnisse nachzubessern.

Die Praxisanleiter*innen erwarten bei Antritt der Praxisphase, dass die Praktikant*innen über ein grundlegendes theoretisches Wissen im jeweiligen Bereich verfügen. Darüber hinaus werden auch personale Kompetenzen vorausgesetzt, wie etwa Aufgeschlossenheit und Einfühlungsvermögen, Freude an der Arbeit mit der Zielgruppe und Selbstständigkeit im Lernen und Arbeiten sowie Flexibilität und ein basales Verständnis für pädagogische Zusammenhänge.

Limitationen der Untersuchung ergeben sich zum Ersten daraus, dass bei der Kompetenzmessung mit dem Fragebogen auf ein Verfahren der Selbsteinschätzung zurückgegriffen wurde. Es lassen sich hinsichtlich dieser Verfahren nicht nur die Tendenz zur Beschönigung und Selbstüberschätzung (Frey, 2002; Kruger & Dunning, 1999) nachteilig herausstellen. Auch die Aussage darüber, wie sich der konkrete Handlungsvollzug bzw. die Performanz gestaltet, ist durch Selbsteinschätzungsverfahren eingeschränkt. Die Beobachtungen der Praxisanleiterinnen zu eben diesem Handlungsvollzug der Studierenden in den Praxisphasen, tragen hier in gewissem Grad zur Validierung der von den Studierenden eingeschätzten Kompetenzen bei. Es muss aber davon ausgegangen werden, dass die Beobachtungen durch die Praxisanleitungen eher unstrukturiert erfolgt sind. Auch bleibt die Frage offen, in welchem Ausmaß die Selbsteinschätzungen der Studierenden mit der Fremdeinschätzung durch die Praxisanleitungen übereinstimmt – völlig schlüssig lässt sich dies nicht darstellen. Für zukünftige Kompetenzmessungen wäre die Konstruktion eines Beobachtungsinstruments für die Praxisanleitungen zu überlegen, um strukturiertere Beobachtungsdaten zu erhalten. Die Analyse der Praxisberichte zeigt sich insgesamt noch zu diffus, sodass auch hier eine weitere Ausdifferenzierung des Analyseinstruments stattfinden sollte.

Zum Zweiten lassen sich Limitationen der Untersuchung durch den fehlenden Längsschnitt sowie zum dritten aufgrund des fehlenden Vergleichs mit anderen Hochschulstandorten fest-

stellen. Insbesondere die Umsetzung dieses Vergleichs wäre aufgrund der Studierendenstruktur an der DIPLOMA Hochschule von Bedeutung, da ein hoher Prozentsatz der Studierenden die Praxisphase mit beruflichen Erfahrungen antreten und ihr Studium zudem neben ihrer beruflichen Tätigkeit betreiben. Insgesamt kann deshalb von einem hohen Maß an Selbstständigkeit unter den Praktikant*innen der Praxisphase an der DIPLOMA Hochschule ausgegangen werden und lassen sich die Erkenntnisse zum Kompetenzerwerb aufgrund der vielfältigen beruflichen Erfahrungen nicht eindeutig auf die Praxisphase zurückführen.

7. Fazit

Sowohl anhand der Selbsteinschätzungen der Studierenden, als auch auf Basis der erfragten Beobachtungen berufserfahrener Praxisanleitungen, und der Analyseergebnisse der von den Studierenden erstellten Praxisberichte, lässt sich ein gelungener Theorie-Praxis-Transfer beschreiben. So schätzen annähernd 94 % der befragten Studierenden, dass die theoretischen Inhalte des Studiums gut ins Arbeitsfeld übertragen werden konnten und dass ein Rückbezug der Praxis auf die Theorie während der Praxisphasen ebenfalls gut möglich war. Auch der Kompetenzerwerb während der Praxisphase wird von den Studierenden sehr positiv eingeschätzt – dies unabhängig von Studiengang, Studienform und eventuell vorhandenen pädagogischen Vorerfahrungen der Studierenden und in allen untersuchten Kompetenzbereichen wie der *personal-reflexiven Kompetenz*, der *Fach- und Methodenkompetenz*, der *Kommunikations-*, der *Kooperations- und der Präsentationskompetenz* sowie einer gefestigten *Berufsidentifikation*.

Die Beobachtungen der Praxisanleitungen, die über Interviews erhoben wurden, bestätigen diese positiven Selbsteinschätzungen der Studierenden. Auch die Qualität der analysierten Praxisberichte, in denen sich Studierende fachlich-reflektiert mit Theorie, Praxis und dem eigenen Handeln auseinandersetzen, verweist auf einen gelungenen Theorie-Praxis-Transfer sowie auf ein hohes Ausmaß an reflexiven Kompetenzen.

Ausreichend Gelegenheit zum kommunikativen Austausch innerhalb des „Akteursdreieck“ kann als Basis für eine gelingende Praxisphase benannt werden. Um die Qualität der Praxisphasen zu sichern und einen nachhaltigen Kompetenzerwerb für die Studierenden zu ermöglichen, ist eine stetige Evaluation, zu der auch die Weiterentwicklung des Instrumentariums gehört, überaus bedeutsam.

Literatur

- Anders, Y. (2012). *Modelle professioneller Kompetenzen. Aktueller Stand und ihr Bezug zur Professionalisierung*. Verfügbar unter: https://www.researchgate.net/publication/265843164_Modelle_professioneller_Kompetenzen_fur_fruhpadagogische_Fachkräfte_Aktueller_Stand_und_ihr_Bezug_zur_Professionalisierung
- Anders, Y., Roßbach, H.-G., Weinert, S., Ebert, S., Kuger, S., Lehl, S. & Maurice, J. von (2012). Home and preschool environment and their relations to the development of early numeracy skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(2), 231–244.

- Berth, F. & Nürnberg, C. (2014). Der Deutsche Qualifikationsrahmen DQR und die Frühpädagogik. Entstehung, Kontroversen, Perspektiven. *Frühe Bildung*, 3(2), 109–115.
- Böhm, W. (1994). *Wörterbuch der Pädagogik*. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag.
- Bundesarbeitsgemeinschaft der Praxisreferate an (Fach-) Hochschulen für Soziale Arbeit in der Bundesrepublik Deutschland [BAG] (2019). *Qualifizierung in Studium und Praxis. Empfehlungen zur Praxisanleitung in der Sozialen Arbeit*. Verfügbar unter: <https://bag-prax.sw.eah-jena.de>
- Bundesarbeitsgemeinschaft Bildung und Erziehung in der Kindheit e. V. (2009). *Qualifikationsrahmen für BA-Studiengänge der „Kindheitspädagogik“/„Bildung und Erziehung in der Kindheit“* Verfügbar unter: https://www.bag-bek.de/fileadmin/user_upload/Tagungen/2009_11_Koeln/BAG-BEK-BA-QR-final030110.pdf
- Burkard, S., Gabler, H., Kriener, M. & Roth, A. (2021). *Praxisphasen im Studium Sozialer Arbeit*. Weinheim: Beltz.
- Diekmann, A. (2008). *Empirische Sozialforschung. Grundlagen. Methoden. Anwendungen*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- DIPLOMA Hochschule (2021). *Modulhandbuch Früh- und Kindheitspädagogik sowie Soziale Arbeit*. Modulbeschreibung Praxisphase.
- Dippelhofer-Stiem, B. (2006). Berufliche Sozialisation von Erzieherinnen. In L. Fried, S. Roux (Hrsg.), *Pädagogik der frühen Kindheit* (S. 358–367). Weinheim: Beltz.
- Erpenbeck, J. (2009). Was „sind“ Kompetenzen? In W. Faix & M. Auer (Hrsg.), *Kompetenz, Persönlichkeit, Bildung* (S. 79–136). Stuttgart: Steinbeis.
- Erpenbeck, J. & Rosenstiel, L. von (2007). *Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis* (2. Aufl.). Stuttgart: Schaeffer Poeschel.
- Erpenbeck, J. & Sauter, W. (2016). *Stoppt die Kompetenzkatastrophe. Wege in eine neue Bildungswelt*. Berlin: Springer VS.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I. & Pietsch, S. (2011). *Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte*. München: Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF).
- Frey, A. (2002). Berufliche Handlungskompetenz – Kompetenzentwicklung und Kompetenzvorstellungen in der Erzieherinnenausbildung. *Empirische Pädagogik*, 16(2), 139–156.
- Häder, M. (2019). *Empirische Sozialforschung. Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Helfferrich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helm, J. (2011). *Das Bachelorstudium Frühpädagogik. Zugangswege – Studienzufriedenheit – Berufserwartungen. Ergebnisse einer Befragung von Studierenden*. München: Deutsches Jugendinstitut Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF).
- Hendler, J., Mischo, C., Wahl, S., & Strohmer, J. (2011). Das sprachbezogene Wissen angehender frühpädagogischer Fachkräfte im Wissenstest und in der Selbsteinschätzung. *Empirische Pädagogik*, 25(4), 518–542.

- Hess, S. (2022). Einleitung. In S. Hess (Hrsg.), *Forschungsorientierung im dualen Studium der Sozialen Arbeit/ Sozialpädagogik im Hinblick auf Berufsbefähigung. Perspektiven auf Studiengänge, Didaktik, Themen und Kompetenzen Studierender* (S. 1–11). Wiesbaden: Springer VS.
- Hoffmann, H. (2021). *Professionalisierung frühkindlicher Bildung – Einleitung zu diesem Heft*. Verfügbar unter: <https://www.vr-elibrary.de/doi/pdf/10.13109/buer.2021.74.2.129>
- Jugend- und Familienministerkonferenz [JKMK] (2008). *Sitzung der Jugend- und Familienministerkonferenz am 29./30.05.2008 in Berlin. Staatliche Anerkennung von Ausbildungsabschlüssen im sozialen Bereich im Kontext der Hochschul- und Studienreform*. Verfügbar unter: <https://docplayer.org/42117732-Sitzung-der-jugend-und-familienministerkonferenz-am-29-in-berlin.html>
- Keller, M. (2008). *Konfliktklärung als didaktische Herausforderung. Subjektive Handlungskonzepte zur Bewältigung von Konfliktsituationen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kruger, J. & Dunning, D. (1999). Unskilled and unaware of it: How difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(6), 1121–1134.
- Kuckartz, U. (2012). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Kuckartz, U. (2014). *Mixed Methods: Methodologie. Forschungsdesigns und Analyseverfahren*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Landsiedel, S. (2023). *Handlungskompetenz. Handlungskompetenz – Definition, Zusammensetzung und Beispiele*. Verfügbar unter: <https://www.landsiedel-seminare.de/coaching-welt/wissen/lexikon/handlungskompetenz.html>
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Mischo, C., Wahl, S., Hendl, J. & Strohm, J. (2013). Kompetenzen angehender frühpädagogischer Fachkräfte an Fachschulen und Hochschulen. *Empirische Pädagogik*, 27(1), 22–46.
- Nentwig-Gesemann, I., Fröhlich-Gildhoff, K., Harms, H. & Richter, S. (2011). *Professionelle Haltung - Identität der Fachkraft für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren*. Verfügbar unter: <https://www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen/detail/professionelle-haltung-identitaet-der-fachkraft-fuer-die-arbeit-mit-kindern-in-den-ersten-drei-lebensjahren>
- Rädiker, S. & Kuckartz, U. (2019). *Analyse qualitativer Daten mit MAXQDA. Text, Audio und Video*. Wiesbaden: Springer VS.
- Rombach, H. (1971). *Lexikon der Pädagogik* (Band 1). Wien: Herder Verlag.
- Rüschhoff, B. (2019). *Methoden der Kompetenzerfassung in der beruflichen Erstausbildung in Deutschland. Eine systematische Überblicksstudie*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.

- Sandkühler, H. (1990). *Europäische Enzyklopädie zu Philosophie und Wissenschaften* (Band 1). Hamburg: Felix Meiner Verlag.
- Sauter, W. & Staudt, A. K. (2016). *Kompetenzmessung in der Praxis. Mitarbeiterpotenziale erfassen und analysieren*. Wiesbaden: Springer Verlag.
- Sozialberufenerkennungsgesetz Hessen (2010). *Gesetz über die staatliche Anerkennung von Sozialarbeiterinnen und -arbeitern, Sozialpädagoginnen und -pädagogen, Heilpädagoginnen und -pädagogen sowie Kindheitspädagoginnen und -pädagogen*. Zuletzt geändert am 22.08.2018. Verfügbar unter: https://www.hs-fulda.de/fileadmin/user_upload/FB_Sozialwesen/Praxisreferat/Sozialberufenerkennungsgesetz_SozAnerkG_HE_02_19.pdf
- Steinke, I. (2008). Gütekriterien qualitativer Forschung. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 319–331). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Thole, W. (2016). Soziale Arbeit. In M. Dick, W. Marotzki & H. Mieg (Hrsg.), *Handbuch Professionsentwicklung* (S. 521–525). Stuttgart: Julius Klinckhardt.
- Thole, W. & Cloos, P. (2006). Akademisierung des Personals für das Handlungsfeld Pädagogik der frühen Kindheit. In A. Diller & T. Rauschenbach (Hrsg.), *Reform oder Ende der Erzieherinnenausbildung?* (S. 47–77). München: Deutsches Jugendinstitut.
- Thoma, D., Ofner, D., Seybel, C. & Tracy, R. (2011). Professionalisierung in der Frühpädagogik: Eine Pilotstudie zur Sprachförderkompetenz. *Frühe Bildung*, 0(0), 31–36. doi:10.1026/2191-9186/a000004
- Tout, K., Zaslow, M. & Berry, D. (2005). Quality and qualifications: Links between professional development and quality in early care and education settings. In M. Zaslow & I. Martinez-Beck (Eds.), *Critical issues in early childhood professional development Baltimore* (pp. 77–110). MD: Paul H. Brookes.
- Weinert, F. (Hrsg.). (2001). *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim: Beltz.
- Whitebook, M. (2003). *Early education quality: Higher teacher qualifications for better learning environments – A review of the literature*. Summary version. Verfügbar unter: <http://www.iir.berkeley.edu/cscce/pdf/teacher.pdf>
- Wirtz, M. & Caspar, F. (2002). *Beurteilerübereinstimmung und Beurteilerreliabilität*. Göttingen: Hogrefe.
- Witzel, A. (1985). Das problemzentrierte Interview. In G. Jüttemann (Hrsg.), *Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 227–255). Weinheim: Beltz.
- Witzel, A. (2000). The Problem-centered Interview. *Forum: Qualitative Social Research*, 1(1). doi:10.17169/fqs-1.1.1132
- Zaslow, M., Tout, K., Halle, T., Whittaker, J. V. & Lavelle, B. (2010). *Toward the identification of features of effective professional development for early childhood educators. Literature Review*. Verfügbar unter: <https://www2.ed.gov/rschstat/eval/professional-development/literature-review.pdf>

Klaus Fröhlich-Gildhoff, Thomas Ploch, Alexandra von Hippel, Katharina Krieglstein & Lea Schuler

Eingangsdaten der Bewohnerinnen einer stationären Jugendhilfeeinrichtung für junge Frauen mit Anorexie (Anorexia nervosa)

Zusammenfassung

In diesem Beitrag werden die Eingangs- bzw. Aufnahmedaten der Bewohnerinnen einer spezialisierten stationären Jugendhilfeeinrichtung für Jugendliche bzw. junge Frauen mit Essstörungen, in erster Linie Anorexie, vorgestellt. Die Eingangsdaten werden im Rahmen einer umfangreichen Langzeitevaluation zur Entwicklung der Bewohnerinnen über mehrere Messzeitpunkte erhoben. Diese Daten werden in ein Verhältnis zu psychischen Belastungen von Jugendlichen in nicht spezialisierten stationären Jugendhilfeeinrichtungen gesetzt. Es zeigt sich, dass die Bewohnerinnen der spezialisierten Jugendhilfeeinrichtung zum Aufnahmezeitpunkt deutlich stärker belastet sind: 72.3 % von ihnen hatten mehr als eine, nahezu ein Viertel sogar vier und mehr unterschiedliche Diagnosen; in allen standardisierten Testverfahren ergaben sich Belastungswerte jenseits des Prozentrangs 85. Diese Ausgangssituation weist deutlich darauf hin, dass ausreichende Personalressourcen zur Verfügung stehen und passgenaue, individualisierte pädagogisch-therapeutische Angebote gestaltet werden müssen.

Schlüsselworte: Essstörungen, stationäre Jugendhilfeeinrichtung, Evaluation

Admission data of the residents in a youth welfare institution for young women with Anorexia nervosa

Abstract

This article refers the admission data of the inhabitants of a specialized residential youth welfare institution for young women with eating disorders, esp. Anorexia nervosa. These admission data are part of a longtime evaluation to explore the inhabitant's development. The data were compared to psychic strain of adolescents/young people in non-specialized residential youth welfare institutions. The inhabitants of the specialized institution show much more and stronger psychic symptoms: 72.3 % of them got more than one, 25% four and more psychodiagnoses. In all standardized tests, the quote of stress and strain is above the 85 percent range. This situation show the necessity of higher personal resources and individualized treatments.

Keywords: Eating disorder, residential youth welfare, evaluation

Inhalt

1. Einleitung	103
2. Junge Frauen mit Essstörungen	103
2.1 Störungsbild und epidemiologische Daten.....	103
2.2 Unterstützungs-/Therapie-/Behandlungskonzepte	104
3. Konzept der Gesellschaft für pädagogische Betreuung und Entwicklungs- förderung mbH (GPE)	105
4. Exkurs: Epidemiologische Daten zu Problemlagen und psychischen Erkrankungen in der Heimerziehung	106
5. Fragestellungen.....	110
6. Methoden.....	111
7. Ergebnisse.....	114
7.1 Kurzbeschreibung der Stichprobe	114
7.2 Deskriptive Ergebnisse zum Hintergrund, Klinikaufenthalt, Diagnosen und Korbiditäten.....	114
7.3 Zusammenhänge zwischen den verschiedenen Parametern der Ausgangssituation	117
7.4. Vergleich mit vorhandenen epidemiologischen Daten	119
7.5 Welche differenzierten Ergebnisse zeigen sich bei den standardisierten psychodiagnostischen Tests zur Aufnahme?.....	119
8. Diskussion	124
8.1 Beantwortung der Fragestellungen.....	124
8.2 Konsequenzen für die Praxis.....	125
8.3 Limitierungen	125
Literatur	126

1. Einleitung

Essstörungen sind nach den letzten Erhebungen des Kinder- und Jugendlichen Gesundheits-surveys (KiGGS) nach wie vor bei Mädchen bzw. jungen Frauen im Alter von 14 bis 17 Jahren eine sehr häufig vorkommende psychische Auffälligkeit, 33.6 % zeigen Symptome einer Essstörung (bei Jungen: 12.9 %) (Chordes et al., 2019). Im Rahmen der Corona-Pandemie sind diese Zahlen nochmals angestiegen, wie eine europäische Vergleichsstudie von Gilsbach et al (2022) zeigt. Einen sehr großen Anteil hat dabei die Anorexie (Anorexia nervosa), deren therapeutische Behandlung besonders langwierig und intensiv ist (Herpertz, Tuschen-Caffier & Vocks, 2020; Zeeck et al., 2020); oftmals sind mehrere Klinikaufenthalte und ambulante psychotherapeutische Interventionen erforderlich. In den letzten Jahren haben sich im Rahmen der Jugendhilfe eine Reihe von Wohngruppen gegründet, die sich auf die pädagogisch-therapeutische Arbeit mit dieser Zielgruppe – meist nach Klinikaufenthalten – spezialisiert haben (Tun et al., 2018).

Der vorliegende Artikel beschreibt kurz die Arbeitsweise einer solchen Jugendhilfeeinrichtung, der „Gesellschaft für pädagogische Betreuung und Entwicklungsförderung mbH (GPE)“, die auch eine Langzeit-Evaluation ihrer Arbeit durchführt. Es wird der Frage nachgegangen, mit welchen Ausgangslagen und -problematiken die jungen Frauen aufgenommen werden und welche Zusammenhänge sich zwischen Belastungsfaktoren und der Störungssintensität ergeben. Abschließend wird diskutiert, welche Konsequenzen sich aus den Besonderheiten der Zielgruppe für die professionelle pädagogische und therapeutische Arbeit im Rahmen der spezialisierten Wohngruppen ableiten lassen.

2. Junge Frauen mit Essstörungen

2.1 Störungsbild und epidemiologische Daten

Nach der noch aktuellen ICD-10 ist die Anorexie wie folgt kategorisiert:

Die Anorexia ist durch einen absichtlich selbst herbeigeführten oder aufrechterhaltenen Gewichtsverlust charakterisiert. Am häufigsten ist die Störung bei heranwachsenden Mädchen und jungen Frauen [...]. Die Krankheit ist mit einer spezifischen Psychopathologie verbunden, wobei die Angst vor einem dicken Körper und einer schlaffen Körperform als eine tiefverwurzelte überwertige Idee besteht und die Betroffenen eine sehr niedrige Gewichtsschwelle für sich selbst festlegen. Es liegt meist Unterernährung unterschiedlichen Schweregrades vor, die sekundär zu endokrinen und metabolischen Veränderungen und zu körperlichen Funktionsstörungen führt. Zu den Symptomen gehören eingeschränkte Nahrungsauswahl, übertriebene körperliche Aktivitäten, selbstinduziertes Erbrechen und Abführen und der Gebrauch von Appetitzüglern und Diuretika. (ICD-10, 1993)¹

Als Grenze für die Diagnose der Anorexie wird im ICD-10 (Diagnose F50) ein Körpergewicht unterhalb des Body-Maß-Indexes (BMI) von 17,5 bzw. unterhalb der 10. Ge-

¹ Siehe <https://www.dimdi.de/static/de/klassifikationen/icd/icd-10-gm/kode-suche/htmlgm2022/block-f50-f59.htm>

wichtspersentile angegeben, welches durch das Wirken der betroffenen Personen selbst herbeigeführt wird (ICD-10, 1993). Im neuen ICD-11 (Diagnose 6B80) ist diese Grenze auf einen BMI von 18.5 für Erwachsene bzw. das 5. Gewichtspersentil bei Kindern für die jeweilige Altersgruppe angehoben; laut Zeeck et al. (2020) schließen die neuen Kriterien somit „eine deutlich größere Gruppe von Patientinnen ein als zuvor“ (S. 66; zur Diagnostik: Vocks et al., 2020). Zusätzliche Diagnosekriterien nach ICD-11² sind ein anhaltendes restriktives Essverhalten, die Angst vor Gewichtszunahme und eine exzessive Beschäftigung mit Körpergewicht und -schema. Geringes Körpergewicht ist ein zentrales Kriterium der Selbstbewertung.

Cohrdes, Göbel, Schlack und Hölling (2019) ermittelten in der KiGGS-Studie die „Bedeutbarkeit von einem zu dick/dünn wahrgenommenen Körper selbstbild, emotionalen Problemen, einer niedrigen Selbstwirksamkeitserwartung und einem niedrigen familiären Zusammenhalt als Risikofaktoren für Essstörungssymptome“ (S. 1200).

Bei der Anorexie treten häufig Komorbiditäten „mit anderen psychischen Erkrankungen, vor allem mit Depressionen, Angststörungen oder Zwangserkrankungen (auf) [...]“. Ferner findet sich eine erhöhte Rate an Persönlichkeitsstörungen“ (Zeeck et al., 2020, S. 67). Die Komorbidität mit Depression liegt zwischen 31 % und 89 %, „etwa zwei Drittel der Patientinnen mit einer Anorexia nervosa weisen komorbid mindestens eine Angststörung (in erster Linie Soziale Phobie) auf“ (ebd.).

Zur Epidemiologie: Bei Frauen „liegt die 12-Monats-Prävalenz für das Risikoalter zwischen 15 und 35 Jahren bei ca. 0,4 % (DSM-5)“ (Fichter, 2020, S. 7³). Auch das Statistische Bundesamt⁴ gibt einen ähnlichen Wert (0,47 %) an; dieser ist zehn Mal so hoch wie bei männlichen Personen und liegt bei 102 807 Personen im Jahr 2019.

Es handelt sich bei der Anorexie um eine hartnäckige Erkrankung, nur etwa 20 % aller Frauen genesen ohne professionelle Hilfe, bei etwa 50 % zeigt sich eine Verbesserung nach stationärer oder ambulanter Psychotherapie bzw. nachgehender Aufnahme in spezialisierten Wohngruppen und bei knapp 30 % zeigt sich ein chronischer Verlauf. Die Mortalitätsrate liegt unterschiedlichen Studien zufolge bei 6 bis 10 % (Fichter, 2020, S. 9). Die Folgen des anhaltenden, drastischen Untergewichts in Kombination mit der häufig fehlenden Krankheitseinsicht bzw. Veränderungsmotivation haben meist mehrfache stationäre Klinikaufenthalte für die noch jungen Patient*innen zur Folge (Himmerich & Treasure, 2018).

2.2 Unterstützungs-/Therapie-/Behandlungskonzepte

Grundsätzlich kann die Behandlung ambulant, teilstationär oder stationär erfolgen. Der Heilungsprozess dauert in der Regel längere Zeiträume, zumeist Jahre, so sollten die verschiedenen Behandlungsstrukturen mit- und aufeinander abgestimmt sein; Zeeck et al. (2020) plädieren für einen „Gesamtbehandlungsplan“: „Die Behandlung sollte aufgrund der Gefahr einer Chronifizierung so rasch wie möglich erfolgen und primär psychotherapeutisch ausgerichtet sein, aber neben psychischen Aspekten auch körperliche und ernährungsbezogene Probleme berücksichtigen“ (ebd., S. 74). Insbesondere im stationären (Klinik-)Rahmen ist

² Siehe <https://icd.who.int/browse11/l-m/en#/http://id.who.int/icd/entity/263852475>

³ Die Studie von Keski-Rahkonen et al. (2007) an einer ausgewählten Gruppe, einer finnischen Zwillingskohorte kommt interessanterweise zu wesentlich höheren Lebenszeitprävalenz (2,2 %).

⁴ Siehe https://de.statista.com/themen/10246/essstoerungen/#topicHeader__wrapper

ein integriertes und multimodales Behandlungskonzept mit vielen therapeutischen Disziplinen nötig und sinnvoll, um auf die multifaktoriellen Ursachen und Folgen der Störung angemessen eingehen zu können (Behandlungsteam Essstörungen & Senf, 2004; Zeeck et al., 2020).

Für die langfristige Stabilisierung eignet sich für schwerer erkrankte Patient*innen mit Essstörungen nach einem stationären Aufenthalt vielfach eine Anschlussbetreuung und pädagogisch-therapeutische Begleitung in einer auf Essstörungen spezialisierten Wohngruppe. In diesen Wohngruppen wird unter Berücksichtigung der noch bestehenden klinisch relevanten Essstörungssymptomatik eine sukzessive Rückführung in einen normalen Lebensalltag forciert. Betreut von multiprofessionell zusammengesetzten Teams, können Klient*innen dort darauf hinarbeiten, dass sich ihre psycho-sozialen Lebensumstände im Laufe des Aufenthalts in der Wohngruppe deutlich verbessern und mit zunehmender Selbstständigkeit und dem Rückgang der Symptomatik eine Entlassung aus dem klinischen Setting möglich wird (Tun et al., 2018; Herpertz, De Zwaan & Zipfel, 2008). Vor diesem Hintergrund hat sich daher in den letzten Jahren bundesweit eine Vielzahl von auf Essstörungen spezialisierten Wohneinrichtungen etabliert (Stand Ende 2022: 47 Wohngruppen als Mitglieder im Bundesfachverband Essstörungen BFE; www.bundesfachverbandessstoerungen.de).

3. Konzept der Gesellschaft für pädagogische Betreuung und Entwicklungsförderung mbH (GPE)

Die GPE mbH ist ein privater Träger der Jugendhilfe, der zum Zweck des Betriebs stationärer Einrichtungen sowie zur ambulanten pädagogischen Betreuung bei Essstörungen und anderen psychischen Erkrankungen gegründet wurde. Die Systematik des pädagogisch-therapeutischen Vorgehens und damit die Struktur der Einrichtungen des Trägers folgen einem Verselbstständigungsplan, wobei jede Wohneinrichtung unterschiedliche Anforderungen an die Selbstständigkeit und den Entwicklungs- sowie Gesundheitsstand der Bewohner*innen stellt. Regulär werden junge Frauen mit Essstörungen meist nach mehrfachen Klinikaufenthalten und nicht gelingender Rekonvaleszenz in der Herkunftsfamilie zunächst in der Intensiv-Wohngruppe *Villa Viva Gartenhaus* aufgenommen. Mit zunehmender Verselbstständigung und Stabilisierung von Gewicht und psychischer Symptomatik können die Klient*innen in die Wohngruppen *Villa Viva*, *Villa Faro* und im Anschluss in das *Betreute Wohnen (BeWo)* des Trägers umziehen; im *BeWo* findet die Betreuung nur noch tagsüber und in Form von Bereitschaftsdiensten statt. Der Übergang aus der vollstationären Hilfe heraus in eine selbstständigere Wohnform kann ebenfalls durch eine weitere ambulante Betreuung begleitet werden.

Die Kriterien, nach welchen sich der individuelle Bedarf der Betreuungsintensität richtet, sind grundsätzlich für alle Klient*innen identisch, werden jedoch vor dem Hintergrund der Krankheits- und Entwicklungsgeschichte unterschiedlich gewichtet. „Wesentlicher Bestandteil der Betreuung und Entwicklungsunterstützung ist ein passgenaues, an die je individuellen Bedarfe der jungen Menschen angepasstes Angebot, das kontinuierlich im Team und mit den Klientinnen reflektiert und adaptiert wird“ (Hippel, 2017). Eine besondere Herausforderung stellt die Komorbidität verschiedener Störungsbilder – neben der ‚vorherrschenden‘ Essstörung – dar. Einflusskriterien für Interventionsentscheidungen sind zum einen die Gewichtsentwicklung (BMI/Perzentile), das Essverhalten, das Bewegungsverhalten und das Vorliegen von Purgingverhalten. Neben diesen essstörungsspezifischen Kriterien spielt zum

anderen auch der Kontakt zum betreuenden Team, die Fähigkeit zum Regulieren von stresshaften Situationen und das Vorliegen bzw. der Umgang mit selbstverletzendem Verhalten in der Beurteilung des Krankheitsverhaltens und der Entwicklungspotentiale eine Rolle.

Klient*innenübergreifend finden wöchentlich Einzelgespräche mit der jeweiligen Bezugsbetreuer*in, sowie ca. alle sechs bis acht Wochen ein gemeinsames Gespräch mit der Bezugsbetreuer*in und einer Psycholog*in des psychologischen Dienstes statt. Wesentlich für die Maßnahme ist das Wahrnehmen von externer psychotherapeutischer bzw. psychiatrischer Behandlung, sowie die Fähigkeit, einer geregelten Tätigkeit im Sinne von Schule bzw. Studium/Ausbildung nachzugehen. Um die Reintegration in einen normalen Lebensalltag zu unterstützen, wird mit Schulen, Behörden sowie allen involvierten Behandler*innen engmaschig zusammengearbeitet.

Durch die multidisziplinär zusammengesetzten Teams aus Sozialarbeiter*innen, Psycholog*innen, Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeut*innen und Ökotropholog*innen können alle oben genannten Kriterien zu einem ganzheitlichen Bild zusammengetragen und so der Betreuungsbedarf und mögliche Interventionen gemeinsam mit den Klient*innen geplant werden. Dabei liegt der pädagogisch-psychologischen Ausrichtung der Betreuung ein psychodynamisch-systemischer Verständnisansatz psychischer Erkrankungen und Dysfunktionen zugrunde.

4. Exkurs: Epidemiologische Daten zu Problemlagen und psychischen Erkrankungen in der Heimerziehung

Um einen Vergleich des Hintergrundes und der Erkrankungshäufigkeit der jungen Frauen in der spezialisierten Einrichtung für Essstörungen zu bekommen, werden an dieser Stelle in einem Exkurs entsprechende epidemiologische Daten referiert.

Bezugspunkt ist dabei zunächst die regelmäßig erhobene Kinder- und Jugendhilfestatistik⁵, die jüngst in einer Expertise von Tabel (2020) differenzierter aufbereitet wurde.

Bei der Betrachtung der Situation in der Herkunftsfamilie zeigte sich im Jahr 2018, dass „rund 40 % der jungen Menschen mit einer neu gewährten Heimerziehung zu Beginn der Hilfe in einer Alleinerziehendenfamilie“ lebten (Tabel, 2020, S. 3; Vergleich zur Allgemeinbevölkerung: 19 %). „Unter den jungen Menschen mit einer neu gewährten Hilfe in einer Heimeinrichtung waren 2018 52 % der Familien bei Hilfebeginn auf Transferleistungen angewiesen“ (ebd., S. 41).

Bei den Gründen für die Fremdunterbringung wurde am häufigsten eine unzureichende Förderung, Betreuung und/oder Versorgung des jungen Menschen durch die Eltern bzw. Personensorgeberechtigten angegeben. Die Belastung des jungen Menschen durch Problemlagen der Eltern war in 5.9 %, durch familiäre Konflikte in 14.1 % der Fälle die Hauptursache. Entwicklungsprobleme bzw. seelische Probleme waren nur bei 8.9 % der Unterbringungen in stationären Wohngruppen die Hauptursache (Tabel, 2020). Tabel (2020) hat die wesentlichen Gründe für die Unterbringung nach Alter und Geschlecht tabellarisch aufbereitet (siehe Abbildung 1).

⁵ Siehe https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Soziales/Jugendarbeit/_inhalt.html

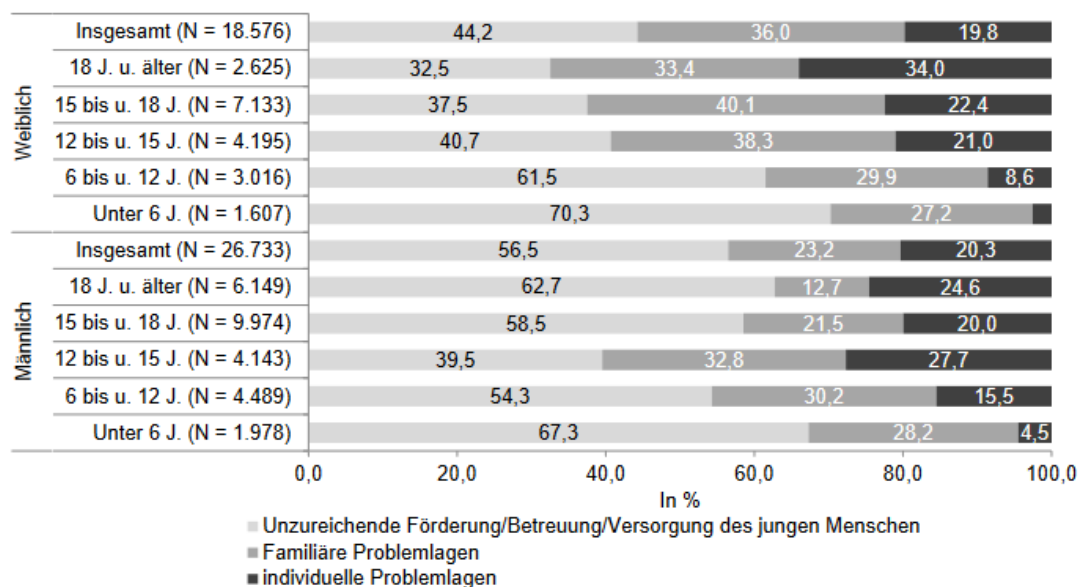


Abbildung 1. Problemlagen, die zu einer Fremdunterbringung im Jahr 2018 führten (Tabel, 2020, S. 53; Berechnungen auf der Grundlage der Kinder- und Jugendhilfestatistik 2018)

Kinder und Jugendliche, die im Rahmen der Jugendhilfe aufwachsen, sind stärker psychisch belastet als Altersvergleichsgruppen; dies gilt im Besonderen für die jungen Menschen, die in stationären Jugendhilfeeinrichtungen aufwachsen. „Internationale Studien zeigen, dass im Vergleich zur Normalpopulation Kinder und Jugendliche, die durch die Jugendhilfe betreut werden, höhere Prävalenzraten für psychische Störungen aufweisen. Je nach Forschungssetting liegen die Prävalenzzahlen zwischen 44 % und 67 %“ (Engel, Pätow & Häßler, 2009, S. 704). Rau, Mayer, Keller & Allroggen (2022) referieren eine Metaanalyse für die Zielgruppe von Bronsard et al. (2016) über Studien aus verschiedenen Ländern, hier ergab sich eine gepoolte Prävalenz von 49 % (siehe auch Beck, 2014).

In Deutschland gab es in der Vergangenheit einige wenige Studien zu diesem Thema. Aufgrund verschieden großer Stichproben und differierender Untersuchungsinstrumente unterscheiden sich die erfassten Raten für seelische Auffälligkeiten oder Erkrankungen (siehe Tabelle 1). Zumeist wurden Screening-Instrumente im Rahmen einer kategorialen Diagnostik, basierend auf der Child Behavior Checklist (CBCL⁶; Arbeitsgruppe Deutsche Child Behavior Checklist, 1998) eingesetzt. Auch im Rahmen der größten epidemiologischen Studie in Deutschland, dem Kinder- und Jugendgesundheitsurvey (KiGGS) des Robert Koch-Instituts (<https://www.kiggs-studie.de/deutsch/home.html>) wurde das an die CBCL angelehnte Screening-Verfahren SDQ (Strengths and Difficulties Questionnaire⁷) als Fremd- und Selbsteinschätzungsverfahren genutzt. Daher ist zumindest teilweise ein Vergleich zwischen der Jugendhilfe-Population und der breiten repräsentativen Studie möglich. Die folgende Tabelle 1 stellt die Ergebnisse der in den letzten Jahren publizierten Studien nebeneinander. Zum Vergleich sind die repräsentativen Daten der KiGGS-Studie aufgeführt.

⁶ Siehe <https://akip.uk-koeln.de/forschung-publikationen/aktuelle-forschungsgruppen/fg-cbcl/>

⁷ Siehe <https://www.sdqinfo.org/py/sdqinfo/b3.py?language=German>

Tabelle 1. Vergleich epidemiologischer Daten von Verhaltensauffälligkeiten im Kindes- und Jugendalter in der Jugendhilfe gegenüber repräsentativen Untersuchungen

			Nützel et al., (2005)	Engel et al. (2009)	Widdern et al. (2004)	Dölitzsch et al. (2014)	Rau et al. (2022)	KiGGS (2. Welle 2017)
			Klipker et al., (2018); RKI (o.J.)					
Stichprobengröße			689 Kinder /Jgd. aus 20 stationären Jugendhilfe (JH)- Einrichtungen (D)	44 Kinder / Jgdl. aus JH-Einrich- tungen (D)	50 Kinder /Jgd. aus JH-Einrichtungen (D)	483 Kinder/ Jgd. aus JH-Einrichtun- gen (CH)	3269 Kinder/Jgd. aus 38 JH-Einrichtungen (D)	Gesamtbevölker- ung 3-17 Jahre 13205
Gesamt-Auffällig- keit			57.1 %	Selbsturteil: ohne Diagnose: 41.6 %	55%	74%	48.6%	Gesamt: 16.9 %* 14.5 % w 19.1 % m
				Fremdurteil: 71.4 % w 66.7 % m				
Spezifische auffälligkeiten	Auffäl- ligkeiten	Dissoziales Verhalten	25 %	36 %	45 %		Externalis. 40.1 %	10.6 % w 14.6% m
		Ängstlichkeit/ Depressivität	12.3 %	24 %			Internalis. 40.9 %	15.3 % w 13.0 % m
		Aufmerksamkeits- probleme/ ADHS	22.4 %	21 %				9.7 % w 16.5 % m
		Sozialer Rückzug		17 %				9.8 % w 12.1 % m

		Nützel et al., (2005)	Engel et al. (2009)	Widdern et al. (2004)	Dölitzsch et al. (2014)	Rau et al. (2022)	KiGGS (2. Welle 2017) Klipker et al., (2018); RKI (o.J.)
	Körperl. Beschwerden		14 %				Anzeichen gestörtes Essverhalten: 19.8 %
Diagnosen	1	21 %					
Mehrfachdiagnosen	2	15.8 %			60 % Mehrfachdiagn.		
	3	... und mehr: 15.2 %			25 % „komplexe Störungen“		
	4 und mehr						

Anmerkungen. Jugendhilfe (JH), Jugendliche (Jgdl.), Deutschland (D), Schweiz (CH), weiblich (w), männlich (m)

* „Kinder und Jugendliche aus Familien mit niedrigem sozioökonomischen Status sind mehr als doppelt so häufig psychisch auffällig wie Gleichaltrige aus Familien mit hohem sozioökonomischen Status“ (Klipker et al., 2018, S. 42).

Der Anteil der Kinder und Jugendlichen mit Verhaltensauffälligkeiten bzw. psychischen Erkrankungen liegt bei den verschiedenen Studien zu der Zielgruppe in stationären Jugendhilfeeinrichtungen zwischen 48 % und 74 % und damit mindestens drei Mal so hoch als in der altersgleichen Gesamtpopulation mit nur 16.9 %. Diese deutlich erhöhte Rate der Gesamtaufälligkeiten findet sich auch bei der Betrachtung der einzelnen Störungsbilder. Zwei Studien analysierten auch, ob und wie viele Mehrfachdiagnosen bei den Kindern und Jugendlichen in stationärer Jugendhilfe vergeben wurden; bei Nützel et al (2005) sind dies 31 %, bei Dölitzsch et al. (2014) sogar 60 %.

Die vorliegenden Studien gehen nicht explizit auf die komplexen Störungsbilder Borderline-Störungen (ICD-10 F60 ff), Posttraumatische Belastungsstörungen (ICD-10 F43.1) und Essstörungen (ICD-10 F50 ff) ein – diese werden nicht in dem Screeningverfahren SDQ differenziert abgefragt.

5. Fragestellungen

In der hier vorgestellten Untersuchung sollen die Ergebnisse der standardisierten Befragungen der Bewohner*innen der Einrichtung GPE bei Aufnahme bzw. dem unmittelbaren Beginn der stationären Jugendhilfemaßnahme vorgestellt werden. Dabei soll zum einen der Status, vor allem bezüglich biografischer Daten und der psychischen Auffälligkeiten, dargestellt werden. Zum anderen sollen mögliche Zusammenhänge zwischen biografischen Daten (z. B. Trennung der Eltern) und Krankheits-Parametern (z. B. Klinikaufenthalte, Mehrfachdiagnosen) analysiert werden. Zum Dritten sollen Vergleiche zwischen den Aufnahmedaten der GPE-Bewohner*innen zu denen von Kindern/Jugendlichen in ‚allgemeiner‘/nicht-spezialisierter stationärer Jugendhilfe und zur repräsentativen Altersreferenzgruppe hergestellt werden. Daraus ergeben sich folgende Fragestellungen:

- 1) *Welche jungen Frauen mit welchen lebensgeschichtlichen/familiären Belastungen und welchen Störungsbildern werden in der Einrichtung aufgenommen*
- 2) *Welche Formen (und ggf. Muster) der Komorbidität tauchen auf?*
- 3) *Gibt es (korrelative) Zusammenhänge zwischen verschiedenen Parametern, z. B.:*
 - *Klinikaufenthaltsdauer und Diagnosevielfalt;*
 - *familiäre Muster (Trennung Eltern) und Diagnosevielfalt bzw. Klinikaufenthaltsdauer,*
 - *Geschwisterstellung und Erkrankung*
- 4) *(Wie) unterscheiden sich die Diagnosedaten der Stichprobe von denen allgemeiner epidemiologischer Daten zu jungen Frauen mit Essstörungen und denen der psychischen Belastungen von Bewohner*innen in stationären Jugendhilfeeinrichtungen?*
- 5) *Welche differenzierten Ergebnisse zeigen sich bei den standardisierten psychodiagnostischen Tests zur Aufnahme?*

6. Methoden

Um der Beantwortung dieser Fragen auf wissenschaftlicher Grundlage näher zu kommen, führt die GPE, ein Träger für stationäre Jugendhilfe mit Spezialisierung auf Essstörungen (siehe Kapitel 3), seit dem Jahr 2019 eine ausführliche Evaluation der Maßnahmen der betreuten Klient*innen durch. Dabei werden nicht nur Ausgangs-, Verlaufs- und Katamnese-daten aller Bewohner*innen erhoben, sondern auch qualitative Daten (wie die alltägliche Entwicklungsdokumentation durch das betreuende Personal, die verfassten Entwicklungsberichte, Gesprächsprotokolle des psychologischen Personals etc.) systematisch erfasst und in die Evaluierung der Maßnahme miteinbezogen.

Das Evaluationsdesign der Einrichtung insgesamt umfasst quantitative und qualitative Datenerhebungen. Im vorliegenden Artikel wird nur auf die Ergebnisse der quantitativen, standardisierten Datenerhebungen eingegangen, um die oben genannten Forschungsfragen zu beantworten. Daher werden nur diese Instrumente vorgestellt⁸. Zur Analyse der Eingangsdaten (Baselinetestung) liegt aktuell (Dezember 2022) eine ausreichende Anzahl an Datensätzen vor. Dies gilt noch nicht für die verschiedenen Zwischentestungen. Entsprechende Analysen – im Besonderen auch der Verläufe – werden zu späteren Zeitpunkten durchgeführt.

Das Untersuchungsdesign umfasst längsschnittige Testzeitpunkte, in welchen unterschiedliche Testbatterien zur Anwendung kommen. Dabei sieht der Ablauf eine Ausgangserhebung unmittelbar nach der Aufnahme und halbjährliche Zwischentestungen vor. Die Testbatterien unterscheiden sich in Abhängigkeit des Testzeitpunkts hinsichtlich der Anzahl der diagnostischen Instrumente, wobei die Ausgangs- und die Abschlusstestung die umfangreichsten Testbatterien mit identischen Instrumenten darstellen. Die halbjährlichen Zwischentestungen werden mit einer verkürzten Testbatterie durchgeführt (Tabelle 2).

Tabelle 2. *Angewandte Messinstrumente in Abhängigkeit des Testzeitpunktes*

Baselinetestung	Zwischentestungen
Online Testsystem	
SCL-90-S (Symptom-Checklist-90-Standard)	SCL-90-S (Symptom-Checklist-90-Standard)
EDI-2 (Eating disorder Inventory)	
PSSI (Persönlichkeitsstil- und Störungsinventar)	
BPI (Borderline-Persönlichkeits-Inventar)	
TSC-KJ (Trauma-Symptom-Checkliste für Kinder und Jugendliche)	

⁸ Eine vollständige Darstellung des gesamten Untersuchungsdesigns findet sich bei Krieglstein et al. (2023).

Baselinetestung	Zwischentestungen
Paper-Pencil	
RSES (Rosenberg Selbstwertkala)	RSES (Rosenberg Selbstwertkala)
SWLS (Satisfaction with Life Scale)	SWLS (Satisfaction with Life Scale)
Zielerreichungsskala	Zielerreichungsskala
EDE-Q (Eating Disorder Examination Questionnaire)	EDE-Q (Eating Disorder Examination Questionnaire)
Aufnahmebogen	

Im Folgenden wird auf die einzelnen Testinstrumente und ihre Verwendung im Detail eingegangen.

a) RSES – Rosenberg Selbstwertkala (Rosenberg, 1965)

Die Skala erfasst in insgesamt zehn Items, gemessen auf einer 6-Punkt-Likert-Skala, den Selbstwert einer Person. Laut Collani & Herzberg (2003) überzeugt die Skala durch ihre Ökonomie, ihre Augenscheinvalidität und ihre allgemein als gut zu betrachtenden psychometrischen Gütekriterien, wobei die interne Konsistenz der Skala je nach Untersuchung zwischen .72 und .84 liegt.

b) SWLS Satisfaction with Life Scale (Diener, Emmons, Larsen & Griffin et al., 1985)

Die Lebenszufriedenheitsskala von Diener et al. (1985) misst die allgemeine Lebenszufriedenheit einer Person. Die interne Konsistenz der Skala wird von den Autor*innen mit einem Cronbach's α von .88 angegeben.

c) Zielerreichungsskala

Die Zielerreichungsskala wurde von der GPE in Zusammenarbeit mit Fröhlich-Gildhoff (Zentrum für Kinder- und Jugendforschung an der Evangelischen Hochschule Freiburg) in Anlehnung an Schaefer & Kolip (2010) erstellt. Der Selbsteinschätzungsbogen fragt mit insgesamt zehn Items verschiedene Lebensbereiche ab. Inhaltlich liegt der Fokus bei der Auswahl der Items auf Lebensbereichen, die für die Bewohner*innen in Jugendhilfeeinrichtungen und im speziellen von Jugendlichen mit Essstörungen relevant sind (Schule, berufliche Perspektiven, Beziehungen zur Familie und Gleichaltrigen).

d) EDE-Q – Eating Disorder Examination Questionnaire (Fairburn & Beglin, 2008)

Der EDE-Q dient der Erfassung der spezifischen Psychopathologie von Essstörungen bei Erwachsenen und Jugendlichen. Die insgesamt 28 Items bilden vier Skalen ab: *Gezügelt Essen*, *Essensbezogene Sorgen*, *Gewichtssorgen* und *Figursorgen* (Interne Konsistenz von Cronbach's $\alpha = .97$).

f) SCL-90-S – Symptom-Checklist-90-Standard (Franke, 2014)

Die Symptom-Checklist-90-Standard ist ein Selbstbeurteilungsverfahren zur Ermittlung der psychischen Belastung. Die insgesamt 90 Items bilden neun Subskalen ab, welche die Be-

reiche *Aggressivität/Feindseligkeit, Ängstlichkeit, Depressivität, Paranoides Denken, Phobische Angst, Psychotizismus, Somatisierung, Unsicherheit im Sozialkontakt und Zwanghaftigkeit* abdecken. Alle Subskalen zeigen gute interne Konsistenzen zwischen .78 und .98. Neben den einzelnen Skalenwerten ermittelt der Test zusätzlich einen globalen Kennwert, der als „Grundsätzliche psychische Belastung“ interpretiert wird.

g) *EDI 2 – Eating disorder Inventory (Kappel et al., 2012)*

Das EDI-II kann als *das* internationale Standardverfahren zur Erfassung der spezifischen Psychopathologie von Patient*innen mit Essstörungen betrachtet werden. Die insgesamt 91 Items erfassen die Faktoren *Schlankheitsstreben, Bulimie, Unzufriedenheit mit dem Körper, Ineffektivität, Perfektionismus, Misstrauen, interozeptive Wahrnehmung, Angst vor dem Erwachsenwerden, Askese, Impulsregulation* und *soziale Unsicherheit*. Die interne Konsistenz des Tests liegt je nach Untersuchung bei Werten zwischen .72 und .93.

h) *PSSI – Persönlichkeitsstil- und Störungsinventar (Kuhl & Kazén, 1997)*

Das Persönlichkeits-Stil- und Störungs-Inventar bildet mit insgesamt 140 Items 14 Dimensionen ab, die die Struktur der Persönlichkeit der Proband*innen erfassen sollen. Inhaltlich liegt der Fragebogen den in DSM-V und ICD-10 beschriebenen Persönlichkeitsstörungen zugrunde. Die internen Konsistenzkoeffizienten variieren zwischen .73 und .85.

i) *BPI – Borderline-Persönlichkeits-Inventar (Leichsenring, 1999)*

Das Borderline-Persönlichkeits-Inventar kann als Standardverfahren für klinische Untersuchungen mit dem Interessengebiet emotional-instabiler Symptomatik angesehen werden. Der Fragebogen basiert auf der Konzeptualisierung der Borderline-Störung nach Kernberg (1983) und beinhaltet die Skalen *Entfremdungserlebnisse und Identitäts-Diffusion, Primitive Abwehrmechanismen und Objektbeziehungen, Mangelhafte Realitätsprüfung* und *Angst vor Nähe*. Die insgesamt 53 Items weisen eine interne Konsistenz zwischen .68 und .91 auf.

j) *TSC-KJ – Trauma-Symptom-Checkliste für Kinder und Jugendliche (Petermann, 2018)*

Die Trauma-Symptom-Checkliste für Kinder und Jugendliche ist ein Instrument zur Feststellung von Traumafolgestörungen und deren Intensität. Das Instrument bildet die sechs Subskalen *Angst, Ärger, Depression, Dissoziation, Posttraumatischer Stress, Intensive Beschäftigung mit Sexualität* und *Belastung durch Sexualität* mit insgesamt 54 Items ab.

Im Rahmen der Eingangsdiagnostik, die zum Aufnahmezeitpunkt durchgeführt wird, bearbeiten alle neu aufgenommenen Bewohner*innen der Einrichtung die Instrumente der Baseline-Testung (siehe Tabelle 2).

7. Ergebnisse

7.1 Kurzbeschreibung der Stichprobe

In diesen Bericht werden die Daten aller Bewohnerinnen der Einrichtung referiert, die im Zeitraum Januar 2019 bis November 2022 aufgenommen wurden und die Eingangsdiagnostik ‚absolviert‘ haben. Dies waren 75 junge Frauen (Mittelwert Alter: $M = 17.5$ Jahre, Standardabweichung $SD = 2.96$; Spannweite: 13 bis 30 Jahre; keine Männer). Bei allen lag entsprechend dem Schwerpunkt der Einrichtung eine Essstörung vor mit einem Body-Maß-Index (BMI) von $M = 18.3$ ($SD = 1.8$; Spannweite 15.6 bis 24.1; $N = 75$).

7.2 Deskriptive Ergebnisse zum Hintergrund, Klinikaufenthalten, Diagnosen und Komorbiditäten

Hintergrund

Von den 75 jungen Frauen, die in die Stichprobe einbezogen sind, waren die Eltern von 45 Personen (57.3 %) noch zusammenlebend, von 32 Personen (42.7 %) getrennt. Die überwiegende Zahl der Befragten hatte Geschwister, nur 19 Personen (13.3 %) waren Einzelkinder.

Wie aus Tabelle 3 hervorgeht, hatte die große Mehrzahl der jungen Frauen mindestens zwei Diagnosen, 65.3 % waren schon mindestens einmal in einer psychiatrischen (siehe Abbildung 2), 82.4 % sind in einer psychosomatischen Klinik stationär behandelt worden (siehe Abbildung 3); dabei hatten einige Personen einen Aufenthalt in beiden Kliniktypen. Bei der Betrachtung der Klinikaufenthalte und mehr noch der Behandlungstage in den Kliniken zeigen sich sehr große Schwankungen.

Tabelle 3. Anzahl und Diagnosen und Klinikaufenthalte

	Median*	IQR**	min	max
Anzahl Diagnosen	2	2	1	4
Anzahl Klinikaufenthalte (Psychiatrie)	1	2	0	9
Kliniktage (Psychiatrie)	97.5	242.8	0	2020
Anzahl Klinikaufenthalte (Psychosomatik)	2	1.25	0	8
Kliniktage (Psychosomatik)	168	221.3	0	1031

Anmerkungen.

* Bei Variablen mit Extremwerten und/oder starken Abweichungen von der Normalverteilung wird als Maß der zentralen Tendenz der Median angegeben, da dieser robust gegenüber Verzerrungen durch Ausreißer ist.

** IQR: Sortiert man eine Stichprobe der Größe nach, so drückt der Interquartilsabstand die Länge des Bereichs aus, über den die mittleren 50 % einer Rohwertverteilung streuen. Oder anders: Der IQR beschreibt die mittleren 50 % der Werte, wenn sie vom kleinsten zum größten Wert geordnet sind (nach Bortz & Schuster, 2010).

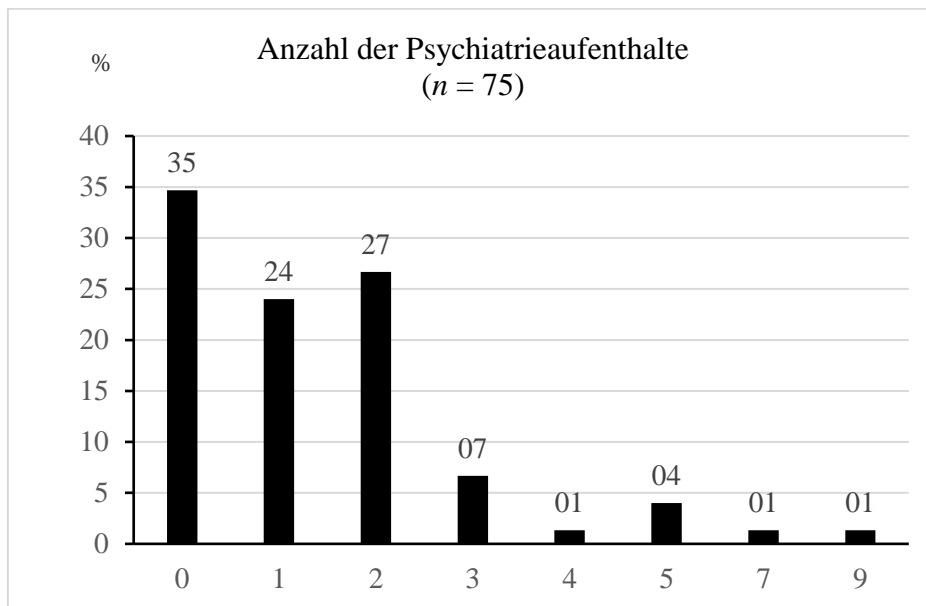


Abbildung 2. Anzahl der Aufenthalte in einer psychiatrischen Klinik

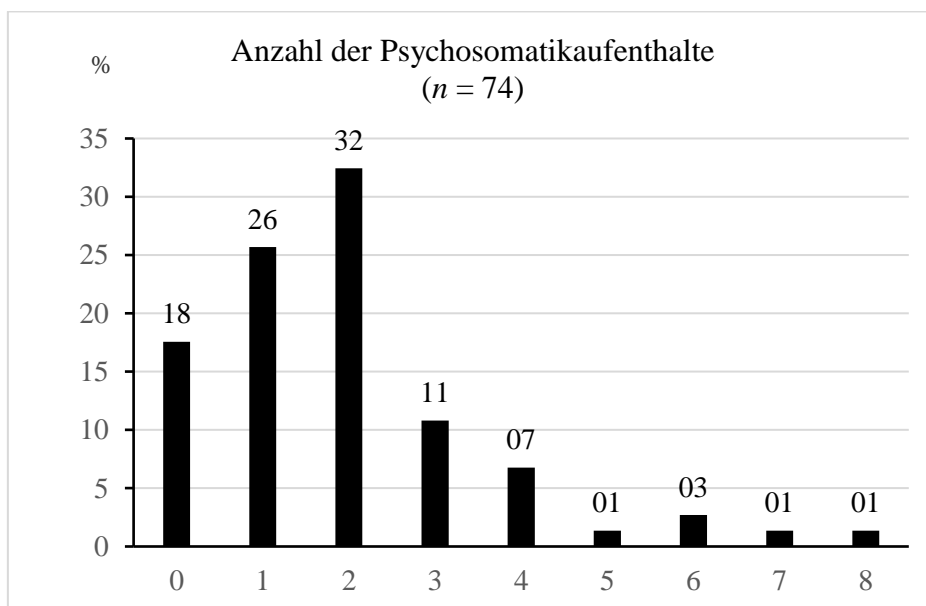


Abbildung 3. Anzahl der Aufenthalte in einer psychosomatischen Klinik

Eine knappe Mehrzahl der Befragten hat vor der Aufnahme schon Psychopharmaka eingenommen und wurde ambulant psychiatrisch behandelt, 77,3 % hatten Kontakt zu Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeut*innen (siehe Tabelle 4).

Tabelle 4. *Einnahme von Psychopharmaka und Kontakte zu Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeut*innen bzw. -psychiater*innen (KiJu)*

	ja	nein	k. A.
Einnahmen von Psychopharmaka	56 %	36 %	8 %
Kontakt mit KiJu -Psychotherapeut*in	77.3 %	14.7 %	8 %
Kontakt mit KiJu-Psychiater*in	56 %	34.7 %	9.3 %

Diagnose und Komorbiditäten

Bei der Betrachtung der Störungsbilder, also der *Diagnosen*, mit denen die jungen Frauen in die Einrichtung aufgenommen wurden (siehe Tabelle 5) konnten insgesamt 47 unterschiedliche Diagnosen identifiziert werden. Erwartungsgemäß hatten alle die Diagnose einer Essstörung (ICD F50.0), 81.3 % davon eine Anorexia. An zweiter Stelle folgen Störungen aus dem Formenkreis der Depression (62.7 %).

Tabelle 5. *Häufigkeit unterschiedlicher Diagnosen*

ICD-Diagnose		Häufigkeit
F32	Depressive Episode	46.7 %
F33	Rezidivierende depress. Störung	16 %
F40	Phobische Störung	10.7 %
F42	Zwangsstörung	9.3 %
F43.1	Posttraumat. Belastungsstörung	6.7 %
F50	Essstörungen	100 %
davon F50.0	Anorexia nervosa, restriktiver Typ	77.3 %
davon F50.1	Atypische Anorexia nervosa	4 %
davon F50.2	Bulimia Nervosa	18.7 %
F60	Spezifische Persönlichkeitsstörungen	17.3 %
F93	Emot. Störungen des Kindesalters	5.3 %
übrige		24 %

Sehr deutlich tauchen verschiedene *Muster von Komorbiditäten* auf: 72.3 % der jungen Frauen hatten mehr als eine, nahezu ein Viertel sogar vier unterschiedliche Diagnosen (siehe Abbildung 4).

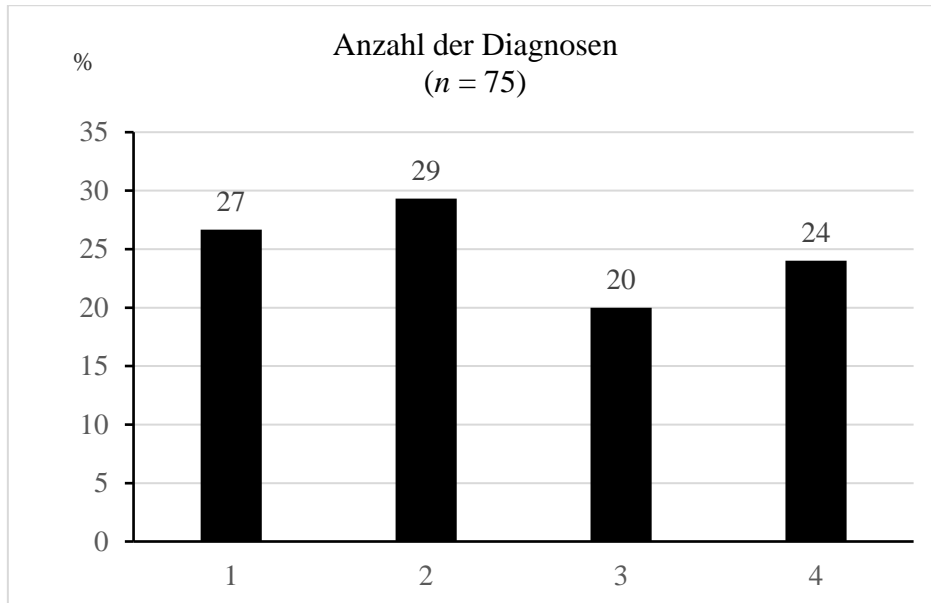


Abbildung 4. Diagnoseanzahl pro Bewohnerin bei Aufnahme

Bei der Betrachtung der Diagnosekombinationen zeigt sich eine sehr deutliche Häufung der Kombination von Essstörungen (F50) und Depressiver Episode (F32; 60 %) sowie Rezidivierender depressiver Störung (F33; 16,4 %) (siehe Tabelle 6).

Tabelle 6. Diagnosekombinationen

Essstörungen (F50)		<i>n</i>	Häufigkeit
Plus	Depressive Episode (F32)	33	60 %
Plus	Rezidivierende depress. Störung (F33)	9	16,4 %
Plus	Phobische Störung (F40)	6	10,1 %
Plus	Zwangsstörung (F42)	7	12,7 %

7.3 Zusammenhänge zwischen den verschiedenen Parametern der Ausgangssituation

Es wurde überprüft, ob es (korrelative) Zusammenhänge zwischen verschiedenen Parametern gibt, die in die Datenerhebung eingegangen sind. Die Auswahl der Detailfragen erfolgte nach theoretischen Prämissen.

So ist denkbar, dass es einen Zusammenhang zwischen Klinikaufenthaltsdauer und Diagnosenvielfalt/-häufung gibt. Wie aus Tabelle 7 ersichtlich, findet sich jedoch kein solch signifikanter Zusammenhang. Eine signifikante, mittelstark negative Korrelation besteht zwischen der Dauer des Aufenthalts in der Psychiatrie und der Dauer des Aufenthalts in einer Psychosomatischen Klinik: Je länger die Behandlung in der Psychiatrie, desto kürzer war die Behandlung in der Psychosomatischen Klinik (und umgekehrt).

Tabelle 7. Zusammenhang zwischen Klinikaufenthaltsdauer und Diagnosevielfalt/-häufung

Spearman-Rho-Korrelationen			
		Psychiatrie Tage	Psychosomatik Tage
Anzahl Diagnosen	Korrelationskoeffizient	.197	-.112
	Sig. (2-seitig)	.096	.35
	<i>n</i>	72	72
Psychiatrie Tage	Korrelationskoeffizient		-,470**
	Sig. (2-seitig)		<.001
	<i>n</i>		71

Eine weitere Hypothese legt nahe, dass Belastungen durch familiäre Muster, wie der Trennung der Eltern, möglicherweise mit der Diagnosevielfalt/-häufung und/oder der Aufenthaltsdauer in Kliniken zusammenhängt. Diese Hypothese kann nicht bestätigt werden (siehe Abbildung 6). Gleiches gilt für den Zusammenhang des Beziehungsstatus der Eltern und Psychopharmakanutzung.

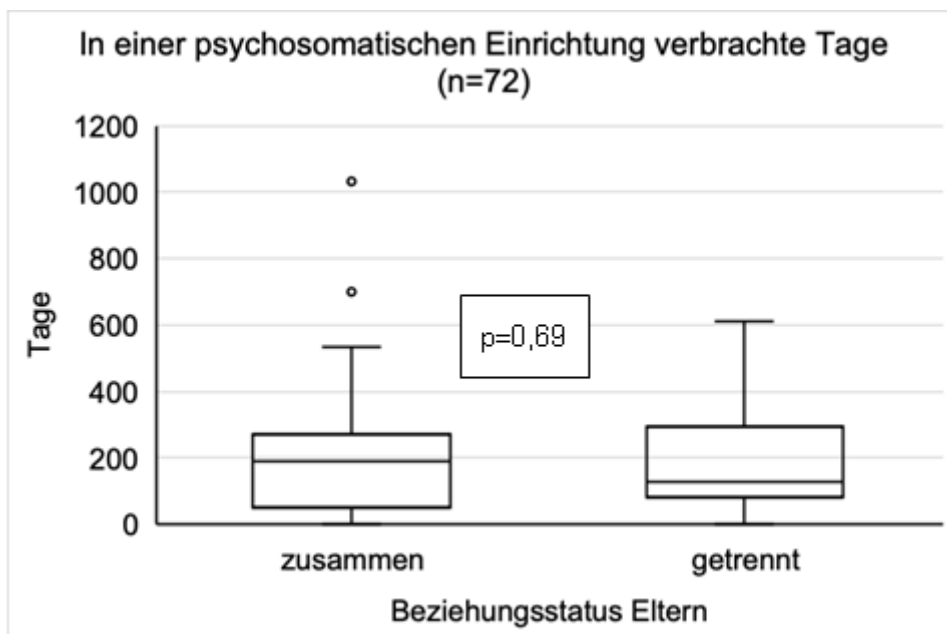


Abbildung 6. Zusammenhang zwischen Beziehungsstatus Eltern und Klinikaufenthaltsdauer (eigene Darstellung)

Ebenso zeigten sich keine signifikanten Zusammenhänge zwischen anderen Parametern, wie z. B. der Geschwisteranzahl und Stellung in der Geschwisterreihenfolge.

7.4. Vergleich mit vorhandenen epidemiologischen Daten

Eine Fragestellung der Analyse lautet: (Wie) unterscheiden sich die Daten der GPE- Stichprobe von denen allgemeiner epidemiologischer Daten zu jungen Frauen mit Essstörungen und denen der psychischen Belastungen von Bewohner*innen in nicht-spezialisierten stationären Jugendhilfeeinrichtungen?

Die Diagnoseanzahl ist bei den Bewohnerinnen der untersuchten Einrichtung höher als in anderen Untersuchungen, die psychische Erkrankungen in (nicht spezialisierten) Jugendhilfeeinrichtungen epidemiologisch erfassten. Alle junge Frauen haben von externen Institutionen die Diagnose Essstörung (F50) erhalten – diese Quote liegt entsprechend der Zielsetzung der Einrichtung über allgemeinen epidemiologischen Prävalenzdaten (siehe Kapitel 2.1) und auch über den Daten der KiGGS-Studie (Klipker et al., 2018). Statistische Vergleiche lassen sich wegen unterschiedlicher Datenvoraussetzungen nicht berechnen.

Der Anteil von Patientinnen mit Mehrfachdiagnosen (GPE: 73.3 %) liegt signifikant über dem Anteil in den Untersuchungen von Dölitzsch et al. (2014) (60 %; $p = .03$) und Nützel et al. (2005) (31 %; $p < .001$).

7.5 Welche differenzierten Ergebnisse zeigen sich bei den standardisierten psychodiagnostischen Tests zur Aufnahme?

Wie dargelegt (siehe Kapitel 3), werden alle neu aufgenommenen Bewohnerinnen bei der Aufnahme ausführlich mit standardisierten klinisch-psychologischen Verfahren getestet. Im Folgenden werden die Ergebnisse der Eingangstestung dargestellt (siehe Tabellen 8a bis 8e, Tabelle 9).

Tabelle 8a–e: Übersicht über die Ergebnisse der standardisierten Tests bei der Aufnahme in die GPE (Baseline; Primärdiagnose Anorexie)

Tabelle 8a: *Essstörungsparameter*

		<i>Mittelwert</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
Body-Mass Index (BMI)	$n = 72$	18.30	1.80	15.65	24.10
EDE-Gesamtwert Ausmaß Essstörung (Spanne 0–6; je höher, desto größer das Ausmaß)	$n = 73$	3.45	1.47	0.16	5.95
EDE Subskalen					
	Gezügelt Essen (0–6, $n = 73$)	2.93	1.72	0	6
	Essensbezogene Sorgen (0–6, $n = 73$)	2.68	1.45	0.20	5.8
	Gewichtssorgen (0–6, $n = 73$)	3.68	1.85	0.20	6
	Figursorgen (0–6, $n = 73$)	4.51	1.60	0.25	6

		<i>Mittelwert</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
EDI-2 Gesamtscore (T-Wert*)	alle $n = 75$	62.41	10.29	34	80
Ausmaß Essstörung					
EDI-2 Subskalen	Bulimie (T-Wert*)	52.07	13.27	5	73
	Unzufriedenheit mit dem Körper (T-Wert)	61.45	10.51	37	73
	Ineffektivität (T-Wert)	62	9.41	34	80
	Perfektionismus (T-Wert)	56.23	10.76	27	99
	Misstrauen (T-Wert)	58.24	10.14	34	85
	Interozeptive Wahrnehmung (T-Wert)	60.72	11.39	34	85
	Angst vor dem Erwachsenwerden (T-Wert)	58.33	12.63	15	99
	Askese (T-Wert)	60.81	12.36	10	75
	Impulsregulation (T-Wert)	56.88	12.77	20	85
	Soziale Unsicherheit (T-Wert)	57.99	11.17	34	90

Anmerkungen. Standardabweichung (*SD*), Minimum (*Min*), Maximum (*Max*).
 * Bedeutung der *T*-Werte: Ein *T*-Wert (*T*) von 62.8 entspricht einem Prozentrang (*PR*) von 90, das heißt, 90 % der Normstichprobe sind gleich oder weniger belastet. Weitere exemplarische Entsprechungen: (*T* 66,4 entspr. *PR* 95; *T* 28,6, entspr. 1.6; *T* 21.6 entspr. *PR* 0.3).

Tabelle 8b. *Psychische Belastungen*

		<i>Mittelwert</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
SCL 90-S-globaler Kennwert GSI, grundsätzliche psychische Belastung (T-Wert)	alle <i>n</i> = 75	70.07	9.40	40	78
SCL 90 S Subskalen	Aggressivität/Feindseligkeit (T-Wert)	61.13	13.38	39	78
	Ängstlichkeit (T-Wert)	68.96	8.64	37	76
	Depressivität (T-Wert)	70.67	8.09	53	78
	Paranoides Denken (T-Wert)	62.91	10.54	39	78
	Phobische Angst (T-Wert)	65.41	13.51	6	78
	Psychotizismus (T-Wert)	67.75	8.21	41	76
	Somatisierung (T-Wert)	58.21	12.26	31	78
	Unsicherheit im Sozialkontakt (T-Wert)	71.00	9.20	38	78
	Zwanghaftigkeit (T-Wert)	69.17	9.30	45	78

Anmerkungen. Standardabweichung (SD), Minimum (Min), Maximum (Max).

Tabelle 8c. *Trauma-Symptom Checkliste (TSC-KJ)*

		<i>Mittelwert</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
Trauma-Symptom Checkliste (TSC-KJ)					
Subskalen	Depression (T-Wert, <i>n</i> = 64)	67.52	10.48	40	99
	Ärger (T-Wert, <i>n</i> = 64)	48.24	13.52	10	99.5
	Angst (T-Wert)	64.03	13.28	25	99
	Dissoziation (T-Wert, <i>n</i> = 64)	55.76	12.79	31	99.5

Trauma-Symptom Checkliste (TSC-KJ)		<i>Mittelwert</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
	Posttraumatischer Stress (<i>T</i> -Wert, <i>n</i> = 63)	57.03	14.92	5	95
	Intensive Beschäftigung mit Sexualität (<i>T</i> -Wert, <i>n</i> = 64)	46.63	9.59	17	85
	Belastung durch Sexualität (<i>T</i> -Wert, <i>n</i> = 64)	59.59	8.82	40	99

Tabelle 8d. *Borderline Persönlichkeits-Inventar (BPI)*

Borderline Persönlichkeits-Inventar (BPI)		<i>Mittelwert</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
BPI-Subskalen alle <i>n</i> = 64	Entfremdungserlebnisse und Identitäts-Diffusion (<i>T</i> -Wert)	59.52	8.81	45	80
	Primitive Abwehr und Objekt- beziehung (<i>T</i> -Wert)	58.53	6.79	48	80
	Mangelhafte Realitätsprüfung (<i>T</i> -Wert)	57.52	5.70	54	80
	Angst vor Nähe (<i>T</i> -Wert)	60.22	6.65	41	80

Anmerkungen. Standardabweichung (*SD*), Minimum (*Min*), Maximum (*Max*).

Tabelle 8e. *Lebenszufriedenheit und Selbstwert*

	<i>Mittelwert</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
SWLS (Lebenszufriedenheit) (<i>T</i> -Wert*, <i>n</i> = 65)	28.62	7.98	14	47
RSES (Selbstwert) (<i>T</i> -Wert*, <i>n</i> = 65)	21.62	9.54	14	53

Anmerkungen.

* Bedeutung der *T*-Werte: Ein *T*-Wert von 28.6 entspricht einem Prozentrang von 1.6, das heißt, 1.6 % der Normstichprobe sind gleich oder weniger lebenszufrieden. Ein *T*-Wert von 21.6 bedeutet, 0.3 % der Normstichprobe haben einen gleichen oder geringeren Selbstwert.

Auffallend bei der Betrachtung der Ergebnisse der Eingangstestungen ist:

- Bei beiden Verfahren zur (Selbst-)Einschätzung der Essstörungen liegen die Werte oberhalb des Mittelwertes ($T = 50$), zumeist im Bereich des T -Wertes 60 – dies entspricht einem Prozentrang (PR) von 84.1. Der Gesamt-Mittelwert des EDE (3.45) entspricht einem Prozentrang von 57.5; der Gesamt-Mittelwert des EDI 2 entspricht hingegen einem PR von 89.2.
- Im SCL 90 findet sich ein mittlerer Gesamtbelastungswert von $T = 70$. Dies bedeutet, dass sich die Befragten psychisch belasteter einschätzen als 97.7 % der Gesamtbevölkerung. Besonders hohe Belastungswerte finden sich in den Subskalen Depressivität, Ängstlichkeit, Unsicherheit im Sozialkontakt und Zwanghaftigkeit
- In der Trauma-Checkliste finden sich besonders hohe Werte in den Subskalen Depression, Angst und Belastung durch Sexualität.
- Im Borderline Persönlichkeits-Inventar finden sich in allen Subskalen ebenfalls T -Werte von (fast) 60, also Prozenträngen von mehr als 80.
- Die Befragten erleben sich als stark lebens-*un*-zufrieden, nur 1.6 % der Norm-Gesamtpopulation weisen niedrigere Werte auf.
- Auch der Selbstwert der jungen Frauen ist sehr gering, nur 0.3 % der Norm-Gesamtpopulation weisen niedrigere Werte auf.

Tabelle 9. Ergebnisse der Zielerreichungsskalen zum Aufnahmezeitpunkt

alle $n = 63$	<i>Mittelwert</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
Schritte zum Erreichen eines Schulabschlusses	6.00	2.78	0	10
Erleben eines positiven Körpergefühls	2.48	2.56	0	9
Angemessenes, gesundheitsförderliches Essverhalten	4.59	2.59	0	10
Verhältnis zu den Eltern, mit dem ich zufrieden bin	6.02	2.70	0	10
Zufriedenstellende Kontakte zu Gleichaltrigen	5.14	2.83	0	10
Umgehen-Können mit inneren Spannungen	3.51	2.64	0	10
Umgehen-Können mit Geld	7.21	2.42	0	10
Aufbau eines Hobbys	5.40	2.54	0	10
Aufbau einer festen Partnerschaft (Zweierbeziehung)	1.62	2.87	0	10
Entwickeln einer Berufsperspektive	4.16	3.01	0	10

Anmerkungen. Standardabweichung (*SD*), Minimum (*Min*), Maximum (*Max*).

Die Betrachtung der Zielerreichungsskalen zeigt, dass der Schulabschluss, das Umgehen-Können mit Geld und das Verhältnis zu den Eltern eine hohe Bedeutung erhalten. Wenig bedeutsam sind die Ziele Aufbau einer festen Partnerschaft, Erleben eines positiven Körpergefühls sowie Umgehen-Können mit inneren Spannungen (siehe Tabelle 9).

8. Diskussion

8.1 Beantwortung der Fragestellungen

Die Ergebnisse der Untersuchungen der Bewohnerinnen der Jugendhilfe-Einrichtung GPE zeigen, dass sich die familiäre Situation aus formaler Sicht nicht deutlich von der in der Gesamtbevölkerung unterscheidet: 2021 wurden in Deutschland 39.9 % der Ehen geschieden⁹, in der Stichprobe waren es 42.7 %. Diese formalen Daten stehen in keinem Zusammenhang mit dem Umfang der Klinikaufenthalte oder die Diagnosehäufigkeit – und sie sagen nichts über die Familiendynamiken aus.

Sehr deutliche Unterschiede ergeben sich bei Diagnosen und Klinikaufenthalten *vor* der Aufnahme in die Einrichtung: Während dem Schwerpunkt der Einrichtung entsprechend *alle* Befragten erwartungsgemäß die Diagnose Essstörung (F50) erhalten hatten – davon 81.3 % die Diagnose Anorexia –, so finden sich in der Vorgeschichte insgesamt 47 unterschiedliche Diagnosen und im Besonderen bei 72.3 % der jungen Frauen Mehrfachdiagnosen, bei einem Viertel sogar vier und mehr Diagnosen. Dies, sowie die hohe Anzahl von Klinikaufenthalten (65.3 % der Befragten waren in stationär-psychiatrischer und 82.4 % in stationär psychosomatischer Behandlung) und die Dauer dieser Klinikaufenthalte (Median Psychiatrie; 97.5 Tage, Psychosomatik 168 Tage), wiesen auf gravierende und hoch komplexe Störungsmuster hin, die bei den jungen Frauen bei der Aufnahme in die stationäre Jugendhilfeeinrichtung vorlagen.

Die relative Anzahl der als „auffällig“ diagnostizierten jungen Frauen und vor allem die Diagnosehäufigkeit unterscheiden sich sehr deutlich von Jugendhilfeeinrichtungen, die nicht einen entsprechenden Schwerpunkt haben (siehe Kapitel 4).

Die psychische Belastung der Befragten zum Aufnahmezeitpunkt wird bei der Betrachtung der Ergebnisse der standardisierten klinischen Tests noch einmal besonders deutlich: Der BMI liegt an der aktuellen „Diagnosegrenze“ des ICD-11; das über den Test als Selbstauskunft erfasste Essverhalten und begleitende Parameter (Körperwahrnehmung, Askeseverhalten etc.) liegen im Bereich des 90. Prozentrangs.

Der globale Belastungswert im SCL 90 (Selbstbeurteilungsverfahren zur Ermittlung der psychischen Belastung) ist im Mittelwert sehr hoch: Die Befragten schätzen sich psychisch belasteter als 97.7 % der Gesamtbevölkerung ein. Ähnlich hohe Werte finden sich in Subskalen der Trauma Checkliste und auch im Borderline-Persönlichkeitsinventar. Diese Daten entsprechen der oben genannten Diagnosehäufigkeit und belegen, dass die Bewohnerinnen dieser Jugendhilfeeinrichtung sehr schwere und sehr komplexe psychische Störungen und entsprechende Belastungen aufweisen – nicht nur im Vergleich zur Allgemeinbevölkerung oder Normpopulation der Testverfahren, sondern auch im Vergleich zu anderen stationären Jugendhilfeeinrichtungen.

Gravierend, wenngleich zu den anderen Ergebnissen passend, sind die Resultate der Fragebögen zu Lebenszufriedenheit und Selbstwert: Es werden ein deutliches Maß an Lebenszufriedenheit (nur 1.6 % der Norm-Gesamtpopulation weisen niedrigere Werte an Lebenszufriedenheit auf) und ein sehr niedriger Selbstwert (nur 0.3 % der Norm-Gesamtpopulation weisen niedrigere Werte auf) deutlich.

⁹ Siehe <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/76211/umfrage/scheidungsquote-von-1960-bis-2008/>

8.2 Konsequenzen für die Praxis

Die Jugendhilfeeinrichtung GPE hat sich auf die pädagogisch-therapeutische Entwicklungsbegleitung und Betreuung junger Frauen mit Essstörungen spezialisiert. Die Analyse der Daten der Bewohnerinnen zum Aufnahmezeitpunkt zeigt, dass diese dem Schwerpunkt der Einrichtung entsprechen – wobei die Komplexität der Störungsbilder sehr deutlich ist und sich vom Gros der Jugendhilfeeinrichtungen noch einmal unterscheidet. Für die (sozial-)pädagogische und therapeutisch-begleitende Arbeit ist es zum einen wichtig, ausreichende personelle Ressourcen in einem multiprofessionellen Team zur Verfügung zu haben, um über genügend Zeit, Kraft und Kompetenz zu verfügen, um auf die Bewohnerinnen angemessen einzugehen (Behandlungsteam für Essstörungen & Senf, 2004; Herpertz et al., 2020; Krieglstein et al., 2023). Zum anderen erscheint es nötig, auf die individuellen Bedarfe und Bedürfnisse der jungen Frauen einzugehen. Sie kommen mit starken, lebensgeschichtlich bedingten psychischen Belastungen in die Einrichtung und benötigen eine passgenaue professionelle Unterstützung. Diese muss einerseits durch klare Rahmenbedingungen und Strukturen, andererseits aber durch die Berücksichtigung der individuellen psychischen Situation und des entsprechenden Entwicklungsstandes gekennzeichnet sein; Fröhlich-Gildhoff (2013) spricht hier von der Balance zwischen standardisiertem Rahmen und individueller Passung. Dies gilt im Besonderen für die intensive und reflektierte Beziehungsgestaltung zwischen Bezugsbetreuer*innen und den Bewohnerinnen.

Diese Form der pädagogischen Arbeit (Intervention) stellt hohe Anforderungen an das Team und kann zu starken Belastungen führen. Damit diese mittel- und langfristig bewältigt werden können, ist eine regelmäßige Unterstützung und Begleitung der pädagogischen Mitarbeiter*innen durch kontinuierliche Teamreflexion, haltgebende Leitungen, interne und externe fachliche Begleitung und externe Supervision nötig. Ergänzend dazu ist eine regelmäßige Auseinandersetzung mit der psychischen und physischen Gesundheit der Mitarbeiter*innen nötig.

Die Art der komplexen pädagogischen Interventionen muss regelhaft überprüft werden. Dazu zählt auch die (externe) Evaluation in Form von Prozess- und Ergebnisevaluation. Die Ergebnisse müssen ebenfalls regelmäßig an die Teams zurückgemeldet und reflektiert werden und z. B. in die Fortbildungsplanung einfließen.

8.3 Limitierungen

Die gewonnenen Erkenntnisse wurden nur am Beispiel *einer* spezialisierten stationären Jugendhilfeeinrichtung gewonnen. Ob diese Erkenntnisse zu generalisieren sind, muss in weiteren Untersuchungen in anderen Einrichtungen geprüft werden. Beim Vergleich der klinisch-psychologischen Daten mit anderen Erhebungen gilt einschränkend, dass in den verschiedenen Untersuchungen zu epidemiologischen Daten und zur psychischen Belastung in anderen Jugendhilfeeinrichtungen unterschiedliche Instrumente eingesetzt wurden. Dies relativiert einerseits die Erkenntnisse zum Vergleich. Andererseits sind die in den verschiedenen Studien genutzten Erhebungsverfahren alle erprobt und testtheoretisch abgesichert – so sind Vergleiche auf deskriptiver Ebene statthaft.

Die Erhebung ist bisher nur zu einem Zeitpunkt, bei der Aufnahme der jungen Frauen in die Einrichtung, durchgeführt worden. Besonders spannend wird die Beobachtung des Entwicklungsverlaufs sein, für die die Struktur der Evaluation eine sehr gute Grundlage liefert.

Literatur

- Arbeitsgruppe Deutsche Child Behavior Checklist (1998). *Elternfragebogen über das Verhalten von Kindern und Jugendlichen; deutsche Bearbeitung der Child Behavior Checklist (CBCL/4–18). Einführung und Anleitung zur Handauswertung. 2. Auflage mit deutschen Normen*, bearbeitet von M. Döpfner, J. Pluck, S. Bölte, P. Melchers & K. Heim. Köln: Arbeitsgruppe Kinder-, Jugend- und Familiendiagnostik (KJFD).
- Beck, N. (2014). Psychotherapie in der stationären Jugendhilfe. *Psychotherapeutenjournal*, 4/2014, 378–383.
- Behandlungsteam für Essstörungen & Senf, W. (2004). Stationäre Psychotherapie bei Magersucht als Behandlungsepisode im Rahmen eines Gesamtbehandlungsplans. *Psychotherapie im Dialog*, 1, 1–12.
- Bortz, J. & Schuster, C. (2010). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler*. Heidelberg: Springer.
- Bronsard, G., Alessandrini, M., Fond, G., Loundou, A., Auquier, P., Tordjman, S. & Boyer, L. (2016). The Prevalence of Mental Disorders Among Children and Adolescents in the Child Welfare System: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Medicine*, 95(7). doi:10.1097/MD.0000000000002622
- Cohrdes, C., Göbel, C., Schlack, R. & Hölling, H. (2019). Essstörungssymptome bei Kindern und Jugendlichen: Häufigkeiten und Risikofaktoren Ergebnisse aus KiGGS Welle 2 und Trends. *Bundesgesundheitsblatt*, 62, 1195–1204. Online publiziert: 16. September 2019. doi:10.1007/s00103-019-03005-w
- Collani, G. von, & Herzberg, P. Y. (2003). Eine revidierte Fassung der deutschsprachigen Skala zum Selbstwertgefühl von Rosenberg [A revised version of the German adaptation of Rosenberg's Self-Esteem Scale]. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 24(1), 3–7. doi:10.1024/0170-1789.24.1.3
- Diener, E. D., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of personality assessment*, 49(1), 71–75.
- Dölitzsch, C., Fegert, J. M., Künster, A., Kölch, M., Schmeck, K. & Schmid, M. (2014). Mehrfachdiagnosen bei Schweizer Heimjugendlichen. *Kindheit und Entwicklung*, 23(3), 140–150.
- Engel, C., Pätow, C. & Häßler, F. (2009). Psychische Belastung und Geschlechtsunterschiede einer Stichprobe der stationären Jugendhilfe. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 58(9), 702–715.
- Fairburn, C. G. & Beglin, S. J. (2008). Eating Disorder Examination Questionnaire (EDE-Q 6.0). In C. G. Fairburn (Ed.), *Cognitive behavior therapy and eating disorders* (pp. 309–314). New York: Guilford Press.
- Fichter, M. (2020). Epidemiologie der Ess- und Fütterstörungen. In AWMF (Hrsg.), *S3-Leitlinie Diagnostik und Behandlung der Essstörungen* (S. 1–15). Verfügbar unter: https://register.awmf.org/assets/guidelines/051-026l_S3_Essstoerung-Diagnostik-Therapie_2020-03.pdf
- Franke, G. H. (2014). *SCL-90®-S. Symptom-Checklist-90®-Standard-Manual*. Göttingen: Hogrefe.

- Fröhlich-Gildhoff, K. (2013). *Angewandte Entwicklungspsychologie der Kindheit*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Gilsbach, S., Plana, M. T., Castro-Fornieles, J., Gatta, M., Paulson Karlsson, M., Flamarique, I., Raynaud, J. P., Riva, A., Solberg, A.-L., Elburg, A. van, Wentz, E., Nacinovich, R. & Herpertz-Dahlmann, B. (2022). Increase in admission rates and symptom severity of childhood and adolescent anorexia nervosa in Europe during the COVID-19 pandemic: data from specialized eating disorder units in different European countries. *Child Adolesc Psychiatry Ment Health*, 16(1), 46. doi:10.1186/s13034-022-00482-x
- Herpertz, S., De Zwaan, M., & Zipfel, S. (Hrsg.). (2008). *Handbuch Essstörungen und Adipositas* (10. Aufl.). Heidelberg: Springer.
- Herpertz, S., Tuschen-Caffier, B. & Vocks, S. (2020). Die therapeutische Beziehung zu Patientinnen mit der Diagnose einer Essstörung. In AWMF (Hrsg.), *S3-Leitlinie Diagnostik und Behandlung der Essstörungen* (S. 49–62). Verfügbar unter: https://register.awmf.org/assets/guidelines/051-0261_S3_Esstoeerung-Diagnostik-Therapie_2020-03.pdf
- Himmerich, H., & Treasure, J. (2018). Psychopharmacological advances in eating disorders. *Expert review of clinical pharmacology*, 11(1), 95–108.
- Hippel, A. von (2017). *Pädagogisches Konzept für Gartenhaus und Villa Viva*. Verfügbar unter: <https://www.gpe-kassel.de/downloads.html>
- Kappel, V., Thiel, A., Holzhausen, M., Jaite, C., Schneider, N., Pfeiffer, E. & Salbach-Andrae, H. (2012). Eating disorder inventory-2 (EDI-2). *Diagnostica*, 58, 127–144. doi:10.1026/0012-1924/a000069
- Kernberg, O.F. (1983). *Borderline-Störungen und pathologischer Narzißmus*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Keski-Rahkonen, A., Hoek, H. W., Susser, E. S., Linna, M. S., Sihvola, E., Raevuori, A. & Rissanen, A. (2007). Epidemiology and course of anorexia nervosa in the community. *American Journal of Psychiatry*, 164(8), 1259–1265.
- Klipker, K., Baumgarten, F., Göbel, K., Lampert, T. & Hölling, H. (2018). Psychische Auffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen in Deutschland – Querschnittergebnisse aus KiGGS Welle 2 und Trends. *Journal of Health Monitoring*, 3(3), 37–45. doi:10.17886/RKIGBE 2018 077
- Kriegelstein, K., Hippel, A. von, Schuler, L. & Fröhlich-Gildhoff, K. (2023). Krankheitsverläufe von jungen Frauen mit Anorexia Nervosa in der auf Essstörungen spezialisierten stationären Jugendhilfe: Vergleichende Einzelfallstudien. *Praxis der Kinderpsychiatrie und Psychotherapie*, 72(3). doi:10.13109/prkk.2023.72.3.231
- Kuhl, J., & Kazén, M. (1997). *Persönlichkeits-Stil-und Störungs-Inventar (PSSI)*. Hogrefe: Verlag für Psychologie.
- Leichsenring, F. (1999). Development and first results of the Borderline Personality Inventory: A self-report instrument for assessing borderline personality organization. *Journal of Personality Assessment*, 73(1), 45–63.
- Nützel, J., Schmid, M., Goldbeek, L & Fegert, J. (2005). Kinder- und jugendpsychiatrische Versorgung von psychisch belasteten Heimkindern. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 54, 627–644.

- Petermann, F. (2018). Trauma-Symptom-Checkliste für Kinder und Jugendliche. *Zeitschrift für Psychiatrie, Psychologie und Psychotherapie*, 66(4), 253–255. doi:10.1024/1661-4747/a000363
- Rau, T., Mayer, S., Keller, F. & Allroggen, M. (2022). Entwicklung von psychischen Auffälligkeiten bei Mädchen und Jungen in stationären Jugendhilfeeinrichtungen zwischen den Jahren 2008 und 2020. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und –psychotherapie*. doi:10.1024/1422-4917/a000879
- Robert Koch Institut [RKI] (Hrsg.). (o. J.). *Erkennen – Bewerten – Handeln. Psychische Gesundheit in Deutschland. Schwerpunktbericht Teil 2 Kindes- und Jugendalter*. Berlin: RKI. Verfügbar unter: https://www.rki.de/DE/Content/GesundAZ/P/Psychische_Gesundheit/EBH_Bericht_Psychische_Gesundheit-Teil2.pdf?__blob=publicationFile
- Rosenberg, M. (1965). Rosenberg self-esteem scale (RSE). *Acceptance and commitment therapy. Measures package*, 61(52), 18.
- Schaefer, I., & Kolip, P. (2010). Unterstützung der Qualitätsentwicklung mit Goal attainment scaling (GAS). *Prävention*, 33(3), 66–69.
- Tabel, A. (2020). *Empirische Standortbestimmung der Heimerziehung. Fachwissenschaftliche Analyse von Daten der amtlichen Kinder- und Jugendhilfestatistik. Expertise für das „Zukunftsforum Heimerziehung“*. Frankfurt: IGfH. Verfügbar unter: https://igfh.de/sites/default/files/2020-07/Expertise_Statistik_Tabel_2020.pdf
- Tun, E. M. K. T., Nimis, B., Burger, W., Friedrich, C., Wunsch-Leiteritz, W., Leiteritz, A. & Reich, G. (2018). *Qualitätssicherung einer Wohngruppe für Menschen mit chronischen Essstörungen*. Verfügbar unter: https://www.researchgate.net/profile/Michael-Strack/publication/326609763_Qualitaets-sicherung_einer_Wohngruppe_fur_Menschen_mit_chronischen_Essstoerungen_Wohngruppe_amIDon-Hilfe_fur_Menschen_mit_Essstoerungen/links/5b58bd14aca272a2d6685b63/Qualitaets-sicherung-einer-Wohngruppe-fuer-Menschen-mit-chronischen-Essstoerungen-Wohngruppe-amIDon-Hilfe-fuer-Menschen-mit-Essstoerungen.pdf
- Vocks, S., Schweiger, U., Hilbert, A., Hagenah, U. & Tuschen-Caffier, B. (2020). Diagnostik von Essstörungen. In AWMF (Hrsg.), *S3-Leitlinie Diagnostik und Behandlung der Essstörungen* (S. 16–48). Verfügbar unter: https://register.awmf.org/assets/guidelines/051-0261_S3_Essstoerung-Diagnostik-Therapie_2020-03.pdf
- Widdern, S. von, Häßler, F., Widdern, O. von & Richter, J. (2004). Ein Jahrzehnt nach der Wiedervereinigung - Wie beurteilen sich Jugendliche einer nordostdeutschen Schülerstichprobe hinsichtlich ihrer psychischen Befindlichkeit? *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 53, 652–673.
- Zeeck, A., Cuntz, U., Herpertz-Dahlmann, B., Ehrlich, S., Friederich, H.-C., Resmark, G., Hagenah, U., Haas, V., Hartmann, A., Greetfeld, M., Zipfel, S. & Brockmeyer, T. (2020). Anorexia nervosa. In AWMF (Hrsg.), *S3-Leitlinie Diagnostik und Behandlung der Essstörungen* (S. 63–192). Verfügbar unter: https://register.awmf.org/assets/guidelines/051-0261_S3_Essstoerung-Diagnostik-Therapie_2020-03.pdf

Autor*innenbeschreibung

Katrin HASENGRUBER, Mag.^a, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Soziologie, Abteilung für empirische Sozialforschung an der Johannes Kepler Universität in Linz. Ihre aktuellen Arbeitsschwerpunkte umfassen (frühkindliche) Bildung, Professionalisierung im Bereich der Frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung, Digitalisierung der sozialwissenschaftlichen Methodenausbildung. Als Lektorin ist sie auch im Bachelorstudium Elementarpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich tätig.

E-Mail: katrin.hasengruber@jku.at

Alexandra VON HIPPEL, Dipl.-Päd., Kinder- u. Jugendlichenpsychotherapie (App.), Familientherapie (IPF), Einzel-, Gruppen-, Familienberatung, -betreuung, -therapie und Supervision in Beratungsstelle, Klinik, Psychotherapiepraxis, Wohneinrichtung. Schwerpunkt: Junge Menschen und Familien mit psychosomatischen und psychiatrischen Problemlagen, insbesondere Essstörungen.

E-Mail: vonhippel@gpe-kassel.de

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

Katharina KRIEGLSTEIN, M.Sc. Psychologin, ehemalige Mitarbeiterin im Psychologischen Dienst der GPE Kassel; aktuelle Tätigkeit: Leitung der Adoptionsvermittlungsstelle der Senatsverwaltung Bildung, Jugend und Familie Berlin.

E-Mail: k.krieglstein@gmx.de

Torsten LINKE, Diplom-Sozialarbeiter, M.A. Angewandte Sexualwissenschaft, Dr. phil., Professur für Sozialarbeitswissenschaft an der Hochschule Zittau/Görlitz mit dem Schwerpunkt Soziale Einzelfallhilfe.

E-Mail: torsten.linke@hszg.de

Thomas PLOCH, Dipl.-Psych., freiberuflicher Consultant für Statistik und empirische Forschungsmethoden. Forschungsschwerpunkte: Klinische Forschung, Evaluation, Telemedizin.

E-Mail: info@comesta-marburg.de

Lea SCHULER, M.Sc. Psychologie, B.A. Medienwissenschaften, seit 2017 Geschäftsführung der GPEmbH, Gesellschaft für pädagogische Betreuung und Entwicklungsförderung, Kassel. Zuvor Leitung des betreuten Wohnens der GPEmbH.

E-Mail: schuler@gpe-kassel.de

Ulrike SCHWARZ, Dr.in, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der DIPLOMA Hochschule im Ressort Qualitätssicherung und Evaluation, Dozentin. Fachschwerpunkte: empirische Sozialforschung, Evaluationsforschung im Bereich Bildung und Soziale Arbeit, wissenschaftliches Arbeiten.

E-Mail: ulrike.schwarz@diploma.de

Sabine SKALLA, Prof.in Dr.in, Professorin für Pädagogik der Kindheit, Studiendekanin der Bachelor-Studiengänge Früh- und Kindheitspädagogik an der DIPLOMA Hochschule sowie Fachbereichsleitung für Soziales & Pädagogik. Forschungsschwerpunkte: Qualitätssicherung in Kindertageseinrichtungen und Kompetenzentwicklung von kindheitspädagogischem Fachpersonal.

E-Mail: sabine.skalla@diploma.de