

# *Perspektiven*

## der empirischen Kinder- und Jugendforschung

Ausgabe 2/2023  
Jahrgang 9(2)

### Inhalt

<b>Vorwort</b> <i>Klaus Fröhlich-Gildhoff &amp; Dörte Weltzien</i>	S. 3–5
<b>Artikel</b>	
<i>Klaus Fröhlich-Gildhoff &amp; Dörte Weltzien</i> Von der Team-Entwicklung zu einem Kompetenten Gesamt-System – empirisch basierte Faktoren für den Erfolg von Qualitätsentwicklung im System der Frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung	S. 6–21
<i>Julia Schimmer</i> „Dass ich keine Freunde hab und dass ich mit keinem spiel“ – Vorfreude und Ängste von Vorschulkindern mit Blick auf Einschulung und Schule	S. 22–35
<i>Maria Sophie Schäfers, Carla Beckmann, Nadine Coors, Maike Heber, Mandy Höhne &amp; Claas Wegner</i> Naturwissenschaftliche Typenlehre für den Elementarbereich – Auswertung einer qualitativen Beobachtungsstudie	S. 36–60
<i>Juliane Cichecki</i> Trauma(pädagog*innen) in Kindertageseinrichtungen. Eine re-konstruktive Analyse expertisengestützter Handlungsmacht im Umgang mit traumatisierten Kindern	S. 61–88
<i>Lara Irene Wintzer</i> Barrieren im Inneren überwinden: Vertrauensprozesse zwischen Fachkräften der niedrigschwelligen Sozialarbeit und schwer zu erreichenden jungen Menschen	S. 89–107
<b>Autor*innenbeschreibung</b>	S. 108–109

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

Klaus Fröhlich-Gildhoff & Dörte Weltzien

## Vorwort

Mit dieser 18. Ausgabe der Online-Zeitschrift „*Perspektiven der empirischen Kinder- und Jugendforschung*“ sind einige Neuerungen verbunden: Der Verlag FEL wechselt an die Evangelische Hochschule Freiburg und wird dort im neuen „Institut für Angewandte Forschung“ (IAF) angesiedelt. In dieses IAF wird auch das „Zentrum für Kinder- und Jugendforschung“ (ZfKJ) wechseln. Durch die Gründung des IAF der Evangelischen Hochschule Freiburg verliert das übergeordnete Forschungsinstitut FIVE e. V. – das lange als *An*-Institut die Aufgaben der Forschung wahrgenommen hat – seine Geschäftsgrundlage. Dieser Wechsel soll mit größerer Sicherheit für die Geschäftsführungen verbunden sein und es können neue Forschungsfelder bzw. -finanzierungen erschlossen werden. Wie nahezu alle Umbrüche wird dieser Wandel noch einige Zeit in Anspruch nehmen; die veränderte Trägerschaft des Verlags ist einer der ersten Schritte.

Eine weitere Neuerung ist die nun neu gestaltete Homepage der „*Perspektiven der empirischen Kinder- und Jugendforschung*“: <https://fel-verlag.de/perspektiven-der-empirischen-kinder-und-jugendforschung/>

Auf dieser Homepage wurden einige Ergänzungen vorgenommen, die als Voraussetzung gelten, im Directory of Open Access Journals (DOAJ) gelistet zu werden. So finden sich detaillierte Informationen zu „Open Access Policy“, „Redaktionsbeirat“, „Leitfaden für die Autor\*innen“ und zum „Redaktionellen Prozess“. Diese Aufnahme ergänzt die bisher bereits erfolgreichen Platzierungen in verschiedenen fachbezogenen Portalen wie dem Deutschen Bildungserver und in den Datenbanken psyindex oder pubpsych. Auf der neuen Homepage wird es möglich sein, die Artikel der Ausgaben einzeln aufzuführen und herunterzuladen. Der kostenlose Abruf der Gesamtausgabe ist weiterhin möglich.

Die fünf Fachbeiträge dieser Ausgabe der *Perspektiven* repräsentieren wiederum ein breites Spektrum der Kinder- und Jugendforschung<sup>1</sup>:

Klaus Fröhlich-Gildhoff und Dörte Weltzien fassen in ihrem Beitrag *Von der Team-Entwicklung zu einem Kompetenten Gesamt-System – empirisch basierte Faktoren für den Erfolg von Qualitätsentwicklung im System der Frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung* nationale und internationale Ergebnisse zur Sicherung der Qualität auf unterschiedlichen Ebenen des Systems der Frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) zusammen. Dabei werden auch neue Ergebnisse aus den Studien zur Wirkungsevaluation des „Gute Kita Gesetzes“ und „Fachkräfteoffensive“ referiert. Es wird deutlich, dass ein Wechsel von monoprofessioneller zu inter- bzw. multiprofessioneller Arbeit besondere Herausforderungen – nicht nur für die Leitungen der Kindertageseinrichtungen – bedeutet. Es werden Grundelemente eines Kompetenten Gesamt-Systems herausgearbeitet. Hier müssen auf den Ebenen nationale Gesetzgebung, regionale Aufsichtsstrukturen, Kita-Träger, aber auch Teams und einzelne Fachkräfte abgestimmte Maßnahmen realisiert werden, um pädagogische Qualität zum Wohl der Kinder zu sichern.

Der Artikel „*„Dass ich keine Freunde hab und dass ich mit keinem spiel“ – Vorfreude und Ängste von Vorschulkindern mit Blick auf Einschulung und Schule*“ von Julia Schimmer stellt eine Untersuchung der Perspektiven von Vorschulkindern auf Einschulung und Schule vor. Dabei wurden Kinder im Jahr vor der Einschulung ( $N = 98$ ) im Rahmen von halbstandardisierten Interviews befragt. Der Fokus der Auswertung lag auf Vorfreude und Ängsten der Kinder. Es wurde geprüft, ob diese Emotionen mit ausgewählten Merkmalen (z. B. Geschlecht des

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

Kindes, Familiensprache) im Zusammenhang stehen. Drei von vier der befragten Kinder fühlten sich sehr gut, wenn sie daran denken, dass sie bald in die Schule kommen. Gleichzeitig verband knapp die Hälfte die Schule aber auch mit Ängsten oder Sorgen. Peers spielen eine herausragende Rolle für die geäußerten Emotionen. Die Untersuchungsergebnisse werden in Relation zu vergleichbaren Studien gesetzt.

*Maria Sophie Schäfers, Carla Beckmann, Nadine Coors, Maike Heber, Mandy Höhne und Claas Wegner* referieren in ihrem Beitrag „*Naturwissenschaftliche Typenlehre für den Elementarbereich – Auswertung einer qualitativen Beobachtungsstudie*“ Vorgehen und Ergebnisse einer Studie, zur Aufstellung einer Typenlehre zur Auseinandersetzung mit naturwissenschaftlichen Phänomenen und Fragestellungen im Elementarbereich. Dazu wurde ein Beobachtungsbogen entwickelt und bei  $N = 201$  Kindern eingesetzt. Die vorliegenden Daten wurden mittels der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2022) analysiert und die induktiv gebildeten Kategorien zu Verhaltensmustern und Typen kondensiert. Die Analyse brachte 13 Typen hervor, die sich in ihren Verhaltensmustern deutlich voneinander unterscheiden. Ausgehend von der aufgestellten Typenlehre sollen individuelle Fördermaßnahmen für die einzelnen Typen entwickelt werden, um die naturwissenschaftlichen Kompetenzen der Kinder bestmöglich zu fördern.

*Juliane Cichecki* hat mittels einer rekonstruktiven Analyse die Bedeutung von *Trauma(pädagog\*innen) in Kindertageseinrichtungen* untersucht. Auch in Kindertageseinrichtungen sind psychisch traumatisierte Kinder keine Seltenheit. Eine frühzeitige Einbindung von Traumapädagog\*innen kann die psychische Situation der Kinder verbessern. Die vorgestellte Untersuchung mit qualitativen Methoden widmete sich der Frage, was Traumapädagog\*innen brauchen, um ihre Expertise in der Praxis einbringen zu können und welche diesbezüglichen Grenzen und einhergehende Bedarfe sich daraus ergeben. Dabei konnte eine umfassende Handlungsmacht der Traumapädagog\*innen rekonstruiert werden, die sich im Einbringen von traumapädagogischem (Hintergrund)wissen in der Kita zeigt, jedoch fortwährend durch u. a. strukturelle und personelle Hindernisse in der Praxis begrenzt wird. Hieraus wurden Implikationen vor allem für den institutionellen Bereich – vor allem für die Schaffung struktureller Rahmenbedingungen zur Transfervermittlung – abgeleitet.

*Lara Irene Wintzer* stellt in ihrem Beitrag „*Barrieren im Inneren überwinden: Vertrauensprozesse zwischen Fachkräften der niedrigschwelligen Sozialarbeit und schwer zu erreichenden jungen Menschen*“ eine Untersuchung zu einer spezifischen Zielgruppe vor, die selten oder nicht durch klassische Unterstützungsangebote erreicht wird: Biografische und schulische Brüche, Substanzkonsum, Wohnungslosigkeit und negative Interaktionsspiralen führen zu Ausgrenzungseffekten, die Minderjährigen und jungen Erwachsenen gelten institutionell und zwischenmenschlich als herausfordernd. Die vorliegende Arbeit ordnet die Wahrnehmungs- und Verhaltensphänomene der jungen Menschen als mögliche Trauma-Symptome ein, beschreibt Handlungskonzepte und -orientierungen niedrigschwelliger Jugendhilfe und untersucht anhand problemzentrierter Interviews, wie Sozialarbeitende professionelle Begegnungen zwischen Fachkraft und Adressat\*in in diesem Praxisfeld beschreiben. Es zeigt sich, dass insbesondere traumasensible Handlungs- und Handlungskonzepte Entlastungsfunktionen für Adressat\*innen und Fachkräfte übernehmen

Gerne erinnern wir wieder an die Möglichkeit, eigene empirische Beiträge beim Redaktionsteam einzureichen und dem Review-Verfahren anzubieten (Informationen zur Einreichung von Beiträgen sind auf der Homepage zu finden).

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 einem/r 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 ausdrücklich bei Katrin Höfler, die auch für diese Ausgabe in hervorragender Weise das Lektorat und Layout übernommen hat. Ein Dank geht auch an Anika Lorenzen für die Betreuung durch den FEL Verlag.

Freiburg, im November 2023

Klaus Fröhlich-Gildhoff und Dörte Weltzien

*Klaus Fröhlich-Gildhoff & Dörte Weltzien*

## **Von der Team-Entwicklung zu einem Kompetenten Gesamt-System – empirisch basierte Faktoren für den Erfolg von Qualitätsentwicklung im System der Frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung**

### **Zusammenfassung**

Bedingt durch den Mangel pädagogischer Fachkräfte, die gesetzliche Garantie auf einen Betreuungsplatz sowie verlängerte Betreuungszeiten werden zunehmend fachlich nicht einschlägig-qualifizierte Personen im System der Frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung beschäftigt. Internationale Studien zeigen, dass ein Wechsel von monoprofessioneller zu inter- bzw. multiprofessioneller Arbeit besondere Herausforderungen – nicht nur für die Leitungen der Kindertageseinrichtungen – bedeutet. So müssen z.B. pädagogische Haltungen gemeinsam reflektiert und abgestimmt werden und Aufgaben kompetenzangemessen verteilt werden. Der Beitrag referiert Studienergebnissen zur Entwicklung multiprofessioneller Teams und formuliert hiervon ausgehend die Grundelemente eines Kompetenten Gesamt-Systems. Hier müssen auf den Ebenen nationale Gesetzgebung, regionale Aufsichtsstrukturen, Kita-Träger, aber auch Teams und einzelne Fachkräfte abgestimmte Maßnahmen realisiert werden, um pädagogische Qualität zum Wohl der Kinder zu sichern.

*Schlüsselworte:* Qualitätsentwicklung, Multiprofessionelle Teams, Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung

### **From Team Development to a Competent Overall System - Empirically Based Factors of Success for Quality Development in Early Childhood Education and Care (ECEC)**

#### **Abstract**

Due to the shortage of skilled workers, the legally binding guarantee of a childcare place and the prolongation of care and opening times more and more non-educational qualifications are found in Early Childhood Institutions in Germany. International and national findings show that the change from mono-professional to inter-professional teams leads to specific challenges for the professionals and the team-leaders. The article refers outcoms from studies about the development of multiprofessional teams and shows perspectives and determinants for a competent overall system for ECEC. Concerted measures must be implemented on the levels national laws, regional steering structures, ECEC institutions-agencies, the level of leadership and team as well as the level of individual professionals to ensure pedagogic quality fort he well-being of the children.

*Keywords:* Quality Development, Multiprofessional Teams, Early Childhood Education and Care

## Inhalt

1. Einführung.....	7
2. Die Entwicklung zu multiprofessionellen Teams in Deutschland.....	8
3. Studienlage zu Multiprofessionellen Teams (MPT).....	9
4. Einfluss von Leitungsebene und strukturellen Faktoren für Qualitätsentwicklung und Teamstabilität.....	12
5. Fazit: Perspektive Kompetentes Gesamt-System.....	13
Literatur.....	17

## 1. Einführung

In Deutschland waren bis etwa zum Jahr 2015 die Teams in Kindertageseinrichtungen hinsichtlich der Qualifikation der Beschäftigten überwiegend homogen zusammengesetzt – nahezu alle Fachkräfte hatten einen Abschluss in einem direkt auf die pädagogische Arbeit mit Kindern qualifizierenden Beruf, etwa 60 % davon auf ISCED Level 6 (International Standard Classification of Education). Im Unterschied dazu arbeiten in fast allen anderen OECD-Ländern pädagogische Fachkräfte als Gruppenleitungen, die meisten anderen Beschäftigten haben als niedriger einzustufende oder keine pädagogischen Qualifikationen (Bader et al., 2018; Oberhuemer, 2012; Staatsinstitut für Frühpädagogik, 2009). Dadurch besteht dort seit langem eine deutlich höhere Heterogenität der Beschäftigten. Aufgrund des Fachkräftemangels, der rechtsverbindlichen Garantie auf einen Betreuungsplatz, aber auch gestiegener Anforderungen, z. B. im Bereich der Zusammenarbeit mit Familien oder der Inklusion, werden in Deutschland zunehmend mehr Mitarbeiter\*innen mit nicht-pädagogischen Abschlüssen in den Kindertageseinrichtungen eingestellt. Dadurch sind die Teams heterogener und multiprofessioneller geworden.

Diese Veränderung wird sehr unterschiedlich bewertet: Zum Teil wird eine De-Qualifizierung befürchtet und es kommt zu einer erhöhten Fachkräfte-Fluktuation besonders dann, wenn ein größerer Teil der Teams aus nicht-einschlägig qualifizierten Beschäftigten besteht und wenn keine Ressourcen zur gemeinsamen Teamentwicklung vorhanden sind (Weltzien, 2020). Andererseits lassen sich positive Effekte multiprofessioneller Teams auf Arbeitszufriedenheit und Belastungsreduktion erkennen, wenn systematische Qualifizierungsstrukturen für nicht-/angelernte Kräfte etabliert werden, ausreichende Zeiten für Anleitung und gemeinsame Reflexion zur Verfügung stehen sowie eine klare Aufgabenteilung im Team erfolgt (Weltzien et al., 2021).

In diesem Beitrag werden empirische Ergebnisse zur Entwicklung multiprofessioneller Teams vorgestellt und daraus Schlussfolgerungen für eine langfristig erfolgreiche Organisations- und Teamentwicklung im Feld der FBBE abgeleitet. In einem weiteren Schritt werden weitere, empirisch begründete Faktoren analysiert, die ein „Kompetentes Gesamt-System“ – von einer breit getragenen Gesetzgebung über partizipative Steuerungsformen und Qualitätsmanagementsysteme bis hin zu beteiligungsbasierenden Organisationsentwicklungsprozessen auf Teamebene – zur Steuerung und Unterstützung einer qualitätssichernden frühkindlichen Pädagogik kennzeichnen.

## 2. Die Entwicklung zu multiprofessionellen Teams in Deutschland

In den letzten 20 Jahren hat das System der FBBE in Deutschland an Bedeutung gewonnen und wird als Bildungsort und Sozialisationsinstanz für Kinder sowie wichtige Begleitung und Unterstützung für Familien anerkannt. Die Entwicklung lässt sich u. a. an folgenden Fakten festmachen:

- Das Recht auf einen Betreuungsplatz für Kinder ab dem dritten Lebensjahr im Jahr 1996, später auch für Kinder ab dem vollendeten ersten Lebensjahr, führte zu einem deutlichen quantitativen Ausbau der Plätze in den Kindertageseinrichtungen (unter Einschluss der Krippen): So haben sich die Zahlen der institutionell betreuten Kinder bis 3 Jahre von rund 254.000 im Jahr 2006 auf 706.000 im Jahr 2022 fast verdreifacht (Steigerung der Drei- bis Sechsjährigen von 1.940.000 im Jahr 1996 auf 2.210.000 im Jahr 2022 [gerundete Werte nach destatis<sup>2</sup>]).
- Zugleich wurden an vielen Orten die Betreuungszeiten ausgeweitet. Zum Stichtag 1.3.2022 waren rund 400.000 der Kinder bis zu 3 Jahren mehr als 7 Stunden am Tag in einer Kindertageseinrichtung anwesend (56.7 % der Gesamtgruppe), bei der Altersgruppe der Drei- bis Sechsjährigen waren dies 1.373.000 Kinder (62.1 % der Gesamtgruppe)<sup>3</sup>.
- Parallel dazu wurden umfassende Qualitätsentwicklungsprozesse angestoßen. Zu nennen sind hier beispielsweise die Bildungs- und Erziehungspläne, die in den meisten Bundesländern verbindlich sind, gezielte Förderprogramme auf Bundes- und Länderebene, z. B. im Bereich der Sprachentwicklung, oder die Einführung systematischer Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren kindlicher Entwicklungs- und Bildungsprozesse.
- Weitere Aufgabenbereiche, wie die systematische Zusammenarbeit mit Eltern/Familien gehören mittlerweile zum pädagogischen Kern von Kindertageseinrichtungen.
- Mit der Ratifizierung der UN-Behindertenkonvention<sup>4</sup> und der Anerkennung der UN Kinderrechte war und ist es weiterhin nötig, in allen Bundesländern inklusiv ausgerichtete pädagogische Konzepte zu entwickeln und hier z. T. neue Strukturen zu schaffen.
- Auf Hochschulebene wurden Bachelor- und Masterstudiengänge für Kindheitspädagog\*innen aufgebaut, die Ausbildungsstrukturen an Fachschulen für Sozialpädagogik wurden reformiert und die praxisintegrierte Ausbildung wurde als neues duales Ausbildungsformat etabliert (Weltzien, Hoffer, Hohagen, Kassel & Wirth, 2021).

Dieser quantitative und qualitative Ausbau wurde allerdings nicht durch die Bereitstellung nötiger Finanzmittel für zusätzliches Personal und Unterstützungsstrukturen begleitet. So wurde schon vor zehn Jahren von renommierten Wissenschaftler\*innen (Rauschenbach & Schilling, 2010) ein Fachkräftemangel prognostiziert. Trotz eines deutlichen Ausbaus an Ausbildungskapazitäten – seit dem Schuljahr 2006/2007 haben sich die Anfänger\*innenzahl an den Fachschulen für Sozialpädagogik verdoppelt (nifbe, 2021) und der Einrichtung von mehr als 60 Kindheitspädagogik-Studiengängen – ist dieser Fachkräftemangel Realität geworden: Es fehlen nach konservativen Schätzungen – insbesondere in den westlichen Bundesländern – bis zum Jahr 2025 179.000 ausgebildete pädagogische Fachkräfte in den Kindertageseinrichtungen (Bertelsmann Stiftung, 2021; Forschungsverbund DJI/TU Dortmund, 2020). Das würde

<sup>2</sup> <https://www-genesis.destatis.de/genesis/online?sequenz=tabelleErgebnis&selectionname=22541-0001#ab-readcrumb>

<sup>3</sup> ([https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Soziales/Kindertagesbetreuung/Publikationen/Downloads-Kindertagesbetreuung/tageseinrichtungen-kindertagespflege-5225402227004.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Soziales/Kindertagesbetreuung/Publikationen/Downloads-Kindertagesbetreuung/tageseinrichtungen-kindertagespflege-5225402227004.pdf?__blob=publicationFile))

<sup>4</sup> <https://www.behindertenrechtskonvention.info/inklusion-3693/>



eine Erweiterung der vorhandenen Ausbildungskapazitäten auf Fach- und Hochschulniveau um mindestens weitere 50 % bedeuten.

Die Corona-Pandemie und ihre Folgen für Bildungsinstitutionen einerseits und Familien andererseits hat die Belastungen der pädagogischen Fachkräfte weiter verschärft: In den Kindertageseinrichtungen mussten angesichts von variierenden Regelungen (Lockdown) der Tagesablauf und die pädagogische Arbeit täglich neu organisiert werden. Nur unter großen Anstrengungen konnte der Betrieb der Einrichtungen aufrechterhalten werden; die Gewährleistung und Verbesserung der pädagogischen Qualität trat in den Hintergrund. Zudem ist die Zahl der psychisch belasteten Kinder durch die vor allem für die Familien besonders harten Einschränkungen deutlich gestiegen (Loss, Blume, Neuperdt, Flerlage & Weihrauch 2023; Maldei-Gohring et al., 2022; Ravens-Sieberer et al., 2022). Alarmierend ist auch die Belastung der pädagogischen Fachkräfte im Feld der FBBE: Seit mehreren Jahren ist ein im Vergleich zu anderen Berufsgruppen sehr hoher Krankenstand aufgrund psychischer Erkrankungen (vor allem Burn-out und Depression) zu verzeichnen (z. B. Barmer, 2021; Trauernicht, Besser & Anders, 2022; Techniker Krankenkasse, 2015).

Als eine Maßnahme zur Entlastung der Fachkräfte und zur Sicherstellung der Betreuungsaufgaben angesichts fehlender pädagogischer Fachkräfte wurden in Deutschland die gesetzlich festgelegten Zugangsvoraussetzungen für die pädagogische Arbeit in Kindertageseinrichtungen modifiziert und zunehmend auch Fachkräfte ohne pädagogische Kernausbildung (z. B. Gesundheits- und Krankenpfleger\*innen oder Heilerziehungspfleger\*innen) zugelassen. Auch wurden in mittlerweile allen Bundesländern Formen der praxisintegrierten Ausbildung eingeführt (Weltzien, Hohagen & Kassel, 2022).

Durch diese Ausweitung der Eingangsqualifikationen finden sich in den Einrichtungen zunehmend mehr qualifikations-heterogene Teams: „Zwischen 2007 und 2020 hat sich die Anzahl der qualifikationsgemischten Teamtypen stark erhöht. Mittlerweile kann mehr als jede zweite Einrichtung (55 %) diesem Typus zugeordnet werden“ (Bertelsmann Stiftung, 2021) – diese Zahl hat sich bis zum Beginn des Jahres 2023 weiter erhöht. Die qualifikationsgemischten bzw. multiprofessionellen Teams (MPT) werden zur Normalität, wobei der Begriff des MPT unterschiedlich gefasst wird: Strohmmer, Weltzien und Fröhlich-Gildhoff (2016) verstehen in ihrer Definition

Multiprofessionalität (...) als eine Zusammenarbeit verschiedener Berufsabschlüsse in einem gemeinsamen Arbeitsfeld. (...) Als Besonderheit kann hierbei angeführt werden, dass dabei zunächst alle Fachkräfte grundsätzlich mit ähnlichen pädagogischen Aufgaben betraut sind und sich die Zuständigkeiten (wie z. B. bei interdisziplinären Teams in Gesundheitskontexten) zumindest nicht ausschließlich auf verschiedene inhaltliche Bereiche verteilen. Dies bedeutet, dass die Fachkräfte in multiprofessionellen Teams zwar ggf. unterschiedliche Qualifikationen aufweisen, letztlich jedoch alle mit – zumindest teilweise – ähnlichen pädagogischen (Kern-)Aufgaben betraut sind. (ebd., S. 175)

Zusätzliche Binnendifferenzierungen können sich über Funktionsstellen, die mit spezifischen Weiterbildungen verbunden sind – wie z. B. der „Fachkraft für Inklusion“ – ergeben (Cloos & Weltzien, 2019; zur professionstheoretischen Verortung siehe Cloos, 2019).

### **3. Studienlage zu Multiprofessionellen Teams (MPT)**

Die gestiegene Heterogenität in Kindertageseinrichtungen wird kontrovers diskutiert (vgl. Cloos & Weltzien, 2019): Dabei stehen Befürchtungen einer professionstheoretisch begründeten De-Qualifizierung Hoffnungen auf Kompetenz- und Perspektivenerweiterungen in den Teams gegenüber. Auf akademischem Niveau ausgebildete Pädagog\*innen, vor allem Kindheitspädagog\*innen, sollen neben der Handlungs- auch eine forschungsbegründete Perspektive in die Arbeit einbringen (z. B. Robert-Bosch-Stiftung, 2008). Berufs- und Quereinsteiger:in-

nen ohne einschlägige pädagogische Aus- bzw. Vorbildung können hingegen nicht ohne Weiteres Anschluss an die gestiegenen Anforderungen im Feld – von der Bezugnahme auf Bildungspläne bis hin zur professionellen Zusammenarbeit mit Familien – finden.

Neben verschiedenen fachlichen Empfehlungen auf Verbandsebene zur Gestaltung von multiprofessionellen Teams (z. B. Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge, 2016; Paritätischer Gesamtverband, 2022) liegen mittlerweile empirische Erkenntnisse aus umfangreichen Evaluationsstudien vor:

Weltzien, Fröhlich-Gildhoff, Strohmmer, Reutter & Tinius (2016) untersuchten 25 Kindertageseinrichtungen mit MPT über 18 Monate mit einem Mixed-Methods-Design; schriftliche Befragungen und Interviews fanden zu drei Messzeitpunkten statt. Es ließen sich drei Qualifikationsgruppen unterscheiden: Rund zwei Drittel (67.3 %) der Fachkräfte gehörten der Gruppe der *einschlägig-traditionell* qualifizierten Fachkräfte an. Dies sind Personen, die eine explizit pädagogische Ausbildung für das Feld der FBBE absolviert hatten. 13.8 % der Fachkräfte waren *einschlägig-hoch* qualifiziert und hatten pädagogische *Studienabschlüsse* (z. B. Lehrer\*in, Erziehungswissenschaftler\*in). 12.2 % der Fachkräfte waren *nicht-einschlägig* qualifiziert, verfügten demnach nicht über einen pädagogischen Abschluss (zusätzlich: 6.7 % Auszubildende/Sonstige). Der Anteil von *neuen* Fachkräften, die entsprechend der abgesenkten Zulassungskriterien *ohne* einschlägige Ausbildung als Erzieher\*in oder Kinderpfleger\*in eingestellt wurden, lag je nach Einrichtung zwischen 5 und 50 %. Die wichtigsten Ergebnisse der Studie:

- Beim dritten *Untersuchungszeitpunkt t2* nach 18 Monaten waren eine hohe Fluktuation und eine sehr hohe Varianz in den Beschäftigungsstrukturen festzustellen. Die Fluktuation war umso je größer, je mehr nicht-einschlägig qualifizierte Personen in den Teams arbeiteten.
- Die Befürwortung MPT sank im Untersuchungszeitraum signifikant, am stärksten bei den einschlägig qualifizierten Personen.
- Ebenso verringerte sich die Arbeitszufriedenheit über die Zeit – am stärksten bei den Einschlägig-Qualifizierten.
- Die Prozessqualität – erfasst mit KES-R (Tietze & Viernickel, 2007) – stand in einem Zusammenhang mit dem Anteil an *nicht-einschlägig* qualifizierten Fachkräften: Der KES-R-Wert fiel vor allem dann eher niedrig aus, wenn viele *nicht-einschlägig* qualifizierte Fachkräfte im Team waren ( $r = -.38$ ,  $p < .10$ ). Berücksichtigt man hier die Gruppengröße als Moderatorvariable, zeigte sich der beschriebene Effekt größer in kleinen Teams mit weniger als zehn Personen.
- Bedeutsam für eine stabile Teamentwicklung waren Ressourcen für die regelmäßige Reflexion der gemeinsamen Tätigkeit, klare und transparente Aufgabenverteilungen sowie ausreichende Qualifizierungsmaßnahmen für nicht-einschlägig Qualifizierte. Für diese Prozesse trugen wiederum die Leitungen, aber auch weitere Unterstützungssysteme, wie z. B. Fachberatung, Verantwortung (vgl. hierzu auch Fröhlich-Gildhoff, Weltzien & Strohmmer, 2021).

Cloos, Göbel & Lemke (2015) untersuchten mit einer qualitativen Studie, „inwieweit sich unterschiedliche Ausbildungshintergründe der Fachkräfte in der Fallarbeit im Team niederschlagen“ (Cloos, 2017, S. 154). Dabei wurde der Schwerpunkt auf Unterschiede zwischen akademisch und nicht-akademisch qualifizierten Fachkräften gelegt. Dabei fanden sich in Teamgesprächen einerseits nur ‚kleine Unterschiede‘ zwischen den beiden Gruppen. In den MPT kam es andererseits auch fallweise dazu, dass sich die unterschiedlichen Professionsangehörigen zunächst der eigenen professionellen Position vergewissert und diese abgesichert haben. „Multiprofessionelle Zusammenarbeit führt somit zu dem Reflex, professionelle Grenzen zu erzeugen. Folge davon ist, dass kaum Räume einer transprofessionellen Verständigung geschaffen werden“ (Cloos, 2017, S. 154). Die

Bereitschaft zu einer *transprofessionellen* Arbeit ist damit kein ‚Selbstläufer‘, sondern muss aktiv hergestellt werden. Dieses Grundmuster bestätigte sich in einer späteren Untersuchung von inklusiv arbeitenden MPT (Gerstenberg & Cloos, 2021).

Auch Müller (2021), die Teamdiskussionen in inklusiv arbeitenden MPT untersuchte, kommt zu dem Ergebnis, dass „multiprofessionelle Zusammenarbeit in der Anforderung der Umsetzung von Inklusion mit einer permanenten Anstrengung des Ausbalancierens dilemmatischer Orientierungs- und Handlungssituationen im Kontext institutioneller Bedingungen verbunden ist“ (Müller, 2021, S. 27).

Im Evaluationsbericht zum Programm „Kita-Helferinnen und Kita-Helfer zur Entlastung des pädagogischen Personals“ des Bundesfamilienministeriums (BMFSFJ) kommen Weltzien et al. (2022) ebenfalls zur Schlussfolgerung, dass der Einsatz nicht-pädagogisch ausgebildeten Personals in Kindertageseinrichtungen nur dann eine Entlastung der Pädagog\*innen darstellt, wenn klare Tätigkeitsbeschreibungen vorliegen, „keinerlei Anrechnung auf den Personalschlüssel erfolgt“ sowie eine „Einarbeitung und regelmäßige Personalgespräche auf Leitungsebene [erfolgen], um die Zusammenarbeit im Team und die Alltagsorganisation entsprechend gut aufeinander abzustimmen“ (Weltzien et al., 2022, S. 47). Es zeigte sich in der Studie sehr deutlich, dass immer wieder die Erwartungen der Pädagog\*innen und der Kita-Helfer\*innen abgeglichen werden müssen; dies erfordert Zeit und Ressourcen für die Teams.

Die bisher referierten Forschungsergebnisse aus Deutschland decken sich mit internationalen Befunden. In ihrem Review von 35 Studien zu ‚integrated working‘ (inter-professional work) – besonders beim Wechsel von monoprofessionellen zu interprofessionellen Arbeitszusammenhängen – identifizierten Robinson, Atkinson und Downing (2008) als zentrale Faktoren für ein Gelingen des inter- bzw. multiprofessionellen Arbeitens: Eine Organisationskultur bzw. -haltung, die Respekt für professionelle Unterschiedlichkeit fördert, eine Abstimmung unterschiedlicher Handlungsstrategien, sowie die Abstimmung über die gemeinsamen Arbeitsstrukturen, um Synergien zu fördern. Auch hierbei kommt der Leitung eine zentrale Rolle zu. Wong, Sumson & Press (2012) bestätigten in ihrer multimethodal ausgerichteten Studie zu „interprofessional work in early childhood institutions“ in Australien diese Ergebnisse.

Als *Zwischenfazit* lassen sich relevante Faktoren für eine langfristig erfolgreiche Team- und Organisationsentwicklung im Besonderen bei heterogenen bzw. multiprofessionell zusammengesetzten Teams herausfiltern:

- Entwicklung einer gemeinsamen Haltung und eines pädagogischen Wertekerns (Viernickel, Nentwig-Gesemann, Nicolai, Schwarz & Zenker, 2013) im Team, die Ausdruck einer „gelebten Konzeption“ sind;
- gemeinsam abgestimmte Aufgabenteilungen (Zielklarheit) bis hin zu klar beschriebenen Funktionen;
- Anerkennung von Diversität im Team als Ressource hinsichtlich Qualifikationen bzw. Kompetenzen, aber auch individuell-biographischer Werdegänge;
- Langfristige Sicherstellung der Arbeitszufriedenheit (z. B. über gute Personalentwicklungsmodelle aber auch Unterstützung von Qualifizierung und Spezialisierung seitens des Trägers);
- gemeinsame und individuelle Qualifizierungsprozesse (u. a. Inhouse-Teamfortbildungen, Spezialisierungen und Funktionsübernahme, zielgruppenorientierte Einarbeitungs- und Anleitungskonzepte, Einbettung in Qualitätsnetzwerke).

#### 4. Einfluss von Leitungsebene und strukturellen Faktoren für Qualitätsentwicklung und Teamstabilität

Auf die hohe Bedeutung der *Leitung* für die Team- und Organisationsentwicklung wird in allen einschlägigen Publikationen verwiesen. Strehmel und Ulber (2014, S. 12 f.) stellen in ihrer zusammenfassenden WiFF-Expertise sieben zentrale Aufgabenbereiche der Leitung heraus: Pädagogische Leitung, Mitarbeiter\*innenführung, Zusammenarbeit gestalten, Organisation entwickeln (auch: Betriebsführung/Verwaltung, Qualitätsmanagement), Selbstmanagement, Rahmenbedingungen und Trends beobachten sowie eine Strategie für die eigene Leitungstätigkeit entwickeln. Übergreifend führen die Autorinnen aus: „Die Leitung ist in ihrem Verhalten Vorbild und Modell für die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in der Einrichtung und kann so zu einer wertschätzenden Organisationskultur beitragen. Sie setzt und wacht über Normen für den Umgang miteinander und klärt gegebenenfalls Erwartungen und Regeln im sozialen Miteinander“ (ebd., S. 19). Dies stützen Nentwig-Gesemann, Nicolai und Köhler (2016), die als eine Zusammenfassung ihrer Studie „Kita-Leitung als Schlüsselposition“ formulieren: „Die Leitung hat hier als pädagogisches Vorbild und als Visionär\_in im Sinne des Leaderships eine Schlüsselposition für die Organisations- und Teamentwicklung und in dem Zusammenhang auch für die Kooperation mit den Familien und im Sozialraum“ (ebd., S. 84). Eine wichtige Erkenntnis dieser Untersuchung war darüber hinaus, dass vom Träger bereitgestellte Stellen- bzw. Aufgabenprofile oft fehlen. „Solche Stellenbeschreibungen erscheinen dann sinnvoll, wenn sie ‚passgenau‘ sind und den KiTas und ihren Leitungen in ihrer jeweiligen Spezifität gerecht werden“ (ebd., S. 83). Für die Zufriedenheit der Leitungen ist ebenfalls eine Begrenzung der administrativen Aufgaben bzw. eine Entlastung von diesen wichtig (ebd.; Rönnau-Böse et al., 2021; Pult, Limberger, Rönnau-Böse & Fröhlich-Gildhoff, 2022).

Auf einen bedeutsamen weiteren Aspekt der Leitungstätigkeit weist Strehmel (2016) hin: Aufgabe der Leitung sei es auch, Rahmenbedingungen und Trends kontinuierlich zu beobachten, also Strukturen und Veränderungen in der Fachpolitik und im Sozialraum einzuschätzen – und damit die eigene Organisation kontinuierlich als lebendigen Bestandteil eines kompetenten Gesamt-Systems zu entwickeln.

Gegenüber dem Faktor Organisationskultur scheinen *Rahmenbedingungen* wie Gruppengröße, Fachkraft-Kind-Relation oder soziale Lage einer Einrichtung weniger Einfluss auf Arbeitszufriedenheit und Burnout-Gefahr der pädagogischen Fachkräfte, damit letztlich auf die Prozessqualität zu haben. In der Evaluation des „Gute Kita Gesetzes“ (KiQuTG) wurde deutlich, dass die Arbeitszufriedenheit einerseits mit beispielsweise der Fachkraft-Kind-Relation und der für die eigentliche pädagogische Arbeit zur Verfügung stehenden Zeit korreliert – andererseits ließen sich immer wieder Kitas identifizieren, in denen die Arbeitszufriedenheit weniger mit diesen Kennzahlen, sondern mit der Teamkultur, der internen Wertschätzung sowie der Arbeitsteilung und den Weiterentwicklungsmöglichkeiten in der Einrichtung zusammenhängen. In diesen Einrichtungen ist die Teamstruktur stabil und die Fluktuation gering (Rönnau-Böse et al., 2021). Trauernicht et al. (2022) untersuchte in einer Online-Befragung den Zusammenhang der Burnout-Gefahr für pädagogische Fachkräfte mit verschiedenen Einflussgrößen. „Regressionsanalysen zeigten, dass eine geringere Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit im Team sowie mit den Eltern mit höheren Werten auf allen drei Burnout-Dimensionen [emotionale Erschöpfung, Depersonalisation und verringerte Leistungsfähigkeit, Anm. d. Verf.] einhergingen. Daneben wiesen die Analysen auf entgegengesetzte Zusammenhänge zwischen emotionaler Erschöpfung und der Zufriedenheit mit den Aufstiegschancen, den Arbeitszeiten und dem Arbeitslohn hin“ (Trauernicht et al., 2022, S. 85).

In der Evaluation des Gute-Kita-Gesetzes in Deutschland (Rönnau-Böse et al., 2021, 2023; Pult et al., 2022) zeigten sich in der vertieften Analyse von Fallsystemen – von der politischen Steuerungsebene bis zu den Fachkräfte-Teams in Kitas – zwei weitere Einflussfaktoren, die bisher im Fachdiskurs selten betrachtet wurden:

Zum einen war es bedeutsam, dass *Regelungs- und Steuerungsmaßnahmen*, wie Gesetze und Verordnungen, auf überregionaler und regionaler Ebene eine wesentliche höhere Akzeptanz fanden und stringenter umgesetzt werden konnten, wenn sie erstens auf einer breiten, partizipativ geprägten Diskussion aller Beteiligten aus dem System der FBBE basierten und zweitens mit möglichst geringem Verwaltungsaufwand bei der Umsetzung verbunden waren. Manche gut gemeinten und mit finanziellen Ressourcen gekoppelten Maßnahmen wurden von Trägern und Einrichtungen nicht nachgefragt, weil der Aufwand zu Beantragung zu groß war. Dies entspricht auch den Evaluationsergebnissen des Bundesprogramms Fachkräfteoffensive (vgl. Weltzien, Hohagen, Kassel, Pasquale & Wirth, 2022).

Zum anderen wurde deutlich, dass *Trägerqualität*, vor allem die konkrete Unterstützung und Entlastung der Leitungen und Fachkräfte in den Einrichtungen einen Einfluss auf die Zufriedenheit der Beschäftigten und die Fluktuation hat.

## 5. Fazit: Perspektive Kompetentes Gesamt-System

Aus den referierten Ergebnissen lassen sich mit Ergänzung der Erkenntnisse von Weltzien et al. (2016) Handlungsnotwendigkeiten für die Qualitätsentwicklung ableiten. Grundlegend hierfür ist es, gesamte Systeme der FBBE zu betrachten und auf mehreren Ebenen gezielte Veränderungen anzustoßen bzw. entsprechende Prozesse zu implementieren. Bereits in der CoRe-Studie und deren professionstheoretische Erkenntnissen (Urban et al., 2012; European Commission, Directorate-General for Education and Culture, 2011) wurde beschrieben, dass sich Qualitäts- und Kompetenzentwicklungsprozesse in vier miteinander verbundenen Dimensionen vollziehen (müssen): 1. Individual level, 2. Institutional and team level, 3. Inter-institutional level sowie 4. Level of governance (European Commission, Directorate-General for Education and Culture, 2011, S. 33). Diese Konzept eines „competent system“ (ebd., S. 33) geht über eine individualisierende oder auf Einzelinstitutionen Sicht von Qualität(sentwicklung) hinaus<sup>5</sup>. Es stehen jedoch individuelle wie überindividuelle *Kompetenzen* im Fokus – das im Folgenden vorgestellte Modell (siehe Abbildung 1) des Kompetenten *Gesamt-Systems* bezieht weitere strukturelle Aspekte mit ein:

---

<sup>5</sup> Parallelen hierzu finden sich auch in der Expertise für das BMFSFJ von Fröhlich-Gildhoff, Weltzien, Kirstein, Pietsch & Rauh (2014).

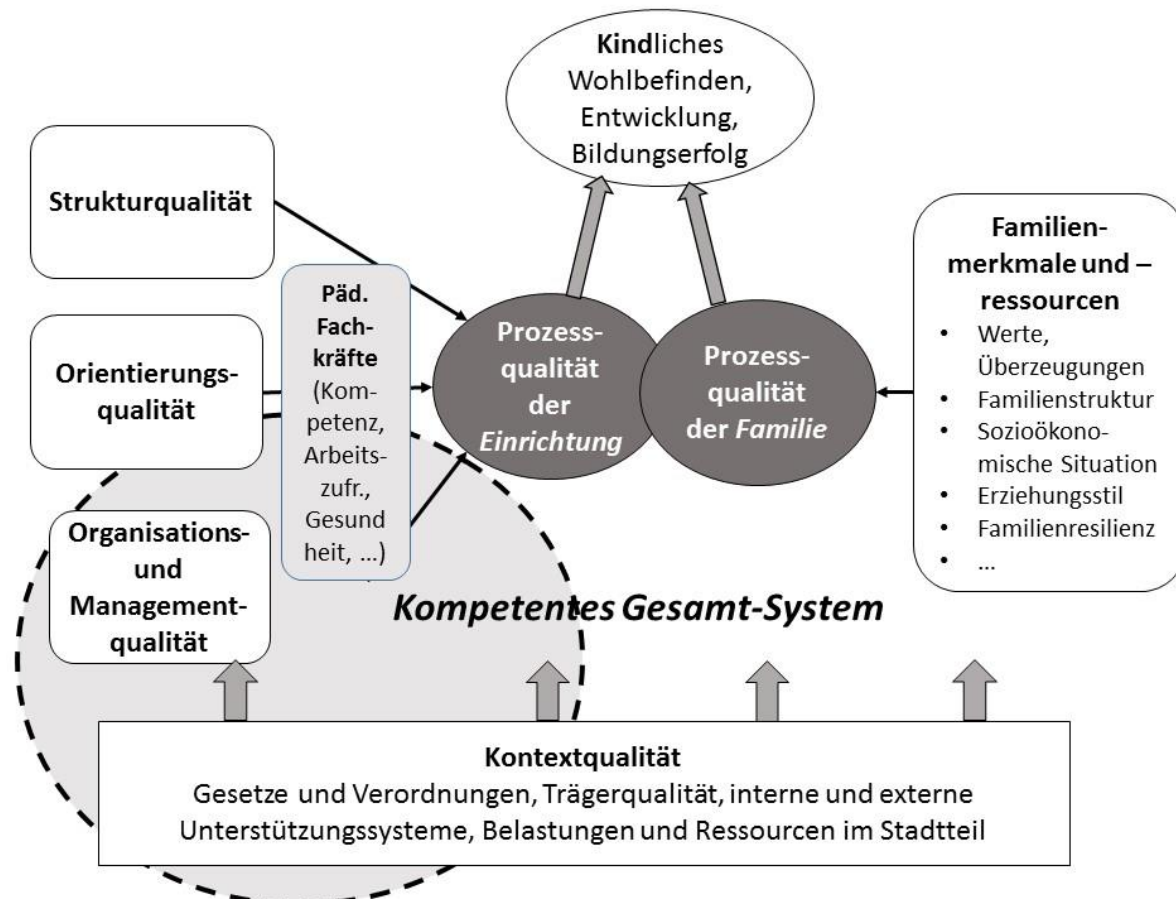


Abbildung 1. Bestandteile des Kompetenten Gesamt-Systems (eigene Abbildung in Anlehnung an die Grundstruktur von Strehmel & Ulber, 2020, S. 10)

Vorrangiges Ziel aller professionellen und politischen Aktivitäten im Bereich der Frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung müssen positive Entwicklungsmöglichkeiten für die je einzelnen Kinder unter besonderer Beachtung der Kinderrechte (UN Kinderrechtskonvention<sup>6</sup>) sein. Dies betrifft vor allem die Rechte auf Sicherheit, auf Wohlbefinden, auf Bildung und Entwicklungsförderung sowie auf Beteiligung, normativ z. B. im § 1 des Sozialgesetzbuches VIII in Deutschland festgelegt: „Jeder junge Mensch hat ein Recht auf Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zu einer selbstbestimmten, eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit“.

Wesentlichen Einfluss hat hier das Zusammenspiel der (Prozess)qualität der Familie und der Prozessqualität der pädagogischen Institutionen, in denen das Kind betreut, erzogen und gebildet wird<sup>7</sup>.

Auf der Seite der professionellen Institutionen, der Kindertageseinrichtungen, wurde Qualität klassisch anhand der Parameter Struktur-, Orientierungs- und Prozessqualität definiert (Tietze & Viernickel, 2016). Strehmel & Ulber (2020) erweiterten dieses Modell um die Komponenten *Organisations- und Managementqualität* – mit besonderer Beachtung der Funktion der Einrichtungsleitung – und *Kontextqualität*. Letztere steht für die Rahmenbedingungen – von der

<sup>6</sup> <https://www.kinderrechte.de/kinderrechte/un-kinderrechtskonvention-im-wortlaut/>

<sup>7</sup> Auf die Merkmale und Ressourcen, die die Prozessqualität einer positiven Entwicklungsunterstützung und -begleitung von Kindern durch die Familie maßgeblich beeinflussen, kann an dieser Stelle nicht eingegangen werden, einen Überblick zu diesem Thema gibt das Handbuch von Earius und Schierbaum (2022). Vielfache Hinweise finden sich auch in der Erziehungsstilforschung (z. B. Mischo, 2016). Hinweise zur Wechselwirkung von Einrichtungsqualität und elterlichen Einflüssen gibt z.B. die NICHD Langzeitstudie (NICHD, 1996).

(Sozial)Gesetzgebung bis zum sozialräumlichen Umfeld –, in denen Familien wie die Institutionen der Kindertagesbetreuung sich ‚bewegen‘ müssen.

Die eigentliche Prozessqualität – in der Interaktion mit den Kindern und in der Zusammenarbeit mit den Eltern – wird durch das konkrete Handeln der pädagogischen Fachkräfte unter je gegebenen Strukturbedingungen (Strukturqualität) generiert. Hierbei haben aufseiten der Fachkräfte vor allem deren Kompetenz (vgl. hierzu Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann, Pietsch, Köhler & Koch, 2014; Rauh & Fröhlich-Gildhoff, 2018), deren Arbeitszufriedenheit (vgl. Trauernicht et al., 2022; Schreyer, Krause, Brandl & Nicko, 2014) und deren (psychische) Gesundheit (vgl. Viernickel & Voss, 2013) eine besondere Bedeutung.

Das Zusammenspiel mehrerer Qualität-generierender Faktoren verdeutlicht, dass nicht allein die pädagogische Fachkraft und deren Handeln Einfluss auf die Entwicklung eines Kindes in der und durch die Kita und darüber hinaus hat. Diese Fachkraft ist eingebunden in ein Gesamt-System von sich – zumindest teilweise – wechselhaft beeinflussenden Faktoren: Kontextfaktoren wie Gesetze und Trägerqualität – mit dem Einfluss auf Strukturqualität –, Organisationsstrukturen und -variablen, die Art des Einrichtungs- und Teammanagements, die reflexive Gestaltung der Orientierungsqualität machen im Zusammenspiel ein Kompetentes Gesamt-System aus.

Zusammenfassend lässt sich aus den Ausführungen ableiten, dass Strategien zur Gestaltung eines Kompetenten Gesamt-Systems auf fünf Ebenen ansetzen müssen:

### 1) Überregionale und regionale Steuerungsebene

Partizipativ gestaltete Steuerungsprozesse – von der Gesetzesebene bis zur regionalen Regelungspraktiken – werden besser akzeptiert und in der Praxis verankert, wenn sie von vornherein partizipativ mit einem breiten Kreis von Fachkräften aus dem Feld der FBBE abgestimmt werden. Beim Umsetzen und Überprüfen von Gesetzen, Verordnungen etc. ist immer auf eine Begrenzung bürokratischer Vorgabe auf das minimal nötige Maß mitzudenken.

Es ist weiterhin auf der Steuerungsebene wichtig, nicht-einschlägig qualifizierte Fachkräfte nicht bzw. nur teilweise auf den allgemeinen Personalschlüssel (Gruppenfachkraft) anzurechnen, solange ihnen die Grundlagen fehlen, die sie im Rahmen von Weiterbildungsmaßnahmen erwerben. Für diese Weiterbildungsmaßnahmen müssen (über)regionale Strukturen geschaffen werden. Dazu gehört ebenfalls, bewährte Ausbildungsmodelle, wie die Praxisintegrierenden Ausbildungen (PiA) auszuweiten (Weltzien; Hoffer et al., 2021).

### 2) Trägerebene

Träger haben die vordringliche Aufgabe, die Leitungen und pädagogischen Fachkräfte in den Kitas zu unterstützen, sie bei den anstehenden Herausforderungen zu begleiten und in Krisenfällen zu schützen. Hierzu gehören auch eher unpopuläre Entscheidungen wie die Schließung von Gruppen bei zu starken Personalausfällen. Dazu müssen fachliche Unterstützungsstrukturen wie Fachberatung und/oder Supervision geschaffen werden und ausreichende Zeiten für mittelbare pädagogische Arbeit gewährleistet werden.

Die Einrichtungen selbst sollten von administrativen Arbeiten und nicht-pädagogischen Aufgaben weitestgehend befreit werden. Stichworte in diesem Zusammenhang: Leitungssekretariat/Verwaltungskraft, aber auch Hauswirtschaftskräfte, um mehr Zeit für „echte“ pädagogische (Leitungs-/Konzeptionsarbeiten) zu generieren.

Den einschlägig-qualifizierten Fachkräften müssten mittel- bis langfristige Perspektiven geboten werden, z. B. in Form einrichtungsinterner Funktionsstellen. Hinzu kommen Maßnahmen zur langfristigen Personalbindung (u. a. Jahres- oder Lebensarbeitszeitmodelle, die Möglichkeit zum Sabbatical und ähnliche Leistungsanreize – hierfür müssten die entsprechenden Möglichkeiten innerhalb der tariflichen Strukturen geschaffen werden).

### 3) Ebene der Leitungen und Teams

Auf der Team-/Leitungsebene ist eine kompetenzorientierte Teamentwicklung zu forcieren, um die Potentiale multiprofessioneller Teams zu stärken und Risiken einer Qualitätssenkung zu verringern (vgl. hierzu Weltzien & Viernickel, 2021). Hierzu gehören u. a. Konzeptionstage zur Stärken-Schwächen-Analyse, die (Weiter-) Entwicklung von Leitbild und Konzeption auf der Grundlage von Vielfalt und Inklusion (vgl. Weltzien et al., 2021). Verbunden hiermit ist die (weitere) Ausdifferenzierung von Aufgaben, Funktionen und Zuständigkeiten, die Stärkung von Verantwortlichkeiten und Entscheidungsspielräumen. Diese Maßnahmen sollten über einen längeren Zeitraum prozessbegleitend trägerseitig mit ausreichenden Ressourcen ausgestattet werden (Inhouse-Schulungen, Hospitationen, kollegiale Beratung etc.).

Der deutlich höhere Zeitaufwand für Personalgewinnung, -einarbeitung und -entwicklung in multiprofessionellen Teams sowie in Teams mit besonderen Schwerpunkten und/oder Anforderungen (Familienzentren, Inklusion bzw. Schwerpunkt-Kitas) sollte zudem sowohl bei den Zeitressourcen für die Leitung als auch bei zusätzlichen Funktionsstellen unterhalb der Leitungsebene (*divided leadership*) berücksichtigt werden.

### 4) Ebene der individuellen Fachkräfte

Auf der individuellen Fachkräfteebene ist die Entwicklung, Erprobung und Evaluation passgenauer Einarbeitungskonzepte notwendig. Hierbei sind ausreichende zeitliche Ressourcen für die Einarbeitung (inkl. Hospitation in verschiedenen Gruppen/Funktionsräumen), die wechselseitige Klärung von Erwartungen, Zielen, Aufgaben, Zuständigkeiten und Rollen sowie strukturierte, regelmäßige Reflexionsgespräche, kollegiale Beratung, Coaching und Supervision (für neue Fachkräfte, ggf. auch auf Teamebene) wichtige Bausteine. Zudem sind qualifizierte Maßnahmen zu einer Vertiefung der Kompetenzen im Bereich der FBBE notwendig. Fachkräften auf Qualifikationslevels unter dem ISCED (International Standard Classification of Education) Level 6 müssen Weiterqualifizierungsmöglichkeiten erhalten, um diesen Kompetenzstand zu erreichen. Nicht-einschlägig qualifizierten Fachkräften fehlen Wissen, Fertigkeiten und Reflexionsfähigkeiten im Bereich der frühkindlichen Bildung und Entwicklung. Wenn sie in der pädagogischen Arbeit eingesetzt werden, müssen sie Anleitung erhalten, für die ihrerseits Ressourcen zur Verfügung stehen. Parallel zur Arbeit müssen sie systematisch qualifiziert werden, um an das Qualifikationsniveau des Teams Anschluss zu erhalten. Qualifizierungsziel müssen staatlich anerkannte Abschlüsse auf dem Niveau der Erzieher\*in sein.

Zusammenfassend ist zu konstatieren, dass ein kompetentes Gesamt-System einerseits auf klaren Regularien zur Sicherstellung der wissenschaftlich basierten Strukturbedingungen beruht. Andererseits muss innerhalb dieses Rahmens die Balance und Anerkennung unterschiedlicher regionaler und trägerabhängiger Strukturen fokussiert werden. Dann werden Teams und die einzelnen Fachkräfte eine gute Basis haben, unter den jeweiligen Bedingungen ‚vor Ort‘ – unterstützt durch Träger und Fachberatung – pädagogische Qualität zum Wohl der Kinder in den Kitas zu realisieren.



## Literatur

- Bader, S., Bloem, S., Riedel, B. Seybel, C. & Turani, D. (Hrsg.). (2018). *Kita-Praxis im internationalen Vergleich. Ergebnisse der OECD-Fachkräftebefragung 2018*. München: DJI. [https://www.dji.de/fileadmin/user\\_upload/icec/Kita-Praxis\\_im\\_internationalen\\_Vergleich.pdf](https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/icec/Kita-Praxis_im_internationalen_Vergleich.pdf)
- BARMER Institut für Gesundheitssystemforschung (Hrsg.). (2021). *BARMER Gesundheitsreport 2021. BerufsAtlas*. Berlin: BARMER. <https://www.bifg.de/publikationen/reporte/gesundheitsreport-2021>
- Bertelsmann Stiftung (Hrsg.). (2021). *Fachkräfte-Radar für KiTa und Grundschule*. <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/fachkraefte-radar-fuer-kita-und-grundschule-2021-all>.
- Cloos, P. (2017). Multiprofessionelle Teams in Kindertageseinrichtungen: Neue Herausforderungen für die Zusammenarbeit. In H.v. Ballusek (Hrsg.) *Professionalisierung der Frühpädagogik* (2. Aufl., S. 145–157). Opladen: B. Budrich.
- Cloos, P. (2019): Professionalisierung für eine inklusive Bildung, Erziehung und Betreuung in Kindertageseinrichtungen. Forschungsperspektiven und Forschungsstand. In Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung [nifbe] (Hrsg.), *Inklusive Haltung und Beziehungsgestaltung. Kompetenter Umgang mit Vielfalt in der KiTa*. (S. 53–63). Freiburg: Herder.
- Cloos, P., Göbel, A. & Lemke, I. (2015). Frühpädagogische Reflexivität und Fallarbeit. Reflexive Praktiken der Inferenzbearbeitung in Teamgesprächen In König, A., Leu, H. R. & Viernickel, S. (Hrsg.), *Forschungsperspektiven auf Professionalisierung in der Frühpädagogik. Empirische Befunde der AWiFF-Förderlinie* (S. 144–162). Weinheim, Basel: Beltz.
- Cloos, P. & Weltzien, D. (2019). Multiprofessionelle Zusammenarbeit – ein thematischer Aufriss. *KiTa aktuell spezial* 4/2019, 124–127.
- Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge (2016). *Empfehlungen des Deutschen Vereins zur Implementierung und Ausgestaltung multiprofessioneller Teams und multiprofessionellen Arbeitens in Kindertageseinrichtungen*. Berlin: Deutscher Verein. <https://www.deutscher-verein.de/de/uploads/empfehlungen-stellungnahmen/2016/dv-34-14-multiprofessionelle-teams.pdf>
- Ecarius, J. & Schierbaum, A. (Hrsg.). (2022). *Handbuch Familie* (2., überarbeitete Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- European Commission, Directorate-General for Education and Culture (2011). *CORE, competence requirements in early childhood education and care*. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/fc7e05f4-30b9-480a-82a7-8afd99b7a723/language-en/format-PDF/source-search>
- Forschungsverbund DJI/TU Dortmund (2020). *Plätze. Personal. Finanzen. Bedarfsorientierte Vorausberechnungen für die Kindertages- und Grundschulbetreuung bis 2030. Teil 1: Kinder vor dem Schuleintritt*. [https://www.dji.de/fileadmin/user\\_upload/dasdj/presseinformationen/2020/PI%C3%A4tzePersonalFinanzen2020\\_Teil1.pdf](https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/dasdj/presseinformationen/2020/PI%C3%A4tzePersonalFinanzen2020_Teil1.pdf)
- Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I., Pietsch, S., Köhler, L. & Koch, M. (2014). *Kompetenzentwicklung und Kompetenzerfassung in der Frühpädagogik. Konzepte und Methoden*. Freiburg: FEL.

- Fröhlich-Gildhoff, K., Weltzien, D., Kirstein, N., Pietsch, S. & Rauh, K. (2014). *Kompetenzen früh-/ kindheitspädagogischer Fachkräfte im Spannungsfeld von normativen Vorgaben und Praxis*. Expertise erstellt im Kontext der AG „Fachkräftegewinnung für die Kindertagesbetreuung“ in Koordination des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend [BMFSFJ]. Berlin: BMFSFJ. <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/86378/67fa30384a1ee8ad097938cbb6c66363/14-expertise-kindheitspaedagogische-fachkraefte-data.pdf>
- Fröhlich-Gildhoff, K., Weltzien, D. & Strohmer, J. (2021). Unterstützungspotenziale für multiprofessionelle Teams in Kindertageseinrichtungen. Zentrale Erkenntnisse einer Längsschnittstudie in Baden-Württemberg. *Frühe Bildung*, 10(1), 4–15. <https://econtent.hogrefe.com/doi/epdf/10.1026/2191-9186/a000505>
- Gerstenberg, F. & Cloos, P. (2021). Grenzarbeit in multiprofessionellen Teams und interorganisationaler Kooperation. Teamgespräche in inklusiven Setting. *Frühe Bildung*, 10(1), 16–22.
- Ifp [Staatsinstitut für Frühpädagogik] (2009). Fachpersonal in Kindertageseinrichtungen der Europäischen Union: Ausbildungen und Arbeitsfelder – Projektergebnisse. München: Staatsinstitut für Frühpädagogik. [https://www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/091014\\_bmfsfj\\_fachpersonal\\_eu27\\_neu.pdf](https://www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/091014_bmfsfj_fachpersonal_eu27_neu.pdf).
- Loss, J., Blume, M., Neuperdt, L., Flerlage, N. & Weihrauch, T. (2023). Wie steht es um die Gesundheit von Mädchen und Jungen in der COVID-19-Pandemie? Ausgewählte Ergebnisse der KIDA-Studie. *Journal of Health Monitoring*, 8(2), 40–58. DOI: 25646/11299
- Maldei-Gohring, T., Opdensteinen, K. D., Hellbach, C., Grassmann, T., Hofer, J., Walther, E. & Hechler, T. (2022). Ein halbes Leben lang Corona: Wie Vorschulkinder und ihre Bezugspersonen die Covid-19 Pandemie wahrnehmen und von ihr beeinflusst werden. *Kindheit und Entwicklung*, 31(2), 91–99.
- Mischo, C. (2016). Entwicklungsumwelten. In K. Fröhlich-Gildhoff, C. Mischo & A. Catello (2016). *Entwicklungspsychologie für Fachkräfte in der Frühpädagogik* (2., vollständig überarbeitete Aufl., S. 137–182). Kronach: Carl Link.
- Müller, G. (2021). Multiprofessionalität als Prozess inklusiver/integrativer Kindertagesbetreuung. *Frühe Bildung*, 10(1), 23–29.
- Nentwig-Gesemann, I., Nicolai, K. & Köhler, L. (2016). *KiTa-Leitung als Schlüsselposition. Erfahrungen und Orientierungen von Leitungskräften in Kindertageseinrichtungen*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. [https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie\\_WB\\_KiTa-Leitung\\_als\\_Schluesselposition\\_2016.pdf](https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_WB_KiTa-Leitung_als_Schluesselposition_2016.pdf).
- NICHD Early Child Care Research Network (1996). Characteristics of infant child care: Factors contributing to positive caregiving. *Early Childhood Research Quarterly*, 11(3), 269–306. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(96\)90009-5](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(96)90009-5)
- Nifbe [Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung] (2021). *In der Zwickmühle: Erzieher\*innen-Ausbildung zwischen Fachlichkeit und Fachkräftebedarf*. <https://www.nifbe.de/infoservice/aktuelles/1971-in-der-zwickmuehle-erzieher-innen-ausbildung-zwischen-fachlichkeit-und-fachkraeftebedarf>
- Oberhuemer, P. (2012). *Fort- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte im europäischen Vergleich*. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Studien, Band 17). München
- Paritätischer Gesamtverband (2022). *Kita-Bericht 2022*. [https://www.der-paritaetische.de/fileadmin/user\\_upload/broschuere\\_kitabericht-2022.pdf](https://www.der-paritaetische.de/fileadmin/user_upload/broschuere_kitabericht-2022.pdf)

- Pult, G., Limberger, J., Rönnau-Böse, M. & Fröhlich-Gildhoff, K. (2022). Stärkung der Leitung? Erste Ergebnisse des Gute-KiTa-Gesetzes. *KiTa aktuell*, 34(11), 6–11.
- Rauh, K. & Fröhlich-Gildhoff, K. (2018). Gesundheitsförderung in Kindertageseinrichtungen. Untersuchung des Zusammenhangs zwischen der Kompetenzentwicklung pädagogischer Fachkräfte und dem psychischen Wohlbefinden der Kinder. In D. Weltzien, H. Wadepohl, P. Cloos, J. Bensel & G. Haug-Schnabel (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik XI. Die Dinge und der Raum* (S. 331–360). Freiburg: FEL.
- Rauschenbach, T. & Schilling, M. (2010). *Der U3-Ausbau und seine personellen Folgen. Empirische Analysen und Modellrechnungen. Studie im Rahmen des Projektes Weiterbildungsinitiative Frühpädagogischer Fachkräfte (WiFF)*, München: Eigenverlag des DJI. [https://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/Anhaenge/U3-Ausbau\\_u\\_personelle\\_Folgen-Aktualisierung-2012-Korrektur-Mai2012\\_2\\_.pdf](https://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/Anhaenge/U3-Ausbau_u_personelle_Folgen-Aktualisierung-2012-Korrektur-Mai2012_2_.pdf)
- Ravens-Sieberer U., Kaman A., Devine J., Löffler C., Reiß F., Napp A.-K., Gilbert M., Naderi, H., Hurrelmann, K., Schlack, R., Hölling, H. & Erhart, M. (2022). Seelische Gesundheit und Gesundheitsverhalten von Kindern und Eltern während der COVID-19-Pandemie - Ergebnisse der COPSY-Längsschnittstudie [The mental health and health-related behavior of children and parents during the COVID-19 pandemic: findings of the longitudinal COPSY study]. *Deutsches Ärzteblatt International*; 119. <https://doi.org/10.3238/arztebl.m2022.0173>
- Robinson, M., Atkinson, M., & Downing, D. (2008). *Supporting theory building in integrated services research*. Slough: National Foundation for Educational Research.
- Rönnau-Böse, M., Anders, Y., Fröhlich-Gildhoff, K., Blaurock, S., Burghardt, L., Große, C., Limberger, J., Lorenzen, A., Pult, G. & Wolf, K. (2021). Zwischenbericht der Evaluationsstudie zur Wirksamkeit des Gesetzes zur Weiterentwicklung der Qualität und zur Verbesserung der Teilhabe in Tageseinrichtungen und in der Kindertagespflege (KiTa-Qualitäts- und Teilhabeverbesserungsgesetz – KiQuTG). In Bundesministerium für Familie, Frauen, Senioren und Jugend [BMFSFJ] (Hrsg.), *Erster Evaluationsbericht der Bundesregierung zum Gute Kita Gesetz*. Berlin: BMFSFJ. <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/185910/39abf1c6fdb62f323d60444713633e4d/erster-evaluationsbericht-der-bundesregierung-zum-gute-kita-gesetz-data.pdf>
- Rönnau-Böse, M., Anders, Y., Fröhlich-Gildhoff, K., Blaurock, S., Burghardt, L., Große, C., Limberger, J., Lorenzen, A., Pult, G. & Wolf, K. (2023). *Abschlussbericht der Evaluationsstudie zur Wirksamkeit des Gesetzes zur Weiterentwicklung der Qualität und zur Verbesserung der Teilhabe in Tageseinrichtungen und in der Kindertagespflege (KiQuTG)*. Berlin: BMFSFJ. <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/228532/e277c994e4e58be8c31031f045eb58ef/zweiter-bericht-der-bundesregierung-zur-evaluation-des-kiqutg-data.pdf>
- Schreyer, I., Krause, M., Brandl, M. & Nicko, O. (2014). *AQUA – Arbeitsplatz und Qualität in Kitas. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung*. München: Staatsinstitut für Frühpädagogik.
- Strehmel, P. (2016). Leitungsfunktion in Kindertageseinrichtungen: Aufgabenprofile, notwendige Qualifikationen und Zeitkontingente. In S. Viernickel, K. Fuchs-Rechlin, P. Strehmel, C. Preissing, J. Bensel & G. Haug-Schnabel: *Qualität für alle. Wissenschaftlich begründete Standards für die Kindertagesbetreuung* (3., korrigierte Aufl., S. 131–252). Freiburg: Herder.
- Strehmel, P. & Ulber, D. (Hrsg.) (2020). *Kitas leiten und entwickeln. Ein Lehrbuch zum Kita-Management* (2., aktualisierte Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.

- Strehmel, P & Ulber, D. (2014). *Leitung in Kindertageseinrichtungen* (Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF-Expertise 39). München: DJI. [https://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/old\\_uploads/media/WiFF\\_Expertise\\_39\\_Leitung\\_in\\_Kitas\\_01.pdf](https://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/old_uploads/media/WiFF_Expertise_39_Leitung_in_Kitas_01.pdf)
- Strohmer, J., Weltzien, D. & Fröhlich-Gildhoff, K. (2016). Teamsituation und Teamprozesse als zentrale Determinanten berufsbezogener Erlebens- und Verhaltensmuster in multiprofessionellen Teams. In K. Fröhlich-Gildhoff, I. Nentwig-Gesemann, S. Viernickel & T. Betz (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik IX. Schwerpunkt: Institutionalisierung früher Kindheit und Organisationsentwicklung* (Materialien zur Frühpädagogik, Band 19, S. 173–202). Freiburg: FEL.
- Techniker Krankenkasse (Hrsg.). (2015). *Depressionsatlas. Arbeitsunfähigkeit und Arzneiverordnung*. Hamburg: TKK.
- Tietze, W. & Viernickel, S. (Hrsg.) (2007). *Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. Ein nationaler Kriterienkatalog* (4. Aufl.). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Tietze, W. & Viernickel, S. (Hrsg.) (2016). *Pädagogische Qualität in Kindertageseinrichtungen*. Weimar: das netz.
- Trauernicht, M., Besser, N. & Anders, Y. (2022). Burnout in der Kita und der Zusammenhang zu Aspekten der Arbeitszufriedenheit. *Frühe Bildung*, 11(2), 85–93.
- Urban, M., Vandenbroeck, M., Lazzari, A., Van Laere, K. & Peeters, J. (2012). *Competence Requirements in Early Childhood Education and Care (CoRe)*. University of East London and University of Ghent. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED534599.pdf>
- Viernickel S. & Voss, A. (2013). *STEGE. Strukturqualität und Erzieher\_innengesundheit in Kindertageseinrichtungen*. Berlin: ASH. [https://www.unfallkasse-nrw.de/fileadmin/server/download/PDF\\_2013/studie\\_stege.pdf](https://www.unfallkasse-nrw.de/fileadmin/server/download/PDF_2013/studie_stege.pdf)
- 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*. Berlin: Paritätischer Wohlfahrtsverband.
- Weltzien, D. (2020). Team und Teamarbeit, multiprofessionelle Teams. In J. Roos & A. Roux (Hrsg.), *Handbuch Kindertageseinrichtungen. Wissenschaftliche Erkenntnisse für die Praxis* (S. 545–554). Köln: Carl Link.
- Weltzien, D., Albers, T.; Döther, S., Söhnen, S. A., Verhoeven, N. & Ali-Tani, C. (2021). *Inklusionskompetenz in Kita-Teams (InkluKiT). Wissenschaftlicher Abschlussbericht*. Freiburg: FEL. [http://www.zfkj.de/images/InkluKiT\\_Abschlussbericht\\_Online.pdf](http://www.zfkj.de/images/InkluKiT_Abschlussbericht_Online.pdf)
- Weltzien, D., Fröhlich-Gildhoff, K., Strohmer, J., Reutter, A. & Tinius, C. (2016). *Multiprofessionelle Teams in Kindertageseinrichtungen. Evaluation der Arbeitsprozesse und Arbeitszufriedenheit von multiprofessionell besetzten Teams in Baden-Württemberg*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Weltzien, D., Hoffer, R., Hohagen, J., Kassel, L. & Wirth, C. (2021). *Expertise zur praxisintegrierten Ausbildung. Überblick, Perspektiven und Gelingensbedingungen*. Freiburg. [https://fachkraefteoffensive.fruehe-chancen.de/fileadmin/PDF/Fachkraefteoffensive/FC\\_FKO\\_PiA-Expertise.pdf](https://fachkraefteoffensive.fruehe-chancen.de/fileadmin/PDF/Fachkraefteoffensive/FC_FKO_PiA-Expertise.pdf)
- Weltzien, D. Hohagen, J., & Kassel, L. (2022). *Evaluation erweiterter Fördermodule des Bundesprogramms Fachkräfteoffensive. Teilbericht I Kita-Helferinnen und Kita-Helfer zur Entlastung des pädagogischen Personals*. Freiburg. [https://fachkraefteoffensive.fruehe-chancen.de/fileadmin/PDF/Fachkraefteoffensive/Evaluationsbericht\\_I\\_Kita-HelferInnen.pdf](https://fachkraefteoffensive.fruehe-chancen.de/fileadmin/PDF/Fachkraefteoffensive/Evaluationsbericht_I_Kita-HelferInnen.pdf)

- Weltzien, D., Hohagen, J., Kassel, L., Pasquale, D. & Wirth, C. (2022). *Wissenschaftlicher Abschlussbericht: Gewinnung von Nachwuchs – Bindung der Profis: Evaluation des Bundesprogramms „Fachkräfteoffensive“ (GeBiFa)*. Freiburg. [https://www.fruehechancen.de/fileadmin/user\\_upload/PDF-Dateien/FKO/Abschlussbericht\\_FKO\\_programmbegleitende\\_Evaluation.pdf](https://www.fruehechancen.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/FKO/Abschlussbericht_FKO_programmbegleitende_Evaluation.pdf)
- Weltzien, D. & Viernickel, S. (2021). Kompetenzorientierte Personalentwicklung in heterogenen Teams systematisch untersuchen und fördern. *Frühe Bildung*, 10(2), 106–108. <https://econtent.hogrefe.com/doi/epdf/10.1026/2191-9186/a000520>
- Wong, S., Sumsion, J. & Press, F. (2012). Early childhood professionals and inter-professional work in integrated early childhood services in Australia. *Australian Journal of Early Childhood*, 37(1), 81–88.

Julia Schimmer

## **„Dass ich keine Freunde hab und dass ich mit keinem spiel“ – Vorfreude und Ängste von Vorschulkindern mit Blick auf Einschulung und Schule**

### **Zusammenfassung**

Im hier vorgestellten Forschungsvorhaben wird untersucht, welche Perspektiven Vorschulkinder auf Einschulung und Schule haben. Dafür wurden Kinder im Jahr vor der Einschulung ( $N = 98$ ) im Rahmen von halbstandardisierten Interviews befragt. Der Fokus der Ergebnisse liegt auf Vorfreude und Ängsten der Kinder. Dabei wird geprüft, ob diese Emotionen mit ausgewählten Merkmalen (z. B. Geschlecht des Kindes, Familiensprache) im Zusammenhang stehen. Die Untersuchungsergebnisse stehen grundsätzlich im Einklang mit den Erkenntnissen anderer Studien. Durch den Fokus auf Emotionen sowie quantitative Analyseschritte erweitern und konkretisieren sie diese aber deutlich. Drei von vier der befragten Kinder fühlen sich sehr gut, wenn sie daran denken, dass sie bald in die Schule kommen. Gleichzeitig verbindet knapp die Hälfte der befragten Kinder die Schule aber auch mit Ängsten oder Sorgen. Peers spielen eine herausragende Rolle für die geäußerten Emotionen.

*Schlüsselworte:* Kinderperspektiven, Einschulung, Transition, emotionales Wohlbefinden

## **“That I won’t have any friends and no one to play with” – the anticipation and fears of pre-school children regarding school and starting school**

### **Abstract**

In this research project, the researchers examine what perspectives pre-school children have about school and starting school. To this end, semi-standardised interviews were conducted with children ( $N = 98$ ) the year before they started school. The focus of the results lies on the anticipation and fears of the children. It is examined whether these emotions are related to selected characteristics (e.g. the sex of the child or their home language). The results are basically consistent with the findings of other studies. However, by focusing on emotions and quantitative analysis steps, they clearly expand and specify them. Three out of four of the children feel very good when they think about going to school soon. At the same time, almost half associate school with fears or worries.

*Keywords:* children's perspectives, school enrolment, transition, emotional well-being

## Inhalt

1. Einleitung.....	23
2. Einschulung, Emotionen und Wohlbefinden – eine theoretische Annäherung.....	23
3. Studien zu Perspektiven von Vorschulkindern auf den Übergang.....	24
4. Fragestellungen.....	25
5. Methoden.....	26
5.1 Beschreibung der Stichprobe.....	26
5.2 Durchführung der Kinderinterviews.....	27
5.3 Auswertung.....	28
6. Vorfrende und Ängste im Jahr vor der Einschulung.....	28
7. Zusammenfassung und Diskussion.....	31
Literatur.....	32

## 1. Einleitung

Der Schuleintritt ist ein besonders emotionales Ereignis, sodass der erste Schultag meist eine bleibende Erinnerung darstellt. Die Einschulung geht mit einem erheblichen Maß an Veränderung, dem Verlust von Vertrautem sowie mangelnder Kontrollierbarkeit einher (Kasanmascheff, 2019, S. 20 ff.). Entsprechend muss das Kind starke Emotionen wie Freude oder Angst bewältigen. Insbesondere in der Psychologie wird die Bedeutung von Emotionen für den Schuleintritt schon lange fokussiert, z. B. in Bezug auf Lernprozesse (Huber, 2021). Mit einem etwas anderen Fokus blickt die sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung auf Emotionen, indem sie im Konzept des kindlichen Wohlbefindens eine wichtige Rolle spielen. Kinder gelten hier als kompetente, eigenständige Akteur\*innen mit eigenen Perspektiven, die einbezogen werden müssen (Einarsdóttir, 2007).

Verortet in der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung, aber unter Berücksichtigung psychologischer Forschungen und Konzepte, wird in der vorliegenden Studie untersucht, welche Vorfrende und Ängste Kinder mit Blick auf Einschulung und Schule äußern. Dabei werden Daten analysiert, die in halbstandardisierten Interviews mit Kindern im Jahr vor der Einschulung ( $n = 98$ ) gewonnen wurden. Da verschiedene Merkmale wie Geschlecht, ältere Geschwisterkinder oder der kulturelle Hintergrund hinsichtlich ihres Einflusses auf die Einschulung diskutiert werden oder sogar belegt sind (Faust et al., 2012; Wildgruber & Griebel, 2016), wird ein besonderer Fokus auf der Frage liegen, inwieweit diese Merkmale im Zusammenhang stehen mit den Perspektiven der Kinder.

## 2. Einschulung, Emotionen und Wohlbefinden – eine theoretische Annäherung

Das Kind muss beim Übergang in die Schule Veränderungen auf der Ebene des Individuums, der Beziehungen und der Lebensumwelten bewältigen (Griebel & Niesel, 2020; Wildgruber & Griebel, 2016). Den Emotionen der Kinder wird dabei ein besonderer Stellenwert eingeräumt (Huber, 2021; Wildgruber & Griebel, 2016). In der Entwicklungspsychologie

wird insbesondere der Einfluss von Emotionen auf Lernprozesse betont, denn sie „steuern unsere Aufmerksamkeit, formen unsere Motivation, beeinflussen Speicherung und Abruf von Information aus dem Gedächtnis, und befördern oder reduzieren unsere Selbstregulation“ (Pekrun, 2018, S. 227). Während positive Emotionen wie Freude und Stolz in der Regel Aufmerksamkeit fördern, senken negative Emotionen wie Angst oder Scham diese eher (ebd.). Die Regulation der Emotionen (z. B. von Ängsten) wird darum ebenfalls als wichtiger individueller Faktor für einen erfolgreichen Übergang genannt (Wildgruber & Griebel, 2016). In der entwicklungspsychologischen Sichtweise werden Emotionen der Kinder im Übergang zwischen Kindergarten und Schule also vor allem vor dem Hintergrund von (zukünftigen) Lern- oder Schulleistungen diskutiert. Daran wird kritisiert, dass das Kind als Förderobjekt und eher passiver Teil des Übergangs wahrgenommen wird (Seddig, 2019, S. 37).

Die sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung betrachtet hingegen die Kinder als Akteurinnen und Akteure und hat zum Ziel, ihre Perspektiven, z. B. auf ihre Lebenswelt, zu erforschen (Einarsdóttir, 2007; Heinzl et al., 2012; Kosher & Ben-Arieh, 2016; Seddig, 2019). Dabei verweisen Kindheitsforscher\*innen vielfach auf den Artikel 12 der UN-Kinderrechtskonvention (Unicef, 1989), welcher das Recht auf Einbeziehung von Ansichten, Meinungen und Ideen von Kindern, insbesondere bei Angelegenheiten, die sie direkt betreffen, fixiert.

In der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung wird das gegenwärtige Wohlbefinden des Kindes als Wert an sich in den Fokus gerückt. Das „Wohlbefinden“ wird zwar uneinheitlich definiert (einen Überblicksartikel bietet Viernickel, 2022), doch gilt das Vorhandensein von positiven und die Absenz von negativen Gefühlen hierfür als Indikator. Die Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) beschreibt in der Publikation „Measuring What Matters for Child Well-being and Policies (OECD, 2021)“, dass kindliches Wohlbefinden folgende vier ineinandergreifende Dimensionen umfasst: 1. Ökonomisches und materielles Wohlbefinden, 2. physische Gesundheit, 3. soziales, kulturelles und emotionales Wohlbefinden sowie 4. kognitive Entwicklung und Bildung. Das Konzept des Wohlbefindens berücksichtigt dabei zwar auch Aspekte, die für das zukünftige Leben des Kindes als bedeutsam eingeschätzt werden, muss aber explizit auch ein gutes Leben im Hier und Jetzt umfassen. Zuletzt entwickelten Nentwig-Gesemann und Fröhlich-Gildhoff (2022) ein Modell des subjektiven Wohlbefindens aus Perspektive von vier- bis sechsjährigen Kita-Kindern. Das Wohlbefinden der Kinder wird demnach beispielsweise bestimmt durch Möglichkeiten, sich selbst und die Umwelt zu explorieren, durch Gelegenheiten der Mitbestimmung und Mitgestaltung oder durch das Spiel mit Freund\*innen (Nentwig-Gesemann & Fröhlich-Gildhoff, 2022).

Gerade (aber nicht nur) für die Erfassung des emotionalen Wohlbefindens (z. B. die persönliche Zufriedenheit mit sich selbst, mit dem Familienleben oder mit dem, was in der Zukunft auf das Kind wartet) ist die Einbeziehung der Kinder zwingend geboten. Da es sich bei Kindern nicht um eine homogene Gruppe handelt, sind dabei Differenzierungen (nach Geschlecht, sozioökonomischem Hintergrund etc.) vorzunehmen (Hadjar & Moll, 2022). Entsprechend fordert auch die OECD (2021), dass Disparitäten zwischen unterschiedlichen Kindergruppen bei der Analyse kindlichen Wohlbefindens beachtet werden sollten (ebd.).

### **3. Studien zu Perspektiven von Vorschulkindern auf den Übergang**

In Studien zum Thema Einschulung werden bereits seit gut zwei Jahrzehnten Kinderperspektiven einbezogen. Dabei wurde auch festgestellt, dass sich die Sichtweisen von Erwachsenen und Kindern auf die Einschulung deutlich unterscheiden (Dockett & Perry, 2004).



Im Folgenden werden Studienergebnisse präsentiert, in denen Vorschulkinder nach ihrer Perspektive auf den Übergang bzw. die Schule im Rahmen von Interviews oder Gruppendiskussionen befragt wurden. Die Anzahl der Kinder ist meist gering, nur selten werden hundert Kinder und mehr befragt. Es werden offene Fragen verwendet und die Gespräche meist nur wenig strukturiert. Als Auswertungsmethoden werden die dokumentarische Methode oder inhaltsanalytische Auswertungen angegeben. Häufig geschieht eine Anlehnung an das ökosystemische Verständnis Bronfenbrenners (Bronfenbrenner, 1977; Bronfenbrenner & Lüscher, 1993).

Viele der einschlägigen Studien zielen darauf ab, wie Kinder die Schule im Vergleich zum Kindergarten wahrnehmen und welche Wissensbestände zur Schule bei Kindern im Jahr vor der Einschulung vorliegen (Dockett & Perry, 2004; Einarsdóttir, 2003; Hein & Streffer, 2019; Kasanmascheff, 2019; Schimmer, 2022; Seddig, 2014; White & Sharp, 2007). Emotionen von Kindern wie Vorfreude oder Ängste stehen dagegen nicht im Zentrum der Veröffentlichungen und werden meist beiläufig, oberflächlich und wenig differenziert thematisiert. Erkenntnisse hierzu verweisen darauf, dass sich viele Kinder auf die Schule freuen, z. B. auf das Lernen von Kulturtechniken oder auf (neue) Freund\*innen. Einige äußern aber auch Ängste hinsichtlich der Lehrpersonen, dass Anforderungen hoch sein werden oder dass sie keine Freund\*innen finden bzw. Kindergartenfreund\*innen verlieren werden (Einarsdóttir, 2003; Hein & Streffer, 2019; Kasanmascheff, 2019; White & Sharp, 2007).

Mehrere Studienergebnisse belegen, dass der Übergang mit soziodemografischen und sozioökonomischen Merkmalen des Kindes im Zusammenhang steht. Beispielsweise zeigen Studien, dass Mädchen den Übergang erfolgreicher bewältigen als Jungen (Faust et al., 2012; Murray, 2016). Zudem beeinflussen Geschwister die Sichtweise von Kindern auf die Schule (eine Studienübersicht bietet Seddig, 2019). Kinder von Eltern mit niedrigen Bildungsabschlüssen tun sich schwerer bei der Bewältigung des Übergangs als Kinder von Eltern mit höheren Abschlüssen (Faust et al., 2012). Das entspricht den anderen zahlreichen Befunden zur Bildungsungleichheit, die belegen, dass sich eine geringe kulturelle und ökonomische Kapitalausstattung der Familie negativ auswirkt beispielsweise hinsichtlich der Informiertheit und Wahrnehmung der Eltern von Schule (Faust & Roßbach, 2014), der Kompetenzen der Kinder im vorschulischem Alter (Schneider & Linberg, 2022) und der Schulleistungen (zuletzt Stubbe et al., 2023). Ähnliches gilt für Disparitäten zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund, wobei insbesondere eine nicht deutsche Familiensprache mit Benachteiligungen im Zusammenhang steht (Ramirez & Dohmen, 2019). Merkmale wie Geschlecht, Geschwisterkinder oder soziale und ethnische Hintergründe sind also bedeutsam für den Bildungsweg generell und den Übergang im speziellen. Gleichzeitig wird in Studien, in denen die Kinderperspektiven auf Einschulung und Schule im Fokus stehen, nur im Ausnahmefall (z. B. Kasanmascheff, 2019; Schimmer, 2022) dezidiert darauf eingegangen, wie sich die Wahrnehmungen und Einschätzungen der Kinder hinsichtlich dieser Merkmale unterscheiden. Eine entsprechend differenzierte Betrachtung von Kinderperspektiven auf die Einschulung wird als Forschungsdesiderat gekennzeichnet (Petriwskyj, 2016; Wildgruber & Griebel, 2016).

#### 4. Fragestellungen

Diesen Forschungslücken folgend, werden Vorfreude und Ängste der Vorschulkinder mit Blick auf Einschulung und Schule für die folgenden Analysen in den Fokus gerückt. Durch die vergleichsweise hohe Zahl an befragten Kindern ( $N = 98$ ), die systematische Erfassung soziodemographischer Daten sowie quantitative Analyseschritte können auch mögliche Differenzen erforscht werden.

Im Rahmen dieses Artikels werden zwei Forschungsfragen beantwortet:

- 1) *Inwiefern äußern Vorschulkinder Vorfremde und Ängste mit Blick auf Einschulung und Schule?*
- 2) *Unterscheiden sich die Perspektiven der Kinder hinsichtlich der Merkmale Geschlecht, Vorhandensein von schulpflichtigen Geschwisterkindern, Kennen von anderen Schulkindern, Familiensprache oder Herkunftsschicht des Kindes?*

## 5. Methoden

Die hier im Fokus stehenden Kinderperspektiven auf Einschulung und Schule wurden in einer explorativen Studie gewonnen, in der soziale Netzwerke und Bildungsorientierungen von Kindern im Jahr vor der Einschulung untersucht wurden. In insgesamt neun bayerischen Kindertageseinrichtungen wurden Vorschulkinder, jeweils eines ihrer Elternteile und pädagogische Fachkräfte im Rahmen von persönlichen Interviews befragt. Die Erhebungen fanden zwischen März und August 2019 statt. Aufgrund des gewählten Schwerpunkts auf die Emotionen der Kinder wurde für diesen Artikel fast ausschließlich das Material aus den Kinderinterviews verwendet. Lediglich die soziodemographischen Daten stammen aus den Elterninterviews.

### 5.1 Beschreibung der Stichprobe

Die Rekrutierung der neun Einrichtungen erfolgte über berufliche Kontakte. Weitestgehend alle Eltern von Vorschulkindern wurden mit Flyern und teilweise persönlichen Gesprächen über die Studie informiert. Von insgesamt 166 Kindern, die im September (voraussichtlich) eingeschult wurden, willigten 98 Eltern und Kinder (5–7 Jahre alt zum Zeitpunkt des Interviews) ein, an der Studie mitzuwirken. Die Teilnahmequote pro Kita reichte von 37 % bis 92 %.

Die folgende Aufzählung dient zum einen der Beschreibung der Stichprobe. Zum anderen werden die Merkmale dargestellt, die in den Zusammenhangsanalysen berücksichtigt werden:

- Das *Geschlecht* wird aufgrund der Fachdebatte und der Forschungsergebnisse über Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen hinsichtlich des Übertritts einbezogen (z. B. Faust et al., 2012; Griebel & Niesel, 2020). Insgesamt nahmen 53 Jungen (54 %) und 45 Mädchen (46 %) teil.
- Das *Vorhandensein von bereits schulpflichtigen Geschwisterkindern* wurde einbezogen, da diese den Vorschulkindern Informationen über Schule zur Verfügung stellen und hinsichtlich der Ansichten der Vorschulkinder als einflussreich gelten (Seddig, 2019; Wildgruber & Griebel, 2016). Laut den Eltern haben 48 Kinder (49 %) Geschwisterkinder, die bereits die Schule besuchen.
- Die Variable, *ob das Kind bereits andere Kinder kennt, die in die Schule gehen*, fließt ein, weil Peers in den Interviews häufig erwähnt wurden und als besonders wichtig für das Wohlbefinden gelten (z. B. Nentwig-Gesemann & Fröhlich-Gildhoff, 2022). Insgesamt gaben 74 Kinder (80 %) derartige Kontakte an.
- Da die Studie gezielt in Kitas mit einer sozial und kulturell heterogenen Zusammensetzung durchgeführt wurde, können die *Familiensprache* sowie die *Herkunftsschicht* als Differenzkategorien, deren Bedeutung für die Einschulung ebenfalls diskutiert und teilweise belegt werden (Faust et al., 2012; Wildgruber & Griebel, 2016), einbezogen werden. Insgesamt gaben 39 Eltern (40 %) an, zu Hause eine andere Sprache als Deutsch zu sprechen. Die Herkunftsschichten beruhen auf einem ‚Her-

kunftsschichtindex', in dem sowohl Aspekte des kulturellen als auch des ökonomischen Kapitals berücksichtigt werden, die in den Elterninterviews abgefragt wurden. Insgesamt wurden 48 Kinder (49 %) der ‚Unterschicht‘ und ‚unteren Mittelschicht‘, 50 Kinder (51 %) der ‚oberen Mittelschicht‘ und ‚Oberschicht‘ zugeteilt (Details in Schimmer, 2022).

## 5.2 Durchführung der Kinderinterviews

Wenn Kinder in Studien einbezogen werden, sind besondere forschungsethische Überlegungen zu berücksichtigen (z. B. Amerein et al., 2023; Andresen & Seddig, 2020). In der vorliegenden Untersuchung wurden die Kinder mit Hilfe eines halbstandardisierten, im Jahr zuvor mit sechs Kindern getesteten Fragebogens von der Interviewerin allein befragt. Nachdem die Zustimmung der Eltern bereits vorlag, wurden auch die Kinder gefragt, ob sie teilnehmen möchten und ob das Gespräch mit einem Diktiergerät aufgezeichnet werden darf. Der Zweck der Interviews und der Einsatz des Diktiergeräts wurden ihnen kindgerecht erklärt. Alle Kinder stimmten dem Interview sowie der Aufzeichnung zu. Vor dem Interview wurden die Kinder darauf hingewiesen, dass sie das Gespräch jederzeit beenden können, was jedoch kein Kind in Anspruch nahm.

Die durchschnittlich fünfzehnminütigen Gespräche fanden in Räumen der Kitas statt, um ein vertrautes Umfeld für die Kinder zu bieten. Der Fragebogen umfasste neben den hier zentralen Themen weitere Fragen zur Schule, zum Kindergarten sowie zu persönlichen Beziehungen der Kinder.

In die Ergebnisdarstellung dieses Artikels fließen die Auswertungen von zwei geschlossenen und drei offenen Fragen ein. Hinsichtlich der ersten geschlossenen Fragen wurde sich an Kordulla (2017) angelehnt. Die Frage lautete: „Wie fühlst du dich, wenn du daran denkst, dass du bald in die Schule kommst?“. Während Kordulla (2017, S. 122) eine sehr ähnliche Fragestellung („Wie fühlst du dich, wenn du an die Schule denkst?“) in ihrer Untersuchung offen formulierte, wurden in der vorliegenden Studie Antwortmöglichkeiten vorgegeben. Symbolkärtchen mit einer Emotionen-Skala (siehe Abbildung 1) illustrierten die standardisierten Antworten. Die zweite geschlossene Frage lautete „Hast du auch manchmal Angst vor der Schule?“ und wurde selbst entwickelt. In diesem Fall illustrierte eine Häufigkeiten-Skala (siehe Abbildung 2) die Antworten.



Abbildung 1. Symbolkarte für die Antwortkategorien „sehr gut“, „gut“, „mittel“, „nicht so gut“ und „gar nicht gut“ (selbst erstellt)

Um die Perspektiven der Kinder detaillierter zu erfassen und Gründe für Freude oder Ängste analysieren zu können, wurden zudem drei offene Fragen gestellt: 1) „Auf was freust du dich in der Schule?“, 2) „Auf was freust du dich nicht in der Schule?“ und 3) „Gibt es auch etwas, was dir Sorgen oder Angst macht?“. Während die Formulierungen der Fragen 1 und 3 wieder an Kordulla (2017) angelehnt sind, wurde die Frage 2 selbst entwickelt.



Abbildung 2. Symbolkarte für die Antwortkategorien „gar nicht“, „nur selten“, „manchmal“ und „oft“ (übernommen von Sommer-Himmel et al., 2016, S. 83)

Darüber hinaus wurden drei offene Fragen zur Einschulung bzw. Schule gestellt, die ebenfalls auf die Emotionen der Kinder abzielten.

### 5.3 Auswertung

Die Antworten auf die offenen Fragen wurden transkribiert und mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) ausgewertet. Diese Auswertungsmethode bot sich aufgrund des umfangreichen Materials und dem eher geringen Umfang der Antwortlängen an. Dabei wurde das Material zunächst mit deduktiven Kategorien auf Grundlage der offenen Fragen im Interview strukturiert. Aufgrund des explorativen Charakters der Studie wurden 30 induktive, aus den Daten gewonnenen, Kategorien gebildet, mit denen das Material kodiert wurde. Zur Prüfung der Interrater-Reliabilität wurde das gesamte Material von zwei weiteren Personen kodiert. Bei einem Vergleich der Kodierungen wurden sehr gute Übereinstimmungswerte von Cohens Kappa = 0.96 bzw. Cohens Kappa = 0.95 erreicht (vgl. Döring & Bortz, 2016). Schließlich wurden die 30 induktiven Kategorien zu größeren Komplexen zusammengefasst.

Aufgrund der hohen Anzahl an befragten Kindern und Kodierungen ergab sich die Chance, die Daten auch quantitativ zu analysieren (Mayring, 2015). Daher wurden sowohl die Antworten auf geschlossene Fragen als auch die kodierten offenen Antworten uni- und bivariat hinsichtlich ausgewählter Merkmale ausgewertet. Blieb es unsicher, ob das Kind die Frage richtig verstanden hat, flossen diese Antworten als fehlende Werte in die Auswertungen ein.

## 6. Vorfreude und Ängste im Jahr vor der Einschulung

Im Folgenden werden zunächst die Ergebnisse der geschlossenen und anschließend der offenen Fragen dargestellt. Nachdem im Interview zunächst der Kindergarten und dortige Beziehungen fokussiert worden waren, folgten im letzten Themenblock Fragen zur Einschulung und Schule. Dabei wurden die Kinder zunächst gefragt, wie sie sich fühlen, wenn sie daran denken, dass sie bald in die Schule kommen. Die Mehrheit der interviewten Kinder blickt positiv auf Einschulung und Schule, während ein kleiner Teil gemischte bzw. schlechte Gefühle äußert (siehe Abbildung 3).

Für bivariate Analysen wurden die Antwortkategorien „sehr gut“ und „gut“ auf der einen Seite sowie „mittel“, „nicht so gut“ und „gar nicht gut“ auf der anderen Seite zusammengefasst. Es zeigen sich keine Zusammenhänge mit den ausgewählten Merkmalen Geschlecht, dem Vorhandensein von schulpflichtigen Geschwisterkindern, der Familiensprache oder der Herkunftsschicht des Kindes. Allerdings wird sichtbar, dass Kinder, die andere Schulkinder kennen im Vergleich zu Kindern, die keine derartigen Kontakte haben (72 %), etwas häufiger angeben, dass sie sich mit Blick auf den Schuleintritt „sehr gut“ und „gut“ fühlen (88 %). Das Signifikanzniveau von 5 % wird allerdings verfehlt ( $\chi^2[1] = 2.647$ ,  $p = .104$ ,  $\phi = .171$ ).

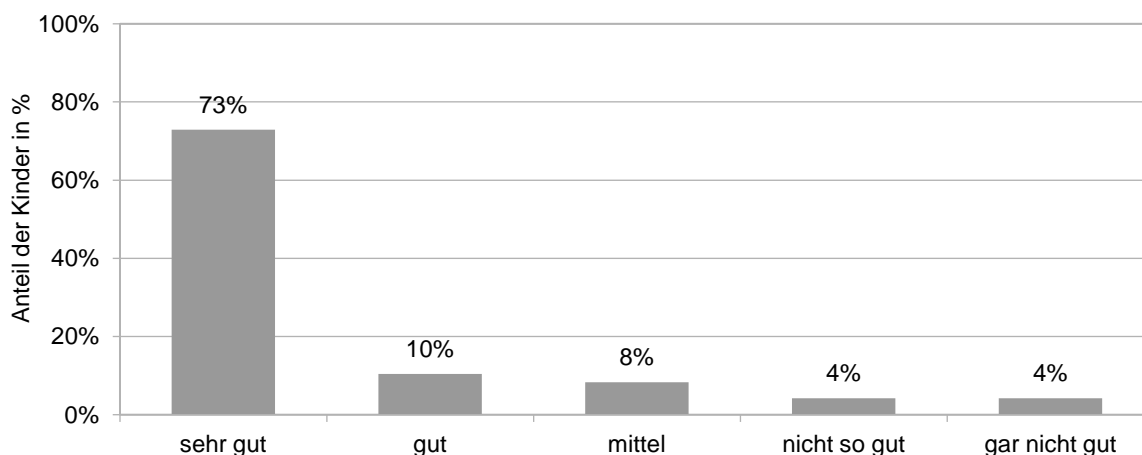


Abbildung 3. Auswertung der Häufigkeiten auf die Frage: „Wie fühlst du dich, wenn du daran denkst, dass du bald in die Schule kommst?“ ( $n = 96$ )

Daraufhin wurden die Kinder gefragt, ob sie manchmal Angst vor der Schule haben (siehe Abbildung 4). Insgesamt 43 % der Kinder haben mindestens ab und an Angst.

Für bivariate Analysen wurden diesmal die Antwortkategorien „nur selten“, „manchmal“ und „oft“ zusammengefasst. Auch hier erweist sich nur das Merkmal der Bekanntschaft mit Schulkindern als bedeutsam. So geben 65 % der Kinder, die derlei Kontakte haben, an, dass sie „gar nicht“ Angst oder Sorgen hinsichtlich der Schule haben, während es bei den Kindern ohne entsprechende Bekanntschaften nur 28 % sind. Der Zusammenhang ist hochsignifikant und mittelstark ( $\chi^2[1] = 8.154$ ,  $p = .004$ ;  $\phi = .298$ ).

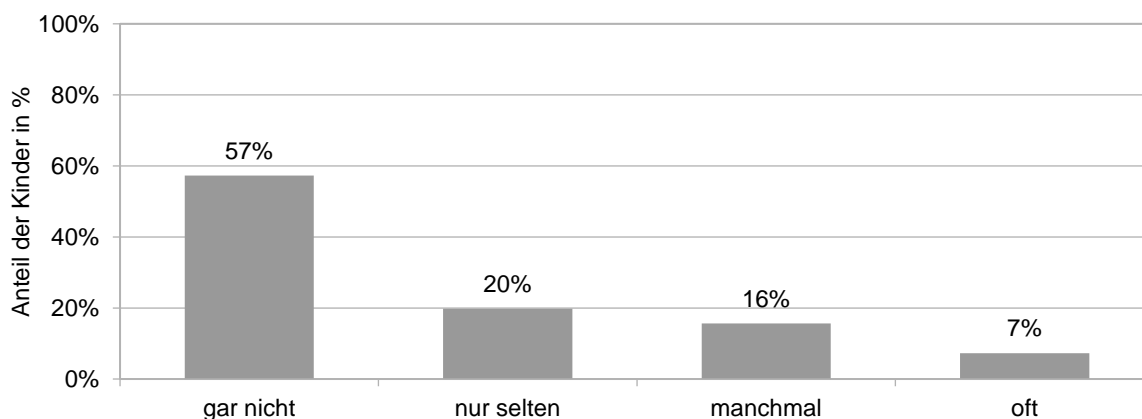


Abbildung 4. Auswertung der Häufigkeiten auf die Frage: „Hast du auch manchmal Angst vor der Schule?“ ( $n = 96$ )

Es folgten drei offene Fragen: 1) „Auf was freust du dich in der Schule?“, 2) „Auf was freust du dich nicht in der Schule?“ und 3) „Gibt es auch etwas, was dir Sorgen oder Angst macht?“. In Tabelle 1 werden die am häufigsten thematisierten Antwortkategorien und Häufigkeiten dargestellt. Sprachlich leicht geglättete Ankerbeispiele dienen zur Illustration.

Tabelle 1. (Vor-)Freude und Ängste der Vorschulkinder: Kategorien und Häufigkeiten

Kategorie	Freuen (n = 96)			Nicht freuen (n = 97)			Ängste und Sorgen (n = 96)		
	Kinder	in %	Ankerbeispiel	Kinder	in %	Ankerbeispiel	Kinder	in %	Ankerbeispiel
Peers & Geschwister	35	36%	„neue Freunde zu finden“	24	25%	„dass ich keine Freunde hab und dass ich mit keinem spiel“	19	20%	„ich hab Angst, dass der Felix nicht in meine Klasse kommt.“
Kulturtechniken & Fächer	30	31%	„aufs Rechnen und Schreiben“	5	5%	„ich freue mich nicht auf lesen“	-	-	-
Schuldetails & -utensilien	21	22%	„dass ich dann mein Schulranzen benutzen kann“	4	4%	„auf das Essen“	2	2%	„manchmal wenn ich mich verlier“ gemeint ist „verlaufe“
Spiel- & Bastelaktivitäten	17	18%	„dass man im Pausenhof viel mit mir spielt“	6	6%	„aufs Schneiden, ich hasse Schneiden“	-	-	-
Lernen (unspezifisch)	14	15%	„dass ich halt was Neues lernen kann“	2	2%	„lernen“	-	-	-
Lehrkraft	11	11%	„dass (...) die Frau Lehrerin nett ist“	4	4%	„weil da so ne große Frau ist und die jagt mir so Angst ein.“	7	7%	„wenn die Lehrerin so streng ist.“
Hausaufgaben & zu Hause lernen	5	5%	„und auch was uns die Lehrerin alles aufgibt“	4	4%	„auf die Hausaufgaben.“	-	-	-
Erwartungen nicht erfüllen können	-	-	-	5	5%	„dass ich ganz viel falsch mach“	7	7%	„ja wenn ich nicht gut bin.“
Tadel & Sanktionen	-	-	-	3	3%	„wenn ich ähm manchmal Strafe kriege“	6	6%	„ich hab auch Angst von die Lehrerin wenn sie mich so anschreit“
nicht zutreffend	2	2%	„gar nix“	41	42%	„eigentlich gar nix.“	52	54%	„ich hab keine Angst“
kann nicht beantwortet werden	13	14%	„weiß ich noch nicht“	2	2%	„weiß ich noch nicht“	5	5%	„weiß ich nicht?“

Peers (andere Kinder, Freund\*innen und Geschwister) spielen bei der Beantwortung dieser Fragen eine bedeutende Rolle, da sie von 53 Kindern (55 %) thematisiert werden. Dabei ist bemerkenswert, dass Peers gleichermaßen positive wie negative Emotionen auslösen. Die Kinder freuen sich vor allem auf neue Freund\*innen ( $n = 18$ ) sowie auf das Treffen ihrer Geschwister ( $n = 12$ ) bzw. schon vorhandener Freund\*innen ( $n = 9$ ) in der Schule. Bei einem Drittel der Kinder ( $n = 35$ ) führen die Peers jedoch zu negativen Emotionen bis hin zu Sorgen und Ängsten. Ein Fünftel ( $n = 21$ ) hat die Befürchtung, dass andere Kinder gemein sind, sie ärgern, schlagen oder auslachen. Zwölf Kinder äußern, dass sie entweder Angst haben, bisherige Freund\*innen zu verlieren und/oder keine neuen Freund\*innen zu finden. Kulturtechniken und Fächer, insbesondere das Lernen von Lesen und Schreiben ( $n = 19$ ) sowie von Zahlen und Rechnen ( $n = 18$ ), werden von einem Drittel der Kinder spontan genannt, wenn sie gefragt werden, auf was sie sich freuen. Vierzehn Kinder erwähnen darüber

hinaus, dass sie sich auf das „Lernen“ oder den „Unterricht“ freuen, ohne dies weiter zu spezifizieren. Siebzehn Kinder freuen sich auf Spiel- und Bastelaktivitäten. Die Lehrkraft wird im Vergleich zu den Peers deutlich seltener erwähnt ( $n = 19$ ), führt aber zu ähnlich gemischten Reaktionen: Elf Kinder freuen sich auf die Lehrkraft, bei insgesamt neun Kindern löst sie negative Emotionen aus, da sie z. B. streng oder böse sein könnte. Neben den Peers und der Lehrkraft führen die Vorstellungen, Erwartungen von Erwachsenen nicht erfüllen zu können sowie Tadel und Sanktionen ausgesetzt zu sein, zu negativen Emotionen.

Des Weiteren wurden Zusammenhänge zwischen den ausgewählten Merkmalen der Kinder und der Nennung bestimmter Themen geprüft. So zeigt sich bei Kindern, die bereits Schulkinder kennen, dass sie sich häufiger auf Schuldetaillens und Schultutensilien freuen als Kinder, die keine solchen Kontakte haben (28 % vs. 0 %). Der Zusammenhang ist mittelstark ( $\chi^2[1] = 6.619$ ,  $p = .010$ ,  $\phi = -.268$ ). Eine ähnliche Tendenz zeigt sich bei den Kategorien „Lernen“ (unspezifisch) und „Peers“. Die interviewten Kinder, die bereits Schulkinder kennen, erwähnen diese Kategorien häufiger auf die Frage, auf was sie sich freuen, wobei das Signifikanzniveau von 5 % in beiden Fällen knapp verfehlt wird.

Überdies ist festzustellen, dass Kinder mit deutscher Familiensprache häufiger angeben (41 %), sich auf das Erlernen von Kulturtechniken zu freuen als Kinder mit nicht deutscher Familiensprache (41 % vs. 16 %). Es zeigt sich ein mittelstarker Effekt ( $\chi^2[1] = 6.333$ ,  $p = .012$ ,  $\phi = .257$ ).

Kinder, die auf Grundlage der Angaben der Eltern der Unterschicht bzw. unteren Mittelschicht zugeteilt wurden, haben zudem häufiger Befürchtungen hinsichtlich Tadel oder Sanktionen als Kinder aus der oberen Mittelschicht bzw. Oberschicht (15 % vs. 2 %). Auch hier ist der Zusammenhang mittelstark (exakter Test nach Fisher:  $\chi^2[1] = 5.479$ ,  $p = .026$ ,  $\phi = -.239$ ). Mit Blick auf die anderen offenen Fragen im Interview erhärtet sich dieser Befund (Schimmer, 2022).

## 7. Zusammenfassung und Diskussion

Bezogen auf die Forschungsfrage 1 belegt die Studie, dass sich die große Mehrheit der Vorschul Kinder hinsichtlich der Einschulung sehr gut oder gut fühlt. Kinder freuen sich vor allem auf die Peers in der Schule sowie auf das Lernen z. B. von Lesen und Rechnen. Rund die Hälfte der Kinder gibt aber auch Aspekte an, auf die sie sich nicht freuen bzw. die ihnen Angst oder Sorgen bereiten. Am häufigsten werden hier erneut die Peers genannt, gefolgt von Sorgen rund um die Lehrkraft. Die Feststellung von Huber (2021), dass Angst nicht als charakteristisch für den Schuleintritt gelten kann, lässt sich aus Kinderperspektive nicht bestätigen.

Hinsichtlich der Forschungsfrage 2 zeigen sich keine Zusammenhänge zwischen den Emotionen der Kinder und ihrem Geschlecht oder Geschwisterkindern, die in die Schule gehen. Vereinzelt können Zusammenhänge mit der Familiensprache und der Herkunftsschicht festgestellt werden, die sich ggf. auch auf unterschiedliche Wissensbestände zurückführen lassen (Schimmer 2022). Dagegen finden sich mehrere Belege, dass die Bekanntschaft mit Schulkindern positive Emotionen steigern und negative senken kann. Die Wichtigkeit der Peers wird auch in anderen Studien zum Wohlbefinden von Vorschulkindern bestätigt (Nentwig-Gesemann & Fröhlich-Gildhoff, 2022; Viernickel 2022). Durch die vorliegende Analyse wird die Bedeutung der Peers für den Schuleintritt deutlich hervorgehoben. Aus Perspektive der Vorschul Kinder scheinen sie z. B. deutlich wichtiger zu sein als die Lehrkraft. Daher wird die Frage aufgeworfen, ob die Peers in Modellen zur Einschulung (z. B. Transitionsmodell des Staatsinstituts für Frühpädagogik, Griebel & Niesel, 2020), aber auch in Praxisprojekten, die zur Übertrittsvorbereitung durchgeführt werden, bereits genügend Beachtung finden.

Es lässt sich festhalten, dass durch die umfassendere und differenzierte Analyse von Vorfreude und Ängsten neue und detailliertere Erkenntnisse gewonnen werden konnten, die sich allerdings gut in bestehende qualitative Ergebnisse einfügen. Die vergleichsweise große Zahl an befragten Kindern und die quantitativen Analyseschritte machen es insbesondere möglich, auch für Vorschulkinder Häufigkeiten und Verteilungen zu ermitteln, die für die Perspektiven von Kindern im Vorschulalter bisher weitgehend fehlen. Die Verwendung geschlossener Fragen in Interviews mit Vorschulkindern stellt eine Besonderheit der Studie dar, da hierfür bisher die Altersuntergrenze von sechs oder sieben Jahren diskutiert wird (Vogl, 2015). Dabei wurde die Erfahrung gemacht, dass die Kinder mit Hilfe der Symbolkärtchen die geschlossenen Fragen ohne Probleme beantworten können. Bei der Beantwortung der offenen Fragen fiel auf, dass Kinder mit geringer Kapitalausstattung und nicht deutscher Familiensprache etwas weniger Sprechmotivation zeigen, was sich auch mit anderen Studien deckt (Kasanmascheff, 2019). Hier bietet die Verwendung geschlossener Fragen mit Symbolkärtchen den Vorteil, diese Kinder zu beteiligen, deren Ansichten ggf. im Rahmen von Einzelinterviews oder Gruppendiskussionen in den Hintergrund treten.

Gleichzeitig limitiert die verwendete Forschungsmethode die Ergebnisse. Beispielsweise werden Gruppendiskussionen bei der Erfassung von Kinderperspektiven im Vergleich zu Einzelinterviews der Vorteil zugeschrieben, dass in diesen das generationale Verhältnis (Kind – Interviewer\*in) weniger starken Einfluss hat, sich die Gespräche selbstläufiger entwickeln, Kinder eigene Themen besser platzieren können und auch impliziertes habitualisiertes Wissen erhoben werden kann (Nentwig-Gesemann, 2013; Nentwig-Gesemann & Thole, 2023). Dagegen wurde durch den halbstandardisierten und recht umfassenden Fragebogen in der vorliegenden Studie eher eine Frage-Antwort-Situation generiert, die durch die hohe Anzahl an Fragen deutlich von der Interviewerin gesteuert wurde. Als mögliche Folge gaben die Kinder eher kurze Antworten und sprachen eher auf einer „expliziten bzw. reflexiven Ebene“ (Nentwig-Gesemann & Thole, 2023, S. 121) über ihre Gefühle. Als Limitation der quantitativ ausgerichteten Studie muss zudem noch die relativ geringe Fallzahl von  $N = 98$  genannt werden sowie die Beschränkung auf neun bayerische Kindertageseinrichtungen.

## Literatur

- Amerein, B., Greubel, S., Jahreiß, S., Kaul, I., Klaes, S. & Sommer-Himmer, R. (2023). Forschen mit Kindern. Ein kritischer Zwischenruf. *Frühe Bildung* (2023), 12(1), 51–54. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000595>
- Andresen, A. & Seddig, N. (2020). Methoden der Kindheitsforschung. In R. Braches-Chyrek, C. Röhner, H. Sünker & M. Hopf (Hrsg.), *Handbuch Frühe Kindheit* (S. 293–304). Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32(7), 513–531. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.32.7.513>
- Bronfenbrenner, U., & Lüscher, K. (1993). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung: Natürliche und geplante Experimente*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verl.
- Docket, S. & Perry B. (2004). Starting School: Perspectives of Australian children, parents and educators. *Journal of Early Childhood Research*, 2(2), 171–189.
- Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation* (5. Aufl.). Berlin Heidelberg: Springer.



- Einarsdóttir, J. (2003). When the Bell Rings we Have to go Inside: Preschool Children's Views on the Primary School. *European Early Childhood Education Research Journal*, 11: sup1, 35–49. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2003.12016704>
- Einarsdóttir, J. (2007). Children`s voices on the transition from preschool to primary school. In A. Dunlop & H. Fabrian (eds.), *Informing transitions in the early years* (pp. 74–91). Open University Press.
- Faust, G., Kratzmann, J., & Wehner, F. (2012). Schuleintritt als Risiko für Schulanfänger? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 26(3), 197–212. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000069>
- Faust, G. & Roßbach, H.-G. (2014). Herkunft und Bildungserfolg beim Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17 (Suppl 2), 119–140. <https://doi.org/10.1007/s11618-013-0467-0>
- Griebel, W. & Niesel, R. (2020). *Übergänge verstehen und begleiten. Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern*. Mühlheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Hadjar, A. & de Moll, F. (2022). Ungleichheiten in schulischen Gesundheitsproblemen und subjektivem Wohlbefinden bei luxemburgischen Grund- und Sekundarschüler/innen. In A. Heinen, R. Samuel, C. Vögele & H. Willems (Hrsg.), *Wohlbefinden und Gesundheit im Jugendalter* (S. 215–242). Wiesbaden: Springer VS.
- Hein, A. K. & Streffer, H. (2019). WEGE in die Grundschule. Zur Perspektive von Kindern auf Entwicklungsaufgaben im Übergang in die Grundschule. In C. Donie, F. Foerster, M. Obermayr, A. Deckwerth, G. Kammermeyer, G. Lenske, M. Leuchter, A. Wildemann (Hrsg.), *Grundschulpädagogik zwischen Wissenschaft und Transfer* (S. 314–319). Wiesbaden: Springer VS.
- Heinzel, F. Kränzl-Nagl, R. & Mierendorff, J. (2012). „Sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung“- Annäherungen an einen komplexen Forschungsbereich“. *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik* 11(1), 9–37.
- Huber, M. (2021). Der Übergang zur Grundschule. Emotions- und entwicklungstheoretische Voraussetzungen und Bedürfnisse von Kindern beim Schuleintritt. In T. Katschnig, I. Wanitschek & J. Bruckner (Hrsg.), *Miteinander! Vernetzung zwischen Kindergarten und Volksschule*. (S. 27–41). Wien: Lit.
- Kasanmascheff, I. (2019). *Das Bild über Schule und schulisches Lernen von Schulanfängern*. Berlin: Logos Verlag.
- Kordulla, A. (2017). *Peer-Learning im Übergang von der Kita in die Grundschule. Unter besonderer Berücksichtigung der Kinderperspektiven*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Kosher, H. & Ben-Arieh, A. (2016). What Children Think About Their Rights and Their Well-Being: A Cross-National Comparison. *American Journal of Orthopsychiatry*, 87(3). <http://dx.doi.org/10.1037/ort0000222>
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz.
- Murray, E. (2016). Multiple Influences on Children's Transition to School. In B. Perry, S. Dockett, & A. Petriwskyj (eds.), *Transitions to School—International Research, Policy and Practice* (pp. 47–59). Dordrecht, Heidelberg, New York, London: Springer.
- Nentwig-Gesemann, I. (2013). Qualitative Methoden der Kindheitsforschung. In M. Stamm & Edelmann M. (Hrsg.), *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung* (S. 759–770). Wiesbaden Springer VS.

- Nentwig-Gesemann, I. & Fröhlich-Gildhoff, K. (2022). Wohlbefinden und seelische Gesundheit. Konkretisierungen aus der Perspektive von vier- bis sechsjährigen Kita-Kindern. *Frühe Bildung*, 11(3), 115–124. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000572>
- Nentwig-Gesemann, I. & Thole, W. (2023), Kinder als Akteure der Kindheitsforschung. *Frühe Bildung* (2023), 12(3), 119–127. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000627>
- Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung [OECD] (2021). *Measuring What Matters for Child Well-being and Policies*. OECD Publishing: Paris. <https://doi.org/10.1787/e82fded1-en>
- Pekrun, R. (2018). Emotion, Lernen und Leistung. In M. Huber & S. Krause (Hrsg.), *Bildung und Emotion* (S. 215–232). Wiesbaden: Springer VS.
- Petriwskyj, A. (2016). Critical Theory and Inclusive Transitions to School. In B. Perry, S. Docket, A. Petriwskyi (Hrsg.), *Transitions to School – International Research, Policy and Practice* (S. 201–215). Dordrecht Heidelberg New York London: Springer.
- Ramirez, R. & Dohmen, D. (2019). Ethnisierung von Bildungsarmut. In G. Quenzel & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Handbuch Bildungsarmut* (S. 389–418). Wiesbaden: Springer VS.
- Schimmer, J. (2022). Schichtspezifische Bildungsorientierungen von Kindern im Jahr vor der Einschulung. *ZSE Zeitschrift für Soziologie in der Erziehung und Sozialisation*, 42(2), 183–200.
- Schneider, T. & Linberg, T. (2022). Development of socio-economic gaps in children's language skills in Germany. *Longitudinal and Life Course Studies*, 13(1), 87–120.
- Seddig, N. (2014). „In der Schule lernt man was und im Kindergarten nicht.“ Vorstellungen und Bilder von Kindern über Kindertageseinrichtung und Grundschule vor und nach der Einschulung. In K. Fröhlich-Gildhoff, I. Nentwig-Gesemann & N. Neuß (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik VII. Schwerpunkt: Profession und Professionalisierung* (S. 307–326). Freiburg: FEL Verlag Forschung – Entwicklung – Lehre.
- Seddig, N. (2019). *Die subjektive Perspektive von Kindern im Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule. Eine qualitative Studie über das subjektive Erleben, die Vorstellungen und Einschätzungen von Kindern in institutionellen Bildungsettings*. Frankfurt am Main: Universitätsbibliothek Johann Christian Senckenberg.
- Sommer-Himmel, R., Titze, K. & Imhof, D. (2016). *Kinder bewerten ihren Kindergarten*. Berlin: Dohrmann Verlag.
- Stubbe, T. C., Kleinkorres, R., Krieg, M., Schaufelberger, R. & Schlitter, T. (2023): Soziale und migrationsbedingte Disparitäten in der Lesekompetenz von Viertklässlerinnen und Viertklässlern. In N. McElvany, R. Lorenz, A. Frey, F. Goldhammer, A. Schilcher & T. C. Stubbe (Hrsg.). *IGLU 2021. Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich und im Trend über 20 Jahre* (S. 151–178). Münster, New York: Waxmann.
- Unicef (1989). *Konvention über die Rechte des Kindes*. Köln: Deutsches Komitee für UNICEF e. V.
- Viernickel, S. (2022). Kindliches Wohlbefinden. Theoretische Verortungen, begriffliche Annäherungen, empirische Erfassung. *Frühe Bildung* (2022), 11(3), 107–114. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000581>
- Vogl, S. (2015). *Interviews mit Kindern führen. Eine praxisorientierte Einführung*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

- White, G. & Sharp, C. (2007). 'It is different ... because you are getting older and growing up.' How children make sense of the transition to Year 1. *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(1), 87–102.
- Wildgruber, A. & Griebel, W. (2016). *Erfolgreicher Übergang vom Elementar- in den Primarbereich. Empirische und curriculare Analysen* (Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 44). München: Deutsches Jugendinstitut.

*Maria Sophie Schäfers, Carla Beckmann, Nadine Coors, Maike Heber, Mandy Höhne & Claas Wegner*

## **Naturwissenschaftliche Typenlehre für den Elementarbereich – Auswertung einer qualitativen Beobachtungsstudie**

### **Zusammenfassung**

Mit steigendem Bildungsauftrag der Kindertageseinrichtungen wachsen auch die Anforderungen an pädagogische Fachkräfte. Die Dokumentation des kindlichen Entwicklungsstands und somit der bereits ausgebildeten Kompetenzen bildet dabei einen Schwerpunkt, der die Qualität der frühkindlichen Bildung ausmacht. Während für den sprachlichen Bereich bereits einige Instrumente vorliegen, bestehen für den Bereich der naturwissenschaftlichen Bildung kaum Formate zur systematischen Beobachtung. Dieser Beitrag präsentiert einen Ansatz zur Aufstellung einer Typenlehre zur Auseinandersetzung mit naturwissenschaftlichen Phänomenen und Fragestellungen im Elementarbereich. Dazu wurde ein Beobachtungsbogen entwickelt und bei  $N = 201$  Kindern eingesetzt. Die vorliegenden Daten wurden mittels der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2022) analysiert und die induktiv gebildeten Kategorien zu Verhaltensmustern und Typen kondensiert. Die Analyse brachte 13 Typen hervor, die sich in ihren Verhaltensmustern deutlich voneinander unterscheiden. Ausgehend von der aufgestellten Typenlehre sollen individuelle Fördermaßnahmen für die einzelnen Typen entwickelt werden, um die naturwissenschaftlichen Kompetenzen der Kinder bestmöglich zu fördern.

*Schlüsselworte:* Qualitative Inhaltsanalyse, Beobachtungsstudie, Elementarbereich, Naturwissenschaftliche Bildung, Frühe Bildung

### **Natural Science Behaviourial Types for Pre-School Age – Evaluation of a qualitative observational study**

#### **Abstract**

As the educational responsibilities of daycare centers increase, so do the demands on pedagogical professionals. The documentation of children's development is a focal point that determines the quality of early childhood education. While certain instruments are already available for language education, there are hardly any formats for systematic observation in the field of science education. This paper presents an approach to establish a typology for dealing with scientific phenomena and questions in preschool education. For this purpose, an observation form was developed and used with  $N = 201$  children. The available data were analyzed using qualitative content analysis according to Mayring (2022) and the inductively formed categories were condensed into behavior patterns and types. The analysis yielded 13 types, which differ clearly from each other in their behavior patterns. Based on the established type theory, individual support measures are to be developed for the individual types in order to promote the children's scientific competences in the best possible way.

*Keywords:* Qualitative content analysis, observational study, preschool, science education, early education

## Inhalt

1. Einleitung.....	37
2. Theoretischer Hintergrund .....	38
2.1 Typologie .....	38
2.2 Beobachtungen im Elementarbereich.....	39
3. Forschungsanliegen.....	40
4. Methodik .....	40
4.1 Studiendesign und Erhebungsmethode.....	40
4.2 Stichprobe.....	41
4.3 Beobachtungsinstrument.....	41
5. Ergebnisse.....	42
5.1 Güte des Beobachtungsbogens .....	42
5.2 Typenlehre .....	42
6. Diskussion .....	56
Literatur .....	57

## 1. Einleitung

Durch die Einführung der Bildungspläne (Anders et al., 2018) als Reaktion auf den PISA-Schock im Jahr 2000 (Gold & Dubowy, 2013), damit einhergehend die Fokussierung des Bildungsauftrags der Kindertageseinrichtungen (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen & Ministerium für Kinder, Jugend, Familie, Gleichstellung, Flucht und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen, 2018) sowie die an Bedeutung gewinnende frühkindliche Bildungsforschung (Anders & Roßbach, 2013) haben sich die Ansprüche an pädagogische Fachkräfte deutlich erhöht (Köller et al., 2019; Steffensky, 2017; Schäfers et al., angenommen). Die Bildungspläne haben dabei vorrangig das Ziel, durch frühkindliche und bereichsspezifische Förderung die Qualität des deutschen Bildungssystems bereits im Elementarbereich zu verbessern (Fölling-Albers, 2013). Dabei nehmen pädagogische Fachkräfte eine Schlüsselrolle ein, da sie die Kinder durch ihre interdisziplinären sowie bereichsspezifischen Kompetenzen in der (Weiter-)Entwicklung ihrer individuellen Interessen und Stärken unterstützen (Gasteiger, 2017; Steffensky, 2017). Studien konnten bereits zeigen, dass ein Zusammenhang zwischen der Qualität der Förderung z. B. naturwissenschaftlicher Bildung im Elementarbereich mit dem Bildungserfolg der Kinder besteht (Franke-Meyer & Reyer, 2015), der kurzfristig (Guo, Piasta & Bowles, 2015) wie auch langfristig nachgewiesen werden kann (Evanschitzky, Lohr & Hille, 2008; Morgan, Farkas, Hillemeier & Maczuga, 2016). So konnte durch Lück (2013) herausgestellt werden, dass 22 % der Chemie-Studienanfänger\*innen zu den Beweggründen für das Chemiestudium aufgeführt haben, dass sie „als kleines Kind liebevoll an die Phänomene herangeführt worden [sind]“ (Lück, 2013, S. 16). Dies lässt sogar vermuten, dass ein Zusammenhang zwischen der Interessensbildung im Elementarbereich und der späteren Berufswahl bestehen kann (ebd.). Das Interesse bildet dabei das Grundgerüst für die naturwissenschaftliche Bildung und die Stärkung naturwissenschaftlich relevanter Kompetenzen, da die Neugier und das Interesse als Motor der Kompetenzentwicklung zu verstehen sind. Das Ergebnis

der Untersuchung zeigt somit, wie wichtig es ist, bereits in frühen Jahren Kinder im naturwissenschaftlichen Bereich zu fördern (Schäfers & Wegner, 2022a; Schäfers & Wegner, 2022b) und es nicht zu einem Interessenverfall im Laufe der weiterführenden Schule kommt (Gebhard, Höttecke & Rehm, 2017; Potvin & Hasni, 2014). Um Lerngelegenheiten im naturwissenschaftlichen Kontext anregend und förderlich zu gestalten (Leuchter & Saalbach, 2014), ist u. a. auch die Ermittlung des Vorwissens relevant, um anschlussfähige Förderung offerieren zu können (Carey, 2000; Schäfers & Wegner, 2022a). Zu dem Vorwissen zählt allerdings nicht nur die messbare Leistung, sondern auch der beobachtbare Umgang mit Wissen. Demnach ist es Aufgabe der pädagogischen Fachkräfte, sowohl die Leistungen zu erheben als auch strukturiert Verhalten zu beobachten. Aus der Synthese von Leistung und Verhalten können dann Implikationen für die Förderung abgeleitet werden. Die pädagogische Qualität ist damit ausschlaggebend für die individuelle Förderung von Kindern: „das Wissen über die Stärken und Bedürfnisse des Kindes sind wichtige Ausgangspunkte für die Begleitung und Förderung gelingender und ganzheitlich angelegter frühkindlicher Bildungsprozesse“ (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen & Ministerium für Kinder, Jugend, Familie, Gleichstellung, Flucht und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen, 2018, S. 17). Um Kinder theoriegeleiteten Verhaltenstypen für den Elementarbereich systematisch zuordnen und begründete, individuelle Fördermaßnahmen ableiten zu können, werden strukturierte Dokumentationsformen für das kindliche Verhalten benötigt, welche die Arbeit der pädagogischen Fachkräfte erleichtern können (Bensel & Haug-Schnabel, 2016).

## 2. Theoretischer Hintergrund

### 2.1 Typologie

Eine Möglichkeit zur Klassifikation des Verhaltens von Kindern ist die Einteilung der Verhaltensmuster zu Verhaltenstypen. Die Typologie spielt bereits seit Jahrhunderten eine bedeutsame Rolle, heute vor allem in den Sozialwissenschaften und der Psychologie (Kuckartz, 2020). Dabei stellt die Typologie eine „Zusammenfassung jener Objekte zu Typen, die einander hinsichtlich bestimmter Merkmale ähnlicher sind als andere“ (Brüschges, 1989, S. 249) dar. Daraus geht hervor, dass sich die Merkmale innerhalb eines Typus ähneln, hier herrscht eine sogenannte interne Homogenität vor. Dahingegen sollen sich die verschiedenen Typen möglichst stark voneinander unterscheiden; in diesem Fall wird von einer externen Heterogenität gesprochen (Kelle & Kluge, 2010; Kuckartz, 2020). Die Grundlage für die Entwicklung des heutigen Typusbegriffs bildet unter anderem der Ansatz von Alfred Schütz (1974). Dieser schreibt dem Typusbegriff nicht nur eine Bedeutung für die empirische Forschung zu, sondern auch für die Verwendung im Alltag. Dabei werden beispielsweise Personen in unterschiedliche Typen eingeteilt, indem konkrete Beobachtungen in abstrakte Konzepte umgewandelt werden (Kelle & Kluge, 2010). Die Ursprünge der Typologie der Persönlichkeit reichen ebenfalls mehrere Jahrhunderte zurück (Stemmler, Hagemann, Amelang & Bartussek, 2011). Heute existieren einige klassische Konzepte der Klassifizierungen von psychologischen Typen (z. B. Jung, 1926). Die Grundlage der Thematik bildet der Begriff Persönlichkeitstypus, unter dem eine homogene Personengruppe verstanden wird, welche eine ähnliche Ausprägung einer oder mehrerer Eigenschaften besitzen (Rauthmann, 2016). Auch hier sollen möglichst starke Ähnlichkeiten innerhalb eines Persönlichkeitstypus und möglichst ausgeprägte Unterschiede zwischen den verschiedenen Persönlichkeitstypen vorherrschen (Neyer & Asensdorpf, 2018).

Häufig wird an klassischen Typenlehren die Voraussetzung kritisiert, dass sich die verschiedenen Persönlichkeitstypen klar voneinander abgrenzen. Daraus kann geschlussfolgert werden kann, dass sich eine Person in jedem Fall deutlich und ausschließlich einem Persönlichkeitstypen zuordnen lässt (Kuckartz, 2020). Diese Kritik greifen auch Rohrmann und

Rohrmann (2010) auf, welche eine Typenlehre für die Klassifizierung von Begabung bei Kindern und Jugendlichen aufstellten. Sie stellen in ihrer Theorie deutlich heraus, dass sich die verschiedenen Persönlichkeitstypen nicht klar voneinander abgrenzen lassen und Personen Eigenschaften von unterschiedlichen Typen aufweisen können, jedoch die Ausprägungsstärke der Eigenschaften variiert (Rohrmann & Rohrmann, 2010). Während darüber hinaus auch in weiteren Bereichen, wie u. a. in der Personalauswahl oder im Personalmanagement (Zwick, 2021) Typologien existieren, fehlt eine Typenlehre im Elementarbereich und speziell im Hinblick auf die naturwissenschaftliche Bildung. Dabei ist die naturwissenschaftliche Bildung ebenso Teil der Bildungspläne für den Elementarbereich (Anders et al., 2018) wie die mathematische und sprachliche Bildung, welche z. B. im Rahmen der Schuleingangsdagnostik überprüft werden. Außerdem umfasst die naturwissenschaftliche Bildung die Ausbildung und Stärkung von Kompetenzen, die nicht nur für den Umgang mit naturwissenschaftlichem Wissen relevant sind, sondern übergreifende Fähigkeiten aufbauen, wie das logische Denken, die fluide Intelligenz oder die Verarbeitungsgeschwindigkeit. Da einige Kompetenzen erst durch die Kombination aus messbaren Leistungen und beobachtetem Verhalten ermittelt werden können, steht demnach auch das Auftreten der Kinder im Fokus. Eine strukturierte und systematische Einteilung von Verhaltensweisen zu Verhaltenstypen für den naturwissenschaftlichen Kontext kann den pädagogischen Fachkräften dabei helfen, die Verhaltensbeobachtungen zu sortieren, einzuordnen und zu interpretieren. Darüber hinaus kann eine Typenlehre für das Verhalten von Kindern im Elementarbereich im Umgang mit naturwissenschaftlichen Phänomenen und Fragestellungen Implikationen für eine weiterführende Förderung und eventuelle Erkennung einer bereichsspezifischen starken Ausprägung einer Begabung liefern.

## 2.2 Beobachtungen im Elementarbereich

Sowohl für die Aufstellung einer naturwissenschaftlichen Typenlehre als auch für die Einordnung einzelner Kinder in die Typenlehre müssen Beobachtungen systematisch dokumentiert und ausgewertet werden. Dabei handelt es sich nicht um Alltagsbeobachtungen, die sich vor allem durch die Willkürlichkeit sowie die unbewusste Überlappung von Wahrnehmung und Beobachtung auszeichnen (Reh, 2012). Durch den Einfluss von eigenen Erfahrungen, Intuitionen und Vorwissen (Kieselhorst, Brée & Neuß, 2013) können keine für die Wissenschaft aussagekräftigen Erkenntnisse gewonnen werden. Nach Reh (2012) müssen für eine wissenschaftliche Beobachtung bestimmte Kriterien erfüllt sein, welche die Formulierung eines bestimmten Forschungszweckes (umfangreiche Planung und Formulierung einer Forschungsfrage), die Fokussierung und somit auch Selektion von Forschungsschwerpunkten und die Auswertung der Daten entlang der Forschungsfrage umfasst. Somit kann eine wissenschaftliche Beobachtung als eine geplante und sinnvoll gelenkte Wahrnehmungsanalyse angesehen werden (Bensel & Haug-Schnabel, 2016) und Informationen liefern, die auf anderem Weg nicht zu erhalten wären (de Boer, 2012).

Mit der eingangs beschriebenen Steigerung der Ansprüche an pädagogische Fachkräfte in Bezug auf die wachsende Bedeutung frühkindlicher Bildung wurden und werden strukturierte Dokumentationsformen gewählt, um individuelle Fördermaßnahmen ableiten zu können (Bensel & Haug-Schnabel, 2016). Eine mögliche Form der Dokumentation bilden dabei Beobachtungsbögen. Im Bereich der frühkindlichen Sprachentwicklung existiert eine große Anzahl an Testverfahren, die im Elementarbereich angewendet werden können. Eines der bekanntesten Testverfahren ist das Beobachtungsverfahren SELdaK (Sprachentwicklung und Literacy bei deutschsprachig aufwachsenden Kindern; Ulich & Mayr, 2006). Das Testverfahren soll eine strukturierte Dokumentation von Beobachtungen bezüglich der Sprachentwicklung von Kindern unterstützen. Ein Beobachtungsverfahren, welches die Kompetenzen von Kindern beleuchtet, bildet der KOMPIK (Kompetenzen und Interessen von Kindern; Kruse, 2013). In seinem Aufbau orientiert er sich an den Bildungsplänen und -grundsätzen der Bundesländer Deutschlands und stellt durch 158 zu bewertende Aussagen den Entwicklungsstand zu den elf Entwicklungsbereichen, wovon die naturwissenschaftlichen

Kompetenzen und Interessen einen Fokus legen, dar (ebd.). Viele Beobachtungsverfahren haben dabei gemein, dass sie zur Früherkennung von Entwicklungsgefährdungen oder Rückständen, nicht aber für die Identifizierung von Stärken und Potenzialen eingesetzt werden (Bensel & Haug-Schnabel, 2016). Außerdem wird nur selten ein Schwerpunkt auf einzelne Kompetenzbereiche gelegt, was jedoch für eine individuelle fachspezifische Förderung von Nutzen wäre.

### 3. Forschungsanliegen

Aus den theoretischen Ansätzen geht hervor, dass die pädagogischen Fachkräfte zum einen durch den steigenden Anspruch an ihre Professionalität (Metzner, 2014; Nentwig-Gesemann, 2013) Kompetenzen und Fähigkeiten der Kinder festhalten sollen, um individuelle Förderung offerieren zu können, andererseits jedoch einfache bereichsspezifische Dokumentationsverfahren fehlen, aus denen Implikationen für eine anschlussfähige Förderung abgeleitet werden können. Daher wurde im Projekt „Kleine BegInNa“ (Schäfers & Wegner, 2021a) im OZHB (Osthushenrich-Zentrum zur Hochbegabungsforschung an der Fakultät für Biologie; Wegner, Zehne, Wiese & Schäfers, 2020) an der Universität Bielefeld ein Beobachtungsbogen entwickelt (Schäfers, Höhne, Rehkemper & Wegner, 2020), der durch geschulte Projektmitarbeiter\*innen zur Dokumentation kindlichen Verhaltens während der Auseinandersetzung mit naturwissenschaftlichen Phänomenen und Fragestellungen eingesetzt werden kann (Schäfers et al., 2023). Die gesammelten Beobachtungsbögen ( $N = 201$ ) zeigten, dass sich Verhaltensmuster am Material identifizieren lassen. Somit sollen im Sinne des methodologischen Design-Based Research-Ansatzes (DBR-Ansatz) des Projekts (Schäfers & Wegner, 2021a) in einem weiteren Zyklus die vorhandenen Daten hingehend folgender Fragestellung ausgewertet werden:

*Inwiefern lassen sich beobachtbare Verhaltensweisen von Kindern im Rahmen naturwissenschaftlicher Testungen systematisch gruppieren und zu übergeordneten Typen zusammenfassen?*

## 4. Methodik

### 4.1 Studiendesign und Erhebungsmethode

Von September 2020 bis November 2022 wurde der Beobachtungsbogen parallel zu der Pilotierung eines naturwissenschaftlichen Begabungstests, in welchem die Kinder in einer Einzeltestsituation naturwissenschaftliche Aufgaben und Rätsel lösten sowie Experimente durchführten, von insgesamt acht Beobachter\*innen eingesetzt. Die unterschiedlichen Aufgaben fokussierten verschiedene Fähigkeiten der Kinder, nämlich das logische Denken, das Langzeitgedächtnis, die Verarbeitungsgeschwindigkeit, die visuelle Verarbeitung sowie die fluide Intelligenz (Schäfers & Wegner, 2022a). Außerdem wurden sowohl Aspekte der belebten als auch unbelebten Natur in den Fokus der Aufgaben gestellt. Dies hatte zum Ziel, dass sowohl die Inhaltsbereiche als auch die angesprochenen Kompetenzen der Kinder variierten und die Möglichkeit bestand, unterschiedliche Ausprägungen des Verhaltens der Kinder, abhängig vom individuellen Interesse, zu beobachten. Um den Einfluss der Testleiter\*innen ( $N = 9$ ) auf das Verhalten der Kinder möglichst gering zu halten, durchliefen die Testleiter\*innen im Voraus eine Schulung zum Umgang mit dem Testinstrument. Außerdem setzten sie sich intensiv mit dem Testmanual auseinander, welches für die Anweisungen sowie Reaktionen während der Testung genaue Sprachimpulse vorgab. Diese wurden im Laufe der Testung konsequent eingehalten. Zur Kontrolle war in jeder Testung die Projektkoordinatorin anwesend. Auch die Beobachter\*innen nahmen im Vorfeld an einem



Training zum Einsatz der Beobachtungsbögen teil. Im Anschluss an die Erhebungen erfolgte zunächst die Transkription der Beobachtungsbögen. Danach wurde das Ausgangsmaterial durch die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2022), die sich durch eine hohe Regel- und Theoriegeleitetheit auszeichnet (Kuckartz & Rädiker, 2022), systematisch von fünf unabhängigen Codierenden des Projekts „Kleine BegInNa“ analysiert. Durch die schrittweise verallgemeinerte Zusammenfassung der erhobenen Daten über die Paraphrasierung des Ausgangsmaterials, die Generalisierung auf das Abstraktionsniveau sowie die Reduzierung (Mayring, 2022) wurde das Material so zusammengestellt, dass eine Typisierung auf Grundlage induktiver Kategorienbildung erfolgen konnte. Die Kategorien der einzelnen Bögen sowie das Gesamtkategoriensystem wurde von allen Codierenden gemeinsam aufgestellt und entlang mehrerer Reflexionszyklen diskutiert. In der vorliegenden Analyse bildeten die beobachteten Verhaltensweisen der Kinder die Kategorien, welche hauptsächlich als beschreibende Attribute formuliert waren. Der Kategorienbildung schlossen sich zwei Schritte zur Clusterung der induktiv gebildeten Kategorien an, sodass Verhaltensmuster zusammen- und Musterzusammenschlüsse durchgeführt werden konnten. Da jeder Beobachtungsbogen von mindestens zwei Codierenden analysiert wurde, konnte Cohen's Kappa als Maß für die Beobachter\*innenübereinstimmung gemessen werden. Mit  $\kappa = .82$  ist die Übereinstimmung nach Landis und Koch (1977) als fast perfekt zu interpretieren.

## 4.2 Stichprobe

Zur Analyse und Aufstellung der naturwissenschaftlichen Typenlehre lagen Beobachtungsbögen ( $N = 201$ ) von 97 Jungen (48.26 %) und 104 Mädchen (51.74 %) vor. Die Beobachtungen wurden während der Testungen in fünf Kindertageseinrichtungen in der Region Ostwestfalen-Lippe, die in kommunaler ( $n = 3$ ) und kirchlicher ( $n = 2$ ) Trägerschaft standen, protokolliert. Im Durchschnitt waren die Kinder fünf Jahre und sechs Monate alt, wobei die jüngsten Kinder vier und die ältesten Kinder sechseinhalb Jahre alt waren. Aufgrund der unterschiedlichen Einzugsgebiete der Kindertageseinrichtungen unterschieden sich die sozioökonomischen Status der Kinder voneinander.

## 4.3 Beobachtungsinstrument

Der entwickelte Beobachtungsbogen basierte auf den Konstrukten emotionales Wohlbefinden sowie Engagiertheit aus der Leuener Engagiertheitsskala (Vandenbussche & Laevers, 2009), die bereits als gängiges Verfahren zur Qualitätssicherung in Kindertageseinrichtungen eingesetzt wurde (Landesverband Kindertagespflege NRW e. V., 2021). Während Wohlbefinden ein Gefühl des „sich-selbst-Seins“ ist (Heylen & Laevers, 2016), meint die Engagiertheit die Offenheit, Neues zu entdecken (Hebenstreit-Müller, 2012) und ist somit ein Indikator für intensive Lernprozesse (Laevers & Declercq, 2015). Da es sich um ein Begleitinstrument zu einem naturwissenschaftlichen Begabungstest handelt, bei dem Begabung nach dem inklusiven Begabungsverständnis als Potenzial in jedem Kind angesehen wird (Fränkel & Kiso, 2021), wurden die Konstrukte an die Aufgaben angepasst und auf die relevanten und beobachtbaren Merkmale beschränkt. Außerdem unterschied der Beobachtungsbogen zwischen objektiv beobachtbaren Verhaltensbeobachtungen, die während der Testdurchführung auszufüllen waren und der subjektiven Einschätzung der oben genannten Skalen durch die Beobachter\*innen im Anschluss an die Testungen. Dies ermöglichte es den Beobachter\*innen, auf die zuvor notierten Verhaltensbeobachtungen zurückzugreifen und fundiertere Einschätzungen vorzunehmen. Weitere Informationen zum Aufbau des Beobachtungsbogens wurden bereits publiziert und können diesem Artikel entnommen werden (Schäfers et al., 2020).

## 5. Ergebnisse

### 5.1 Güte des Beobachtungsbogens

Mayring (2016) hat für die qualitative Forschung sechs Gütekriterien aufgestellt, die in der folgenden Tabelle (siehe Tabelle 1) auf die vorliegende Studie angewendet und deren Berücksichtigung bewertet werden soll.

Tabelle 1. *Gütekriterien qualitativer Sozialforschung nach Mayring (2016) und die Bewertung dieser in Bezug auf die vorliegende Studie*

Gütekriterium	Erklärung (Mayring, 2016)	Umsetzung in der Studie
Verfahrensdokumentation	Transparente und intersubjektiv nachprüfbar Gestaltung des Forschungsprozesses	Schulung in der Anwendung des Beobachtungsbogens und der Auswertungsmethode; Dokumentation aller Schritte im Forschungsprozess; Zusammenarbeit der Coder*innen; Zeitlicher Abstand zwischen Erhebung Analyse; Festlegung von Auswertungsmethode und Beobachtungskriterien
Argumentative Interpretationsabsicherung	Theoriegeleitete Interpretation der vorliegenden Daten	Theoriegeleitete Auswertung (Mayring); Orientierung bei der Clusterung von Verhaltensmerkmalen an bereits bestehenden Typenlehren / Typologien; Aufgrund des induktiven Verfahrens erfolgt erst im Nachgang die Theoriegenerierung
Regelgeleitetheit	Einhaltung von Verfahrensregeln	Orientierung an Leuveners Engagiertheitsskala als Beobachtungsregel; Einhaltung der Auswertungsmethode nach Mayring; Aufstellung von Regeln zur Transkription; Ständige Überprüfung der Einhaltung der Regeln innerhalb der Coder*innengruppe
Nähe zum Gegenstand	Fokus auf natürliche Lebenswelt sowie Einbezug der Interessen und Relevanzsysteme der Betroffenen	Hoher Bedarf an Kompetenztests und Dokumentationsmethoden im Elementarbereich und in der naturwissenschaftlichen Bildung; keine Typenlehre für die Auseinandersetzung mit naturwissenschaftlichen Phänomenen im Elementarbereich bekannt; Steigender Anspruch an pädagogische Fachkräfte
Kommunikative Validierung	Austausch und Diskussion der Ergebnisse	Austausch mit pädagogischen Fachkräften und weiteren unterschiedlichen in den Forschungsprozess eingebundenen Akteur*innen im Sinne des DBR
Triangulation	Einbezug unterschiedlicher Lösungswege	Aufgrund der explorativen Forschungshaltung der Studie wurde zunächst nur eine Auswertungsmethode gewählt

### 5.2 Typenlehre

Durch die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2022) wurden insgesamt 489 Kategorien zusammengefasst, welche das Verhalten der Kinder während der Beobachtung beschrieben (untergeordnete Verhaltensbeobachtungen). Zu einem großen Anteil handelte es sich bei den Begriffen um verhaltensbeschreibende Adjektive. Diese wurden in einem nächsten Schritt zu 75 übergeordneten Merkmalen geclustert (siehe Tabelle 2). Dement-

sprechend beschrieben alle zugeordneten Kategorien die Oberkategorie in der Verhaltensaussprägung. Diese Zuordnung kann der Tabelle 2 entnommen werden. Um eine weitere Reduktion vorzunehmen, wurden die Oberkategorien in unterschiedlichen Konstellationen mit anderen Oberkategorien zu Verhaltensmustern zusammengefasst, welche einen komplexen Verhaltenstypen beschrieben (siehe Tabelle 3). Auf Grundlage der analysierten Beobachtungsbögen konnten entlang des Materials insgesamt 13 Verhaltenstypen identifiziert werden. Das gesamte Vorgehen der Analyse wird in Abbildung 1 dargestellt:

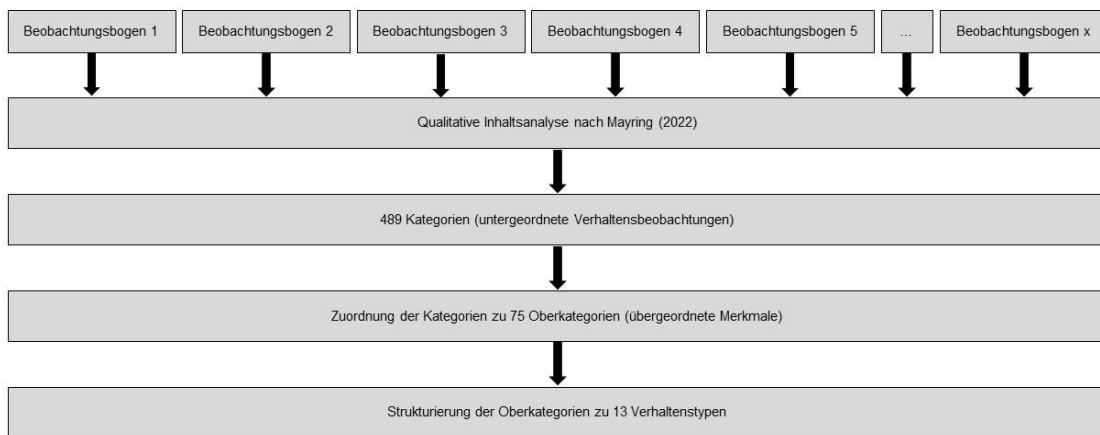


Abbildung 1. Systematisches Vorgehen bei der Analyse der Beobachtungsbögen und zusammenfassenden Strukturierung zu Verhaltenstypen (Eigene Darstellung)

Tabelle 2. Zuordnung der Kategorien (untergeordnete Verhaltensbeobachtungen während der Bearbeitung naturwissenschaftlicher Rätsel und Aufgaben) zu den Oberkategorien (übergeordnete Merkmale)

Übergeordnete Merkmale	Untergeordnete Verhaltensbeobachtungen
hohes Selbstbewusstsein	selbstsicher; selbstbestimmt; selbstbewusst; selbstbewusst bei Sicherheit; selbstsicher bei Erfolgen; von sich selbst überzeugt; ist sich des eigenen Wissens bewusst; bekräftigend; sicher; durchsetzungsfähig; willensstark; zeigt Sicherheit; bestimmt bei Sicherheit; ausdrucksstark
Kontrolle	selbstkontrollierend; kontrollierend; selbstkorrigierend; selbstüberprüfend; überprüfend; abschauend; korrigierend
Reflexion	selbstreflektiert; selbstkritisch; reflektiert; kritikannehmend; sich eigener Bedürfnisse bewusst; sich eigener Fehler bewusst; belehrbar
zu selbstbewusst	überheblich; lehrerhaft; belehrend; besserwisserisch; altklug; erwachsen; rechthaberisch; selbstüberschätzend; überschätzend; großspurig; überschwänglich; prahlend; fühlt sich unterfordert
aufmüpfig	trotzig; stur; provokativ; vorlaut; arrogant; egozentrisch; frech; rebellisch; forsch; testet die Grenzen; täuschend; respektlos; ungehorsam; dreist; aufbrausend; schelmisch; starrköpfig; ungezogen; fast schon arrogant; unfreundlich; verurteilend; selbstgefällig
Ablenkung	lässt sich ablenken; abgelenkt; ablenkend; lenkt sich ab; ablenkungssuchend; sucht Ablenkung; kurzzeitig abgelenkt
Kreativität	fantasievoll; einfallsreich; kreativ
aufmerksam	achtsam; aufmerksam
Selbstständigkeit	eigenständig; weiß sich selbst zu helfen; autonom; selbstständig
ausweichen	abblockend; abwehrend; weicht aus; ausweichend; weicht zurück; abgewandt
Offenheit	aufgeschlossen; offen; offen für die Situation
Energie / Power	energisch; energiegeladen
Rückversicherung	absichernd; sucht Sicherheit; sicherheitssuchend; Bedürfnis nach Sicherheit; geht auf Nummer sicher; Halt suchend; sichergehend; orientierungssuchend; Unterstützung suchend; vergewissert sich; hilfesuchend
Stolz	stolz; stolz auf Wissen; triumphierend; Erfolg genießend; jubelnd; feiernd; freudig über eigenes Wissen; genießt eigenen Erfolg; selbstzufrieden

<b>Übergeordnete Merkmale</b>	<b>Untergeordnete Verhaltensbeobachtungen</b>
Kommunikation	kommunikativ; kommunikationssuchend; kommentierend; gesprächssuchend; quasselig; gesprächsbereit; mitteilungsbedürftig; interaktionssuchend; interaktionsbereit; interaktiv; interagierend; teilt Überlegungen mit; äußert eigene Bedürfnisse; die eigenen Bedürfnisse verbalisierend; teilt Bedürfnisse mit
Cleverness	clever; pfiffig; aktiviert Vorwissen; durchschauend; unterfordert
Redefluss	eloquent; wortgewandt
praktische Veranlagung	genießt Experimente; experimentierfreudig; freudig gegenüber Experimenten; Spaß beim Experimentieren
Begeisterung	begeistert; begeisterungsfähig
Zurückhaltung / Unsicherheit	schüchtern; verunsichert; distanziert; eingeschüchtert; geringes Selbstbewusstsein; geringes Selbstvertrauen; nicht kontaktfreudig; reduziert die Körpergröße; macht sich klein; scheu; vorsichtig; zögerlich; zögernd; unsicher; zurückhaltend; in sich gekehrt; traut sich nicht; zaghaft; für sich selbst einstehend; gezügelt; fragend; kontrolliert; unentschlossen; unschlüssig
Ordnung	ordentlich; ordnungsliebend; penibel; detailverliebt; genau; gewissenhaft; perfektionistisch
unerwartete Emotion	erstaunt; erwartungsvoll; beeindruckt von den Aufgaben / Inhalten; fasziniert; überrascht; bewundernd
kraftlos	müde; entkräftet; ermüdet; erschöpft
mit Biss	entschlossen; ehrgeizig; eifrig; selbstinitiativ
Selbstkontrolle	selbstregulierend; selbstberuhigend; nutzt eigene Bewältigungsstrategie, nutzt Strategie, um sich selbst zu beruhigen, entspannungssuchend, selbstschützend, schutzsuchend, beruhigungssuchend
Aktivität	aktiv, reaktiv, reaktionsbereit, ausführend
zunehmend positiver	öffnet sich langsam; zunehmend offener; öffnet sich nur langsam; zunehmend involviert; zunehmend entspannter; noch nicht komplett geöffnet; verschlossen zu Beginn; aufgetaut; taut auf; auftauend; wird offener im Laufe der Testung; wird warm mit Testsituation; Zurückhaltung überwindend; findet sich langsam in der Situation ein; entspannt sich nur langsam; zu Beginn angespannt; zu Beginn unsicher; zunehmend engagierter; zunehmend interessierter; zunehmend selbstsicherer; zunehmend ruhiger

<b>Übergeordnete Merkmale</b>	<b>Untergeordnete Verhaltensbeobachtungen</b>
extrem	drüber; überdreht; extrovertiert; chaotisch; dramatisch; entsetzt; expressionistisch; exzentrisch; schadenfreudig; übermütig; überspielend; überspielt Unsicherheit; übertreibend; übertrieben; überspielt Überforderung und Unwissen; unausgelastet; wild
überlegen (denken)	grübeln; nachdenklich; ruhig bei Überlegung
Spaß	belustigt; bespaßt; albern; amüsiert; entertainend; etwas albern; humorvoll; lustig; verschmitzt; keck; witzig; trockene Art
Kind sein	spielend; kindlich; verspielt; sprunghaft
verschlossen	introvertiert; verschlossen
Scham	beschämt; Scham; Scham vor Misserfolg; unangenehm (Situation); verschämt; verlegen; geschmeichelt
Rechtfertigung	erklärend; rechtfertigend; entschuldigend; beweisend; begründend; bestätigend
negative Haltung gegen- über der Testung	genervt; demotiviert; desinteressiert; gelangweilt; ignorant; kritisierend; unbeeindruckt; widerwillig; unmotiviert; faul; ambitionslos; unkooperativ
keine Selbstkontrolle	beleidigt; schmollend; schlechter Verlierer
Konzentration	fokussiert; konzentriert; gebannt; vertieft in Aufgaben; angestrengt; gefordert
Interesse / Interessiert- heit	interessiert; neugierig; wissbegierig; will viel wissen; wissensdurstig; vielseitig interessiert; möchte verstehen; gespannt; angespannt
bereit / aktiv	bereit; aktivitätsbereit; der Aufgabe zugewandt; willig für die Bearbeitung der Aufgaben; voller Tatendrang; lässt sich auf die Situation ein; lässt sich fallen; Challenge mit Freude angenommen; gibt der Sache eine Chance; aktiv; engagiert; motiviert; ermutigt; anfangs freudig; zugewandt
körperliche Unruhe	hektisch; hibbelig; hibbelig vor Konzentration; nervös; nervöser; unruhig; zappelig
körperliche Ruhe	beruhigt; abfallende Anspannung; entspannt; langsam; lässig; ruhig; ruhige und offene Haltung; still; locker; nimmt Unwissenheit gelassen
nicht in dieser Welt	abschweifend; verträumt; abwesend
involviert	involviert; teilnehmend

<b>Übergeordnete Merkmale</b>	<b>Untergeordnete Verhaltensbeobachtungen</b>
Tempo	schnell; eilig; vorschnell; vorweggreifend; übereilt
soziale Erwünschtheit / Anerkennung	möchte gefallen; respektsuchend; bemüht; bestätigungssuchend; will gefallen; sucht Bestätigung; sucht nach Anerkennung
Erleichterung	erleichtert; erleichtert nach Aufgabenbewältigung; erleichtert über Erfolge
Kommunikation aus dem Weg gehend	kommunikationsvermeidend; bei Nichtwissen kommunikationsvermeidend; konfliktvermeidend; kontaktvermeidend; nonverbale Kommunikation; wenig reaktionsfreudig; gesprächsvermeidend; bedingt kommunikativ; interaktionsvermeidend; unkommunikativ
Zielstrebigkeit	lösungsorientiert; problemlösend; zielgerichtet; zielorientiert; pragmatisch; praktisch; naturwissenschaftlich; wissenschaftlich; handlungsorientiert
bedacht	bedacht; bedächtig; überlegt
Skepsis	irritiert; skeptisch; verwirrt; verwundert; zweifelnd; hinterfragend; misstrauisch; pessimistisch
ehrliche Haut	deutlich; direkt; ehrlich; Fehler eingestehend
keine Ahnung	ratlos; resigniert; ahnungslos
Challenge liebend	herausforderungsliebend; fordernd; will sich beweisen
happy	freudig; erfreut; glücklich; fröhlich; froh; fühlt sich wohl; zufrieden; genießend
sozial	freundlich; der Testleitung zugewandt; sozial; kooperativ; sozial eingebunden; vertrauend; kontaktsuchend; verbindungs-suchend
langer Atem	abwartend; beobachtend; aufrecht; durchhaltend; geduldig
pflichtbewusst	pflichtbewusst; fürsorglich; trägt Sorge für Sachen; gerecht; hilfsbereit; nimmt es ernst
starr	verkrampft; erstarrt; verklemmt
kein langer Atem	möchte schnell zum Ende kommen; will, dass es schnell vorbei ist; ungeduldig; mangelndes Durchhaltevermögen

<b>Übergeordnete Merkmale</b>	<b>Untergeordnete Verhaltensbeobachtungen</b>
Enttäuschung	enttäuscht von sich selbst; frustriert; unzufrieden mit eigener Leistung; verärgert über Misserfolg und Unwissen; verärgert über eigene Leistung; verzweifelt; aufgebend; ärgert sich über eigene Fehler; von sich selbst enttäuscht; kurzzeitig enttäuscht über eigene Fehler; überfordert
Angst	ängstlich; Angst, Fehler zu machen; unter Druck; verängstigt; konkurrierend
Power	aufgeweckt; aufgeregt
Besorgnis	beunruhigt; besorgt
Ausgeglichenheit / Harmonie	befreit; mit Emotionen im Einklang; mit sich selbst im Einklang; neutral; selbstverstärkend
optimistisch	optimistisch; zuversichtlich; zweifelsfrei
negativ	unaufmerksam; unengagiert; unfokussiert; ungenau; unkonzentriert; unreflektiert; unfrei
untergeordnet	unterwürfig; gehorsam
unwohl	fühlt sich unwohl; unwohl; unbehaglich
kein Verständnis	unverstehend; nicht flexibel
überblickend	überblickend; möchte den Überblick behalten; vorbereitet
extrovertiert	extrovertiert; laut
emotional	emotional
in Frauenrolle	in Frauenrolle
zunehmend negativer	Konzentration nimmt ab; zunehmend unsicherer; zunehmend unkonzentrierter; zunehmend unruhiger; zunehmend verschlossener
mutig	mutig



Tabelle 3. *Bildung der Verhaltenstypen in der Auseinandersetzung mit naturwissenschaftlichen Aufgaben und Fragestellungen durch unterschiedliche Konstellationen der übergeordneten Merkmale*

	<b>Typ</b>	<b>Übergeordnete Merkmale</b>
1	Die fröhlich Neugierigen	hohes Selbstbewusstsein, Kreativität, aufmerksam, Selbstständigkeit, Offenheit, praktische Veranlagung, Begeisterung, Aktivität, Spaß, aktiv / bereit, happy, sozial, Interesse / Interessiertheit
2	Die kommunikativen Energiebündel	hohes Selbstbewusstsein, zu selbstbewusst, aufmüpfig, Kreativität, Energie / Power, Stolz, Kommunikation, Begeisterung, unerwartete Emotion, extrem, Kind sein, körperliche Unruhe, Tempo, sozial, Konzentration, kein langer Atem
3	Die gewissenhaften Perfektionist*innen	Kontrolle, zu selbstbewusst, Selbstständigkeit, Ordnung, Konzentration, aktiv / bereit, bedacht, sozial, pflichtbewusst, langer Atem
4	Die humorvollen Entertainer*innen	hohes Selbstbewusstsein, Ablenkung, Selbstständigkeit, Offenheit, Stolz, Redefluss, unerwartete Emotion, extrem, Spaß, Kind sein, körperliche Unruhe, nicht in dieser Welt, Tempo, ehrliche Haut, happy, Power, ausgeglichen / Harmonie
5	Die zuverlässig Kooperierenden	aufmerksam, Offenheit, Aktivität, aktiv / bereit, körperliche Ruhe, happy, langer Atem, ausgeglichen / Harmonie, Tempo, ehrliche Haut, Power, Ordnung, pflichtbewusst
6	Die stillen Engagierten	Kommunikation aus dem Weg gehend, sozial, Zielstrebigkeit, involviert, körperliche Ruhe, Konzentration, überlegen (denken), Ordnung
7	Die vorsichtigen Überdenkenden	Kontrolle, aufmerksam, ausweichen, Rückversicherung, Cleverness, Zurückhaltung / Unsicherheit, unerwartete Emotion, Selbstkontrolle, zunehmend positiver, überlegen (denken), verschlossen, Interesse / Interessiertheit, körperliche Ruhe, soziale Erwünschtheit / Anerkennung, bedacht, Skepsis, langer Atem, starr, Besorgnis, untergeordnet, sozial, aktiv / bereit, Scham, Erleichterung, Angst, Kreativität, Kommunikation aus dem Weg gehend, Ordnung, unwohl, Konzentration
8	Die überspielend Unsicheren	unerwartete Emotion, Stolz, Redefluss, Spaß, Kind sein, körperliche Unruhe, Kommunikation aus dem Weg gehend, Scham, verschlossen, kraftlos, ausweichen, Ablenkung
9	Die kühnen Selbstbeherrschenden	hohes Selbstbewusstsein, zu selbstbewusst, aufmüpfig, Selbstständigkeit, Stolz, mit Biss, extrem, Rechtfertigung, negative Haltung gegenüber der Testung, keine Selbstkontrolle, Tempo, Challenge liebend, Power, optimistisch, extrovertiert, mutig
10	Die optimistischen Überwindenden	(anfänglich) aktiv / bereit, Einschränkungen, körperliche Ruhe, keine Ahnung, kein Verständnis, in Frauenrolle, Rückversicherung, nicht in dieser Welt
11	Die eigenwilligen Verweigernden	aufmüpfig, Ablenkung, ausweichen, negative Haltung gegenüber der Testung, Kommunikation aus dem Weg gehend, starr, negativ, zunehmend negativer, Angst

---

<b>Typ</b>		<b>Übergeordnete Merkmale</b>
12	Die besorgt Zurückhaltenden	zunehmend negativer, unwohl, negativ, Besorgnis, Angst, kein langer Atem, keine Ahnung
13	Die zurückhaltend Unkooperativen	unwohl, kein langer Atem, Kommunikation aus dem Weg gehend, negative Haltung gegenüber der Testung, sozial

---

Die 13 Typen aus Tabelle 3 werden im Folgenden kurz beschrieben:

### *1) Die fröhlichen Neugierigen*

Dieser Typ zeichnet sich durch eine starke Involviertheit und ein hohes Maß an Offenheit aus. Die Kinder dieses Typs lassen sich begeistert auf die auf sie zukommenden Aufgaben ein und zeigen ein offensichtliches Interesse an dem Material. Dabei weisen sie deutliche Zeichen von Spaß auf und fühlen sich in der neuen Situation scheinbar wohl. Durch ihre sichtbare Neugier zeichnet sie eine hohe Bereitschaft aus, die unbekannteren Aufgaben zu meistern und empfinden sichtbar Freude am Experimentieren und dem Umgang mit dem Material. Ihre Aufmerksamkeit ist auf die Testung gerichtet, gehen dabei aber offen in den Austausch mit der Testleitung. Selbstbewusst gehen die Kinder dieses Typs in den Kontakt mit den anwesenden Personen und sind dabei freundlich und aufgeschlossen. Gleichzeitig gehen sie die Herausforderungen selbstständig und mit einem hohen Grad an Selbstbestimmung an und kommen so mitunter zu kreativen Lösungen im Umgang mit dem Material.

### *2) Die kommunikativen Energiebündel*

Wie die Benennung des Typs vermuten lässt, sind Kinder, die diesem Typen zugeordnet werden können, weniger auf die Bearbeitung der Aufgaben konzentriert als auf den Austausch mit den anwesenden Personen. Dabei werden häufig kurze Geschichten aus dem Privatleben erzählt oder lauthals verkündet, was ihnen am Material aufgefallen ist. Das große Interesse an den bevorstehenden Aufgaben führt häufig dazu, dass es den Kindern nicht schnell genug gehen kann und sie ungeduldig nachfragen, was als nächstes bearbeitet wird. Sie zeigen meist ein hohes Maß an körperlicher Unruhe, können sich gleichzeitig aber durchaus kurzzeitig auf das Material konzentrieren, um die Bearbeitung zu bewältigen. Eine (scheinbar) erfolgreiche Lösung der Aufgabe führt nicht selten zu einem Ausbruch überschwänglichen Selbstbewusstseins und Stolzes, der z. T. arrogant wirken kann. Kinder dieses Typs machen sich selbstgerecht das Material zu eigen und stellen sich und ihre Interessen autonom in den Mittelpunkt, sodass sie der Testleitung gegenüber freches Verhalten in Kauf nehmen, ohne, dass böse Absichten erkennbar sind. Ihre überschwängliche Begeisterung und ihr energiegeladenes Wesen übernimmt in solchen Momenten die Überhand.

### *3) Die gewissenhaften Perfektionist\*innen*

Die Genauigkeit und das Pflichtbewusstsein machen diesen Typen aus. Gleichzeitig sind die Kinder, die diesem Typen zugeordnet werden können, sich dessen bewusst, dass sie die Aufgaben so gewissenhaft bearbeiten, dass sie selbstbewusst ein Scheitern ausschließen und unter Umständen die Testleitung über aufgefallene Details belehren. Ihnen ist es wichtig zu gefallen, sodass sie den Kontakt zur Testleitung suchen, ohne von der Aufgabe abzuweichen. Dieser Typ zeichnet sich durch ein großes Durchhaltevermögen und eine andauernde tiefe Konzentration aus, die sich auch durch eine hohe Bereitschaft und Aktivität in der Bearbeitung ausdrückt. Das oft perfektionistische Verhalten der Kinder dieses Typs bewirkt, dass sie sich die Zeit nehmen, die sie brauchen, bis sie das ideale Ergebnis erreichen und sich dabei mehrmals selbst korrigieren und sich aber auch die Situation kontrollieren wollen. Ihr Verhalten ist durch ein hohes Maß an Selbstständigkeit geprägt.

### *4) Die humorvollen Entertainer\*innen*

Bei diesem Typen liegt der Fokus eindeutig auf der Empfindung von Spaß und Freude. Dies kann sowohl durch eigenständiges Spielen mit dem Material oder der Umgebung erreicht werden als auch durch den Kontakt mit den anwesenden Personen. Die Kinder dieses Typs sind sehr offen und kommunikativ, konzentrieren sich aber häufig nur kurz auf einzelne Dinge. Sie lassen sich schnell ablenken, sodass sie z. T. den Eindruck machen, in eine

gedankliche Traumwelt abzuschweifen. Die Ablenkung kann sich andererseits aber auch durch abschweifende Gespräche mit der Testleitung zeigen, die sich thematisch nur bedingt auf die aktuelle Situation zurückführen lassen. Kindern dieses Typs kann es nicht schnell genug gehen, sodass sie häufig körperlich sehr unruhig sind und ihr Handeln mitunter nicht vorhersehbar ist, da sie sich selbstbewusst und selbstgerecht ihre präferierten Aktivitäten suchen. Das bedeutet jedoch nicht, dass sich die Kinder dieses Typs nicht kooperativ zeigen. Bei ihnen ist durchaus Freude an der Testung zu beobachten und sie feiern ausdrücklich empfundene Erfolge. Dabei beschreiben sie mitunter sehr eloquent ihre Gedanken, Bedürfnisse und ihr Vorgehen. Sie scheuen nicht davor zurück, die anwesenden Personen zu necken und sich selbst in den Vordergrund zu spielen, gestehen sich aber auch offen Fehler ein und kommunizieren fehlerhafte Gedanken.

#### *5) Die zuverlässig Kooperierenden*

Der Umgang mit Kindern dieses Typs ist meist dadurch geprägt, dass wenig Unvorhergesehenes geschieht. Die Kinder zeichnen sich durch ihr Pflichtbewusstsein, ihre Sozialkompetenz und ihre Kooperationsbereitschaft aus. Sie sind meist sehr auf die Aktivitäten und Aufgaben konzentriert und darauf bedacht, dass sie der Testleitung gefallen wollen. Dadurch zeigen sie sich offen und aufmerksam und haben neben körperlicher Ruhe auch andauernde Geduld. Trotzdem greifen sie häufig vorweg und helfen ungefragt bei Aufgaben wie dem Einräumen oder Aufbau des Materials. Sie sind meist aufgeweckt und befreit, ohne überdreht zu wirken. Ihre Gewissenhaftigkeit in der Bearbeitung äußert sich auch dahingehend, dass sie sich Fehler eingestehen. Sie strahlen eine Grundzufriedenheit aus.

#### *6) Die stillen Engagierten*

Kinder dieses Typs zeigen im Großen und Ganzen ein vergleichsweise unauffälliges Verhalten, das sich vor allem durch ihre stille Art und das Vermeiden verbaler Kommunikation auszeichnet. Sie sind durchaus kooperationsbereit und führen die Aufgaben aktiv aus, reduzieren ihre Äußerungen aber auf das Minimum. Dies bedeutet jedoch nicht, dass sie ein abweisendes Verhalten der Testleitung gegenüber zeigen, da sie dennoch freundlich sind und sich sozial verhalten. Ihr Fokus liegt aber trotzdem auf der Bearbeitung der Aufgaben, bei der sie durch ihre Genauigkeit und ihre Konzentration auffallen. Sie streben eine möglichst fehlerlose Bearbeitung an und nehmen sich dabei auch gern ihre Zeit nachzudenken und zielgerichtet Lösungen zu finden. Dabei strahlen sie neben der verbalen Stille auch eine körperliche Ruhe aus.

#### *7) Die vorsichtigen Überdenkenden*

Dies ist der erste Typ, bei dem sich die Kinder während der Testung sichtbar unwohl fühlen. Sie zeigen eine körperliche Unruhe und sind gerade zu Beginn zurückhaltend und eingeschüchtert, zeichnen sich aber durch eine grundlegende Bereitschaft bezüglich der Testung aus. Dies macht sich auch in einem sehr zögerlichen Verhalten und einer unsicheren oder verkrampften Körperhaltung bemerkbar. Kinder dieses Typs sind darauf bedacht, der Testleitung gefallen zu wollen, sodass sie sich besonders durch Blickkontakt bei der Bearbeitung immer wieder rückversichern und auch unsichere Blicke mit den weiteren Anwesenden im Raum austauschen, jedoch werden eine verbale Kommunikation, so gut es geht, vermieden und eigene Bewältigungsstrategien angewendet, um sich zu regulieren. Das Verhalten der Kinder gegenüber der Testleitung kann als unterwürfig beschrieben werden. Da sich dieser Typ gleichzeitig aber durch eine sehr konzentrierte, fokussierte und bedachte Bearbeitung der Aufgaben auszeichnet, legt sich nach den ersten Erfolgen die Anspannung zunehmend, sodass sich zum Ende hin teilweise eine entspanntere Haltung zeigt und Erleichterung zu erkennen ist. Kinder dieses Typs zeigen einen Fokus auf Ordentlichkeit und Genauigkeit, sodass sie sich Zeit nehmen, um nachzudenken. Durch diese Überlegungen kommen sie häufig zu kreativen und cleveren Lösungen und Antworten.

### *8) Die überspielend Unsicheren*

Kinder dieses Typs zeigen oberflächlich gesehen widersprüchliches Verhalten. Auf der einen Seite sind sie sehr unruhig und weichen häufig verschämt aus. Außerdem präsentieren sie sich verschlossen und vermeiden verbale Kommunikation, soweit es ihnen möglich ist. Ihr Verhalten ist häufig durch schamvolle und nervös wirkende Muster gekennzeichnet. Gleichzeitig wirken sie kurze Zeit später z. T. erschöpft oder müde. Auf der anderen Seite demonstrieren sie viel Freude an dem, was sie tun, und ihr Verhalten wirkt oft albern. Sie sind sprunghaft und häufig verspielt oder kindlich. Sie zeigen sich erstaunt und fasziniert vom Material. Wenn sie sprechen, sind ihre Aussagen oft sehr elaboriert und ausführlich. Dieser Typ zeichnet sich dadurch aus, dass die Kinder, die hier zugeordnet werden können, ihre zugrundeliegende Unsicherheit mit auffällig überschwänglichem Verhalten zu überspielen versuchen. Sie genießen ihre Erfolge, lassen sich aber auch häufig von der Umwelt ablenken.

### *9) Die kühnen Selbstbeherrschenden*

Dieser Typ zeichnet sich durch besonders ausgeprägtes Selbstbewusstsein aus, das mitunter mit einer gewissen Abneigung der Situation gegenüber gepaart ist. Kinder, die diesem Typen zugeordnet werden können, zeigen sich sehr willensstark und scheuen nicht davor zurück, die anwesenden Personen zu belehren oder vor ihnen zu prahlen. Das führt nicht selten zu einem gewissen Grad an Aufmüpfigkeit in ihrem Verhalten. Sie haben häufig eine geringe Selbstkontrolle und es kann ihnen dabei nicht schnell genug gehen. Dadurch wirken sie aber aufgeweckt und setzen mutig ihre eigenen Wünsche und Bedürfnisse durch. Durch ihre Selbstzufriedenheit gehen sie eigenständig, entschlossen und zuversichtlich Herausforderungen an, zeigen aber gleichzeitig mitunter ein impulsives Verhalten.

### *10) Die optimistischen Überwindenden*

In diesen Typen können all jene Kinder eingeordnet werden, die zwar eine z. T. schwerwiegende Barriere zu überwinden haben (geringes Verständnis der Sprache, körperliche Beeinträchtigungen, kognitiv anderer Fokus ...) aber dennoch mit viel Freude und Optimismus die Herausforderung annehmen. Sie zeichnen sich dadurch aus, dass sie freundlich den Kontakt zu den anwesenden Personen suchen und dabei mitunter immer wieder die Rückversicherung dieser Personen brauchen. Da bei diesen Kindern ein Verständnis der Umstände nicht immer vorliegt, schweifen sie gedanklich zum Teil in andere Welten ab oder blockieren ihre Bearbeitung durch die eigene Einschätzung des Unvermögens, ohne dem eine negative Wertung zu geben.

### *11) Die eigenwilligen Verweigernden*

Wie sich schon beim Namen vermuten lässt, zeichnet diesen Typen aus, dass nur eine geringe oder keine Bereitschaft vorhanden ist, bei der Bearbeitung der Aufgaben zu kooperieren. Kinder, die diesem Typen zugeordnet werden können, zeigen sich aufmüpfig und weisen eine Kommunikation mit den anwesenden Personen ab. Sie zeigen offen eine negative Haltung gegenüber der Testung und weisen daher ein abblockendes Verhalten auf, das jede Ablenkung annimmt. Sie wirken oft starr und unkonzentriert und die negative Haltung nimmt im Laufe der Testung eher zu. Mitunter ist ängstliches oder verschämtes Verhalten zu erkennen. Sobald die Testung vorüber ist, tritt Erleichterung auf.

### *12) Die besorgt Zurückhaltenden*

Kinder, die diesem Typen zugeordnet werden können, zeichnen sich dadurch aus, dass sie sich merklich unwohl in der Situation fühlen. Sie zeigen ein ängstliches Verhalten mit wenig Zuversicht. Sie konzentrieren sich weder für längere Zeit auf die anwesenden Personen

noch auf die gestellten Aufgaben, wobei dieses unfokussierte Verhalten im Verlauf der Testung eher zunimmt. Dies führt dazu, dass Kinder dieses Typs oft ahnungslos scheinen und nicht wissen, was von ihnen erwartet wird. Die Kinder sind sichtbar besorgt und wirken so, als könnten sie es nicht erwarten, dass die Aufgaben für sie beendet sind.

### 13) Die zurückhaltend Unkooperativen

Auch hier lässt der Name schon vermuten, welche Merkmale die Kinder dieses Typs ausmachen. Sie fühlen sich zwar sichtbar unwohl und machen den Eindruck, als könnten sie nicht erwarten den Moment überstanden zu haben, aber anders als die Kinder des Typs „Die eigenwilligen Verweigernden“ sind sie dabei den anwesenden Personen gegenüber freundlich und wohlgesonnen. Dies äußert sich allerdings nicht in verbaler Kommunikation, die weitestgehend vermieden wird. Dennoch zeigen sie sich in der Bearbeitung gänzlich unkooperativ, stattdessen lächeln sie freundlich und warten ab.

Während den Typen 1, 2, 3 sowie 5, 7 und 10 jeweils zwischen 10 und 13 % der Beobachtungsbögen zugeordnet wurden und diese somit zusammen bereits über die Hälfte der Verhaltensbeobachtungen ausmachten, liegen Typ 8, 9 und 13 mit jeweils 5 bis 9 % im Mittelfeld der Zuordnungen. Typ 4, 6, 11 und 12 wurden am wenigsten Beobachtungsbögen zugeordnet. Ihre Zuordnungsrate liegt jeweils zwischen 2 und 4% und machten in der Gesamtheit lediglich 11 % der Gesamtbeobachtungen aus (siehe Abbildung 2).

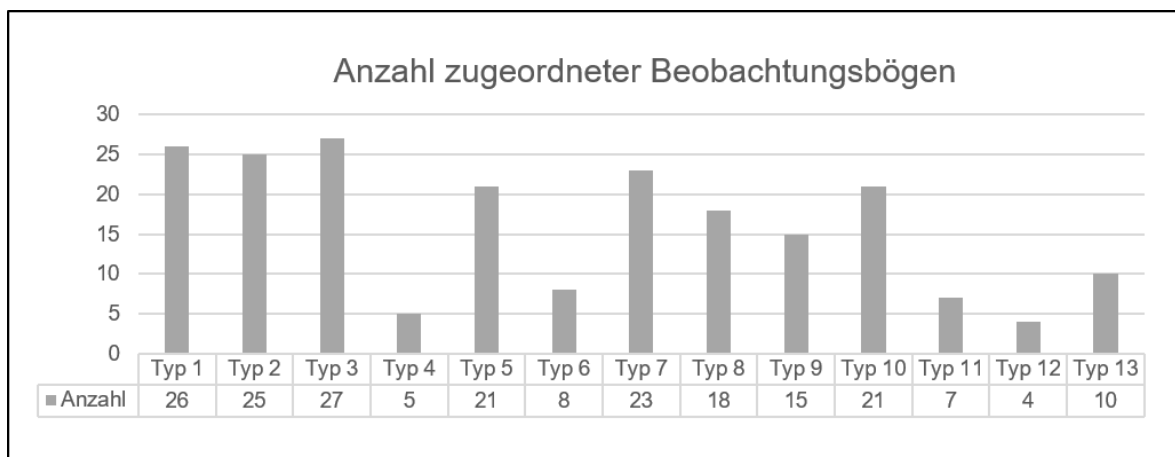


Abbildung 2. Quantitative Verteilung der Beobachtungsbögen zu den Verhaltenstypen

In der nachfolgenden Tabelle (siehe Tabelle 4) wurden die einzelnen Typen nach ihrem Wohlbefinden und ihrer Gesamt-Involviertheit bewertet, wobei sich letztere in die Unterpunkte soziale Eingebundenheit und Fokussiertheit aufspaltet. Die Bewertung erfolgte hierbei nach Verteilung der Typen auf einer fünfgliedrigen Skala von ++ bis -- über den Punkt der Neutralität (0). Die Bewertung beruht auf der Grundlage der zugeordneten Merkmale der Typen, die sich aus vorhergehenden Analysen ergeben haben.

Tabelle 4. *Induktiv hergeleitete Typenlehre für die Auseinandersetzung mit Naturwissenschaften im Elementarbereich*

Typ	Involviertheit	Soziale Ein- gebunden- heit	Fokussiert- heit	Wohlbefin- den
<i>Die fröhlichen Neugierigen</i>	++	++	++	++
Diese Kinder sind äußerst involviert, sozial eingebunden und hoch konzentriert auf ihre Aufgaben. Ihr Wohlbefinden ist sehr hoch, da sie mit Freude und Neugier an die Aufgaben herangehen.				
<i>Die kommunikativen Energiebündel</i>	++	++	+	++
Diese Kinder sind stark involviert und sozial eingebunden, aber ihre Fokussiertheit ist etwas geringer. Sie strahlen jedoch Freude aus und kommunizieren aktiv.				
<i>Die gewissenhaften Perfektionist*innen</i>	++	+	++	+
Diese Kinder sind hoch involviert und weisen eine gewisse soziale Einbindung auf. Ihre Fokussiertheit und ihr Pflichtbewusstsein sind besonders ausgeprägt.				
<i>Die humorvollen Entertainer*innen</i>	++	++	+	++
Diese Kinder sind sowohl stark involviert als auch sozial eingebunden, aber sie können sich nicht immer vollständig fokussieren. Dennoch nutzen sie Humor, um ihre Aufgaben anzugehen.				
<i>Die zuverlässig Kooperierenden</i>	++	+	++	+
Diese Kinder sind stark involviert und zeigen eine gewisse soziale Einbindung. Sie sind fokussiert und bereit zur Kooperation.				
<i>Die stillen Engagierten</i>	+	0	++	+
Diese Kinder haben eine gewisse Involviertheit, aber ihre soziale Einbindung ist begrenzt. Ihre Fokussiertheit ist jedoch hoch, und sie arbeiten engagiert an ihren Aufgaben.				
<i>Die vorsichtigen Überdenkenden</i>	+	-	++	0
Sie zeigen eine gewisse Involviertheit, sind aber in sozialer Hinsicht zurückhaltend. Ihre Fokussiertheit ist stark, während ihr Wohlbefinden begrenzt ist.				
<i>Die überspielend Unsicheren</i>	+	++	-	-
Diese Kinder sind in gewisser Weise involviert und sehr sozial eingebunden, aber ihre Fokussiertheit ist gering. Sie versuchen, ihre Unsicherheit mit überschwänglichem Verhalten zu überspielen.				
<i>Die kühnen Selbstbeherrschenden</i>	0	0	0	+
Diese Kinder sind nicht stark involviert und zeigen wenig soziale Einbindung, aber sie haben ein hohes Maß an Selbstbewusstsein und Selbstkontrolle.				
<i>Die optimistischen Überwindenden</i>	0	+	-	+
Ihre Involviertheit ist begrenzt, aber sie sind sozial eingebunden und haben den Optimismus, Herausforderungen zu meistern, auch wenn ihre Fokussiertheit nicht immer gegeben ist.				
<i>Die eigenwilligen Verweigernden</i>	-	-	-	--
Diese Kinder haben geringe Involviertheit und soziale Einbindung. Sie verhalten sich trotzig und verweigern oft die Mitarbeit.				

Typ	Involviertheit	Soziale Ein- gebunden- heit	Fokussiert- heit	Wohlbefin- den
<i>Die besorgt Zurückhaltenden</i>	--	--	--	--
Hier ist die Involviertheit stark begrenzt, und diese Kinder fühlen sich sichtbar unwohl. Ihre soziale Einbindung und Fokussiertheit sind sehr niedrig.				
<i>Die zurückhaltend Unkooperativen</i>	--	-	--	0
Diese Kinder sind wenig involviert und zeigen geringe soziale Einbindung. Obwohl ihre Fokussiertheit begrenzt ist, verhalten sie sich jedoch freundlich und kooperativ.				
<i>Anmerkungen:</i> ++ = positive Ausprägung; + = eher positive Ausprägung; 0 = neutrale Ausprägung; - = eher negative Ausprägung; -- = negative Ausprägung.				

## 6. Diskussion

Die in Tabelle 4 dargestellte Typenlehre für die Auseinandersetzung mit naturwissenschaftlichen Fragestellungen im Elementarbereich scheint durch die hohe Zuordnungsquote von 94.03 % die Verhaltensmerkmale der Kinder zu Typen clustern zu können. Lediglich zwölf der insgesamt  $N = 201$  Beobachtungsbögen konnten nicht eindeutig einem Typen zugeordnet werden. Der Vergleich mit der Typenlehre von Rohrmann und Rohrmann (2010), die das Verhalten von begabten Kindern und Jugendlichen zu Typen zusammengefasst haben, lässt durch ähnlich beschriebene Typen vermuten, dass es sich um eine beobachtbare und analysierbare Typenlehre für die Naturwissenschaften im Elementarbereich handelt. Durch die explorative Vorgehensweise und das induktive Bilden von Kategorien am Material bleiben jedoch einige Aspekte, die es für weitere Beurteilungszyklen zu berücksichtigen oder überarbeiten gilt. Sowohl die Vorselektion durch die Erziehungsberechtigten, die für die Testung ihr Einverständnis geben mussten, als auch die Einzeltestsituation können zur Folge haben, dass die Kinder aufgrund der sozialen Erwünschtheit nicht die gesamte Bandbreite an Verhaltensmustern zeigen. So fehlen in dem Categoriesystem stark negative oder ablehnende Zuschreibungen. Dies könnte durch nicht-teilnehmende Beobachtungen im Alltag in der Kindertageseinrichtung vermieden werden. Darüber hinaus hat die Einzeltestsituation zur Folge, dass keine Kind-Kind-Interaktionen beobachtet und somit keine Erkenntnisse zu kooperativen Komponenten des Verhaltens dokumentiert werden können. In einem weiteren Beurteilungszyklus ist demnach der Einsatz des Beobachtungsbogens in Gruppensituationen denkbar. Außerdem ist eine Verzerrung der Beobachtungen durch die Testsituation mit dem Kind fremden Personen, zu denen das Kind keine Bindung hat, zu diskutieren.

Im Hinblick auf die Struktur des Beobachtungsbogens bleibt der Beobachtungsschwerpunkt Körperhaltung zu diskutieren. Auf der einen Seite können in der Körperhaltung bestimmte Verhaltensweisen, wie z. B. Unruhe oder Ungeduld, abgeleitet werden, auf der anderen Seite ist eine neutrale Haltung wenig interpretierbar, da es sich um eine der Situation angemessene und erwünschte Körperhaltung handelt. Daher kann der Beobachtungsbogen dahingehend überarbeitet werden, dass der Schwerpunkt Körperhaltung durch Auffälligkeiten während der Testung ersetzt wird, um anormale Körperhaltungen und ebenso weitere Besonderheiten, wie die visuelle Fokussierung der Kinder, festhalten zu können.

Darüber hinaus muss das Vorwissen der Kinder in Bezug auf Naturwissenschaften diskutiert werden. Das Vorwissen der Kinder kann das Verhalten während der Testung stark beeinflussen – und das sowohl negativ als auch positiv. Während einige Kinder durch ein ausgeprägtes Vorwissen eventuell genervt, gelangweilt oder ablehnend auf die Aufgaben



und Rätsel reagieren, kann ein starkes Vorwissen andere Kinder dazu motivieren, sich intensiv mit diesen auseinanderzusetzen. Dabei kann es vorkommen, dass Kinder mit gleichen quantitativen Testergebnissen ganz unterschiedliches Verhalten während der Testung zeigen. Auch ein nicht ausgeprägtes Vorwissen kann konträre Reaktionen der Kinder hervorrufen: während sich einige aus Interesse und Neugier auf die Aufgaben einlassen und daher ein stark aufmerksames oder konzentriertes Verhalten zeigen, können die Rätsel andere Kinder überfordern, was sich unter anderem in einem verweigernden oder emotionalen Verhalten äußern kann. Dementsprechend ist es wichtig, die quantitativen Ergebnisse und qualitativen Beobachtungen in Abhängigkeit voneinander zu deuten und ggf. weitere Beobachtungen (auch in anderen Bereichen) anzuschließen, um das Verhalten eindeutiger interpretieren zu können.

In weiteren Studien kann überprüft werden, inwiefern die Konstrukte Engagiertheit und Emotionales Wohlbefinden der Leuvenner Engagiertheitsskala (Vandenbussche & Laevers, 2009), die ebenfalls auf dem Beobachtungsbogen quantitativ erfasst werden, mit den tatsächlichen Leistungen der Kinder im naturwissenschaftlichen Begabungstest (Schäfers & Wegner, 2022a) korrelieren. Außerdem sollte überprüft werden, inwiefern die Zuordnung nicht nur für die Naturwissenschaften gültig zu sein scheint, sondern auch Verhalten in anderen Situationen oder in der Auseinandersetzung mit anderen Inhalten kategorisieren könnte, da lediglich die Auswahl des Settings dazu veranlasst, von einer naturwissenschaftlichen Typenlehre auszugehen. Darüber hinaus sollen nun für die unterschiedlichen Typen naturwissenschaftliche Förderangebote abgeleitet werden, welche die Stärken und Schwächen der Kinder in den Blick nehmen. Um zum Beispiel die körperliche Ruhe und Konzentration der Kinder zu fördern, können in den Kitas mit den Kindern gemeinsam Motorikschleifen selbstgebaut und bespielt werden (Schäfers & Wegner, 2021b). Das Bauen eines menschlichen Skeletts aus Salzteig (Schäfers & Wegner, 2021c) hingegen kann die visuelle Verarbeitung der Kinder stärken. Die Implementation von Begleitforschung bei dem Einsatz solcher Fördermaßnahmen ermöglicht, dass die Wirkung dieser Angebote auf die Leistung der Kinder untersucht werden kann.

## Literatur

- Anders, Y., Barenthien, J., Hardy, I., Hartinger, A., Kästner, R., Leuchter, M., Oppermann, E., Pauen, S., Rank, A., Steffensky, M., Taskinen, P., Tietze, S., Wildemann, A. & Ziegler, T. (2018). *Wirkungen naturwissenschaftlicher Bildungsangebote auf pädagogische Fachkräfte und Kinder*. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Anders, Y. & Roßbach, H. (2013). Frühkindliche Bildungsforschung in Deutschland. In M. Stamm & D. Edelmann (Hrsg.), *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung* (S. 183–196). Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-19066-2\\_13](https://doi.org/10.1007/978-3-531-19066-2_13)
- Bensel, J. & Haug-Schnabel, G. (2016). *Kinder beobachten und ihre Entwicklung dokumentieren*. Freiburg: Verlag Herder.
- de Boer, H. (2012). Pädagogische Beobachtung. In H. de Boer & S. Reh (Hrsg.), *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen* (S. 65–82). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-18938-3\\_4](https://doi.org/10.1007/978-3-531-18938-3_4)
- Bruschges, G. (1989). Gesellschaft. In G. Endruweit & G. Trommsdorf (Hrsg.), *Wörterbuch der Soziologie (Band 1: Anhängigkeit-Hypothese)*. Stuttgart: Enke.
- Carey, S. (2000). Science education as conceptual change. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21(1), 13–19. [http://dx.doi.org/10.1016/S0193-3973\(99\)00046-5](http://dx.doi.org/10.1016/S0193-3973(99)00046-5)

- Evanschitzky, P., Lohr, C. & Hille, K. (2008). Mathematische und naturwissenschaftlich-technische Bildung im Kindergarten: Untersuchung der Wirksamkeit einer beruflichen Weiterbildung von Erzieherinnen. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 3(4), 469–481.
- Fölling-Albers, M. (2013). Erziehungswissenschaft und frühkindliche Bildung. In M. Stamm & D. Edelmann (Hrsg.), *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung* (S. 37–49). Wiesbaden: Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19066-2>
- Franke-Meyer, D. & Reyer, J. (2015). *Klassiker der Pädagogik der frühen Kindheit: Ideengeber und Vorläufer des Kindergartens*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Fränkel, S., & Kiso, C. (2021). Inklusive Begabungsförderung als blinder Fleck im Fachunterricht? Eine Einführung in die Thematik. In C. J. Kiso & S. Fränkel (Hrsg.), *Inklusive Begabungsförderung in den Fachdidaktiken: Diskurse, Forschungslinien und Praxisbeispiele* (S. 11–22). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Gasteiger, H. (2017). Frühe mathematische Bildung – sachgerecht, kindgemäß, anschlussfähig. In S. Schuler, C. Streit & G. Wittmann (Hrsg.), *Perspektiven mathematischer Bildung im Übergang vom Kindergarten zur Grundschule* (S. 9–26). Wiesbaden: Springer Spektrum. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-12950-7\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-658-12950-7_2)
- Gebhard, U., Höttecke, D. & Rehm, M. (2017). *Pädagogik der Naturwissenschaften*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19546-9>
- Gold, A. & Dubowy, M. (2013). *Frühe Bildung. Lernförderung im Elementarbereich*. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Guo, Y., Piasta, S. & Bowles, R. (2015). Exploring Preschool Children's Science Content Knowledge. *Early Education and Development*, 26(1), 125–146. <https://doi.org/10.1080/10409289.2015.968240>
- Hebenstreit-Müller, S. (2012). Kita-Pädagogik und Kamera-Ethnografie – Erkundungen einer Kooperation. In S. Hebenstreit-Müller & B. Müller (Hrsg.), *Beobachten in der Frühpädagogik: Praxis – Forschung – Kamera* (S. 39–51). Berlin: Verlag das netz.
- Heylen, L. & Laevers, F. (2016). Wohlbefinden und Engagiertheit beobachten. In S. Hebenstreit-Müller (Hrsg.), *Beobachten und Talente entdecken. Die Bedeutung von Wohlbefinden und Engagiertheit in der pädagogischen Arbeit mit Kindern im Grundschulalter* (S. 27–44). Berlin: dohrmannVerlag.berlin.
- Jung, C. G. (1926). *Psychological types*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- Kelle, U. & Kluge, S. (2010). *Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92366-6>
- Kieselhorst, M., Brée, S. & Neuß, N. (2013). *Beobachtung kindlicher Selbstbildungsprozesse*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19733-3>
- Köller, O., Hasselhorn, M., Hesse, F., Maaz, K., Schrader, J., Solga, H., Spieß, K. & Zimmer, K. (Hrsg.). (2019). *Das Bildungswesen in Deutschland. Bestand und Potenziale*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Kruse, C. (2013). Kompetenzen und Interessen von Kindern als Planungsgrundlage. *KiTa aktuell NRW*, 2013 (5), 126–128.
- Kuckartz, U. (2020). Typenbildung. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie (Band 2: Designs und Verfahren)* (S. 795–812). Wiesbaden: Springer Fachmedien. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-26887-9\\_59](https://doi.org/10.1007/978-3-658-26887-9_59)
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Grundlagentexte Methoden*. Weinheim: Beltz.

- Laevers, F. & Declerq, B. (Hrsg.). (2015). *Mein Porträt: Ressourcenorientiert beobachten in der Kita*. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Landesverband Kindertagespflege NRW e. V. (2021). *Momente der Engagiertheit für Bildungsdokumentation und Qualitätsentwicklung in der Kindertagespflege nutzen. Teil C: Vorlagen*. <https://www.landesverband-kindertagespflege-nrw.de/basiswissen-kindertagespflege/bildungsort-kindertagespflege/ein-weiterer-zugang-zur-bildungsdokumentation-momente-der-engagiertheit/downloadbereich/?dl=623-27ba13afbb84e83581bccb09e48ceca3>
- Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). The Measurement of Observer Agreement for Categorical Data. *Biometrics*, 33(1), 159–174. <https://doi.org/10.2307/2529310>
- Leuchter, M. & Saalbach, H. (2014). Verbale Unterstützungsmaßnahmen im Rahmen eines naturwissenschaftlichen Lernangebots in Kindergarten und Grundschule. *Unterrichtswissenschaften*, 42(2), 117–131.
- Lück, G. (2013). *Naturphänomene erleben. Experimente für Kinder und Erwachsene*. Freiburg: Herder.
- Mayring, P. (2016). *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Mayring, P. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Metzner, M. (2014). *Eine Videostudie zur Entwicklung, Anwendung und Validierung eines Beobachtungsinstrumentes für die Erfassung und Beschreibung der Handlungskompetenz von Erzieher/innen in Kontexten früher naturwissenschaftlicher Bildung*. Dissertation. Heidelberg: Pädagogische Hochschule Heidelberg.
- Nentwig-Gesemann, I. (2013). Professionelle Reflexivität. Herausforderungen an die Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte. *Theorie und Praxis der Sozialpädagogik*, 2013(1), 10–14.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen [MSB] & Ministerium für Kinder, Jugend, Familie, Gleichstellung, Flucht und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen [MKFFI] (2018). *Bildungsgrundsätze. Mehr Chancen durch Bildung von Anfang an*. Freiburg: Herder.
- Morgan, P., Farkas, G., Hillemeier, M. & Maczuga, S. (2016). Science Achievement Gaps Begin Very Early, Persist, and Are Largely Explained by Modifiable Factors. *Educational Researcher*, 45(1), 18–35. <https://doi.org/10.3102/0013189X16633182>
- Neyers, F. J. & Asensdorpf, J. B. (2018). *Psychologie der Persönlichkeit*. Berlin: Springer.
- Potvin, P. & Hasni, A. (2014). Interest, motivation and attitudes towards science and technology at K-12-levels: a systematic review of 12 years of educational research. *Studies in Science Education*, 50(1), 85–129. <https://doi.org/10.1080/03057267.2014.881626>
- Rauthmann, J. F. (2016). *Grundlagen der Differentiellen und Persönlichkeitspsychologie. Eine Übersicht für Psychologie-Studierende*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-10840-3>
- Reh, S. (2012). Beobachten und aufmerksames Wahrnehmen. In H. de Boer & S. Reh (Hrsg.), *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen* (S. 3–25). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-18938-3\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-531-18938-3_1)
- Rohrmann, S. & Rohrmann, T. (2010). *Hochbegabte Kinder und Jugendliche. Diagnostik – Förderung – Beratung*. München: Ernst Reinhardt.

- Schäfers, M. S., Höhne, M., Rehkemper, J. & Wegner, C. (2020). Darstellung eines Mixed-Methods-Ansatzes zur Bestimmung naturwissenschaftlicher Begabung im Kindergartenalter. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 15(4), 461–466. <https://doi.org/10.3224/diskurs.v15i4.10>
- Schäfers, M. S., Perleth, C., Bueno Castellanos, C. P., Lübcke, H. & Wegner, C. (2023). How can scientific talent be recognized in the early years? Validating a scientific talent test for pre-school age. *Journal of Gifted Education and Creativity*, 10(1), 33–43.
- Schäfers, M. S. & Wegner, C. (2021a). „Kleine BegInNa“: Ein Projekt zur Bestimmung und Förderung naturwissenschaftlicher Kompetenzen von Kitakindern. *EIFo - Elementarpädagogische Forschungsbeiträge*, 3(1), 9–20. <https://doi.org/10.25364/18.3:2021.1.1>
- Schäfers, M. S., & Wegner, C. (2021b). Motorikschleifen. Pädagogisches Material selbst hergestellt. *Kindergarten heute: Fachzeitschrift für Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern*, 51(6-7), 36–37.
- Schäfers, M. S., & Wegner, C. (2021c). Ein Blick in unseren Körper – Ein Modell der Knochen selbst gebaut. *Draußenkinder*, 10(4), 25–29.
- Schäfers, M. S. & Wegner, C. (2022a). Originalarbeit: Die naturwissenschaftlichen Fähigkeiten von Kindern entdecken. Vorstellung eines naturwissenschaftlichen Begabungstests für den Elementarbereich. *Frühförderung interdisziplinär*, 41(1), 18–31. <https://doi.org/10.2378/fi2022.art02d>
- Schäfers, M. S. & Wegner, C. (2022b). Quality Criteria Check – Testing of a Scientific Giftedness Instrument for Preschool Age. *Journal of Innovation in Psychology, Education and Didactics (JIPED)*, 26(1), 25–38. <https://doi.org/10.29081/JI-PED.2022.26.1.03>
- Schäfers, M. S., & Wegner, C. (angenommen). Quality of Research Based on Design-Based Research Approach - Using an Example from Early Childhood Talent Research. *Global Education Review*.
- Schütz, A. (1974). *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Steffensky, M. (2017). *Naturwissenschaftliche Bildung in Kindertageseinrichtungen* (Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 48). München: Deutsches Jugendinstitut.
- Stemmler, G., Hagemann, D., Amelang, M. & Bartussek D. (2011). *Differentielle Psychologie und Persönlichkeitsforschung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Ulich, M. & Mayr, T. (2006). *Seldak. Sprachentwicklung und Literacy bei deutschsprachig aufwachsenden Kindern (Beobachtungsbogen und Begleitheft)*. Freiburg: Herder.
- Vandenbussche, E. & Laevers, F. (2009) (Hrsg.). *Beobachtung und Begleitung von Kindern. Arbeitsbuch zur Leuvenner Engagiertheits-Skala*. Erkelenz: Berufskolleg Erkelenz Fachschaft für Sozialpädagogik.
- Wegner, C., Zehne, C., Wiese, I. & Schäfers, M. S. (2020). Introducing a Concept for Supporting Scientifically Gifted Students - the Osthushenrich-Center for Giftedness Research (OZHB) at the Department of Biology at Bielefeld University, Germany. *Journal of Gifted Education and Creativity*, 7(1), 13–19.
- Zwick, P. (2021). *Unternehmenskrisen bewältigen. Die Bedeutung der Persönlichkeit für erfolgreiches Management in der Krise*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-33544-1>

Juliane Cichecki

## **Trauma(pädagog\*innen) in Kindertageseinrichtungen. Eine rekonstruktive Analyse expertisengestützter Handlungsmacht im Umgang mit traumatisierten Kindern**

### **Zusammenfassung**

Psychisch traumatisierte Kinder sind in Kindertageseinrichtungen keine Seltenheit. Deren Leiden jedoch ist umfassend, weswegen es sinnvoll erscheint, traumapädagogische Maßnahmen im institutionellen Rahmen vermehrt anzuwenden. Hierzu braucht es Traumapädagog\*innen, die die nötige Expertise in die Einrichtungen integrieren können. Die nachfolgende Studie befasst sich entsprechend mit deren Perspektive und der subjektiv empfundenen Handlungsmacht in Bezug auf traumatisierte Kinder. Damit soll erforscht werden, was Traumapädagog\*innen brauchen, um ihre Expertise in der Praxis einbringen zu können und welche diesbezüglichen Grenzen und einhergehende Bedarfe sich daraus ergeben. Hierfür wurde ein qualitatives Forschungsdesign mit qualitativen Einzelinterviews gewählt. Diese wurden mit Hilfe eines rekonstruktiv-hermeneutischen Verfahrens – dem integrativen Basisverfahren nach Kruse (2015) – ausgewertet. Dabei konnte eine umfassende Handlungsmacht der Traumapädagog\*innen rekonstruiert werden, die sich im Einbringen von traumapädagogischem (Hintergrund)wissen in der Kita zeigt, jedoch fortwährend durch u. a. strukturelle und personelle Hindernisse in der Praxis begrenzt wird. Hieraus lassen sich entsprechend Implikationen vor allem für den institutionellen Bereich ableiten, die unter anderem aus der Schaffung struktureller Rahmenbedingungen zur Transfervermittlung bestehen.

*Schlüsselworte:* psychische(s) Trauma(ta), Traumapädagogik in Kindertageseinrichtungen, Handlungsmacht und Perspektive von Traumapädagog\*innen, qualitative Interviewforschung, Integratives Basisverfahren

## **Trauma-(pedagogues) in daycare centers. An interpretive analysis of expertise-based subjective agency in dealing with traumatized children**

### **Abstract**

Psychologically traumatized children are not uncommon in daycare centers. However, their suffering is extensive, so it seems to make sense to increasingly apply trauma pedagogical measures in the institutional framework. For this purpose, trauma pedagogues are needed who can integrate the necessary expertise into the institutions. The following research deals with their perspective and subjective agency to act with traumatized children. The aim is to explore what it takes for trauma pedagogues to bring their expertise to bear in practice and what limits and associated needs arise. For this purpose, a qualitative research design was chosen, consisting of collecting qualitative individual interviews. These were analyzed using an interpretative analysis method – the integrative basic method (“Integratives Basisverfahren”) – after Kruse (2015). Thereby, a comprehensive agency of the trauma pedagogues could be reconstructed, which is shown in the contribution of trauma pedagogical (background) knowledge in the daycare center but is also continuously limited by, among other

things, structural and personnel obstacles in practice, from which implications arise accordingly, especially for the institutional area. These could consist, for example, of the creation of structural framework conditions for transfer mediation.

*Keywords:* psychological trauma(ta), trauma education in daycare centers, agency and perspective of trauma educators, qualitative interview research, integrative basic method

## Inhalt

1. Einleitung .....	63
2. Theoretische Einbettung .....	64
2.1 Trauma(ta) .....	64
2.2 Traumapädagogik in Kindertageseinrichtungen.....	67
2.3 Handlungsmächtigkeit und Perspektive agierender Fachkräfte .....	68
3. Erkenntnisinteresse und Fragestellung .....	69
4. Methodisches Vorgehen .....	69
4.1 Erhebungsmethode.....	70
4.2 Auswertungsmethode.....	70
4.3 Feldzugang .....	72
5. Ergebnisse.....	73
5.1 Die Notwendigkeit vielschichtiger Sensibilisierung .....	73
5.2 Transfer(gap) auf verschiedenen Ebenen .....	78
5.3 Kontinuität und Ausweitung.....	81
6. Diskussion und Limitationen.....	82
7. Implikationen für Forschung und Praxis .....	84
8. Fazit.....	84
Literatur .....	85

## 1. Einleitung

Aktuell rücken traumatische Erlebnisse, wie sie umgangssprachlich Verwendung finden, einerseits vermutlich durch Kriegsfolgen von Menschen mit Fluchterfahrung und andererseits auch in Verbindung mit der Corona-Krise, wieder vermehrt in das Bewusstsein der Menschen, und damit auch das Leid, das bereits durch junge Kinder getragen wird. Diese gesellschaftliche Aufmerksamkeit für Traumata von Kindern könnte den Effekt haben, dass auch die traumapädagogische Arbeit mehr an Bedeutung gewinnt und die Erkenntnis zur Folge hat, dass auch Kinder entsprechende Konzepte und Methoden in ihren Betreuungsinstitutionen benötigen, die sie angemessen unterstützen können.

Im Zuge einer epidemiologischen Studie aus Deutschland von Perkonigg, Kessler, Storz und Wittchen (2000), gaben beispielsweise 26 % männliche, sowie 17,7 % weibliche Jugendliche an, mit mindestens einem traumatischen Ereignis in ihrem Leben bisher konfrontiert worden zu sein (Landolt, 2021).

Die traumatischen Ereignisse führten dazu, dass eine signifikante Minderheit der Befragten psychische Störungen entwickelte (Landolt, 2021). Daneben wird die Lebenszeitprävalenz von u. a. Vernachlässigung sowie psychischer und physischer Gewalt bei deutschen Kindern und Jugendlichen von Kirsch, Fegert, Seitz und Goldbeck (2011) mit 10 bis 20 % angegeben. Tagay, et. al. (2013), weisen in diesem Zusammenhang jedoch darauf hin, dass Studien zur Epidemiologie von beispielsweise einer Posttraumatischen Belastungsstörung (PTBS) im Kindes- und Jugendalter schwankende Prävalenzraten mit sich bringen und diese stets von der Art des (traumatischen) Ereignisses abhängen. Die Entwicklung einer PTBS, die auf Missbrauch oder Misshandlung basiert, wird beispielsweise mit 18 % bis 58 % angegeben (Ackermann et al., 1998; Tagay et al., 2013; Wolfe, Sas & Wekerle, 1994). Dagegen finden sich in nicht repräsentativen Studien sogar Raten bis zu 90 %, wobei es sich hierbei um Opfer sexualisierter Gewalt handelt (Tagay et al., 2013; Widom et al., 2007).

Gleichzeitig befinden sich in Deutschland aktuell beinahe vier Millionen Kinder zur Betreuung in Kindertageseinrichtungen, die Betreuungsquote der Drei- bis Sechsjährigen liegt beispielsweise bei 91,7 % (Statistisches Bundesamt, 2022). Zusammengenommen lässt sich daraus ableiten, dass pädagogische Fachkräfte häufiger mit potenziell traumatisierten Kindern arbeiten als angenommen. Entsprechend ist der Bedarf an traumapädagogischen Konzepten und auch weitergebildeten Traumapädagog\*innen, die in Kindertageseinrichtungen arbeiten, enorm. Doch spiegelt sich der Bedarf noch nicht genug in aktuellen Fach- und Forschungsdiskursen wider, geschweige denn in der Praxis. Konzepte der Traumapädagogik sind noch primär in der stationären Kinder- und Jugendhilfe verortet. Darüber hinaus werden bei Studien die Rezipient\*innen, also die Kinder und deren Bedarfe, fokussiert. Insofern gibt es bisher eine Forschungslücke zur Perspektive von Traumapädagog\*innen, die es erst noch zu schließen gilt.

Diesem Anspruch soll die vorliegende Studie<sup>8</sup> dienen, indem im Zuge einer qualitativen Analyse die Perspektive von Traumapädagog\*innen in der Kita untersucht wird. Dabei sollen deren Handlungsmächtigkeit rekonstruiert und das damit einhergehende Einbringen ihrer Expertise in der pädagogischen Praxis analysiert werden.

Hierfür wird zunächst eine theoretische Einbettung, auf der die anschließende empirische Forschung basiert, die nötigen Hintergrundinformationen liefern. Dabei werden sowohl aktuelle Diskurse rund um den Forschungsstand der tangierten Themenbereiche als auch damit einhergehende theoretische Grundlagen erläutert. Anschließend werden das Erkenntnisinteresse sowie die zugrundeliegenden Forschungsfragen vorgestellt. Darauf aufbauend wird in Kapitel 4 das Forschungsdesign bzw. das methodische Vorgehen expliziert.

---

<sup>8</sup> Die Studie basiert auf der Abschlussarbeit der Autorin, die zur Erlangung des Mastergrades verfasst wurde (Cichecki, 2022).

Im folgenden Kapitel 5 werden sodann die Ergebnisse dargestellt, die in Kapitel 6 diskutiert werden. In einem Fazit folgen Implikationen für Forschung und Praxis, die sich aus der Studie ergeben haben.

## 2. Theoretische Einbettung

### 2.1 Trauma(ta)

Die Begriffe Trauma, Traumata oder auch Traumatisierung haben mittlerweile Einzug in die Alltagssprache erhalten (Korittko, 2017). Entsprechend vielfältig werden sie im Diskurs verwendet, häufig ohne eine tiefergehende Auseinandersetzung dabei anzuführen oder eine klare Abgrenzung voneinander vorzunehmen.

Psychische Traumata werden im klinischen Kontext über Klassifikationssysteme wie der ICD (International Classification of Diseases) der WHO oder über das DSM (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder) der American Psychiatric Association definiert. Diese gelten für vielerlei Traumaliteratur als leitend, doch werden sie dem Forschungsstand und den psychotraumatologischen Erfahrungen, bzw. aktuellen Entwicklungen entsprechend stetig diskutiert, erweitert oder modifiziert (vgl. z. B. Rousseau, 2015). Das zeigt auch der aktuelle Wechsel von der ICD-10 hin zur ICD-11, die am 1. Januar 2022 in Kraft getreten ist (Bundesinstitut für Arzneimittel und Medizinprodukte, 2022). Diese Klassifikationssysteme beschreiben ein ganzes Traumaspektrum, das sowohl Traumafolgestörungen wie die PTBS als auch akute Belastungsstörungen umfasst (Eichenberg & Zimmermann, 2017).

Allerdings werden Diagnosestellungen, wie die der PTBS beispielsweise, samt ihren Kriterien wiederholt stark kritisiert. Grundlegend hierfür ist u. a. die Annahme, dass mit dem Fokus auf die Diagnose der PTBS allein die individuelle Pathologie bedeutsam erscheint, wohingegen der soziale Kontext und weitere Dimensionen einer psychischen Traumatisierung außenvorgeblieben werden.

Doch gerade diese Faktoren spielen im pädagogischen Alltag und in der pädagogischen Arbeit mit traumatisierten Kindern eine wichtige Rolle, weswegen der alleinige Blick auf eine pathologische Diagnostik in diesem Kontext niemals genügen sollte (König, 2020).

Doch neben entsprechend diagnostischen Kriterien finden sich zahlreiche weitere Traumadefinitionen und -begriffsbestimmungen von forschenden Expert\*innen, die unter weiteren Aspekten differenzieren. Korittko (2017) fügt neben dem Kriterium der plötzlichen und existentiellen Bedrohung beispielsweise hinzu, dass eine nachhaltige psychische Verletzung dabei erst entsteht, sofern niemand anderes zur Verfügung steht, der die Bedrohung abwenden könnte. Darüber hinaus weist ein psychisches Trauma laut ihm stets eine individuelle Komponente als auch das Fehlen einer sozialen Unterstützung auf. Entsprechend bedeutsam wirken im Gegensatz dazu adäquate Beziehungs- und Bindungserfahrungen, sowie Sozialisierungserfahrungen, die eine Art innere Sicherheit beim (potentiell traumatisierten) Kind bewirken. Diese gegensätzliche Erfahrung kann den traumatischen Erfahrungen somit gegenübergestellt werden (Gahleitner, Kamptner & Ziegelhain, 2016).

Dieser Aspekt macht besonders deutlich, warum es insbesondere in Kitas bedeutsam erscheint, einerseits Wissen zu bindungstheoretischen aber eben auch zu Aspekten traumatheoretischen Grundwissens zu vermitteln.

Daran anknüpfend finden sich weitere Definitionen, die allesamt den Beziehungsaspekt von Trauma fokussieren. Beziehungsweise die Angewiesenheit auf andere Personen hinsichtlich adäquater Hilfsmaßnahmen, die mit der Vermeidung einer möglichen Traumatisierung einhergehen.



Generell variieren verschiedene Aspekte innerhalb der Definitionen als auch der darin jeweils gewählte Fokus. Besonders deutlich wird dies z. B. bei der möglichen Akzentuierung auf ein traumatisches Ereignis oder dem jeweiligen Ereignis *und* dessen Korrelation mit dem entsprechend subjektiven Erleben (Wöller, Eberhard-Kaechele & Reddemann, 2013). Landolt (2021) unterscheidet die beiden möglichen Fokussierungen daneben anhand phänomenologischer und klassifikationssystembasierter Definitionen. Ihm zufolge wird hinter der Vielzahl an Traumadefinitionen die Notwendigkeit von sowohl objektiven als auch subjektiven Traumadefinitionen gesehen. Dies hängt auch damit zusammen, da anhand objektiver bzw. klassifikationssystembasierter Traumadefinitionen insbesondere im Kindesalter nicht alle Erfahrungen, die potentiell traumatisierend sind, erfasst werden und somit verborgen bleiben können (ebd.).

Daneben besteht die Differenzierung von Trauma und Traumatisierung. Während (ein) Trauma häufig als Ereignis gilt, bezieht sich Traumatisierung auf die daraus resultierenden psychischen Folgen. Somit schafft es der Begriff der Traumatisierung, den möglichen Prozesscharakter des Phänomens Trauma deutlicher herausstellen als dessen alleinige Verwendung (König, 2020).

Neben der erfolgten Darstellung, die die Vielschichtigkeit und Kontroversen in Bezug auf die Begrifflichkeit Trauma an dieser Stelle nur knapp aufgreifen kann, werden im Folgenden die als grundlegend betrachteten Hintergründe über Vorgänge bei psychischen Traumatisierungen dargelegt. Hierbei werden die am häufigsten genannten Merkmale gebündelt, wobei von einer Trennung nach objektiven und subjektiven Betrachtungsweisen abgesehen wird. Prinzipiell wird zwischen zwei Arten psychischer Traumata unterschieden:

Unter *Typ-I-Traumata* werden akute, unvorhersehbare und einmalige Ereignisse subsumiert, wie beispielsweise ein Verkehrsunfall, ein Überfall, eine Vergewaltigung oder eine Geiselnahme.

*Typ-II-Traumata* treten dagegen wiederholt auf und sind teilweise vorhersagbar. Dazu gehören beispielsweise Traumatisierungen, wie sie im Rahmen einer chronischen sexuellen Misshandlung, häuslicher Gewalt oder auch beim Aufenthalt in Kriegsgebieten vorkommen. (Landolt, 2021, S. 21)

Die angeführten Arten traumatischer Erfahrungen werden darüber hinaus, je nach Typ, auch als Monotrauma oder komplexe Traumatisierung bezeichnet.

Eichenberg & Zimmermann (2017) stellen daneben noch weitere, bedeutende Komponenten zur komplexen Traumatisierung bzw. Typ-II-Traumata dar. Sie beschreiben eine komplexe Traumatisierung als meist in frühen Lebensjahren beginnend und nennen zusätzlich die Vernachlässigung durch eine häufig aus dem familiären Umfeld stammenden Person als zentral. Ergänzend können Traumata grundlegend auch anhand ihrer Häufung typologisiert werden. Dabei steht das sog. kumulative Trauma im Mittelpunkt, das auf dem Verlauf von multiplen traumatischen Erfahrungen beruht. Hierbei kann jede einzelne unterschwellig bleiben, in ihrer Häufung jedoch so umfassend sein, dass das betroffene Individuum stark geschwächt werden kann (Fischer & Riedesser, 2020). Daneben findet sich zum anderen der Begriff der sequenziellen Traumatisierung. Diese basiert auf zeitlich versetzten traumatischen Erfahrungen, die dem sozialen Kontext zugrunde liegen (Zimmermann, 2021a). Die sequenzielle Traumatisierung ist somit im Zusammenhang mit komplexer Traumatisierung bedeutsam und beschreibt verschiedene Sequenzen dieser (Brandmaier & Ottomeyer, 2016). In diesem Kontext beschreibt Zimmermann (2021a) insbesondere für die Pädagogik wesentliche Aspekte: einerseits die Tatsache, dass die traumatischen Erfahrungen „innerpsychisch“ (ebd., S. 9) zusammenwirken und sich zu einem für das Kind schädlichen Kernthema verdichten. Andererseits beschreibt er die pädagogischen Beziehungspersonen als „Teil des traumatischen Prozesses“ (ebd., S. 9). Diese können (z. B. durch Beschämung) zu weiteren vulnerablen Erfahrungen führen oder aber eine gegenteilige, positive Erfahrung für das Kind ermöglichen.

Die dargelegten Schilderungen machen deutlich, dass Trauma-Definitionen stets vom jeweils relevanten Kontext bedingt werden. Für eine geeignete Diagnosestellung beispielsweise, sind objektive und somit eventuell einschränkende Kriterien sicherlich unabdingbar. Währenddessen lassen diese häufig annehmen, dass ein Trauma durch ein bestimmtes Ereignis ausgelöst wird, und „zwar so, als sei die traumatische Erfahrung das Ereignis selbst“ (Huber, 2020, S. 150). Jedoch ist Trauma insofern kein Ereignis, sondern hat eher den Charakter einer „Wunde“ (ebd.). Dies kenntlich zu machen, vermögen daher eher die Begrifflichkeiten, die einen Prozess- bzw. Erfahrungscharakter von Trauma beschreiben.

Neben den bereits dargestellten, gibt es ebenso kindspezifische Aspekte von Traumatisierung, die insbesondere für den hier relevanten Kontext, gesondert betrachtet werden sollten.

### **Besonderheiten psychischer Traumatisierung im Kindesalter**

Klinische Beobachtungen konnten deutlich zeigen, dass traumatische Erlebnisse in der Kindheit weitreichende Folgen für die emotionale, soziale als auch kognitive Entwicklung haben können (Gahleitner, Frank & Leitner, 2015). Demzufolge können u. a. der Bindungsaufbau, die Affektregulation oder die Impulskontrolle gestört werden (Landolt, 2021). Daher zählen neben diesen, ebenso subtile Formen von Missbrauch und Misshandlung, schwerwiegende Verlusterlebnisse, Unfälle, Naturkatastrophen, somatische Erkrankungen, intra- oder extrafamiliäre Gewalt jeglicher Art, Krieg, und Vernachlässigung zu den typischen Ursachen kindlicher Traumatisierungen (Korte, Pfeiffer & Salbach, 2005). Daneben sind auch die traumatisierenden Auswirkungen emotionaler Misshandlung im Sinne von chronischer Abwertung oder Demütigung zu beachten. Entsprechend haben nicht nur traumatische Lebenserfahrungen im Sinne von potentiell traumatischen Ereignissen entsprechende Auswirkungen, sondern eben auch stressbezogene Alltagserfahrungen (Gahleitner et al., 2015).

Neurologisch gesehen decken sich die Folgen dieser Art Traumatisierung mit denen bei Mono- bzw. multipler Traumatisierung (Besser, 2013). Somit zeigte z. B. eine Studie von Polcari, Rabi, Bolger und Teicher (2014), die den elterlichen Einfluss verbaler Aggression (im Sinne von Beschimpfungen) auf das spätere Wohlergehen und mögliche psychiatrischer Symptome untersuchte, dass ein solches Verhalten in deutlicher Korrelation zu einer späteren Psychopathologie steht (Steil & Schwartzkopff, 2019). Passend dazu wurde anhand einer weiteren Studie von Witt, Sachser, Plener, Brähler und Fegert (2019) die Prävalenz sowie Folgen belastender Kindheitserlebnisse der deutschen Bevölkerung untersucht. Dabei wurden knapp 2500 Personen ab 14 Jahren anhand eines Fragebogens retrospektiv u. a. zu jeweiligen belastenden Kindheitserlebnissen im Sinne der ACE (adverse childhood experiences) und einhergehenden psychosozialen Auffälligkeiten befragt. Die Ergebnisse der Studie verdeutlichen einerseits den sogenannten Dosis-Wirkungs-Effekt, der besagt, dass mit einer Kumulation belastender Kindheitserlebnisse ebenso das Risiko für psychosoziale Auffälligkeiten steigt. Durch die Studie wurde insbesondere deutlich, dass emotionale Misshandlung als auch Vernachlässigung durch das Elternhaus erhebliche Negativfolgen mit sich bringen können, was aktuell allerdings lediglich marginale Bedeutung findet, auch in der ärztlichen Kinderschutzdebatte (Witt et al., 2019.).

Kinder sind auch deshalb besonders gefährdet, da sich ihr Selbst- und Werteverständnis altersgemäß noch in der Entwicklung befinden und durch traumatische Erfahrungen erschüttert werden können (Fischer & Riedesser, 2020). Die Gehirne von Kindern zeichnen sich ohnehin durch eine ausgeprägte Neuroplastizität aus, die im Zusammenhang mit Trauma die Gefahr birgt, dass synaptische und neuronale Verschaltungen sich an die damit einhergehenden Erfordernisse anpassen und sich somit traumaplastisch strukturieren. Dies kann sodann in automatisierten Überlebensstrategien, auf die im Folgenden reflexartig zurückgegriffen wird, münden (Besser, 2013; Korittko, 2017). Grund hierfür ist die sogenannte

adaptive Kompetenz von Kindern im Allgemeinen, die in den ersten Lebensjahren am größten ist. Diese kann dazu beitragen, dass frühkindliche Störungen im Sinne eines psychischen Traumas zu holistischen und lebenslangen Entwicklungsbeeinflussungen führen (Gründel & Stephan, 2010).

Besonders schlimme Auswirkungen ergeben sich aus frühen Bindungstraumatisierungen, die zu den komplexesten und schwersten Traumatisierungen überhaupt zählen. Doch ausgerechnet diese werden häufig nicht gesehen und somit vernachlässigt (Mayer, 2021). Dabei entstehen seelische Verletzungen, die die betroffenen Kinder durch ihre Eltern selbst oder andere nahe Bezugspersonen erleiden (Riedesser, 2019).

Im Altersverlauf von drei bis sechs Jahren, welcher für die folgenden Ausführungen besonders relevant ist, können sich psychische Traumatisierungen u. a. durch aggressives Verhalten oder den Verlust von bereits erlangten Fähigkeiten zeigen. Darüber hinaus steigt das Risiko für bestimmte Verhaltensweisen, wie beispielsweise Vermeidungsverhalten oder auch Angst- und Panikreaktionen (Korte et al., 2005).

Diese Schilderungen legen den Schutzbedarf und den Bedarf an schneller, fachkompetenter Hilfe offen. Dabei stehen besonders pädagogische Fachkräfte im Mittelpunkt, die u. a. als weitere betreuende Bezugs- und Bindungspersonen agieren. Denn die erläuterten Eigenheiten der kindlichen Neuroplastizität lassen annehmen, dass die Negativentwicklung ebenso umgekehrt werden kann, da sich die Nervenzellen fortwährend ihrer jeweiligen Nutzung und Aktivierung anpassen (Besser, 2013).

Daneben finden sich allerdings auch weitere Bedingungsfelder von Traumatisierung, die in der Pädagogik selbst liegen und vermehrt Beziehungsabbrüche, punitive Tendenzen oder auch inadäquate Begleitung durch Pflegeeltern fokussieren, die an dieser Stelle allerdings nicht näher berücksichtigt werden können.

Im Folgenden werden sodann traumapädagogische Maßnahmen und Grundannahmen für den Kita-Kontext dargelegt.

## 2.2 Traumapädagogik in Kindertageseinrichtungen

Die traumapädagogische Praxis modelliert sich in Kitas hauptsächlich über bindungsorientierte pädagogische Arbeit, die bisherige Bindungserfahrungen der betroffenen Kinder zwar berücksichtigt, jedoch sollen durch eine adäquate Beziehungsgestaltung pädagogischer Fachkräfte psychisch traumatisierte Kinder neue haltgebende Beziehungserfahrungen erleben. Dabei ist es besonders wichtig, den Kindern sicherheitsfördernde Botschaften zu vermitteln und durch alltägliche Dialogsequenzen als sogenannte Entwicklungshelfer\*innen zu agieren (Lang, 2016).

Aus pädagogischer Sicht kann eine kindliche Traumatisierung grundsätzlich als Beziehungsstörung gesehen werden, bei der jede Veränderung deswegen über eine korrigierende Beziehungserfahrung stattfinden sollte und die Kita als Institution zu einem äußerst bedeutenden Erfahrungsraum für psychisch traumatisierte Kinder macht (Zimmermann, 2021a).

Da die Sicherung von kontinuierlichen, protektiven Beziehungen entsprechend *an* sowie *durch* sichere Orte stattfinden muss, wird die Traumapädagogik auch als „Pädagogik des sicheren Ortes“ beschrieben (Kühn, 2013, S. 32; Weiß, 2013, S. 16).

Als Basis für eine authentische Beziehungsgestaltung und die Schaffung eines sicheren Ortes gilt wiederum die grundlegende Haltung seitens der Pädagog\*innen gegenüber den (möglicherweise) betroffenen Kindern. Diese Haltung sollte wertschätzender und verstehender Art sein und dabei das Wissen um mögliche Folgen von psychischer Traumatisierung sowie damit einhergehenden biografischen Belastungen berücksichtigen (Lang et al., 2011).

Daneben steht in der Traumapädagogik die Annahme des sog. guten Grundes im Fokus, die eine grundsätzlich offene Haltung gegenüber betroffenen Kindern beschreibt, die durch eine freundliche sowie positive Einstellung gegenüber diesen charakterisiert wird (Wittmann, 2015). Daran anknüpfend sollten die Maßnahmen und Handlungsempfehlungen entsprechend einer Subjektlogik folgen. Diese umfasst die aus vergangenen und aktuellen Erfahrungen resultierenden Erlebens- und Verhaltensweisen eines *einzelnen* Kindes (Zimmermann, 2021b). Prinzipiell sollte traumapädagogisches Vorgehen dabei also durch Stabilisierung, Selbstbemächtigung und Ressourcenaktivierung und -stärkung gekennzeichnet sein (Biberacher, 2013).

Der Fachverband Traumapädagogik beschreibt in seinen Standards für traumapädagogische Konzepte daneben die Wichtigkeit einer fundierten Zusammenarbeit mit Erziehungsberechtigten (Lang et al., 2011). Hierbei ist besonders eine vorurteilsbewusste und partizipative Erziehungspartnerschaft anzustreben, die ebenfalls auf den Prinzipien des guten Grundes basieren (Behrend, 2021). Um die Rahmenbedingungen für traumapädagogische Maßnahmen zu schaffen, berücksichtigen die Standards des Fachverbandes Traumapädagogik zudem strukturelle Gegebenheiten und betonen dabei die Notwendigkeit geeigneter Ausstattung und räumlicher Gegebenheiten, Gruppengröße und -struktur, sowie die der Personalentwicklung und -förderung. Zudem sollten Personalschlüssel und -qualifikation entsprechend angepasst sein (Lang et al., 2011). Dementsprechend sind für die Kinder eine verlässliche Zeit-, Raum und Personalstruktur förderlich (Mayer, 2021). Zwar beziehen sich die Standards des Fachverbandes bislang nur auf Konzepte der stationären Kinder- und Jugendhilfe. Ein Übertragen dieser wäre aber auch ebenso vorteilhaft und wünschenswert für die Kita-Praxis.

Zu bedenken ist allerdings, dass die beschriebenen Maßnahmen in der Fachliteratur als spezifisch *traumapädagogisch* gelten, jedoch stellen sie eigentlich pädagogische Grundprinzipien dar, die für alle Kinder gelten sollten.

Die dargelegten Aspekte und Grundzüge der Traumapädagogik lassen sich idealerweise durch entsprechend ausgebildete Fachkräfte in die Kita-Praxis implementieren. Daher soll deren Perspektive im folgenden Unterkapitel näher beleuchtet werden.

### **2.3 Handlungsmächtigkeit und Perspektive agierender Fachkräfte**

Der Arbeitsalltag von psychosozialen Fachkräften, wozu auch die pädagogischen Fachkräfte zählen, ist immer wieder durch die Arbeit mit psychisch traumatisierten Kindern geprägt (Gahleitner, 2010).

Die dabei empfundene Handlungsmächtigkeit von Fachkräften hängt in bedeutendem Maße davon ab, wie sehr sie bereits in ihrer Ausbildung für Traumatisierungen im Kindesalter sensibilisiert worden sind und ob eine zusätzliche Fort- oder Weiterbildung im Bereich Traumapädagogik absolviert wurde. Entsprechend ist anzunehmen, dass umfassenderes Wissen im Bereich Trauma und/oder Traumapädagogik mit einer höher empfundenen Handlungsmächtigkeit einhergeht.

Diese Annahme bestätigt auch eine Studie von Fröhlich-Gildhoff, Kerscher-Becker, Döther und von Kleist (2016) zur Implementierung und Evaluation eines Curriculums, das Kita-Teams in der Begegnung mit Kindern und Familien mit Fluchterfahrung stärken soll.

Unter Einbezug von drei Kitas mit insgesamt 59 Fachkräften, sollte mit der daraus entstandenen Mixed-Methods-Studie zur Evaluation und Implementierung des besagten Curriculums herausgefunden werden, wie sowohl Sicherheit als auch individuelle Kompetenzen in der pädagogischen Arbeit mit Kindern mit Fluchterfahrung selbst eingeschätzt werden (Fröhlich-Gildhoff et al., 2016).

Die Ergebnisse verdeutlichen, dass sich die Fachkräfte, die die Fortbildung absolviert hatten, grundlegend sicherer im Umgang mit fluchterfahrenen Kindern und deren Familien fühlten. Darüber hinaus wurden auch die eigenen Kompetenzen als höher eingeschätzt (Fröhlich-Gildhoff et al., 2016).

Allerdings ist hierbei lediglich der Bezug zu Fluchterfahrenen und damit einhergehenden *möglichen* Traumatisierungen hergestellt. Dementsprechend kann nicht davon ausgegangen werden, dass die empfundenen Steigerungen in Bezug auf Kompetenz- und Sicherheitserleben für kindliche Traumatisierungen im Allgemeinen gelten. Nichtsdestotrotz liefert die Studie interessante Erkenntnisse in Bezug auf die Handlungsmächtigkeit pädagogischer Fachkräfte und bestätigt die Annahme, dass diese in einem engen Zusammenhang mit Fort- oder Weiterbildungsmaßnahmen steht.

In der beschriebenen Studie zeigt sich die Handlungsmacht anhand einer Selbsteinschätzung der Befragten zu ihrer empfundenen Sicherheit sowie deren Kompetenzentwicklung, auf die *bewusst* zurückgegriffen werden kann. Im Weiteren wird das Konstrukt Handlungsmächtigkeit tiefergehend betrachtet, als etwas, das dem Bewusstsein nicht zwangsläufig zugänglich ist, sondern sich erst in sprachlichen Mitteln zeigt. Dabei sollen aus „sprachlichen Formen Hinweise auf spezifisch modulierte, subjektive Vorstellungen von handelnden [Agent\*innen]“ (Helfferrich, 2012, S. 12) – in diesem Fall, die der Traumapädagog\*innen – gewonnen werden.

Aufbauend auf diesem Konstrukt von Handlungsmächtigkeit, wird im Folgenden das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Studie erläutert.

### 3. Erkenntnisinteresse und Fragestellung

Da die Professionalisierung von ‚gewöhnlichen‘ pädagogischen Fachkräften im Bereich der Traumapädagogik noch nicht weit genug fortgeschritten ist (Zimmermann, 2021b), soll im Weiteren der Frage nachgegangen werden, *wie* und *durch was* Traumapädagog\*innen in der Kita-Praxis ihre subjektiv empfundene Handlungsmächtigkeit in Bezug auf traumatisierte Kinder erleben. Damit soll auch herausgefunden werden, welche genauen Faktoren hinter dieser stecken und wo darüber hinaus Grenzen in deren Handlungsmächtigkeit liegen und auf was sich diese beziehen. Entsprechend soll hierzu herausgearbeitet werden, wodurch die Arbeit der Traumapädagog\*innen und ihre empfundene Handlungsmächtigkeit in der Praxis limitiert wird und welche Bedarfe sich daraus ergeben.

Als Nebenfragestellung soll untersucht werden, wie die Beforschten Trauma überhaupt definieren, bzw. welche Aspekte von Trauma sie in ihrer Arbeit als relevant betrachten.

### 4. Methodisches Vorgehen

Aufgrund des Erkenntnisinteresses, das sich am subjektiven Erleben von Traumapädagog\*innen orientiert, wurde ein qualitatives Forschungsdesign ausgewählt. Eine qualitative Analyse birgt u. a. das Potential, neue Hypothesen zu generieren, ohne mit vorab festgelegten Hypothesen an das Datenmaterial heranzugehen, wie dies bei der quantitativen Forschung der Fall wäre (Rosenthal, 2015).

Durch den hierbei angestrebten subjektorientierten Zugang wird entsprechend die Perspektive und die Erlebenskomponente der Traumapädagog\*innen in den Fokus gerückt, die zu Folge offen und erkenntnisgenerierend beforscht werden soll.

#### 4.1 Erhebungsmethode

Die Erhebung des Datenmaterials für die hier referierte Studie wurde anhand qualitativer Interviews durchgeführt. Dabei wurde sich nicht auf eine spezifische und eng umrissene Interviewform beschränkt, da das Sample, bzw. das damit verbundene Forschungsinteresse eine offene Herangehensweise bei der Erhebung erforderten.

Expert\*inneninterviews im engen Sinne zeichnen sich in der Regel durch eine Reihe von Sachfragen im Leitfaden aus (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014), was für das Forschungsinteresse jedoch weniger passend erschien. Daher sollte hierbei eher der Logik Kruses (2015) gefolgt werden, der Expert\*inneninterviews weniger als eigene Interviewform darstellt. Vielmehr ist die Art des Interviews dabei durch eine bestimmte Zielgruppe charakterisiert, welche als Repräsentant\*innen für bestimmte Handlungsweisen – wie in diesem Fall die der Traumapädagog\*innen – stehen. Dieser Grundannahme folgend, wurden die Interviews weniger direktiv gesprächsführend im Sinne eines Expert\*innengesprächs geführt, sondern vielmehr offen und nicht-direktiv (Kruse, 2015).

In diesem Zusammenhang wurde auch ein Leitfaden eingesetzt, der zwar Struktur und Orientierung gewährleisten sollte, aber dennoch offen genug war, um keine Erhebung von Faktenwissen, sondern von Erfahrungsräumen zu gewährleisten.

Durch die geographische Entfernung wurde in beiden Fällen jeweils ein Online-Meeting gewünscht.

Für die Interviews wurde sodann ein Leitfaden nach dem SPSS-Verfahren von Helfferich (2011) erstellt. Anhand der Schritte, die auch für die Namensgebung des Kürzels *SPSS* verantwortlich sind, nämlich dem *Sammeln*, *Prüfen*, *Sortieren* und *Subsumieren*, ließ sich darüber hinaus das theoretische Vorwissen der Forschenden explizieren (Helfferich, 2011).

#### 4.2 Auswertungsmethode

Die hier verfolgte Auswertungspraxis gründet auf rekonstruktiv-hermeneutischen Prinzipien. Dies hängt mit dem tiefergehenden Erkenntnisinteresse zusammen, das die Perspektive von Traumapädagog\*innen nicht nur anhand dessen *was* gesagt wird, untersuchen und bündeln möchte, sondern auch anhand dessen *wie* es gesagt wird. Dies ermöglicht in Folge latenten Sinn bzw. subjektiv gemeinte Sinnstrukturen und implizites Wissen im Datenmaterial aufdecken und rekonstruieren zu können (Bohnsack, 2021; Rosenthal, 2015). Latente Sinnstrukturen sind dem Bewusstsein der Akteur\*innen dabei nicht zugänglich, sondern schlagen sich „vorbewusst [nieder]“ (Kruse, 2015, S. 424), zeigen sich jedoch in der Wahl sprachlicher Mittel, die entsprechend analysiert werden. Kruse (2015) geht dabei davon aus, dass man durch sprachliche Bilder Sinnsysteme von Menschen entsprechend rekonstruieren kann, was auch der Anspruch der vorliegenden Studie ist.

Bei diesen Verfahren ist die methodische Offenheit als auch die Sensibilität gegenüber dem Datenmaterial entsprechend von großer Bedeutung. Dadurch soll vor allem individuellen Relevanzsystemen der Interviewten entsprechend Raum gegeben werden.

Die für die rekonstruktive Forschung notwendige Offenheit spiegelt sich auch bei der Auswahl eines geeigneten Auswertungsverfahrens – dem integrativen Basisverfahren – wider. Dieses integrative Basisverfahren nach Kruse (2015) ermöglicht eben diese Offenheit, indem nicht *eine* bestimmte Analysemethodik an die Daten herangetragen wird. Vielmehr soll das „Verfahren einen Gestaltungsrahmen dafür bereitstellen, dass man sich von den Daten aufzeigen lässt, wie jene analysiert werden wollen“ (ebd., S. 363). Bei dem Verfahren handelt es sich um die „*Integration* verschiedener *methodischer Prozessebenen* sowie *analytischer Perspektiven* [um] einen *integrativen Grundansatz* zu liefern“ (ebd., S. 363).

Schlussfolgernd liegt dem integrativen Basisverfahren die Annahme zugrunde, dass der komplexen Wirklichkeit nur anhand verschiedener Werkzeuge begegnet werden kann. Hierbei verwendet Kruse die eindrückliche Metapher eines Schlüsselbundes: „[es] genügt

nicht *ein* ‚Schlüssel‘- welcher eventuell sogar noch vorgibt, ein ‚Universalschlüssel‘ zu sein [...] Man benötigt einen ganzen ‚Schlüsselbund‘ [...] nicht ein ‚(Universal-)Werkzeug‘, sondern [...] eine ganze ‚Toolbox‘“ (ebd., S. 371).

Die für die vorliegende Studie relevanten ‚Schlüssel‘ und deren Bestandteile, die als sequenziell und/oder analytische Arbeitsschritte während der Forschung verstanden werden können, werden in den folgenden Unterkapiteln erläutert.

### **Segmentierung und Deskription durch sprachliche Aufmerksamkeitsebenen**

Das integrative Basisverfahren zeichnet sich u. a. durch ein gesprächs- bzw. textlinguistisches Vorgehen aus, wobei zunächst die offene mikrosprachlich-deskriptive Feinanalyse des Datenmaterials eine entscheidende Rolle spielt (Kruse, 2015).

Laut Kruse (2015) können und werden dabei über sprachliche Aufmerksamkeitsebenen im Sinne von pragmatischen, syntaktischen und semantischen Analysen subjektive Repräsentationen aus dem Datenmaterial rekonstruiert. Die Analyse anhand dieser drei Ebenen – einer mikrosprachlichen Feinanalyse – ermöglicht schließlich den Paradigmenwechsel von dem, *was* gesagt wird, hin zu dem, *wie* es gesagt wird und ebnet so „die Sensibilität für die sprachlich-kommunikative Konstruktion von Wirklichkeit, die auf ganz unterschiedlichen Aspekten wie metaphorischen Wahlen, semantischen und syntaktischen Feldern, grammatischen Ausdrucksstrukturen, Selbst- und Fremdpositionierungen [...] beruht“ (ebd., S. 474) und dessen Ziel es ist, die bereits angedeutete, offene und deskriptive Analyse von Datenmaterial zu gewährleisten. Eine solche feinsprachliche Analyse dient im Weiteren dazu, die latenten Sinnstrukturen anhand dessen, wie etwas gesagt wird, aufzudecken und zu rekonstruieren. So lässt sich im Weiteren rekonstruieren, inwiefern sich eine sprechende Person als handlungsmächtig konstruiert.

### **Forschungsgegenständliche und methodische Analyseheuristiken**

Die Wahl der Textpassagen, die feinanalysiert und im weiteren Verlauf auch komparativen Analysen dienen sollten, wurde zusätzlich anhand *forschungsgegenständlicher Analyseheuristiken* getroffen. Hierbei wurde aufgrund des Forschungs- bzw. Erkenntnisinteresses entschieden, welche thematisch-inhaltliche Art Heuristik im Sinne von „Scanner[n]“ (Kruse, 2015, S. 481) weiterhin verwendet und verfolgt werden sollten, „um Sinnstrukturen in Texten zu benennen und zu interpretieren“ (ebd.). Für die vorliegende Studie wurden nach mehrfacher Modifikation die forschungsgegenständlichen Analyseheuristiken *Traumabegriff*, *Kompetenzen*, *Ressourcen* und *Grenzen* angewandt.

Neben den forschungsgegenständlichen Analyseheuristiken werden beim integrativen Basisverfahren überdies methodische Analyseheuristiken verwendet.

Da das für die Studie zugrundeliegende Forschungsinteresse auf der Handlungsmächtigkeit von Traumapädagog\*innen beruht, wurde es als sinnvoll erachtet, u. a. die Agencyanalyse als eine methodische Analyseheuristik an die Transkripte heranzutragen. Mit dieser methodischen Analyseheuristik eröffnet sich eine systematische Perspektive darauf, „wer mit wem was in welcher Weise macht/machen kann, wessen Wirkung wem (dem Individuum (sic!), der Gesellschaft, anonymen Mächten etc.) zugerechnet werden kann und was in der Macht des Einzelnen steht (faktisch oder als Vorstellung)“ (Helfferich, 2012, S. 10).

Darüber hinaus wurde die Metaphernanalyse als methodische Heuristik genutzt. Anhand dieser Heuristik lassen sich u. a. Relevanzsysteme oder Weltverständnisse aus dem Datenmaterial der Befragten erkennen (Kruse, 2015). In Metaphern im Datenmaterial finden sich entsprechend Hinweise darauf, wie Menschen bestimmte Dinge konzipieren und verstehen – und folglich auch, wie sie damit umgehen.

Des Weiteren hat sich während der bereits begonnenen Analyse eine dritte methodische Analyseheuristik als sinnvoll herausgestellt. So wurden im Datenmaterial zahlreiche auffällige Positionierungen erkannt, weshalb von da an ein besonderes Augenmerk auch auf der Positioninganalyse liegen sollte. Dabei werden mikrosprachliche Phänomene anhand deren „sozialräumlichen Funktion“ (Kruse, 2015, S. 500) betrachtet.

### **Muster und (zentrale) Motive in der Theorie**

Die vorangegangenen Analyseschritte hatten zum Ziel, letztendlich Regelmäßigkeiten bzw. Muster im ‚Was‘ und im ‚Wie‘ ausfindig zu machen und anhand eines interpretatorischen Schrittes sogenannte zentrale Motive zu rekonstruieren. Dies vollzieht sich in Form eines iterativ-zyklischen Prozesses, der auf Abstraktion und zunehmender Verdichtung des Textmaterials basiert (Kruse, 2015). Entsprechend wurden im weiteren Prozess nach der Analyse und der Generierung verschiedener Lesarten zunächst Muster auf den beiden Ebenen des ‚Was‘ (auch: Konzepte) und der Ebene des ‚Wie‘ (auch: Thematisierungsregeln) herausgefiltert, die durch weitere Verdichtung zu (zentralen) Motiven und Thematisierungsregeln gebündelt werden konnten (ebd.).

Unter dem Begriff Motiv „kann damit ein konsistentes Bündel verschiedener sprachlicher Selektionen (Wahlen) verstanden werden, die sich im Textmaterial auf verschiedenen sprachlich-kommunikativen Ebenen zeigen und als *Ausdrucksfigur eines spezifischen symbolischen Sinns* angesehen werden können“ (ebd., S. 552). Wobei es hierbei wichtig ist, die Unterscheidung zu einem Motiv im psychologischen Sinne entsprechend eines Handlungsmotivs zu betrachten.

Die rekonstruierten Muster und Motive sind bereits Teil der Ergebnisse und werden daher im Ergebnisteil ausführlich dargestellt.

### **4.3 Feldzugang**

Für die Befragungen sollten pädagogische Fachkräfte rekrutiert werden, die zwar in der Kita-Praxis tätig sind, jedoch zusätzlich über traumapädagogisches Grundwissen und damit einhergehende Expertise und Erfahrungswissen in der pädagogischen Praxis verfügen, bestenfalls sollten diese zertifizierte Traumapädagog\*innen sein.

Die Gewinnung geeigneter Interviewpartner\*innen gestaltete sich dabei als äußerst schwierig, wobei einige Versuche über diverse Fort- und Ausbildungsinstitute sowie Institute für Traumapädagogik und Traumazentrierte Fachberatung (DeGPT/BAG-TP), auch mit direktem Kontakt, erfolglos blieben.

Nach langwieriger Suche entwickelte sich zuletzt ein Kontakt zu einer Bereichsleitung eines größeren, bekannten Trägers der Kinder- und Jugendhilfe. Diese hatte einen Überblick über die Fort- und Weiterbildungen ihrer Fachkräfte und konnte in dem Fall einen direkten Mailkontakt zu einer Person (künftig P1) herstellen, die die oben genannten Voraussetzungen erfüllte. Dabei stellte sich heraus, dass es sich um eine Leitungskraft bei einem größeren Träger im süddeutschen Raum handelt, die über viel Erfahrungswissen (als ursprünglich ausgebildete Erzieherin) in der Kita-Praxis verfügte und ca. 60 Jahre alt ist. Diese Person ist überdies weitergebildete und zertifizierte Traumapädagogin, was sie als geeignete Interviewpartnerin für das Forschungsinteresse qualifiziert. P1 ist 50 % für Leitungsaufgaben freigestellt, während sie neben der Kita-Praxis auch in Flüchtlingsunterkünften Traumaarbeit im Sinne von niederschweligen Angeboten leistet.

Über persönliche Leitungskontakte bei einem bundesweit ansässigen und agierenden Träger konnte darüber hinaus ein weiterer direkter Kontakt hergestellt werden. Die kontaktierte Person (künftig P2), im Alter von 25 bis 30 Jahren, zeigte dabei große Begeisterung für das Interesse an ihrem Fachgebiet Traumapädagogik und willigte zu einem Interview ein. Bei



der Person handelte es sich ebenso um eine in der Kita-Praxis tätige Person, die eine zertifizierte Weiterbildung zur Traumapädagogin absolviert hatte. Dabei belegte sie überdies ein Zusatzmodul zur Integrativen Bindungsorientierten Traumaarbeit bei Säuglingen und Kleinkindern (I.B.T.). Sie ist im Gruppengeschehen hauptsächlich als Erzieherin tätig, wobei sie traumapädagogische Angebote integriert.

## 5. Ergebnisse

Die herausgearbeiteten Muster werden im Folgenden sowohl auf der Konzeptebene als auch auf der Ebene von Thematisierungsregeln expliziert. Dabei wird auf eine künstliche Trennung hinsichtlich dessen, was sich auf den verschiedenen Ebenen (*Was* und *Wie*) abbildet, verzichtet. Demnach werden die Ergebnisse aufgrund der Annahme, dass beide Ebenen nur zusammengenommen den rekonstruierten Sinn ergeben, dargestellt (Kruse, 2015).

### 5.1 Die Notwendigkeit vielschichtiger Sensibilisierung

Ein zentrales Motiv, das sich obendrein in beiden Interviews findet, konnte als die Notwendigkeit von Sensibilisierung auf mehreren Ebenen gebündelt werden. Die im Folgenden näher erläuterten Zwischenüberschriften stellen somit die aus den Mustern resultierenden Motive dar.

#### Verständnis und Definition von Trauma

Aufgrund des Forschungs- und Erkenntnisinteresses war es, wie bereits dargelegt, notwendig, mit der Heuristik ‚Traumadefinition‘ an das Datenmaterial zu gehen, um zunächst herauszuarbeiten, was die Befragten unter einer psychischen Traumatisierung verstehen und wo hinsichtlich dessen ihre Relevanzsetzungen deutlich werden.

Nach dem Verständnis von Trauma wurde auf Basis des Leitfadens explizit gefragt. Alle weiteren Motive konnten im Gegensatz dazu aus dem Datenmaterial hergeleitet werden und zeigten sich erst im Laufe der Analyse.

Die Traumabestimmungen der beiden Interviewpartnerinnen waren insofern bedeutsam, als dass diese als Basis notwendig sind, um zu verstehen, inwiefern ein Verstehen von Traumata laut den beiden Sensibilisierung nötig macht. Bei der erfolgten Nachfrage zum Verständnis von Trauma wurde von P1 die große Not in Verbindung mit Todesangst betont. P1 gibt hierbei keine vorab gelernte Definition wider, sondern schildert ihre „ERSTen gedanken“<sup>9</sup> in Bezug auf Trauma. Mit dieser Formulierung („ERSTen“) wird deutlich, dass der Prozess der Definitionsfindung erst am Anfang steht – und verweist weiter auf folgende Gedanken in der Zukunft. Darüber hinaus setzen Definitionen voraus, dass Dinge bereits versprachlich- und ausformulierbar sind – „Gedanken“ hingegen verbleiben zunächst einmal bei Personen selbst, was abermals deutlich macht, dass bis zu einer fertigen Definition noch weitere Schritte notwendig sind. Damit positioniert P1 sich zunächst noch nicht als Expertin, sondern als Person, deren Definition noch reifen muss, deren „erste Gedanken“ aber bereits teilbar sind.

---

<sup>9</sup> Die Zitate aus den Interviewtranskripten basieren auf Transkriptionskonventionen von Kruse (2015), die er angelehnt an die GAT-Konventionen aufführt. Das von ihm „vorgestellte Transkriptionssystem [stellt] eine Zwischenform des GAT-2-Minimaltranskripts und des GAT-2-Basistranskripts“ (S. 353 ff.) dar. Dies ermöglicht erst eine mikrosprachliche Deskription vorzunehmen und so den Sinn bzw. den Inhalt des Gesagten, der sprachlich-kommunikativ konstruiert wird, zu rekonstruieren.

P2 hingegen definiert „n=trAUMA [als] belASTendes erEIGnis, was einem: be-geEgnet im lEBen?“ und das es bestmöglich zu bewältigen gilt. Sprachlich finden hier keine Einschränkungen der Gültigkeit der Definition statt und es finden sich keine Pausen oder Verzögerungspartikel, was diesen Eindruck verstärkt. Hierbei wird ein Verständnis von Trauma deutlich, bei dem das „erEIGnis“ mit dem Trauma gleichgesetzt wird und den Menschen äußerlich ist, also nicht nur von externen Ereignissen verursacht wird, sondern solche externen Ereignisse sind, da das Trauma „als“ belastendes Ereignis beschrieben wird und nicht etwa als „von“ belastenden Ereignissen „verursacht“.

Dass Traumata extern auf Personen einwirken, wird durch die Semantik des „be-geEgne[ns]“ deutlich, mit der eine Personifizierung des Traumas stattfindet und diese damit zusätzlich agentiviert. Damit sind Traumata an sich handlungsmächtig, hier wird zunächst keine verursachende Person oder andere Ereignisse als das Trauma selbst genannt. Darüber hinaus ist in dieser Formulierung angelegt, dass Traumata potenziell jede\*n im Leben treffen können – denn sie begegnen „einem:“ im Leben, die Person oder eine Eingrenzung der Kreise an Personen wird nicht vorgenommen und sind somit nicht etwa innerlich.

Beiden Interviewpartnerinnen gemein ist, dass sie sich in dieser Hinsicht als wissend positionieren oder als zumindest mit dem Thema auseinandersetzend, was durch ihre Agentivierung und Positionierung ersichtlich wird. So sagt sich P1 aktiv „immer wieder“ was Trauma für sie bedeutet. Dies zeigt überdies den Definitions-Prozess, in dem P1 sich noch befindet und der noch nicht abgeschlossen ist.

Darüber hinaus hat P2 Trauma ebenso für sich aktiv definiert. Dabei positioniert sich P2 mit ihrem Wissen überlegen gegenüber anderen „erwACHsen[en]“, die ihrer Meinung nach immer vom schlimmst möglichen ausgehen, während „n=trAUMA [...] ja auch schon kleINERE lEBENSsereignisse sein“ können. Insbesondere durch das „ja“ wird sprachlich eine Selbstverständlichkeit markiert – das Wissen um diese Breite von möglichen Traumaereignissen wird damit also als für die Interviewperson selbstverständlich markiert, während den anderen Erwachsenen dieses Wissen abgesprochen wird, da deren Verständnis zu eng gefasst sei.

Dass eine Traumatisierung darüber hinaus auch durch einen unsensiblen Umgang im Alltagsgeschehen reaktiviert werden kann, macht P1 anhand eines Beispiels deutlich, bei der sie eine alltägliche Situation beschreibt, und daher eine Verbindung zum Traumabegriff schafft. Dabei handelt es sich um ein Kind, das beispielsweise aus der Gruppe entfernt wird oder nicht am Morgenkreis teilnehmen darf. „[D]ann wird das im geHIRN SO abgespeichert als wenn es schWER missHANDELT wird; [...] des is ne gANZ GANZ schWERE traumatisierung;“. In dieser Sequenz markiert sie die Selbstverständlichkeit des Gesagten durch die faktifizierende Formulierung „dann wird das“ und betont dies durch die durchgehende Akzentuierung und Wiederholung von „GANZ“, mit dem sie das Ausmaß im Sinne von ‚ziemlich groß‘ verdeutlicht.

Gleichzeitig wird hier nicht der Begriff des „Traumas“ genutzt, sondern der der „traumatisierung“ – dies macht die Prozesshaftigkeit deutlich, die dahintersteckt.

Durch diese Zusammenhänge wird die Notwendigkeit einer Sensibilisierung in Bezug auf den Traumabegriff deutlich. Grundlegend hierfür ist das Erfordernis, Trauma als ein vielseitiges Phänomen anzusehen, das nicht auf eine Ursache zurückgeführt werden kann, denn „es kann halt ALLES sein;“.

P1 moniert mehrfach im Interview, dass beispielsweise Bindungstraumata noch zu wenig beachtet würden, weil sie „noch GAR nicht in den köPFen von den kolLEGEN;“ drin sind. Sie positioniert sich mit dieser Formulierung – wie zuvor beschrieben schon P2 – auch ‚über‘ ihre Kolleg\*innen in Bezug auf einen Wissensvorsprung. Dass dies auf eine kognitive Wissens-Ebene zielt (und nicht etwa erst in Bezug auf die Praxis) wird hierbei durch die

Formulierung „in den köPFen“ deutlich. Diese Kolleg\*innen seien es, die „gANZ häufig eben nICH den Zusammenhang zu der Eltern Kind Beziehung sehen“.

Insofern wird an dieser Stelle exemplarisch der Bedarf nach einem erweiterten Traumaverständnis deutlich, sowie die Notwendigkeit, die traumatisierten Kinder in ihrer Beziehung zu anderen Menschen und insbesondere zu Bezugspersonen zu betrachten.

Darüber hinaus wird teilweise eine thematische Verengung auf Kinder mit Fluchterfahrungen bei P2 deutlich, die bedauert, dass insbesondere „starke“ Traumatisierungen bei ihr im „kleinen dO:RF Eher“ nicht gesehen würden, und wenn, dann würden Traumata mit Krieg bzw. Flucht assoziiert. Diese Haltung markiert sie als eine gesamtgesellschaftliche Sichtweise: „also ich glaub des isch IMMER noch in der gesELLSchaft so; (.) [ja] verANKert a`h- (.) traUMA isch halt- (.) sind die wo gefLU`CHtet sind,“ Die Verwendung von „halt“ markiert eine Selbstverständlichkeit und lässt eine für sie empfundene Unabänderlichkeit der gesellschaftlichen Meinung annehmen. Demgegenüber macht sie ihr Wissen darüber, dass es nicht so ist („s=is nich so.“), durch eine faktifizierende Formulierung und eine herabfallende Intonation deutlich.

Ebenfalls auffallend ist das Code-Switching an dieser Stelle. P2 äußert sich generell größtenteils in Standarddeutsch, verfällt aber an dieser Stelle, an der sie einen Perspektivwechsel vornimmt in das Dialektale. Darüber hinaus schlüpft sie gewissermaßen in die Rolle der Gesellschaft, indem sie in direkter Rede aus deren Perspektive spricht. Zu dem Zeitpunkt, an dem sie ihr Wissen darüber bekundet, legt sie ihre Mundart jedoch wieder ab. Hinter dem Code-Switching hin zu Dialekt könnte beispielsweise in einer ersten Lesart ihre emotionale Verbundenheit mit der Thematik stehen.

Diese Textpassage zeigt überdies eine interessante Metaphorik im Hinblick auf die Sichtweise, die in der Gesellschaft „IMMER noch“ „verANKert“ sei. Im metaphorischen Sinne steht der Anker erst einmal für ein Festmachen an einer bestimmten Stelle, womit ein Weiterkommen aktiv verhindert wird. Dies impliziert ferner, dass sich etwas potenziell in Bewegung findet, das fixiert werden muss, damit es sich nicht weiterbewegt – denn sonst wäre ein Anker ja nicht nötig. Auf der anderen Seite wird ein Anker in der Regel nicht dauerhaft gesetzt, sondern kann auch gelöst werden und so weitere Bewegung auslösen bzw. zulassen. In Bezug auf das hier dargelegte Beispiel, kann entsprechend die Notwendigkeit von P2 gesehen werden, die Gesellschaft aus ihrer Starre zu befreien, um so sensibler gegenüber möglichen Trauma-Ursachen zu werden. Gerade das „noch“ verweist darüber hinaus auf eine Zukunft, in der dieses Verständnis nicht mehr so eng sein wird.

Diese exemplarische Kurzanalyse verdeutlicht, dass die Sensibilisierung für verschiedene Formen von Traumata eng mit der Notwendigkeit einer differenzierten und individuellen Sichtweise zusammenhängt. Diese wurde ebenso als Motiv innerhalb beider Interviews gebündelt und wird im Folgenden näher unter *Fremdverstehen und Individualität* dargestellt.

### **Fremdverstehen und Individualität**

Sowohl Fremdverstehen als auch Individualität haben sich als zusammengefasstes Motiv auf verschiedenen Ebenen musterartig hervorgetan. Exemplarisch sollen an dieser Stelle jeweils Interviewpassagen herangezogen werden. Die erste greift hierbei die Individualität auf, während die zweite Passage ein Beispiel in Bezug auf das Fremdverstehen darstellt.

P2 hat entsprechend „noCHmal gemERKT [...] wie wICHTIG es is dass wir jEdes kind individUELL wahrnehmen; [mhm] (1) also des is zwar davO:R, (.) war des AUch schon präsENT, (.) aber ich merk jETZT einfach nochmal, (.) jEDES kind is ANDERS, und reagIERT auch ANDERS auf situATIOnEN; [...] also ähm:; (.) also wir hatten gANZ individuell auf EINZelne kinder und auch auf die famILIEN dahinter reagIERT,“. Diese Textpassage verdeutlicht die durch die Weiterbildung gewonnene Expertise, die dabei hilft, die Bedürfnisse der Kinder

„individUELL“ wahrnehmen zu können. Diese Formulierung wird selbst mehrfach verwendet und durch weitere Begriffe aus diesem semantischen Feld gestützt. So wird beispielsweise „JEDES kind“ zweimal im Text einzeln angesprochen, was die Individualität auch sprachlich stützt. Im Gegensatz dazu hätten sie varianzanalytisch zum Beispiel als „die Kinder“ im Plural formulieren können, doch auch hierüber wird die Individualität jedes einzelnen Kindes sprachlich verstärkt. „EINzelne kinder“ ist später zwar im Plural formuliert, durch das „EINzelne“ wird aber abermals die individuelle Ebene betont. Dabei werden die Kinder sprachlich zusätzlich voneinander abgegrenzt, was deren Individualität stärkt – so „is“ jedes Kind „ANDERs“, es „reagiert auch ANders“. Das heißt, Kinder werden hierdurch noch differenzierter zunächst auf einer Identitätsebene durch das „is“ voneinander abgegrenzt und darüber hinaus auch auf einer Handlungsebene.

Insgesamt wird in diesem kurzen Abschnitt die Individualität auf verschiedenen sprachlichen Ebenen explizit und implizit hervorgehoben. Vordergründig ist dabei der Prozess, der sich auch in der Entwicklung der Handlungsmacht widerspiegelt. Vor der Weiterbildung war die Notwendigkeit einer individuellen Sichtweise, hier nur zusammengefasst als „des“, zwar schon „präsENT“ doch erst danach konnte entsprechend „reagIERT“ werden. Weitere Betonungen hinsichtlich der Aussage erfolgen an dieser Stelle durch die Wiederholung des Adverbs „nochmal“, das hier die Funktion einer Bekräftigung durch Wiederholung innehat. Das Adjektiv „einfach“ hebt die subjektiv empfundene Selbstverständlichkeit der Befragten hervor. Daneben ist es nicht nur notwendig, individuell auf Kinder zu reagieren, sondern „gANZ individuell“ (hervorgehoben durch die Autorin), wobei erneut die Wichtigkeit der Thematik betont wird.

Überdies weist diese Textstelle viele Akzentuierungen auf, die ebenso ihre Funktion der Betonung in diesem Zusammenhang innehaben.

Das Fremdverstehen hingegen, das thematisch eng mit der Individualität zusammenhängt, ist nach den befragten Traumapädagog\*innen insbesondere dann gefragt, wenn ein traumatisiertes Kind herausforderndes Verhalten zeigt, was nach deren Einschätzungen eine angemessene Antwort von Seiten der Fachkräfte nach sich ziehen sollte.

Entsprechend geht es vermehrt darum, hinter das Verhalten zu gucken und zu schauen „wo könnte das HER kommen, (.) also dass wir GA:NZ differenziert auch gUCKEN;“. Die Vagheitsformulierung direkt zu Beginn des Gesagten macht deutlich, dass man im Umgang mit traumatisierten Kindern nicht nach vermeintlichem Vorwissen oder aus der eigenen Perspektive heraus agieren sollte, sondern eben genau dann der Fremdverstehensprozess einsetzen muss. Dieser sollte auf der Annahme beruhen, dass die Ursache hinter herausforderndem Verhalten nicht immer ersichtlich ist. Deswegen sollte auch hier stets „differenziert“ und hintergründig nachgeforscht werden. Auch diese Textpassage betont durch Akzentuierung und „GA:NZ“ im Sinne von umfänglich, die Botschaft dahinter. Darüber hinaus positionieren sich sowohl P1 als auch P2 hier auf einer Ebene mit ihren Kolleg\*innen (statt wie zuvor „über“ ihnen), bzw. dem praktizierenden Team. Diese Art Positionierung findet sich eher in weniger Motiven wieder und verdeutlicht somit in diesem Zusammenhang die Notwendigkeit, dass auch andere pädagogische Fachkräfte sich eine solche Haltung aneignen sollten – und gleichzeitig integriert es auch die beiden Traumapädagog\*innen selbst, denn auch sie sind in dem konsensualen „wir“ enthalten.

Darüber hinaus kann über unterschiedliche Versprachlichungen und teilweise auch explizite Darlegungen rekonstruiert werden, dass die betroffenen Kinder eben nichts für ihr Verhalten können, und dass sie nicht intentional böswillig gegenüber Fachkräften agieren. Die Ursache des herausfordernden Verhaltens sollte entsprechend keinesfalls beim Kind selbst gesehen werden – denn es wird gefragt „wo“ das „HER kommen“ könnte. Anhand dieser Formulierung wird demnach etwas Externes an das Kind herangetragen, was dessen Verhalten verursacht. Auf das Verhalten bezogen, liegt die Agency hierbei bei einer externen Entität („das“) – nicht beim Kind selbst.

Ein herausforderndes Verhalten von Kindern birgt auch die Gefahr, als pädagogische Fachkraft getriggert zu werden. Daher sind neben dem Fremdverstehen zunächst ein Selbstverstehen und ein sensibler, reflektorischer Umgang der Fachkräfte mit sich selbst notwendig. Dem kann eine geeignete selbstreflexive Biographiearbeit dienen, welche in diesem Zusammenhang ebenfalls als Motiv anhand beider Interviews herausgearbeitet werden konnte.

### Selbstreflexivität und Biographiearbeit

Das Motiv, das die Bedarfe hinsichtlich einer angemessenen Selbstreflexivität und Biographiearbeit bündelt, zog sich erneut ex- als auch implizit, konsistent durch beide Interviews. Biographiearbeit wird dabei explizit benannt, wobei P1 z.B. erfolgreiche Biographiearbeit mit dem Wissen über individuelle Trigger gleichsetzt. Daneben wird die Biographiearbeit als eine Methode verstanden, die sie aus dem Zusammenhang einer Schulung kennt. P2 verwendet den Begriff Biographiearbeit ebenfalls als Methode, die an pädagogischen Tagen und/oder Supervisionstreffen genutzt werden könne. Nach P2 sollte hierbei der Rahmen geschaffen werden, um „bezugspersonen [...] regelmäßig aufarbeiten“ zu können. Selbstreflexivität hingegen wird als eher alltägliches Tool beschrieben, das helfen kann, einen adäquaten Umgang mit traumatisierten Kindern im Alltag zu etablieren.

Den Bedarf sowohl an Selbstreflexivität als auch an methodischer Biographiearbeit, stellen beide als enorm groß dar, gerade, weil darunter eine Ressource für sowohl Traumapädagog\*innen als auch für pädagogische Fachkräfte ohne Zusatzausbildung verstanden wird. Eine exemplarische Textpassage von P1, die sowohl die Trigger-Gefahr als auch die Notwendigkeit von reflexiver Aufarbeitung verdeutlicht, ist die folgende:

und wir hatten hier in der KITA; (.) ähm; (1) ne überforderte Kollegin, (.) die mal so kind so; (.) voller Wut, überflur geschleift hat [hm: mhm] wie=weil sie durch den angetriggert wurde, [okay ja] (.) und dann halt, (.) äh: in dem Zusammenhang um das aufzuarbeiten, damit das nicht nochmal passiert; äh; eben gesagt, was=was (.) was macht das denn eigentlich mit uns; [mhm] (.) ähm; also- (.) warum kochen wir denn so hoch,

Die Passage lässt vermuten, dass Biographiearbeit, wie sie von P1 im institutionellen Kontext aufgefasst wird, für die „überforderte Kollegin“ erst im Nachhinein und somit nicht in einem adäquaten Maße stattgefunden hat. P1 positioniert sich zuletzt auf einer Ebene mit ihren Kolleg\*innen, indem sie danach fragt, was das denn „mit uns“ macht, und warum „wir“ so hochkochen. Entsprechend sieht sie den Handlungsbedarf auch nicht allein bei der Kollegin als einem Einzelfall, sondern nutzt diesen zur Veranschaulichung des allgemeinen Bedarfs bei ihnen als Pädagog\*innen und als Team. Dies verfestigt sich auch durch die Agency, die die Kollegin nur zu Beginn innehat, als sie das Kind über den Flur geschleift hat. Sobald es an die Begründung dafür geht, wird nicht mehr der Kollegin die Agency zugeschrieben, da diese eben „angetriggert“ wurde und damit passiv war. Bei ihrer Aussage bleibt die Kollegin somit außen vor, durch das Prozessprädikat „passier[en]“ wird deutlich, dass keine Absicht vorliegt.

Darüber hinaus fragt P1 danach, was „das“ mit ihnen macht, wobei erneut einer anonymen externen Instanz Handlungsmacht zugeschrieben wird und sie somit zumindest noch nicht handlungsmächtig genug sind und passiv bleiben. Insofern geht es nach diesem Ereignis für das ganze Team darum, das Geschehene „aufzuarbeiten“ und sich selbst zu reflektieren. Aktive Handlungsmacht haben die Kolleg\*innen hierbei bei dem Aufarbeiten dessen, was solche Prozesse in Gang setzen kann. Es wird also deutlich, dass solche Prozesse des „Hochkochens“ ohne Zutun der entsprechenden Kolleg\*innen automatisch ablaufen, sofern keine Selbstreflexion stattfindet und nur durch diese die Handlungsmacht zurücklangt werden kann.

Dem kann entnommen werden, dass die weitergebildeten Traumapädagog\*innen durch ihre Expertise, ihre eigenen Erfahrungswerte mit Biographiearbeit und ihre durch die Weiterbildung erlernte Selbstreflexivität viel an ihr Team weitergeben können, vor allem wenn sie sich wie P1 an dieser Stelle auf einer Ebene mit den Kolleg\*innen positionieren und damit auch deutlich machen, dass sie die Schuld an solchen gewalttätigen Zwischenfällen als ein systematisches Problem erkennen, das potenziell alle Kolleg\*innen betreffen könnte, sie selbst eingeschlossen.

In diesem Zusammenhang werden häufig die Supervision oder auch kollegiale Fallberatung als Möglichkeiten zur begleiteten Biographiearbeit genannt. Allerdings wurde hierzu die gewöhnliche Form von beispielsweise Supervision kritisiert. P1 verdeutlicht dabei mehrfach, dass ihr die Supervision wenig bringt, da das individuelle Empfinden der Fachkräfte im Gegensatz zur Einzelfallanalyse in Bezug auf die Kinder zu kurz komme. Es zeigt sich hier nun, dass nicht nur die Kinder stets als Individuen mit eigener Geschichte, Identität und Verhalten betrachtet werden sollten, sondern auch die Fachkräfte selbst. Daher braucht es in Bezug auf sie ebenso eine sensible Wahrnehmung ihrer Individualität – gerade auch, um der Arbeit mit traumatisierten Kindern gerecht werden zu können. P1 macht so beispielsweise durch ihre Schilderungen kenntlich, dass sie, selbst wenn der offizielle Rahmen einer solchen (gruppenbasierten) Supervision Raum für ihre subjektiven Wahrnehmung bieten würde, sie diesen nie umfänglich nutzen könne, denn: „dES was es jetzt grad mit mIR macht hat ja nix mit der grUPPE zu tun; [mhm] deswEGEN fand ich=s oft schWIErig des dann so ANzusprechen, (.) und hab dann des mEISTE so m=mit mir sELber ausgemacht;“.

Anhand der Analyse wurde also deutlich, dass es eine Sensibilisierung auf verschiedenen Ebenen und für verschiedene Themenbereiche in der Kita braucht. Einmal in Bezug auf das Anerkennen der Individualität der Kinder sowie die Notwendigkeit, die eigenen Relevanzen hintenanzustellen, um der Haltung des Fremdverstehens zu entsprechen. Die Fachkräfte müssen schlussfolgernd der Selbstreflexion und Biographiearbeit nachkommen, sodass Szenen, die außerhalb der eigenen Handlungsmacht stehen, als Individuum und nicht nur in der Rolle der Fachkraft wahrgenommen werden und somit verhindert werden können. Diese Sensibilisierung könnte entsprechend durch die Expertise von Traumapädagog\*innen in den Kita-Alltag implementiert werden, da sich gezeigt hat, dass diese die nötige Sensibilität durch ihre Weiterbildungen einbringen könnten. Daher stellt sich die Frage, wie das Wissen im Sinne eines Transfers an Kolleg\*innen weitergegeben werden kann. Somit stellt das Motiv des *Transfers* ein weiteres zentrales Motiv dar, das sich anhand einiger Textstellen rekonstruieren ließ und im Weiteren expliziert wird.

## 5.2 Transfer(gap) auf verschiedenen Ebenen

Das Motiv des Transfers zeigt sich konsistent auf mehreren Ebenen im gesamten Datenmaterial. Dadurch wird dessen Bedeutung für die Traumapädagog\*innen hervorgehoben. Es zeichnet sich ab, dass der Transfer meist durch bestimmte Faktoren eingegrenzt wird, weswegen *Transfergap* das Motiv noch besser beschreibt.

### Transfer und Adaption von Wissen

Beide Traumapädagog\*innen haben in ihrer Einrichtung bereits Fortbildungs- oder Pädagogische Tage zu Trauma und Traumapädagogik gestaltet, entsprechend Vorträge gehalten und dabei praktische Übungen integriert, um ihre Expertise weiter zu transportieren. Der Wissenstransfer beruht dabei auf dem Bedürfnis, das durch die Weiterbildung zur Traumapädagogin erlangte Wissen an andere weiterzugeben.

P2 greift den durch sie erfolgten Wissenstransfer immer wieder auf, wobei sie hierzu unterschiedliche Ebenen anspricht. Zum einen sollte der Wissenstransfer ganz konkrete, theoretische, wissenschaftsgestützte Einheiten beinhalten, bei denen beispielsweise neurobiologische Hintergründe von Trauma vermittelt werden, um zu verdeutlichen, dass eventuelle Traumareaktionen auf das was „da auch im KÖPRER [passiert]“ gründen. Darüber hinaus betont sie mehrfach, dass zumindest der Austausch von Kolleg\*innen über trauma(pädagogische) Themen gewährleistet werden sollte. Auch hierbei sieht sie den Nutzen dahinter, die Kolleg\*innen auf diese Weise zu mehr Reflexion zu motivieren.

Der Wunsch nach fundiertem Wissen, das auf die eigene Arbeit im Kita-Kontext übertragen werden kann, ließ sich überdies in einer zweiten Richtung bei beiden Interviewpartnerinnen ausmachen: durch ex- und implizite Bezüge zur Psychologie bzw. zu einem therapeutischen Rahmen. So wurden zunächst von P1 konsistent Erläuterungen aus eigener Therapieerfahrung geschildert, die sie ebenso wirkmächtig auf ihre Arbeit mit traumatisierten Kindern übertragen und im Kita-Alltag nutzen kann, wie die Weiterbildung zur Traumapädagogin.

Daneben schildert auch P2 Adaptionenmöglichkeiten vom therapeutischen in den pädagogischen Rahmen (hier jedoch eher in fachlicher als in persönlicher Hinsicht) und verdeutlicht damit die Möglichkeit des Wissenstransfers zwischen verschiedenen Fachdisziplinen zu Gunsten der traumapädagogischen Arbeit in Kitas. Sie erwähnt dabei das „tAPPEN, [mhm] gELERNt“ zu haben, „(.) [mhm] wegen der regulIERUNG einfach,“. Dies scheint eben keine gängige Praxis der Traumapädagogik in Kitas darzustellen, sich aber dennoch als wirksam zu erweisen. P2 bedient sich dabei einer Methodik, die an EMDR (Eye Movement Desensitization and Reprocessing) angelehnt ist und verwendet die daraus gewonnene Expertise entsprechend als „tAPPEN“, also als wechselseitiges Klopfen auf die Beine der Kinder, um diese in ihrer Regulierung zu unterstützen.

Die Traumapädagog\*innen können also neben der in Weiterbildungen erworbenen Kompetenzen auch weitere Expertise aus anderen Kontexten, insbesondere dem therapeutischen, für sich in die Kita-Arbeit übersetzen. Sie nutzen und transferieren also ihre persönliche und therapeutische Geschichte sowie im Besonderen ihre Fähigkeit, verschiedene Wissensbezüge aus Erfahrung zu integrieren, aber auch Methoden für die Kita-Praxis zu adaptieren und zu modifizieren.

Doch wurde durch die Analyse deutlich, dass dieser Transfer auf verschiedenen Ebenen konsequent behindert wird und damit Grenzen existieren, die sich in weiteren Bedarfen der Traumapädagog\*innen äußern. Dieses Motiv wird im Folgenden näher beschrieben.

### **Grenzen und daraus resultierende Bedarfe**

Es zeigen sich konsistente Muster im Datenmaterial, die auf blockierende Grenzen sowohl auf struktureller als auch auf personeller Ebene in Bezug auf den nötigen Transfer hinweisen.

Letztere Ebene ist nach den Äußerungen der Traumapädagog\*innen vor allem auf Unwissen und mangelndes Verständnis im Mittelpunkt von Kolleg\*innen im Kita-Kontext zurückzuführen. An Verständnis mangelt es beispielsweise, wenn es um die Individualität der betroffenen Kinder geht und wie auf deren Verhalten, das durch die Traumatisierung herausfordernd sein kann, reagiert wird. P1 schildert dazu folgende Passage:

meine kollegen warn <<belustigt>ENTSETZT,> [<<lacht>>] warum ich jetzt DIESES KIND, was jetzt SO: explodiert ist und SO unangemessen [okay] verhalten hat; warum ich DAS jetzt auch noch; (.) ANNEHMEN möchte und=und verSTEHEN möchte; [mhm] und so; also das waren- (.) n=gANZ gANZ schwerer prozess. (.) [mhm] also so d=dA: jetzt sozusagen [okay] auch in der kITA:, (.) n=verstÄNDNIS; (.) äh zu bekommen.

Im Absatz zeigt sich, dass P1 sich als Traumapädagogin um die Anerkennung bzw. das Verständnis ihrer Kolleg\*innen bemühen musste und dass eben diese geeignete Interventionsmaßnahmen auf eventuell. institutioneller oder gemeinschaftlicher Team-Basis mit ihrer Haltung unterbinden. P1 positioniert sich hierbei allerdings auch als handlungsmächtig und abermals als ihren Kolleg\*innen voraus, was das Wissen sowie das Verstehen-Wollen der Gründe des Verhaltens des Kindes in der beschriebenen Situation angeht. Sie positioniert sich als Person, die sich vom Unverständnis oder gar Entsetzen der Kolleg\*innen nicht hat einschüchtern lassen, denn sonst hätte es keinen „prozess“ der Verständnisingewinnung geben können. Der „prozess“, der aus der Erzählzeitperspektive bereits in der Vergangenheit stattgefunden hat, was über die Formulierung im Präteritum deutlich wird, nahm offenbar ein positives Ende, an dem ihr das Verständnis zuteil wurde. Dies macht ihre Agency zusätzlich höchst effektiv. Gleichzeitig fällt ihr dieses Verständnis nicht gerade zu, sondern sie hat es sich offenbar unter Anstrengung erworben und erst am Ende eines „gANZ gANZ schwere[n] prozess[es]“ bekommen. Dies deutet schon auf die Bemühungen hin, die sie unternehmen musste, um ihre Kolleg\*innen von etwas zu überzeugen, das ihrer Meinung nach selbstverständlich sein sollte.

Neben den hier deutlich gewordenen Begrenzungen, die auf personellen Faktoren beruhen, finden sich, wie bereits erwähnt, ebenso strukturelle Gegebenheiten, die den nötigen Transfer unterbinden. Entsprechend kann an dieser Stelle von einem Transfergap gesprochen werden: der Gap zwischen dem, was an Expertise von Seiten der Traumapädagog\*innen da wäre und dem, was in der Praxis tatsächlich eingebracht werden kann.

Am folgenden Zitat von P2 soll die Ambivalenz, die mit diesem Gap zusammenhängt, dokumentiert und anschließend erläutert werden:

also- (.) dAdurch dass ich jetzt die wEIterbildung hAB für traumapädagogik [mhm] is es für MICH aber im (.) kINDErgarten sehr schwEr in dem berEICH auch tÄtig zu werden, [mhm] also i=ich bin als (.) pädaogin ANgestellt, (.) und [mhm] dÜrfte jetzt auch nich an des trAUma sozusagen rAN,

Besonders das Pronominaladverb „dAdurch“ zu Beginn ist an dieser Stelle auffallend. Es wird demnach zunächst impliziert, dass die Weiterbildung zur Traumapädagogin letztlich der Grund dafür ist, nicht mit Traumatisierungen im Kita-Alltag arbeiten zu können, was paradox erscheint.

Dahinter steckt also eine institutionell bedingte Hemmnis: P2 fehlt die Möglichkeit, ihr Wissen und ihre Expertise als Traumapädagogin einzubringen, ohne damit gegen institutionelle Vorgaben zu verstoßen, da eine klare Trennung zwischen der Anstellung als angestellte Pädagogin und einer Anstellung als Traumapädagogin vorhanden ist – unabhängig von der Expertise bzw. den Kompetenzen der Pädagog\*innen.

Dass Traumapädagogik in den Kitas noch nicht, wie eigentlich möglich, realisiert werden kann, hängt laut P2 auch damit zusammen, dass es „einfach nix“ gibt in dem Bereich. Sie bemängelt in diesem Zusammenhang, dass ihre Kolleg\*innen nicht auf Fort- oder Weiterbildungsprogramme aufmerksam gemacht würden, wodurch der Mangel an Bewusstsein für Trauma(pädagogik) in den Fokus rückt. Dies verdeutlicht sie anhand der Metaphorik des „stOLPERstein[s]“, vor dem “[wir] grad noch (.) generELL stecken,“. Ein Stolperstein im metaphorischen Sinne entspricht somit einer Hürde. Er vermag es, Menschen aus dem Gleichgewicht zu bringen. Dennoch bedeutet Stolpern noch kein Fallen, was impliziert, dass dadurch noch kein Scheitern verbunden sein muss, man kann sich auch wieder fangen, man fällt nicht zwangsläufig hin. Außerdem stolpert man lediglich, sofern man bereits in Bewegung ist. Diese Bewegungen sollte man im übertragenen Sinne auch in der Traumapädagogik sehen und als Chance betrachten, etwas umzustrukturieren.

Darüber hinaus liegt der Stolperstein nicht nur auf einem Weg – zusätzlich „steckt“ dieser davor „noch“, was eine zusätzliche Hemmnis darstellt. Die Bemühungen, diese Hemmnisse



aus dem Weg zu räumen, scheinen also zu diesem Zeitpunkt noch als aufwändig verstanden zu werden, es ist sowohl ein Ausräumen von externen Hemmnissen von Nöten, was hier für strukturelle und institutionelle Hemmnisse steht.

Eine mögliche Implementierung von Traumapädagogik (durch beispielsweise pädagogische Thementage) kann nur unter der Berücksichtigung weiterer Faktoren gewährleistet werden. Ein bedeutender als Motiv gebündelter Faktor, der dafür nötig wäre, wird im folgenden Kapitel 5.3 näher erläutert.

### 5.3 Kontinuität und Ausweitung

Die vorangegangenen Ergebnisse konnten aufzeigen, wie ausschlaggebend der Raum zur Reflexion und flexible Strukturen in der Kita für Traumapädagog\*innen sein müssten, um Brücken für den Transfer schaffen zu können.

Darauf aufbauend lässt sich ein weiteres häufig wiederkehrendes Motiv rekonstruieren: Der Bedarf an Kontinuität und Erweiterung bzw. Quantifizierung. Dieser wurde in dieser Arbeit auf Basis zahlreicher Versprachlichungen und Semantiken rund um Mathematik, die sich insbesondere metaphernanalytisch zeigen lassen, rekonstruiert.

Wie bereits erwähnt, haben beide Traumapädagog\*innen interne Fortbildungen und Vorträge zu Trauma(pädagogik) gehalten. Doch heben beide weiterhin die mangelnde Kompetenz ihrer Kolleg\*innen hervor. Für P2 hängt das damit zusammen dass „des bei EINZELNEN personen die eben einfach in dem bereich nicht genug wissen dann hAM, [...] so=n bisschen in=hINTERgrUnd,“ rückt. Entsprechend sollte es „REGELmäSSig“ gemacht werden, denn es „REICHT auch nicht wenn des- (.) wenn WIR jetzt in dem bereich AUSgebildet sind- (.) dass wir des dann EINmal vORstellen,“. Bereits an diesen exemplarischen Textpassagen wird deutlich, wie wichtig die Regelmäßigkeit und Kontinuität sind, um den Transfer in das Team zu ermöglichen. Dementsprechend wird wiederholt dargelegt, dass eine einmalige Fortbildung der Kolleg\*innen nur kurzfristig etwas bewirkt, und daher der Raum für die Ausbreitung gegeben sein muss. Entsprechend kann der fundierte Wissenstransfer nur durch ständige Wiederholungen gewährleistet werden, denn man merkt „es kommt hier wirklich AN, (.) wenn man=s transportIERT; (.) es muss halt nur einfach (.) ÖFTER stattfinden;“.

Der Bedarf nach Ausbreitung bzw. Weitung macht sich ebenfalls in Sprachbildern bemerkbar. So kann die Weiterbildung in dem Bereich zu einer breiten „Fächerung“, einem „veränderten Blickwinkel“ führen und die Übertragung der Inhalte stellt einen „Gewinnfaktor“ dar. Dabei verdeutlichen insbesondere die Metaphoriken „brEIT gefÄchert“ als auch der veränderte „bLICKwinkel“, dass es grundsätzlich um den Bedarf einer Ausweitung geht. Auch der häufige Bezug, für die Traumapädagogik quasi einen „RAHMEN zu schAFFEN“ lässt sich metaphernanalytisch im geometrisch mathematischen Spektrum ansiedeln.

Die drei dargestellten zentralen Motive lassen sich hierbei nur analytisch trennen, sie hängen tatsächlich aber unmittelbar miteinander zusammen. So können Traumapädagog\*innen ihre Expertise in den Kita-Alltag nur einbringen, sofern der Transfer und die notwendige Wissensvermittlung auf unterschiedlichen Ebenen durch strukturelle Gegebenheiten geebnet wird und darüber hinaus kontinuierlich stattfinden kann.

Die dargestellten Ergebnisse sowie damit verbundene Limitationen werden im Folgekapitel diskutiert.

## 6. Diskussion und Limitationen

Die anhand des umfassenden Analyseprozesses herausgearbeiteten Motive ermöglichen im Folgenden eine Antwort auf das zu Beginn beschriebene Forschungsinteresse.

Grundsätzlich konnte die Handlungsmächtigkeit und auch die Handlungssicherheit der Traumapädagog\*innen u. a. durch die Agency- als auch die Positioninganalyse als methodische Analyseheuristiken rekonstruiert werden. Beide Befragten sprechen überwiegend in einer aktiven individuellen Agency, in der sie sich subjektbezogen als handelnde Individuen darstellten. Diese Sicherheit wurde auch anhand der Redeflüsse, insbesondere von P1, deutlich, die bei Erzählungen ihrerseits kaum eine Pause oder Impulse von Seiten der Interviewerin brauchte. Auch auf der inhaltlichen Ebene positionierten beide Befragten sich durch zahlreiche Schilderungen zum Beispiel von traumapädagogischen Ansätzen oder Implikationen als in ihrem Tun und Wissen sicher – auch verstärkt sich das Bild der individuellen Handlungsmacht.

Es wurde darüber hinaus deutlich, dass diese bewusste Kompetenz nicht ausschließlich über die Weiterbildung erlangt wurde, sondern, dass weitere Erfahrungsräume, z. B. durch Therapie- und oder Biographiearbeit, in die Arbeit miteinfließen und dies zusätzlich ermächtigend wirkt. Grundsätzlich zeigt sich bei beiden auch die Bereitschaft, ihr Wissen einerseits zu teilen und an andere weiterzugeben und andererseits in der Kita-Praxis am (traumatisierten) Kind einzubringen.

Allerdings werden sie dabei durch hemmende Faktoren begrenzt, was den Transfer auf beiden Ebenen erheblich erschwert. Mit diesem Problem geht der Bedarf einher, das traumapädagogische Wissen letztlich zu vermitteln und Kolleg\*innen in der Praxis zunächst zu sensibilisieren. Erst dadurch kann die individuelle Handlungsmächtigkeit auch effektiv eingesetzt werden. Doch lassen die subjektiven Perspektiven der beiden Traumapädagog\*innen die Vermutung zu, dass sich an dieser Stelle strukturelle Hürden finden, die dies erschweren und Kitas somit möglicherweise noch nicht genug auf traumapädagogische Arbeit eingestellt sind bzw. deren Bedeutung noch unterschätzt wird.

Die Ergebnisse decken sich teilweise ebenso mit der Theorie gängiger Traumaliteratur. So werden gleichermaßen z. B. die Haltung der betreuenden Fachkräfte, als auch diverse traumapädagogische Handlungsempfehlungen und Kontroversen hinsichtlich des Traumbegriffs hervorgehoben. Die Untersuchung der Perspektiven der beiden Traumapädagog\*innen verdeutlicht zudem, dass z. B. traumapädagogische Grundlagen, Maßnahmen und Empfehlungen wie sie in der Theorie dargelegt werden (vgl. u. a. Lang et al., 2011; Wittmann, 2015; Zimmermann, 2021b in Kapitel 2) ohne entsprechende Modifikation des gegebenen Rahmens in Kitas nur erschwert etabliert werden könnten. Darüber hinaus soll an dieser Stelle noch einmal die Evaluationsstudie von Fröhlich-Gildhoff et al. (2016) aufgegriffen werden (vgl. Kapitel 2.3), anhand derer ein signifikanter Zuwachs an empfundener Handlungssicherheit der befragten Fachkräfte festgestellt werden konnte. Hierbei führen Fröhlich-Gildhoff et al. (2016) selbst die Frage hinsichtlich der Nachhaltigkeit der beschriebenen Änderungen auf.

Hierzu kann mit der vorliegenden Studie angeknüpft werden: Denn es hat sich gezeigt, dass die Traumapädagog\*innen den Kompetenzzuwachs ihrer Kolleg\*innen durch einen von ihnen durchgeführten pädagogischen Tag zum Thema Trauma(pädagogik) durchaus wahrnehmen. Die Ergebnisse zeigen allerdings, dass die einmalige Wissensvermittlung an die Befragten nicht ausreichend war, um nachhaltig auf der Ebene von ihnen als nicht weitergebildeten Kolleg\*innen zu wirken, weswegen anzunehmen ist, dass eine Ausweitung und Kontinuität in diesem Bereich auch generell hilfreich sein könnte.

Weil ein an diesen Bedarf angepasster Wissenstransfer und damit einhergehende Sensibilisierung auf struktureller Ebene noch nicht umfassend genug möglich ist, wird die Weiterbildung selbst an mehreren Stellen im Textmaterial als Hürde gesehen. Entsprechend resultiert dies in einer strukturellen (Handlungs-)Ohnmächtigkeit.

Darüber hinaus legt der empirische Teil dieser Arbeit nahe, dass der Bedarf an Weiterbildungen im traumapädagogischen Bereich generell noch nicht genug gesehen wird, weil zwar die meisten pädagogischen Fachkräfte eine Vorstellung davon haben, was eine traumatische Erfahrung definiert, aber eben kein explizites fundiertes Wissen darüber haben, was wiederum zu falschen Annahmen und Handlungen führt.

Somit kann festgehalten werden, dass die befragten weitergebildeten Traumapädagog\*innen über umfassend Wissen und Expertise verfügen und dies bestmöglich in die Kita-Praxis implementieren, ob im direkten Umgang mit betroffenen Kindern oder durch die Fortbildung ihrer Kolleg\*innen. Allerdings gilt es hierbei einige Hürden zu überwinden und einen geeigneten Rahmen zu schaffen, um das, was *theoretisch* schon möglich ist, auch *praktisch* anwenden zu können.

Anhand der vorliegenden Studie wurden zusätzlich (bereits im Vorfeld) Forschungslücken identifiziert. Dabei wurde ersichtlich, dass zahlreiche Bezüge zu verwandten Forschungsgegenständen möglich sind, jedoch kaum spezifisch zur Forschungsfrage dieser Studie passende Arbeiten existieren. Insbesondere die Fokussierung auf Traumapädagogik im Kontext Kita und die Perspektive von Traumapädagog\*innen in explizit diesem Feld wurde bisher noch zu wenig beachtet. Darüber hinaus umfasst die Forschung in diesem Bereich den Traumabegriff noch nicht *weit genug*.

Doch auch die vorliegende Arbeit weist Limitationen auf. Hierbei ist zunächst der kleine Umfang und die Zusammensetzung des Datenkorpus zu nennen, womit keine empirische Sättigung möglich ist und diese Arbeit als eine explorative zu verstehen ist (Strübing, Hirschauer, Ayaß, Krähnke & Scheffer, 2018). Dem liegen wohl hauptsächlich die anfänglichen Rekrutierungsschwierigkeiten zu Grunde. Wobei dies im Umkehrschluss auch den vermehrten Bedarf an Traumapädagog\*innen im Feld verdeutlicht.

Des Weiteren besteht das Sample aus zwei Traumapädog\*innen, die sich von Beginn an sehr begeistert für die Studie gezeigt und einiges zu erzählen hatten. Demnach war davon auszugehen, dass beide grundsätzlich über viel Expertise verfügen. Interessant könnte es somit sein, die Studie durch z. B. standardisierte Fragebögen zu erweitern, und damit eine niederschwelligere Erhebung zu ermöglichen. Würden mehr Personen auf gänzlich anonymer Ebene erreicht, könnte somit ein umfassenderer Eindruck über die Handlungsmacht von Traumapädagog\*innen in der Kita-Praxis ermöglicht werden. Der Fokus dieser Arbeit liegt entsprechend klar auf einer Tiefenanalyse statt auf einer Analyse, die in die Breite geht. Das Auswertungsverfahren ist aufwändig und daher ohnehin auf eher kleinere Samples ausgelegt.

Um diesem weiter gerecht zu werden, wurde darüber hinaus eine Analysegruppe im Hinblick auf die Wahrung der Intersubjektivität gegründet, die der Validierung diente und so ein übereinstimmender Nachvollzug hinsichtlich der Erkenntnisgewinne gewährleistet werden konnte (Kruse, 2015,). Dies wurde kontinuierlich vom Beginn der mikrosprachlichen Feinanalyse an bis zum Ende des Auswertungsprozesses mit der Bündelung der dargelegten Motive hin realisiert. Somit war der Prozess immer wieder durch die gegenseitige Sensibilisierung für weitere sprachlich-kommunikative Phänomene und damit einhergehende Modifizierungen geprägt (ebd.).

Die Studie erlaubt somit Implikationen für Forschung und (Kita-)Praxis, die hierauf aufbauend in Kapitel 7 näher beschrieben werden.

## 7. Implikationen für Forschung und Praxis

Da sich die Forschung im Bereich Traumapädagogik insbesondere in der Kita noch in Grenzen hält, sollte hier angeknüpft werden, da die bisherigen Studien meist im stationären Bereich verortet sind.

Dabei sollten zukünftig alle an der Traumapädagogik beteiligten Akteur\*innen Gehör finden. Auch gründen Forschungsarbeiten in Bezug auf kindliche Traumatisierungen häufig auf quantitativen Methoden. Diese vermögen es jedoch nicht so umfassend wie qualitative, insbesondere rekonstruktive Verfahren, das subjektive Erleben so tiefgründig zu erfassen und auch überraschendere Erkenntnisse zutage zu fördern. Eine Kombination aus beiden Ansätzen wäre wünschenswert und ist sicherlich auf langfristige Sicht notwendig, um nicht nur ein tieferes Verständnis subjektiver Erlebnisse und Sichtweisen zu erhalten, sondern diese zukünftig auch quantifizieren zu können.

Anhand der vorliegenden Studie konnte erneut aufgezeigt werden, dass kindliche Traumatisierung sehr vielschichtig ist und häufig verborgen bleibt. Einerseits der möglichen Symptomatik geschuldet, andererseits durch die häufig fälschliche Annahme, es bräuchte als extrem betitelte Ereignisse (z. B. Krieg, Flucht, sexueller Missbrauch) um traumatisiert zu werden. Entsprechend sollte die Vielfalt von möglichen Traumabelastungen mehr nach außen hin transportiert werden. Eine Sensibilisierung pädagogischer Fachkräfte ist hierfür insbesondere vor dem Hintergrund einer möglichen sequenziellen Traumatisierung, wie sie in Kapitel 2.1 beschrieben wurde, bedeutsam. Pädagogische Fachkräfte sollten sich in diesem Kontext ihrer Verantwortung bewusst sein und, dass sie Traumatisierung im Sinne der sequenziellen Traumatisierung z. B. durch inadäquates Beziehungsverhalten verschlimmern könnten. Daneben besteht allerdings für das betroffene Kind die Chance, eben durch angemessenes Beziehungsverhalten seitens der Fachkräfte korrigierende (Beziehungs-)Erfahrungen zu machen und die Kita somit als sog. ‚sicheren Ort‘ zu erfahren – ein bedeutender Aspekt traumapädagogischer Grundsätze (Weiß, 2013; Zimmermann, 2021b). Eine (sequenzielle) Traumatisierung kann entsprechend vermieden werden, sofern ein Wissenstransfer die nötigen Grundlagen vermittelt.

Dabei hat das pädagogische Setting, wie das in der Kita-Praxis, ohnehin den Vorteil, dass der traumapädagogische Umgang, bedingt durch den Einfluss des Alltäglichen, zu einer nachhaltigeren Unterstützung oder auch Überwindung bei kindlichen Traumata führen kann (Jegodtka et al., 2016).

Daneben haben die Ergebnisse der vorliegenden Studie die Bedarfe auf struktureller Ebene in der Praxis gezeigt. Dementsprechend müsste auf dieser Ebene Raum für den Wissenstransfer der Traumapädagog\*innen an ihre Teamkolleg\*innen geschaffen werden. Außerdem wäre es wünschenswert, generell mehr Traumapädagog\*innen in Kitas vorzufinden, weswegen es wichtig wäre, deutlich mehr über die Möglichkeiten einer solchen Weiterbildung zu informieren. Ferner könnte vermehrter Wissenstransfer bereits über Ausbildungsstätten, wie Fach- oder Hochschulen, angehender pädagogischer Fachkräfte gewährleistet werden, sodass traumapädagogisches Wissen als Grundlagen- und nicht als Zusatzwissen verstanden wird. Somit wäre eine frühestmögliche Sensibilisierung für entsprechende Themengebiete rund um Trauma(ta) gegeben.

## 8. Fazit

Die vorliegende Studie konnte im Theorieteil zeigen und im empirischen Teil bestätigen sowie ausdifferenzieren, dass der Fokus noch zu selten auf die Perspektive von Traumapädagog\*innen in der Kita gelegt wurde, und dass insgesamt noch zu wenig entsprechend

ausgebildete Fachkräfte im Kita-Kontext arbeiten, was wiederum definitiv nicht dem dortigen Bedarf entspricht.

Traumapädagog\*innen sind in erheblichem Maße auf Modifikationen in diesem Bereich angewiesen, damit sie eine qualitativ hochwertige Traumaarbeit leisten können. Hieraus ergeben sich folgende Forderungen:

Die Sensibilisierung für Trauma(ta) und Traumapädagogik sollte nicht nur auf institutioneller Ebene erfolgen, sondern sich auf die Gesellschaft im Allgemeinen ausweiten. Dementsprechend braucht es noch viele Forschungsarbeiten in diesem Bereich sowie einen Transfer wissenschaftlicher Erkenntnisse hinein in gesellschaftliche Diskurse. Das ist auch deshalb relevant, da die Expertise von Traumapädagog\*innen nicht nur traumatisierten Kindern dienen kann. Traumapädagogische Konzepte, die auf der Haltung des guten Grundes, der Schaffung eines sicheren Ortes und weiteren typischen Prinzipien basieren, sollten eigentlich für *alle* Kinder gelten, unabhängig einer möglichen Traumatisierung.

Durch ihre in dieser Studie konsistent dargestellte Handlungsmächtigkeit zeigen sich die Traumapädagog\*innen als äußerst professionell, kompetent und willens, ihre Expertise auch einzubringen. Entsprechend bedauernswert wäre es, wenn strukturelle und personelle Hindernisse zu Frust und Resignation führen würden.

Somit soll diese Studie ebenso dazu dienen, Traumapädagog\*innen in der Kita-Praxis das nötige Gehör zu verschaffen, sodass diese Stück für Stück für mehr Sensibilisierung für verschiedene Formen von Traumata bei Kindern und damit zusammenhängenden Verhaltensweisen bei sowohl pädagogischen Fachkräften als auch der Gesellschaft im Allgemeinen sorgen können. Denn, wie aufgezeigt werden konnte, kann es nicht nur jeden und jede durch eine ganze Reihe an möglichen Ursachen treffen, sondern, wie P2 anmerkte, die Ursache: „kann halt ALLES sein;“.

## Literatur

- Ackermann P. T., Newton, J. E. O., McPherson, W. B., Jones, J.G. & Dykman, R.A. (1998). Prevalence of posttraumatic stress disorder and other psychiatric diagnoses in the three groups of abused children. *Child Abuse & Neglect*, 22, 759–774.
- Behrend, C. (2021). Traumasensible Gestaltung von Erziehungspartnerschaften. In D. Zimmermann & L. Dabbert (Hrsg.), *Traumapädagogik in der Kita* (S. 28–37). Freiburg: Herder.
- Besser, L. U. (2013). Wenn die Vergangenheit Gegenwart und Zukunft bestimmt. Wie Erfahrungen und traumatische Ereignisse Spuren in unserem Kopf hinterlassen, Gehirn und Persönlichkeit strukturieren und Lebensläufe determinieren. In J. Bausum, L. U. Besser, M. Kühn & W. Weiß (Hrsg.), *Traumapädagogik: Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die pädagogische Praxis* (S. 38–53). Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Biberacher, M. (2013). Traumapädagogik. In U. Beckrath-Wilking, M. Biberacher, D. Volker & R. Wolf-Schmid (Hrsg.), *Traumafachberatung, Traumatherapie & Traumapädagogik: ein Handbuch zur Psychotraumatologie im beratenden, therapeutischen & pädagogischen Kontext* (S.283-306). Paderborn: Junfermann.
- Bohnsack, R. (2021). *Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden* (UTB Erziehungswissenschaft, Sozialwissenschaft) (10., durchgesehene Aufl.). Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich.

- Brandmaier, M. & Ottomeyer, K. (2016). Trauma und Gesellschaft. Zum Verhältnis von Bewältigung und Anerkennung. In W. Weiß, T. Kessler, S. B. Gahleitner (Hrsg.), *Handbuch Traumapädagogik* (S. 342–350). Weinheim; Basel: Beltz.
- Bundesinstitut für Arzneimittel und Medizinprodukte. (2022). ICD-11 Internationale statistische Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme, 11. Revision. [https://www.bfarm.de/DE/Kodiersysteme/Klassifikationen/ICD/ICD-11/\\_node.html](https://www.bfarm.de/DE/Kodiersysteme/Klassifikationen/ICD/ICD-11/_node.html)
- Cichecki, J. (2022). *Trauma(pädagog\*innen) in Kindertagesstätten. Eine rekonstruktive Analyse expertisengestützter Handlungsmacht im Umgang mit traumatisierten Kindern* (Unveröffentlichte Masterarbeit). Evangelische Hochschule Freiburg.
- Eichenberg, C. & Zimmermann, P. (2017). *Einführung Psychotraumatologie: mit 6 Abbildungen und 5 Tabellen* (UTB Psychologie). München Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Fischer, G. & Riedesser, P. (2020). *Lehrbuch der Psychotraumatologie* (UTB) (5., aktualisierte und erweiterte Aufl.). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Kerscher-Becker, J., Döther, S. & von Kleist, C. (2016). Implementation und Evaluation des „Curriculums zur Stärkung von Kita-Teams in der Begegnung mit Kindern und Familien mit Fluchterfahrung“. *Perspektiven der empirischen Kinder- und Jugendforschung*, 3(1), 73–87.
- Gahleitner, S. B. (2010). Psychosoziale Traumaarbeit, Traumaberatung und Traumapädagogik. In J. M. Fegert, U. Ziegenhain & L. Goldbeck (Hrsg.), *Traumatisierte Kinder und Jugendliche in Deutschland. Analysen und Empfehlungen zur Versorgung und Betreuung* (S. 228–246). Weinheim München: Juventa.
- Gahleitner, S. B., Frank, C. & Leitner, A. (2015). *Ein Trauma ist mehr als ein Trauma: biopsychosoziale Traumakonzepte in Psychotherapie, Beratung, Supervision und Traumapädagogik*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Gahleitner, S. B., Kamptner, C. & Ziegenhain, U. (2016). Bindungstheorie in ihrer Bedeutung für die Traumapädagogik. In W. Weiß, T. Kessler, S. B. Gahleitner (Hrsg.), *Handbuch Traumapädagogik* (S. 115–122). Weinheim; Basel: Beltz.
- Gründel, H. & Stephan, M. (2010). Neurobiologie von Trauma, Traumagedächtnis und Traumafolgen. *Traumatisierte Kinder und Jugendliche in Deutschland. Analysen und Empfehlungen zur Versorgung und Betreuung* (S. 246–253). Weinheim, München: Juventa.
- Helfferich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten: Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* (Lehrbuch) (4. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwiss.
- Helfferich, C. (2012). Einleitung: Von roten Heringen, Gräben und Brücken. Versuche einer Kartierung von Agency-Konzepten. In S. Bethmann, C. Helfferich, H. Hoffmann & D. Niermann (Hrsg.), *Agency. Qualitative Rekonstruktionen und gesellschaftstheoretische Bezüge von Handlungsmächtigkeit* (S. 9–39). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Huber, M. (2020). *Trauma und die Folgen* (Trauma und Traumabehandlung / Michaela Huber) (Überarbeitete Neuaufl., 6., überarbeitete Aufl.). Paderborn: Junfermann Verlag.
- Jegodtka, R., Luitjens, P., Pleyer, K. H., Weiß, W. & Sriram, R. (2016). *Systemische Traumapädagogik: traumasensible Begleitung und Beratung in psychosozialen Arbeitsfeldern (Systemische Therapie)*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kirsch, V., Fegert, J.M., Seitz, D.C.M. & Goldbeck, L. (2011). Traumafokussierte kognitive Verhaltenstherapie (Tf-KVT) bei Kindern und Jugendlichen nach Missbrauch und Misshandlung. Ergebnisse einer Pilotstudie. *Kindheit und Entwicklung*, 20(2), 95–102.

- König, L. (2020). *Trauma und Bindung in der Kindheit: Grundwissen für Fachkräfte der frühen Bildung*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Korittko, A. (2017). *Posttraumatische Belastungsstörungen bei Kindern und Jugendlichen (Störungen systemisch behandeln) (2. Aufl.)*. Heidelberg: Carl-Auer Verlag.
- Korte, A., Pfeiffer, E. & Salbach, H. (2005). *Traumatisierung im Kindes- und Jugendalter - zur Problematik der Diagnose der Posttraumatischen Belastungsstörung (PTBS) im Kontext kinder- und jugendpsychiatrischer Begutachtungen. Klinik für Psychiatrie, Psychosomatik und Psychotherapie des Kindes- und Jugendalters. Charité - Universitätsmedizin Berlin*. [https://www.researchgate.net/publication/312934835\\_Traumatisierung\\_im\\_Kindes-und\\_Jugendalter\\_-\\_Zur\\_Problematik\\_der\\_Diagnose\\_der\\_Posttraumatischen\\_Belastungsstörung\\_PTBS\\_im\\_Kontext\\_kinder-und\\_jugendpsychiatrischer\\_Begutachtungen](https://www.researchgate.net/publication/312934835_Traumatisierung_im_Kindes-und_Jugendalter_-_Zur_Problematik_der_Diagnose_der_Posttraumatischen_Belastungsstörung_PTBS_im_Kontext_kinder-und_jugendpsychiatrischer_Begutachtungen)
- Kruse, J. (2015). *Qualitative Interviewforschung: ein integrativer Ansatz (Grundlagentexte Methoden) (2., überarbeitete und ergänzte Aufl.)*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Kühn, M. (2013). „Macht Eure Welt endlich wieder mit zu meiner!“ Anmerkungen zum Begriff der Traumapädagogik. In J. Bausum, L. U. Besser, M. Kühn & W. Weiß (Hrsg.), *Traumapädagogik: Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die pädagogische Praxis* (S. 24–37). Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Landolt, M. (2021). *Psychotraumatologie des Kindesalters: Grundlagen, Diagnostik und Interventionen (3., überarbeitete Aufl.)*. Göttingen: hogrefe.
- Lang, B., Schirmer, C., Andreae de Hair, I., Wahle, T., Lang, T., Stolz, A. et al. (2011). *Standards für traumapädagogische Konzepte in der stationären Kinder- und Jugendhilfe. Ein Positionspapier des Fachverbands Traumapädagogik e. V. Fachverband Traumapädagogik e. V.* <https://fachverband-traumapaedagogik.org/standards.html>
- Lang, T. (2016). Bindung und Trauma. In W. Weiß, T. Kessler, S.B. Gahleitner (Hrsg.), *Handbuch Traumapädagogik* (S. 272–289). Weinheim; Basel: Beltz.
- Mayer, M. (2021). *Traumasesibles Arbeiten mit Kindern. Ein Leitfaden für Fachkräfte der Kindertagesbetreuung und Frühen Bildung (1.)*. Berlin: Sozialpädagogisches Fortbildungsinstitut Berlin-Brandenburg. [https://sfbf.berlin-brandenburg.de/sixcms/media.php/bb2.a.6742.de/M.Mayer\\_Traumasesibles\\_Arbeiten\\_mit\\_Kindern\\_Leitfaden\\_2021\\_3.pdf](https://sfbf.berlin-brandenburg.de/sixcms/media.php/bb2.a.6742.de/M.Mayer_Traumasesibles_Arbeiten_mit_Kindern_Leitfaden_2021_3.pdf)
- Perkonig, A., Kessler, R.C., Storz, S. & Wittchen, H.-U. (2000). Traumatic events and post-traumatic stress disorder in the community: prevalence, risk factors and comorbidity. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 101, 46–59.
- Polcari, A., Rabi, J., Bolger, E. & Teicher, M. H. (2014). Parental verbal affection and verbal aggression in childhood differentially influence psychiatric symptoms and wellbeing in young adulthood. *Child Abuse and Neglect*, 38, 91–102.
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2014). *Qualitative Sozialforschung: Ein Arbeitsbuch (Lehr- und Handbücher der Soziologie) (4., erweiterte Aufl.)*. München: Oldenbourg Verlag.
- Riedesser, P. (2019). Entwicklungspsychopathologie von Kindern mit traumatischen Erfahrungen. In K. H. Brisch & T. Hellbrügge (Hrsg.), *Bindung und Trauma. Risiken und Schutzfaktoren für die Entwicklung von Kindern* (S. 160–171). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Rosenthal, G. (2015). *Interpretative Sozialforschung: eine Einführung (Grundlagentexte Soziologie) (5., aktualisierte und ergänzte Aufl.)*. Weinheim, München, Basel: Beltz Juventa.

- Rousseau, C. (2015). Ein Schritt nach vorne? Die Berücksichtigung des Kindes- und Jugendalters bei der Überarbeitung der trauma- und belastungsbezogenen Störungen in DSM-5 und ICD-11. *Kindheit und Entwicklung*, 24(3), 137–145.
- Statistisches Bundesamt. (2022). *Soziales. Kindertagesbetreuung*. [https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Soziales/Kindertagesbetreuung/\\_inhalt.html#236164](https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Soziales/Kindertagesbetreuung/_inhalt.html#236164)
- Steil, R. & Schwartzkopff, L. (2019). Traumatische und belastende Erfahrungen im Kindes- und Jugendalter: Traumatic and aversive experiences in childhood and adolescence. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 47(4), 285–287. <https://doi.org/10.1024/1422-4917/a000678>
- Strübing, J., Hirschauer, S., Ayaß, R., Krähnke, U. & Scheffer, T. (2018). Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. Ein Diskussionsanstoß. *Zeitschrift für Soziologie*, 47(2), 83–100. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2018-1006>
- Tagay, S., Repic, N., Düllmann, S., Schlottbohm, E., Hermans, E., Hiller, R. et al. (2013). Traumatische Ereignisse, psychische Belastung und Prädiktoren der PTBS-Symptomatik bei Kindern und Jugendlichen. *Kindheit und Entwicklung*, 22 (2), 70-79.
- Weiß, W. (2013). „Wer macht die Jana wieder ganz?“ Über Inhalte von Traumabearbeitung und Traumaarbeit. In J. Bausum, L. U. Besser, M. Kühn & W. Weiß (Hrsg.), *Traumapädagogik: Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die pädagogische Praxis* (S. 14–23). Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Widom, C.S., White, H.R., Czaja, S.J. & Marmorstein, N.R. (2007). Long-term effects of child abuse and neglect on alcohol use and excessive drinking in middle adulthood. *Journal of Studies on Alcohol and Drugs*, 68, 317–326.
- Witt, A., Sachser, C., Plener, P. L., Brähler, E. & Fegert, J. M. (2019). Prävalenz und Folgen belastender Kindheitserlebnisse in der deutschen Bevölkerung. *Deutsches Ärzteblatt international*. <https://doi.org/10.3238/arztebl.2019.0635>
- Wittmann, A. J. (2015). *Kinder mit sexuellen Missbrauchserfahrungen stabilisieren: Handlungssicherheit für den pädagogischen Alltag*. München: Reinhardt.
- Wolfe, D.A., Sas, L. & Wekerle, C. (1994). Factors associated with the development of posttraumatic stress disorder among child victims of sexual abuse. *Child Abuse and Neglect*, 18, 37–50.
- Wöller, W., Eberhard-Kaechele, M. & Reddemann, L. (2013). *Trauma und Persönlichkeitsstörungen: Ressourcenbasierte Psychodynamische Therapie (RPT) traumabedingter Persönlichkeitsstörungen; mit 16 Tabellen* (2., vollständig überarbeitete und erweiterte Aufl.). Stuttgart: Schattauer.
- Zimmermann, D. (2021a). Frühe Traumatisierung verstehen. In D. Zimmermann & L. Dabbert (Hrsg.), *Traumapädagogik in der Kita* (S. 4–10). Freiburg: Herder.
- Zimmermann, D. (2021b). Traumapädagogisches Fallverstehen. In D. Zimmermann & L. Dabbert (Hrsg.), *Traumapädagogik in der Kita* (S. 38–45). Freiburg: Herder.



Lara Irene Wintzer

## **Barrieren im Inneren überwinden: Vertrauensprozesse zwischen Fachkräften der niedrigschwelligen Sozialarbeit und *schwer zu erreichenden* jungen Menschen**

### **Zusammenfassung**

Junge Menschen in komplexen Problemlagen sind über reguläre Hilfesysteme oftmals nur noch schwer zu erreichen: Biografische und schulische Brüche, Substanzkonsum, Wohnungslosigkeit und negative Interaktionsspiralen führen zu institutionellen und zwischenmenschlichen Ausgrenzungseffekten. Die betroffenen Minderjährigen und jungen Erwachsenen gelten damit als Adressat\*innen niedrigschwelliger Sozialarbeit. Die vorliegende Arbeit ordnet die Wahrnehmungs- und Verhaltensphänomene der jungen Menschen als mögliche Traumafolgesymptome ein, beschreibt Handlungskonzepte und -orientierungen niedrigschwelliger Jugendhilfe und untersucht anhand problemzentrierter Interviews, wie Sozialarbeitende professionelle Begegnungen zwischen Fachkraft und Adressat\*in in diesem Praxisfeld beschreiben. Es kann gezeigt werden, dass insbesondere traumasensible Handlungs- und Handlungskonzepte Entlastungsfunktionen für Adressat\*innen und Fachkräfte übernehmen und Vertrauensprozesse ermöglichen.

*Schlüsselworte:* schwer erreichbar, niedrigschwellige Sozialarbeit, Traumafolgesymptome, Vertrauensprozesse

### **Overcoming internal barriers: trust processes between low-threshold social work and hard-to-reach young people**

#### **Abstract**

Young people in complex problem situations are often hard to reach through regular help systems: Biographical and educational disruptions, substance use, homelessness and negative interaction spirals lead to institutional and interpersonal exclusion effects. The minors and young adults affected are therefore considered to be the target group of low-threshold social work. This study classifies the perceptual and behavioral phenomena of young people as possible trauma-related symptoms, describes concepts and orientations for action of low-threshold youth welfare services and uses problem-centered interviews to examine how social workers describe professional encounters between professionals and addressees in this field of practice. It can be shown that trauma-sensitive attitudes and action concepts in particular take on relief functions for recipients and professionals and enable trust processes.

*Keywords:* low-threshold social work, hard-to-reach, complex trauma, traumainformed care, trust processes

## Inhalt

1. Einleitung.....	90
2. Theoriebezug.....	91
2.1 Niedrigschwellige Soziale Arbeit und ihre Adressat*innen.....	91
2.2 Handlungsorientierungen niedrigschwelliger Jugendhilfe.....	92
2.3 Vertrauen und Misstrauen als interaktionale Phänomene.....	93
2.4 The Threshold of Trust – Die Schwelle des Vertrauens.....	93
3. Entwicklung der Forschungsfrage, Erhebungs- und Auswertungsmethode.....	94
4. Ergebnisse.....	96
4.1 Zurück- und Offenhaltung, Vertrauensbildung: Die niedrigschwellige Beziehungsgestaltung mit mentalisierender Grundhaltung.....	96
4.3 Die Berücksichtigung von Trauma und Bindung im Hilfeprozess mit den jungen Menschen.....	98
5. Diskussion der Ergebnisse.....	99
5.1 Bezug der Ergebnisse zur Fragestellung und zu vorliegenden anderen Studien	99
5.2 Fazit.....	100
6. Ausblick.....	101
Literatur.....	102

## 1. Einleitung

Einrichtungen niedrigschwelliger Jugendhilfe (z. B. Notschlafstellen, Kontakt- und Beratungsstellen) werden von jungen Menschen aufgesucht, die von anderen Hilfen nicht oder nicht mehr erreicht werden (wollen). Die Lebenswirklichkeiten dieser Personengruppe sind oftmals geprägt von biografischen und sozialen Brüchen, Armut, Ausgrenzung, Vernachlässigungs- und Gewalterfahrungen; es gibt komplexe Hilfebedarfe in den Bereichen Substanzkonsum, Wohnungslosigkeit, psychosozialer und psychiatrischer Unterstützung. Die jungen Menschen haben darüber hinaus nicht selten lange Verläufe im Hilfesystem hinter sich, welche jedoch wenig bis keine Besserung der Notlagen mit sich brachten. Vertrauensbildende Annäherungen zwischen Fachkräften und Adressat\*innen sind in diesem Bereich also zugleich Wagnis und professioneller Auftrag.<sup>10</sup>

Wie Sozialarbeitende in niedrigschwelligen Einrichtungen die Gestaltung dieser Prozesse unter der Berücksichtigung der biografischen Belastungen der Adressat\*innen beschreiben, ist Gegenstand der vorliegenden Arbeit. Hierzu werden zunächst konzeptionelle und handlungstheoretische Rahmenbedingungen der niedrigschwelligen (Jugend-)Hilfen dargestellt. Es folgt eine Einordnung der Zielgruppe der ‚schwer zu erreichenden jungen Menschen‘ unter psychosozialen Gesichtspunkten und die These, dass insbesondere traumasensible Prozesse dem Vertrauensaufbau zwischen Fachkräften und Adressat\*innen dienen. Eine

<sup>10</sup> Zur Auseinandersetzung der Verwendung des Adressat\*innen Begriffs empfiehlt sich die Lektüre „Positionspapier – Fachgruppe „Adressat\*innen, (Nicht-)Nutzer\*innen und Nutzung Sozialer Arbeit in der DGSA“ und die dort hinterlegte Literaturliste (Deutsche Gesellschaft für Soziale Arbeit, 2023).

anschließend empirisch geleitete Diskussion verknüpft Aussagen von Sozialarbeitenden aus der niedrigschwelligen Jugendhilfe mit theoretischen Modellen und bildet damit eine Grundlage für die im Fazit beschriebenen Handlungsempfehlungen.<sup>11</sup>

## 2. Theoriebezug

### 2.1 Niedrigschwellige Soziale Arbeit und ihre Adressat\*innen

Niedrigschwelligkeit, vor zwanzig Jahren noch als „*Methode mit Zukunft?*“ in Frage gestellt (Galuske und Thole, 1999, S. 183; kursiv i. O.), ist heute ein etabliertes Modell in der Sozialen Arbeit. Verständigungsversuche zur Begriffsklärung der Niedrigschwelligkeit existieren u. a. aus systemtheoretischer (Lindner, 2008), funktionell-soziologischer (Mayrhofer, 2012) und professionstheoretischer (Arnold & Höllmüller, 2017; Höllmüller, 2019; Redemeyer, 2011) Sicht. Niedrigschwellige Angebote (Einrichtungen mit dem Schwerpunkt *Freizeitgestaltung* sind in dieser Arbeit unberücksichtigt) wollen Zugangsvoraussetzungen für (junge) Menschen geringhalten, meist durch konzeptionelle Anpassungen, beispielsweise *Freiwilligkeit der Inanspruchnahme* (z. B. Streetwork) und können daher verstanden werden als Ergänzung zu den regelhaften Angeboten der Sozialen Arbeit und Bildungs- und Versorgungsstruktur. Das Feld der niedrigschwelligen Hilfen ist dabei weder theoretisch, noch methodisch klar getrennt von anderen, es gibt Abstufungen (vgl. Mayrhofer, 2012) und Fachkräfte nehmen Einsatzbereiche und Zuständigkeiten unterschiedlich wahr (Wahrenberger, 2019). Insbesondere in der Straßensozialarbeit und anderen aufsuchenden Beratungssettings, aber auch in der Sucht- und Wohnungslosenhilfe wird der konzeptionelle und handlungstheoretische Rahmen der Niedrigschwelligkeit angewandt. *Niedrigschwelligkeit* kann jedoch immer nur als Anspruch und nicht als soziale Realität beschrieben werden, denn es bleibt stets die Frage, für wen welche Schwellen als niedrig gelten (können). Dauer & Scheller (2018) identifizierten in einer explorativen Studie in der Wohnungslosen- und Opferhilfe und einer Essensausgabe Hürden für die Nutzung des Angebots in ökonomischer, räumlicher, psychisch/emotionaler, bürokratischer, kognitiver, sozialer, inhaltlich/sachlicher, zeitlicher, personeller, normativer und symbolisch distinktiver Hinsicht. Die Autorinnen bezeichnen niedrigschwellige Sozialarbeit ihren Befunden nach als „eine Illusion“ (ebd., S. 99).

Die Lebensrealitäten der Adressat\*innen niedrigschwelliger Sozialarbeit sind häufig geprägt von kumulierenden, psychosozialen Benachteiligungen und Problemlagen: Armut, Bildungsabbrüche, Wohnungs- und/oder Arbeitslosigkeit, soziale Isolation, Substanzabhängigkeiten, Delinquenz, körperliche und psychische bzw. psychosomatische Erkrankungen (Köhler & König, 2016; Mögling, Tillmann & Reißig, 2015; Pauls, 2010; Tossmann, Jonas & Tensil, 2008; Wege, 2012).

Diese (jungen) Menschen sind oftmals nicht nur wegen ihrer aktuellen Situation, sondern waren bereits in ihrer Vergangenheit im Kontakt mit regulären Unterstützungssystemen. Nicht selten durchlebten sie dort regelrechte Odysseen durch vielfältige Kinder- und Jugendhilfe- und auch psychiatrische Maßnahmen (Becker & Sander, 2011; Gahleitner et al., 2017; Mögling, Tillmann & Reißig, 2015; Steckelberg, 2016). Im Nachgang dieser Erfahrungen, welche keine substanzielle Besserung der Lebenslagen mit sich brachten, entwickeln einige (junge) Menschen tiefes Misstrauen gegenüber regelhaften Einrichtungen (z. B. Psychiatrie, betreutes Wohnen) und Institutionen (z. B. Jobcenter) und ihren Fachkräften. Fehlende Passungen von Bedarf und Angebot oder auch verwirkte Zugangsvoraussetzungen (z. B. Heimrauswurf, Altersgrenze) können weitere Gründe für fehlende Inanspruchnahme

---

<sup>11</sup> Eigene empirische Befunde zu *aufsuchender Sozialarbeit* wie Streetwork oder anderer mobiler Jugendarbeit, sind aus forschungspragmatischen Gründen nicht Gegenstand dieser Arbeit.

von regulären Hilfen sein (Gahleitner & Hahn, 2010; Giertz, Große & Gahleitner, 2020; Kowitz & Mauck, 2016; Labonté-Roset et al., 2010; Steckelberg, 2019).

Hieraus ergibt sich eine Gruppe der sogenannten *schwer erreichbaren (jungen) Menschen*, welche zwar einen komplexen Hilfebedarf aufweisen, jedoch keine regelhafte Leistung in Anspruch nehmen (dürfen).<sup>12</sup>

Die institutionelle und zwischenmenschliche Nicht-(mehr)-Erreichbarkeit und das gleichzeitig hohe psychosoziale Gesundheitsrisiko der jungen Menschen, lesen sich wie eine Blaupause der von Felitti et al. (1998; Felitti, 2002; 2003) herausgearbeiteten möglichen Folgephänomene belasteter Kindheitserfahrungen. Hier wurden in wegweisenden Langzeitstudien ACEs (Adverse Childhood Experiences) als potenziell traumatische Erfahrungen von sexualisierter Gewalt, Misshandlung, körperlicher und emotionaler Vernachlässigung in einmaliger, meist jedoch chronifizierter Weise, identifiziert und insbesondere in ihrer kumulativ-negativen Wirkung für das weitere Leben beschrieben: Je mehr ACEs in der Kindheit, desto mehr Belastungen im späteren Alter (auch: Joggerst 2019), vor allem in den Dimensionen materieller Armut und Verelendung. Die Annahme, dass sich aktuelle Problemlagen, insbesondere vor dem Hintergrund fehlender, moderierender Schutzfaktoren, als Folgephänomene belastender Kindheitserfahrungen entwickelt haben, liefert Hinweise bezüglich der Gestaltung von Interaktionsprozessen zwischen Fachkräften der niedrigschwelligen Sozialarbeit und ihren Adressat\*innen und wird unten weiter vertieft. Zunächst werden nun allgemeine und bereits empirisch generierte Merkmale der Handlungsorientierung in diesem Praxisfeld erläutert.

## 2.2 Handlungsorientierungen niedrigschwelliger Jugendhilfe

Steckelberg und Grötschel (2018) plädieren vor dem Hintergrund der biografischen Erfahrungen junger Menschen insbesondere für einen *verstehenden Zugang* als „zentrales Moment methodischen Handelns in niedrigschwelligen Einrichtungen“ (ebd., S. 353). In Handlungskonzepten dieser Art erkennen Steckelberg und Grötschel (2018) eine emanzipatorische (sozial-)pädagogische Praxis, die sozialpolitische Relevanz besitzt und „für eine demokratische Gesellschaft konstitutiv ist“ (ebd., S. 348). Wahrenberger (2019) indes beschreibt „Niederschwelligkeit als Haltung“ (ebd., S. 20), die neben Sanktionslosigkeit, vor allem dem *Verständnis* und der *Akzeptanz* unterliegt und dadurch einen wichtigen Schritt in der Erreichbarkeit psychosozial belasteter Menschen darstellt. Steckelberg (2016) arbeitet in einer qualitativ-partizipativen Studie mit Nutzer\*innen eines niedrigschwelligen sozialarbeiterischen Angebots zudem *Freiwilligkeit* als Handlungsprinzip heraus und beschreibt *Vertrauens- und Beziehungsaufbau* als wichtigen Aspekt methodischen Handelns: „Es geht darum, dem Misstrauen, dass die jungen Menschen im Laufe ihres Lebens Erwachsenen gegenüber aufgebaut haben, entgegenzuwirken, indem ein sozialer Raum geschaffen wird, der biografisch neue Erfahrungsräume eröffnet“ (ebd., S. 72).

Niederschwelliges Arbeiten bedeutet demnach nicht (nur), eine Hürde wegzulassen, sondern sich besonderer professioneller Kompetenzen zu bedienen (ebd., S. 73). Diese liegen vor allem im Beziehungsaufbau, der von den befragten Fachkräften „eher als Vorstufe zur ‚eigentlichen‘ pädagogischen oder Sozialen Arbeit bewertet wird“ (Steckelberg, 2016, S. 450). Lindner (2008) räumt diesem Faktor gar ein Alleinstellungsmerkmal ein: „Die Beziehung zum Klienten ist das zentrale Element jeder Niederschwelligkeit, mehr braucht Niederschwellige Sozialarbeit in den Momenten ihres Prozessierens nicht leisten, um ihre Aufgabe zu erfüllen“ (ebd., S. 587). So gelten neben dem Beziehungsangebot, die Merkmale

---

<sup>12</sup> Die Frage der „Erreichbarkeit“ stellt sich dabei sowohl auf der Seite der (jungen) Menschen als auch der Institutionen und Einrichtungen: *Wer oder was ist durch wen und wie (nicht) erreichbar?*

der Freiwilligkeit, Akzeptanz und Offenheit, des Verstehens und Vertrauens als Handlungsorientierungen für niedrigschwellige Angebote (auch: Arnold, 2009; Gahleitner, 2017; Mührel, 2019; Nauerth, 2016).

Böhnisch (2017) indes gibt Hinweise auf die Verknüpfung vom Erlebten zum Erleben in Bezug auf die Herausforderungen in der Arbeit mit hochbelasteten jungen Menschen:

Wie sich Barrieren im personalen Inneren der KlientInnen wie der SozialarbeiterInnen entwickeln und tiefendynamisch aufbauen wird selten untersucht. Gerade solche Erkenntnisse aber werden gebraucht, wenn man z. B. das Abwehrverhalten von KlientInnen [sic] SozialarbeiterInnen gegenüber verstehen will. (ebd. S. 79 f.)

Niedrigschwellige Angebote und ihre Handlungsorientierungen wollen denjenigen einen Zugang bieten, welche durch andere Angebote exkludiert werden oder aus biografisch bedingten Gründen als schwer erreichbar für professionelle Unterstützung gelten, obwohl sie einen selbst- oder fremdformulierten Hilfebedarf aufweisen. Zur Betrachtung der Genese der „Barrieren im personalen Inneren“, welche Böhnisch (2017, S. 79) als Desiderat der Forschung nennt, dienen in der vorliegenden Arbeit Theoriebezüge aus der Psychotraumatologie, bezugnehmend auf die Erkenntnisse der Studien von Felitti et al. (1998; Felitti, 2002). Insbesondere wird der Fokus gelegt, auf das kindliche Aufwachsen in einer potentiell traumatisierenden Umgebung, die Entwicklung von *Vertrauen bzw. Misstrauen* und den Zusammenhang mit *schwerer Erreichbarkeit*.

### 2.3 Vertrauen und Misstrauen als interaktionale Phänomene

Van der Kolk (2009) weist darauf hin, dass Formen verletzenden Verhaltens und Vernachlässigung durch Bezugspersonen direkte und strukturierende Auswirkungen auf die psychoemotionale Gesundheit haben. Kinder entwickeln „eine Sicht der Welt, die Vertrauensbruch und Schmerz beinhaltet. Sie antizipieren das Trauma und erwarten, dass es wieder auftritt“ (van der Kolk 2009, S. 582; Kursiv i. O.). Fischer und Riedesser (2016) gehen in ihrer Definition einer differenziellen Psychotraumatologie ebenfalls auf diese grundlegende Beeinträchtigung ein:

Ein übergreifendes pathogenetisches Moment des Traumas (...) ist die dauerhafte Erschütterung des Selbst- und Weltverständnisses. Mit dieser absichtlich weit gefassten Formulierung wollen wir zum einen den Verlust von Selbstvertrauen ansprechen, (...) zum anderen den Vertrauensverlust in die soziale oder pragmatische Realität, der sich als Traumafolge einstellt. (ebd., S. 94)

Der verstörte Selbst- und Weltbezug und die Erwartung weiteren Schmerzes, begünstigt die Herausbildung des interaktionalen Phänomens des *Misstrauens*, welches in diesem Zusammenhang als Bewältigungsmechanismus anzusehen ist. Misstrauen ist „nicht nur das Gegenteil von Vertrauen, sondern als solches zugleich ein funktionales Äquivalent für Vertrauen“ (Luhmann, 1968/1989, S. 78) und reduziert demnach ebenso (soziale) Komplexität.

### 2.4 The Threshold of Trust – Die Schwelle des Vertrauens

Epistemisches Vertrauen erwerben Kinder, die in einer sicheren und vorhersehbaren Umgebung mit positiv-responsiven Bezugspersonen aufwachsen. Diese Form des Vertrauens ermöglicht die Entwicklung eines Selbst, welches sich als wirksam und relevant erlebt, seine soziale Umgebung adäquat einschätzt und grundsätzlich bereit ist, von vertrauenswürdigen Menschen zu lernen (Fonagy et al. 2002; Fonagy & Allison, 2014). Der Modus der erhöhten Wachsamkeit, bzw. des Misstrauens ist hingegen Ergebnis ungünstiger und schädigender zwischenmenschlicher Interaktionen (Fonagy & Nolte, 2022, 2023) oftmals ausgeübt von Bezugspersonen „die Nährendes und Schädigendes in sich vereinen“ (Wöller, 2013, S. 27).

Die adaptiven Konsequenzen (Fonagy et al., 2017a; 2017b) erschweren beziehungs-traumatisierten Menschen Begegnungen, welche von Zugewandtheit und interpersoneller Wertschätzung mit hohen emotionalen Schwingungsanteilen geprägt sind. Diese bindungsrelevanten Situationen zwischenmenschlicher Nähe werden häufig sogar als bedrohlich, zumindest jedoch als autonomiegefährdend empfunden. Es scheint, als würde das negative und dennoch in sich kohärente Selbstbild verstört und die betroffenen Menschen geraten im Zuge freundlich offener Annäherungen (z. B. durch Professionelle der Sozialen Arbeit) in einen Zustand der kognitiven Dissonanz (Lüdecke, Sachsse & Faure, 2010) und damit eher in ein Stresserleben, als in ein Gefüge psychischer Sicherheit (Grossmann & Grossmann, 2004/2012).

Eine durch traumatische Erfahrungen entwickelte *negative Selbst- und Welterwartung*, kann zudem durchaus als kongruent (stimmig) erlebt werden, vor allem, wenn täterloyale Gedankenmuster übernommen wurden, Abwertungen und Hoffnungslosigkeit die Folgen sind (Wöller, 2005). Diese *traumatische Bindung* und Selbstorganisation „erweist sich als besonders stabil“ (Lampe, 2013, S. 38) und ist mit der Übernahme von massiven Schuld- und Schamgefühlen verbunden, die Menschen auch daran hindern können, „Hilfsangebote aufzugreifen und die missbrauchende Situation zu verlassen“ (ebd., S. 37). Nach Edland-Gryt und Skatvendt (2013), welche empirische Studien zu psychosozialen Hindernissen in niedrigschwelligen Hilfsangeboten durchführten, ist demnach die *Schwelle des Vertrauens* die größte Hürde, die es zu überwinden gilt, damit Menschen einen Zugang zu Einrichtungen und Unterstützungsstrukturen finden können.

### 3. Entwicklung der Forschungsfrage, Erhebungs- und Auswertungsmethode

Im Hinblick auf die genannten Zusammenhänge zwischen beziehungs-traumatischen Erfahrungen und Vertrauens- bzw. Misstrauensentwicklung, liegt der Gedanke nahe, dass *traumasensibel gestaltete Unterstützungsprozesse* jungen Menschen sowohl den Zugang zu Einrichtungen und die dortige Hilfeannahme als auch eigene (Nach-) Reifungsprozesse und somit Veränderungen erleichtern könnten. Unter diesen Voraussetzungen wäre eine Form der *Niedrigschwelligkeit im interpersonellen Sinne* hergestellt, welche über eine strukturelle Niedrigschwelligkeit (beispielsweise aufsuchende Hilfe, keine bis wenig Zugangsvoraussetzungen und Sanktionen) hinausgehen bzw. diese idealerweise ergänzen würde. Um dieser Vermutung nachzugehen, wären erzählgenerierende Interviews mit Adressat\*innen niedrigschwelliger Sozialarbeit eine adäquate Forschungsmethode. Die Autorin nutzt jedoch als Grundlage zur vorliegenden Arbeit bereits erhobenes Material und beleuchtet daher (zunächst) die Perspektive der Fachkräfte auf das Phänomen.<sup>13</sup> Denn auch inwiefern Fachkräfte der niedrigschwelligen Sozialarbeit auf traumatische Belastungen ihrer Adressat\*innen eingehen, bildet bis auf wenige Ausnahmen ein weitgehendes empirisches Forschungsdesiderat (zuletzt: Gahleitner & Schulze 2009; Giertz, Große & Gahleitner, 2020; Schröder & Schmid, 2020). Die hier genannten Untersuchungen beziehen sich jedoch zu meist auf den psychiatrischen bzw. stationären Kontext, sind keine empirischen Arbeiten oder sprechen allgemein von *psychosozialen Arbeitsfeldern*. Die einzige gefundene Ausnahme bilden Steckelberg & Grötschel (2018) mit einer Studie im explizit niedrigschwelligen Bereich.

Die vorliegende Arbeit beruht demnach auf drei ausgewählten Interviews einer Primärstudie mit Sozialarbeitenden zur *Professionalitätswahrnehmung von Fachkräften der Sozialen Arbeit* (zehn problemzentrierte Interviews nach Witzel, 1985, 2000). Diese wurden im Jahr 2018 im Rahmen des Wahlmoduls „Professionalisierungsstrategien in der Sozialen Arbeit“ von Masterstudierenden durchgeführt.<sup>14</sup> Die Sampling-Vorgabe im Hochschulseminar war

<sup>13</sup> Der hier publizierte Beitrag beruht auf Interviewmaterial aus der Masterthesis von Wintzer (2021).

<sup>14</sup> Alice-Salomon-Hochschule Berlin, Master Praxisforschung Soziale Arbeit und Pädagogik, 2. Semester

explorativ angelegt: „Interviews mit Fachkräften der Sozialen Arbeit, bevorzugt in Leitungsposition, bevorzugt in Einrichtungen der Suchthilfe“. Den Studierenden wurde freigestellt, eigene (spezifischere) Schwerpunkte bei der Auswahl zu legen und die Autorin dieser Arbeit interviewte Leitungskräfte in (konzeptionell) niedrigschwelligen Einrichtungen.

Aus der Gesamtmenge der zehn Interviews wurden mithilfe eines Sorting-Verfahrens (Heaton, 2004) drei von der Autorin selbst durchgeführte Interviews ausgewählt. Entscheidende Kriterien für diese Auswahl waren der *konzeptionelle Anspruch* der Einrichtung als *niedrigschwellig* und explizite Nennung traumatischer Belastungen *als möglichen Erfahrungshorizont der Adressat\*innen*; die verbleibenden sieben Interviews erfüllten entweder nur eine oder keine dieser Kriterien.

- Die Einrichtung der Sozialarbeiterin RB ist ein niedrigschwelliges Übernachtungsangebot für junge Menschen, deren Lebensmittelpunkt die Straße ist.
- Die Einrichtung des Sozialarbeiters JA arbeitet projektfinanziert im Rahmen des § 16h SGBII Förderung schwer zu erreichender junger Menschen. Hier werden erwerbsfähige Leistungsberechtigte unter 25 Jahren angesprochen, die Leistungen vom Jobcenter beziehen, jedoch multiple Vermittlungshemmnisse aufweisen.
- Die Einrichtung der Sozialarbeiterin LK ist eine Beratungs- und Behandlungsstelle für süchtige Frauen\*, mit einem niedrigschwelligen Angebot, welches akzeptierend, ausstiegsorientiert und abstinenzstabilisierend arbeitet.

Das Ziel der vorgenommenen Fallauswahl bestand derweil nicht darin, „ein ‚repräsentatives‘, d. h. maßstabsgetreu verkleinertes Abbild einer Grundgesamtheit herzustellen, sondern darin, theoretisch bedeutsame Merkmalskombinationen bei der Auswahl der Fälle möglichst umfassend zu berücksichtigen“ (Kelle & Kluge, 2010, S. 55). Die *theorie- bzw. kriteriengeleitete Fallauswahl* innerhalb gegebener Daten, bietet damit die Möglichkeit, in einer Sekundäranalyse (Medjedović, 2008; 2014) relevante Daten über das untersuchte Phänomen zu gewinnen.

Um die Inhalte in Bezug auf die Forschungsfrage gegenstandsangemessen zu erfassen und herauszuarbeiten, wurde als Auswertungsmethode die strukturierende Inhaltsanalyse nach Mayring (1994; Gahleitner & Mayring, 2010) gewählt. In der zirkulär angelegten Durcharbeitung des Grundmaterials (Transkription) werden theoretische Vorannahmen mit induktiven Kategorien systematisch synthetisiert (Gläser & Laudel, 2010; Mayring & Gahleitner, 2010). In diesem Verfahren wird nicht der Text selbst zum Untersuchungsgegenstand, sondern als Bericht über den Untersuchungsgegenstand behandelt, als „Beschreibungen einer sozialen Welt, die der eigentliche Untersuchungsgegenstand ist“ (Gläser & Laudel, 1999, S. 5). So werden in einem offenen Kodierverfahren Sinn- und Bedeutungsstrukturen der Befragten erfasst und in Form von in-vivo-codes (natürliche Codes) Teil des Kategoriensystems. Deduktive Kategorien, also durch theoretisches Vorwissen der Forscherin konstruierte Codes, verblassen in Zuge der zirkulären Durcharbeitung zunehmend oder füllen sich mit induktiv gewonnenem Material.

Mithilfe des so entworfenen Kategoriensystems werden die Interviews neu strukturiert, aufgearbeitet und in Form von drei Fallvignetten überführt. Diese wurden zum Zweck der kommunikativen Validierung (Klüver, 1979) den interviewten Fachkräften vorgelegt, um die subjektive Rekonstruktion der Forscherin mit denen der Interviewten abzugleichen (Lamnek & Krell, 2016). Dieser methodische (Zwischen-)Schritt kann als Gütekriterium der *Transparenz* gegenüber den Befragten und *Validität* der Dateninterpretation im Forschungsprozess betrachtet werden. Aus den geprüften Fallvignetten wurden in der Originalarbeit von Wintzer (2021) drei Hauptthesen generiert und anschließend in einer Verknüpfung von Originalzitate und Theoriebezügen diskutiert.

Für den vorliegenden Artikel wurde Material der Originalarbeit von Wintzer (2021) erneut gesichtet und insbesondere *Beschreibungen von mit Misstrauen verbundenen Verhaltensphänomenen und die Aspekte der Vertrauensentwicklung zwischen Fachkraft und Adressat\*in* herausgearbeitet. Vor dem Hintergrund, dass niedrigschwellige Einrichtungen, Zugangsvoraussetzungen gering halten wollen, widmet sich der vorliegende Auswertungsfokus also auf die *Barrieren im Inneren* und den Umgang der Sozialarbeitenden damit. Die Forschungsfrage, welche den Ergebnissen voranging, lautet daher:

*Wie beschreiben Sozialarbeitende Annäherungsprozesse mit schwer erreichbaren Adressatinnen und Adressaten in ihrer niedrigschwelligen Einrichtung?*

## 4. Ergebnisse

Die Zwischenüberschriften geben einen Einblick in die entwickelten Auswertungskategorien und strukturieren im Folgenden die Ergebnisdarstellung.

### 4.1 Zurück- und Offenhaltung, Vertrauensbildung: Die niedrigschwellige Beziehungsgestaltung mit mentalisierender Grundhaltung

„Die [geben] einem ja finde ich ja auch immer noch einen anderen Auftrag mit und der kann ja irgendwo liegen zwischen: ‚Lass mich möglichst in Ruhe und mach keinen Kontakt‘ bis hin zu ‚kann ich auf den Arm und darf dir ein Öhrchen abknabbern und ganz viel erzählen‘ Und manchmal auch konkret natürlich: ‚Kannst du mit mir da und da anrufen. Kannst du mir dies und jenes‘ Aber ich finde, so die eigentlichen Aufträge liegen oft tatsächlich so in Beziehungsgestaltung“ (RB, Z. 45-53).

Der von den Jugendlichen *mitgegebene Auftrag*, berichtet die Sozialarbeiterin der Jugendnotschlafstelle, kann die Form impliziter Bedürfnisäußerungen annehmen und im Bereich des Appellhaften liegen (*Lass mich in Ruhe!*). Die Erklärung: „*mach keinen Kontakt*“ fügt sie als das *von ihr verstandene* hinzu, denn es ist kaum davon auszugehen, dass ein junger Mensch, sich so ausdrückt. Auch der Wunsch „*auf den Arm... Öhrchen abknabbern... ganz viel erzählen*“ ist schon ein durch die Sozialarbeiterin mentalisierter Appell, eine intersubjektive Leistung, die psychische Welt des anderen wahrzunehmen und zu verstehen: Der Wunsch nach viel (körperlicher) Nähe und Kommunikation, welcher sich auf der beobachtbaren Ebene, wahrscheinlich durch einen erhöhten Redefluss des jungen Menschen äußert, wird von ihr *verstanden*.

RB unterscheidet diese *zu verstehenden* Appelle innerer Zustände, von jenen, welche „*manchmal auch konkret*“ sind und eher die Form einer direkten Anfrage annehmen, mit wenig Interpretationsspielraum auf appellativer Ebene: „*da und da anrufen*“ „*dies und jenes*“.

Die verwandte Präposition mit Dativ „*mit mir*“, könnte jedoch – sollte die Frage tatsächlich auf diese Weise gestellt werden – abermals eine Idee davon vermitteln, *wie* RB mit den jungen Menschen arbeitet: Offenbahrt der/die Jugendliche mit dieser Äußerung eventuell den von RB gewünschten Unterstützungsgrad, bzw. gibt er/sie einen Einblick in das Verfahren des *gemeinsamen Anrufens bzw. des Erledigens*? Man könnte denken, dass der junge Mensch sich mit dieser Form der Frage, RB als anschiebende, erfahrene Kraft wünscht, sonst hätte er/sie vielleicht gefragt: *Kann ich mit Dir...?*, wenn tatsächlich er/sie die Initialhandlung übernehmen wollen würde.

Neben diesen Botschaften verortet die Sozialarbeiterin jedoch ihre „*eigentlichen Aufträge (...)* in der *Beziehungsgestaltung*“. Die Verwendung des Plurals und der anschließende Wechsel in die Singular Form, könnte ein Hinweis darauf sein, dass sich die Sozialarbeiterin RB darüber bewusst ist, dass die *Aufträge* an sie höchst individuell sind, nicht nur in der



Varianzbreiten zwischen verschiedenen, sondern auch der *eines* jungen Menschen. Eigentlich sind ihre *Aufträge* nämlich von RB initiierte Beziehungsgestaltungen, welche jeweils an den jungen Menschen, aber eben auch an seine oder ihre jeweilige Bereitschaft (Wollen), bzw. sein oder ihr Vermögen (Können) angepasst sein müssen, um eine professionelle, verstehende Beantwortung zu ermöglichen.

Diese Form der niedrigschwelligen Beziehungsgestaltung wählt einen *mentalisiert-verstehenden Zugang*, welcher hinter dem gezeigten Verhalten oder den gewählten Worten des jungen Menschen, stets einen (verkleideten) ‚*Ich brauche ...*‘ Bedürfnis-Appell heraus hört.

Das Verhalten junger Menschen, die den Beziehungsaufbau zu Fachkräften zunächst vermeiden, ordnet die Sozialarbeiterin RB als subjektiv sinnvoll ein, „*weil viele können das nicht aus Gründen oder wollen es nicht aus Gründen*“ (RB Z. 83). Sie gibt zu bedenken, „*dass Autonomie natürlich gerade auch aus Bindungsverletzung heraus ungeheuer wichtig ist. Und [diese] zu wahren oder irgendwie zu erkämpfen oder aufrecht zu erhalten*“ (RB Z. 71-78). Unter Wahrung dieser Autonomie, besteht dann die „*Chance (...) darin, Beziehung erst auch mal über Distanz herzustellen. Gerade das ist womöglich wieder Zugang. Oder Vertrauen herstellen. Das ist legitim und in Ordnung*“ (RB Z. 92-94).

Das Zugestehen und Anerkennen der Prozesshaftigkeit von Vertrauens- und Beziehungsaufbau, auch aus einer abwartenden, autonomiewahrenden Distanz heraus, ist Ausdruck der Behutsamkeit und des Verstehens, mit der sich die Sozialarbeiterin nähert, denn, „*dass macht auch Sinn, dass Leute begründet wenig Beziehung eingehen wollen, zunächst einmal zumindest*“ (RB Z. 91). Annäherungsprozesse zwischen Fachkraft und jungen Menschen in dieser besonderen Form zuzulassen und zu gestalten „*ist die Kompetenz, die man sich hier so in diesem Arbeitsbereich so aneignen müsste, sollte. (...) das offen halten zu können und gut hinzuhören: was ist jetzt gefragt, in welcher Intensität und in welcher Form, ja*“ (RB Z. 84-87).

Niedrigschwelligkeit wird hier als interaktiver Prozess, welcher nicht einseitig Zugang schafft, sondern in einem steten schauen und abwägen, vortasten und offenhalten auf die Signale der/des Anderen hört und sie interpretiert entlang der Frage der Intensität und Form.

Dieses *Hinhören* auf das *was gefragt* wird ist ein reflexives, welches immer wieder rückgebunden wird, an eine wachsame Überprüfung und ggf. Korrektur; jedoch auch Chancen des Kontaktes erkennt, *Beziehung über Distanz* zulässt und sowohl Form, als auch Intensität den Bedürfnissen des jungen Menschen anpasst.

Den Prozess der niedrigschwelligen Beziehungsgestaltung, welche über die Bedarfsversorgung hinausgeht und einer Bedürfnisversorgung gleichkommt, beschreibt auch der Sozialarbeiter JA der projektfinanzierten Jugendhilfe:

„*Ich glaube nicht, dass wir jetzt da irgendwo ankommen und sagen: ‚Hey, bei uns kannst du das und das haben. Komm mal zwei drei Monate hierher. Da wirds dir ganz anders gehen‘. Ich glaube, das Wichtigste unserer Arbeit ist nicht, dass wir eine Küche haben oder so, das Wichtigste ist die Beziehung. (...) und das Allerwichtigste wäre noch mehr Zeit für die Beziehung*“ (JA Z. 349-355).

Der Sozialarbeiter stellt für sich fest: wenn junge Menschen „*mal zwei drei Monate*“ in die Einrichtung kommen, und „*das und das haben können*“ wird es ihnen nicht *anders gehen*. Er verknüpft also eine Form der *Wirksamkeit* des Projektes und seiner Arbeit nicht damit, dass sie *eine Küche haben* – also an die Verfügbarkeit von Grundversorgungsinfrastruktur – in der junge Menschen *das und das haben können*, sondern er stellt die *Beziehung* in das Zentrum seiner Professionalität, sie ist für ihn *das Wichtigste*. Der Sozialarbeiter steigert diesen Superlativ in eine umgangssprachliche Komparationsform: *das Allerwichtigste wäre für ihn mehr Zeit für die Beziehung*. Damit könnte zum einen gemeint sein, dass er mehr

Zeit für den *Beziehungsaufbau*, aber eben auch *in* der Beziehung, also dem *Beziehungsausbau* brauchen würde, um das Ziel seiner Arbeit zu erreichen.

Die Sozialarbeiterin LK beschreibt für ihre Einrichtung ebenso die Möglichkeit des schrittweisen Näherns: „*Und dann auch mit ihnen zu sagen: ‚Ok, wir gucken mal, wie sie da sich hin annähern können. Sie müssen auch erstmal nichts sagen oder kommse doch erst mal nur gucken‘*“ (LK Z. 126-128). Das Vorwegnehmen von (vermuteten) Befürchtungen, „dass dort etwas gesagt werden muss“ und die angebotene Möglichkeit des passiven Schauens in der Form des *erst mal nur gucken* ermöglicht Adressatinnen ein *Hineinwachsen* in das Angebot und ein generelles vertraut werden mit der Frauen\*beratungsstelle als Einrichtungsort. Gleichzeitig transportiert die Fachkraft auch ein gemeinsames *Zutrauen*, in die Bewältigungsfähigkeiten der Adressatin (*dann auch mit ihnen zu sagen*) und schafft so eine Atmosphäre der *behutsamen Ermutigung*.

### 4.3 Die Berücksichtigung von Trauma und Bindung im Hilfeprozess mit den jungen Menschen

„*Das nochmal wieder zu modifizieren, auch ganz häufig nochmal mehr vom Gas gehen in dieser Intensität (...) ich sage mal, ‚sicherer Ort‘ (...) ‚Mach mal Augen zu‘ womöglich oder so. Das ist VIEL zu direktiv, VIEL zu nah dran. Immer erst wieder nochmal Schritt zurück*“ (RB Z. 354-361).

Die Sozialarbeiterin RB der Jugendnotschlafstelle beschreibt hier eine besondere Form der Modifikation des Nähe- und Distanzverhältnisses zwischen Fachkraft und Adressat\*in: der nicht-anleitende, extensive, abstandherstellende *Schritt zurück*. Vor dem Hintergrund der besonderen Vulnerabilität der jungen Menschen, müssen selbst traumapädagogische Techniken (*‚Mach mal Augen zu‘*), *nochmal wieder* angepasst werden, um Retraumatisierungen zu vermeiden. Diese Anpassungen werden über sprachliche Umformulierung und Vermeidung von (Gefühls-) Ausdrücken realisiert:

„*[Gefühle] anschauen, erst einmal anschauen. Selbst Mitgefühl kann Trigger sein (...) noch einmal von dem Gefühl Abstand nehmen, über diese Brücke: ‚Wie findest du es?‘ Das ist hier ganz oft der Fall. Das ist jetzt schon zu bedrohlich und ZU nah dran*“ (RB Z. 318-336).

Die *sprachliche Brücke* der offen, jedoch simpel formulierten Frage (*‚Wie findest du es?‘*), lässt von (unangenehmen) Gefühlen Abstand nehmen und ermöglicht die Aufrechterhaltung eines binären Emotionssystems (gut/nicht gut), welches durch seinen oberflächlichen Charakter weniger bedrohlich wirkt.

In derart gestalteten Interaktionen können bisherige dysfunktionale Bindungsmuster im positiven Sinne irritiert werden und sich erholen: „*tatsächlich ganz konkret zu sagen ›wir reparieren Bindungsmuster‘ im besten Fall oder ‚wir korrigieren Beziehungserfahrungen‘*“ (RB Z. 267-268).

Für LK, die Sozialarbeiterin der Frauen\*beratungsstelle, beschreibt ebenfalls menschliche Verbundenheit als heilsame Erfahrung: „*Also ich denke, ich gehe schon noch einmal ein bißchen dichter dran, (...) ich bin so als Mensch da*“ (LK Z. 426-437). Dieses *Dasein als Mensch*, verbindet sie mit einem Transfer ihres Fachwissens an die Adressatinnen: „*und natürlich auch eine gewisse Fachkenntnis über psychoedukative Vorgänge, also was gerade bei ihnen los ist, wie sie vielleicht bestimmte Dinge nochmal neu angucken könnten, einzuordnen*“ (LK Z. 234-243).

Das *Dasein* und das *Dableiben* mit der nötigen Distanz auch – und gerade – in herausfordernden Situationen des *Wegbrechens* scheint so etwas wie neues *Beziehungslernen* und *Lernen in Beziehung* zu ermöglichen. Auch die Form und Intensität der Vermittlung von Wissen und Informationen über psychische Prozesse zur Einordnung eigener Verhaltens- und Denkweisen und emotionalen Reaktionen, muss dabei angepasst werden an die jewei-

ligen Belastungsgrenzen der Adressatin oder des Adressaten: „So würde ich mir *Niederschwelligkeit*- das ist so meine Übersetzung von *Traumapädagogik auf Niederschwelligkeit*“ (RB Z. 349-351).

## 5. Diskussion der Ergebnisse

### 5.1 Bezug der Ergebnisse zur Fragestellung und zu vorliegenden anderen Studien

Begegnungen zwischen Fachkraft und Adressat\*in in niedrigschwelligen Einrichtungen bestehen vorwiegend aus schwach strukturierten Situationen, die wenig Vorgaben für ein bestimmtes Verhalten bzw. eine bestimmte Reaktion geben (Pauls, 2004/2011). Das bietet Professionellen und Adressat\*innen strukturell Freiraum für die Gestaltung von Interaktionen bzw. Offenheit für die Formulierung von Anliegen. So kann die Bereitstellung von Grundversorgung in Form von Lebensmitteln, Hygieneeinrichtungen und einem sicheren Schlafplatz jungen Menschen einen Anlass bieten, eine niedrigschwellige Einrichtung aufzusuchen. Die Wahrnehmung dieser Angebote setzt dann „die sozialarbeiterische Kommunikation in Gang“ (Lindner, 2008, S. 584) und die Gestaltung dieser Interaktionen beschreiben die Fachkräfte in den vorliegenden Interviews. Die Sozialarbeiterin der Jugendnotschlafstelle nennt dabei als Grundlage ihrer fachlichen Orientierung zunächst eine psychosoziale Diagnose um daraus Implikationen für eine klient\*innenorientierte Handlungs- und Handlungspraxis zu erkennen: „*Komplextraumatisierung, (...) ich glaub, das sind unsere Leute hier in unserem Bereich und dann daraus abzuleiten, was bedeutet das für meine Arbeit? und was impliziert das für Haltung, pädagogische Konzepte, Interventionen?*“ (RB Z. 261-266).

Auch die anderen beiden Fachkräfte thematisieren die psychosoziale Belastung und das Misstrauen der Adressat\*innen als gleichzeitige Ursache und Ausprägung der *schweren Erreichbarkeit*. Eine mentalisierungsbasierte Haltung (Gingelmaier & Kirsch, 2020; Schwarzer 2022), verbunden mit einem zurückhaltenden Vertrauensaufbau und Beziehungsangebot, können hier wie ein Schutzraum wirken (Lang et al. 2011; Weiß 2016a; 2016b), in welchem Fachkräfte sukzessive als *personale sichere Orte* akzeptiert werden. Diese Zugangspunkte (Giddens, 1996/2017, S. 143 ff.) fungieren dann „als Bindeglied zwischen Person und System“ (Gahleitner, 2020, S. 104) und es besteht die Chance, dass sich dieses spezifische (personengebundene) Vertrauen zu einem generalisierten entwickeln (Wagenblast, 2004) und epistemischem Misstrauen (Gingelmaier & Kirsch, 2020) entgegenwirken kann. Mayrhofer (2012) charakterisiert diese interaktionalen Schnittstellen in der niedrigschwelligen Arbeit als „*Humanisierung und Personalisierung von Beistand und Hilfe*. Zugänge zum Hilfesystem eröffnen bedeutet hier häufig auch, ein grundsätzliches Vertrauen in dieses (erstmalig oder wieder) herzustellen“ (ebd., S. 153, kursiv i. O.).

Diese Form der *verkörperten Niederschwelligkeit*, bedarf zum Teil erheblicher Zeit- und Geduldressourcen aufseiten der Fachkräfte, aber auch des Versorgungssystems. Der Sozialarbeiter JA weist den verspürten Druck von projektfinanzierenden Behörden von sich: „*Wir sind ja keine Messias oder so. Wir können nicht zwanzig Jahre Scheiße in drei Monaten verändern*“ (JA Z. 437 f.). Sozialarbeitende und Verantwortliche, beispielsweise im Jugendamt, die mit traumaassoziierten psychosozialen Prozessen und Verhaltensweisen nicht vertraut sind, laufen Gefahr Adressat\*innen (und auch sich selbst) zu überfordern. Insbesondere in solchen Nähe- bzw. autonomierelevanten Situationen reagieren Bindungs- und Stressregulationssysteme in ihren erlernten maladaptiven Bewältigungsmustern und sind damit kognitiven Systemen vorgeschaltet (Schmid et al., 2020). Nicht selten sind es genau solche Retraumatisierungsprozesse, die junge Menschen in psychische Ausnahme-situationen versetzen und Heimrauswürfe, psychiatrische Zwangseinweisungen oder katastrophale Selbstverletzungsprozesse verursachen (Baumann, 2019). So bemerkt van der

Kolk (2009): „Das Ignorieren dieser Hintergründe führt dazu, dass die Kinder für Verhaltensweisen stigmatisiert [und sanktioniert] werden, die dazu angelegt sind, das Überleben zu sichern“ (ebd., S. 578, Ergänzung v. d. V.).

Diese *Beziehungsvulnerabilität* zu beachten und die damit verbundenen Schwierigkeiten der Adressat\*innen, sich in unterstützenden Systemen zurechtzufinden und sicher zu fühlen, anzuerkennen, Zeit zu geben und zu lassen, für Entwicklungsschritte, auch durch *Beziehungsbrüche* hindurch, wird von den interviewten Fachkräften vielfach beschrieben. In ihren „Überlegungen zur Bindungstheorie als Ausgangspunkt für eine professionelle Beziehungsgestaltung in der Sozialen Arbeit“ schreibt Gahleitner (2007):

SozialarbeiterInnen sind also aktiv gefordert, als Antwort auf den vielfach erfolgten Vertrauensmissbrauch eine tragfähige Beziehung anzubieten, die nicht nur von Wertschätzung, Empathie und Authentizität getragen wird, sondern auch an den jeweilig vorhandenen ‚Bindungsstatus‘ der/s KlientIn anknüpft. (ebd., 2007, S. 5)

So können durch simplifizierte Formen der Psychoedukation Bedeutungszusammenhänge zwischen sozialemotionalen biografischen Erfahrungen mit heutigem Erleben und Verhalten hergestellt werden und entlasten damit die diffusen inneren Spannungszustände von Adressat\*innen in bindungs- bzw. beziehungsrelevanten Situationen (Gingelmaier & Kirsch, 2020).

„*Je niederschwelliger eine Einrichtung arbeitet, desto mehr steht das Gewinnen und Stabilisieren eines Zugangs zu potenziellen KlientInnen im Mittelpunkt*“ schreibt Mayrhofer (2012, S. 155, kursiv i. O.) in ihrer Studie zu niedrigschwelligen Einrichtungen der Sozialen Arbeit. Diese These könnte nach den Ergebnissen dieser Arbeit modifiziert werden: „*Je mehr das Gewinnen und Stabilisieren eines Zugangs zu Adressat\*innen im Mittelpunkt steht, desto niedrigschwelliger arbeitet die Einrichtung*“. Das niedrigschwellige Arbeiten wird demnach insbesondere interpersonell eingelöst, auch wenn diese Form der Arbeit zunächst konzeptionell ermöglicht werden muss.

## 5.2 Fazit

Menschen, die Einrichtungen der niedrigschwelligen Sozialarbeit aufsuchen, haben Bedarfe, für die sich meist leichter Worte finden lassen, als für ihre psychoemotionalen Bedürfnisse, die zu erkennen und zu formulieren es oftmals längere Begleitungsprozesse braucht.

Behutsame Beziehungs- und damit auch Unterstützungsangebote, sind dabei manchmal *getarnt* (Lindner, 2008), z. B. als gemeinsames Abendessen in der Notschlafstellenküche und können so – über die Bedarfsbefriedigung hinaus – Raum für soziale Wiederannäherungen und zwischenmenschliche Begegnungen schaffen, ohne abschreckenden *Druck zur Veränderung* erzeugen. Sozialemotionale Nachreifung und psychoedukative Zusammenführung von Erlebtem und Erleben bleiben jedoch kräftezehrende Anstrengungen: Die geduldige Arbeit entlang der misstrauischen Abwehr (Gahleitner, 2005), ist deshalb Kern niedrigschwelliger Annäherungen, in welchen Vertrauen wachsen kann. Denn es sind die Hürden *in der Hilfebeziehung selbst*, die nach dem Abbau der institutionellen übrigbleiben (Böhnisch, 2017) – das konnte in dieser Arbeit herausgestellt werden. Wachsendes (epistemisches) Vertrauen meint dabei sowohl jenes der Adressat\*innen in die Hilfeabsicht und das Unterstützungsvermögen der Einrichtung oder des Projektes, aber auch das Vertrauen der Fachkräfte in die *Entwicklungsabsicht* und das *Entwicklungsvermögen* der (jungen) Menschen – Kontaktabbrüchen und herausforderndem Verhalten zum Trotz.

Eine Limitation der vorliegenden Studie ergibt sich zunächst natürlich aus der sehr begrenzten Interviewzahl, die nur einen kleinen Ausschnitt abbilden kann und sich zudem noch auf nicht-aufsuchende Hilfen begrenzt. Zum anderen ergeben sich empirische Herausforderungen aus der Heterogenität des Praxisfeldes und der fehlenden Trennschärfe zwischen niedrigschwelligen und höherschwelligen Angeboten. Der Begriff der Niedrigschwelligkeit ist

nicht „geschützt“ und beschreibt zunächst nur das Weglassen von Zugangsvoraussetzungen (siehe Kapitel 2.2). Wie die Arbeit herausstellt, kann jedoch ebenso in höherschwellig angelegten Einrichtungen, wie beispielsweise therapeutischen Wohngruppen, *interpersonell niedrigschwellig* gearbeitet werden, wenn die oben genannten Merkmale berücksichtigt werden (hierzu: Gahleitner, 2021). Ebenso wie das Feld der Hilfen ist natürlich auch die Gruppe der jungen Menschen, mit ihren jeweils sehr unterschiedlichen Risiko- und Schutzfaktoren im Aufwachsen und in der Gegenwart, keinesfalls als eine von jeglicher Gesellschaft entfremdete, einheitliche Masse zu verstehen. Um Abbilder ihrer (erzählten) Realitäten darzustellen, könnten ergänzende narrative Interviews mit Nutzer\*innen der Angebote und Einrichtungen ein differenzierteres Bild abgeben darüber, was, wie und bei wem als wirksam und niedrig- oder hochschwellig empfunden wird. Steckelberg (2016) entwickelte aus einer ähnlichen Befragungsstudie in niedrigschwelligen Einrichtungen („Warum kommt ihr hierher? Was gefällt Euch hier?“), das Merkmal der *Freiwilligkeit* der Inanspruchnahme und Weiterführung der Hilfe als theoretisch-konzeptionelles Handlungsmerkmal niedrigschwelliger Arbeit (siehe Kapitel 2.2). Die direkten Fachkraft-Adressat\*in Interaktionen und ihre psychodynamischen Auswirkungen auf die Hilfeannahme bzw. die schwere Erreichbarkeit für sozialarbeiterische Hilfen wurden jedoch bisher nicht untersucht.

## 6. Ausblick

Niedrigschwellige Sozialarbeit begegnet (jungen) Menschen, wie unter einem Vergrößerungsglas der sozialökonomischen Ungleichheiten: „Zwischen Pandemie und Inflation“ (Pieper et al., 2022/2023) ist (Kinder-)Armut auf Rekordwerte gestiegen und verschärft abermals den Alltag ohnehin benachteiligter Familiensysteme. Intersektionale Diskriminierungsmerkmale bedingen und verstärken sich gegenseitig, gewaltförmige Übergriffe oder Vernachlässigungen von fürsorgeverpflichteten Bezugspersonen und institutionelle Ausgrenzung strukturierten und strukturieren (teils transgenerational) Lebensläufe, schaffen und verfestigen Abhängigkeiten und Benachteiligungen, bieten kaum Ausstiegs- oder gar Aufstiegschancen (Bundesministerin für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2017; Köhler & König, 2016). Dass diese Verhältnisse immense zwischenmenschliche und monetäre Folgekosten mit sich bringen, fasst van der Kolk (2009) bezugnehmend auf Studien von (früherem) Misshandlungserleben und (später) verübten Gewaltstraftaten zusammen: Die Tendenz der traumatischen Re-inszenierung stellt für ihn „einen integralen Aspekt des Gewaltzyklus innerhalb unserer Gesellschaft dar“ (ebd. S. 575).

*Korrigierende Beziehungserfahrungen* und *sozialemotionale Nachreifung* wie die Sozialarbeiterin RB sie als Anliegen der traumasensiblen Sozialarbeit formuliert, dürfen demnach nicht so verstanden werden, dass das Leben und Erleben beziehungstraumatisierter Menschen bis zum Punkt der Hilfeannahme als *falsch* bewertet wird. Dieses Urteil würde aussortieren, in ein richtiges und falsches (Er-)Leben, würde traumatisierende Beziehungserfahrungen zu etwas außerhalb der Gesellschaft und unserer gemeinsamen Realität machen. Die Wunde des zwischenmenschlichen Traumas ist so alt wie die Geschichte der Menschheit selbst (Fischer & Riedesser, 2016) und das *korrigieren* kann sich nur darauf beziehen, was wir als humanistischen Anspruch formulieren wollen, als ethischen Imperativ und damit auch als zutiefst demokratische Verantwortlichkeit. Denn „die Auseinandersetzung mit psychischen Traumata [ist] in ihrem Wesen ein politisches Unterfangen (...), weil sie sich mit der Erfahrung unterdrückter Menschen beschäftigt“ (Herman, 1994, S. 385). So bleibt als Formulierung eines zeitgemäßen professionellen Anspruchs, das mit dem Verständnis eines psychosozialen Gewordenseins von Adressat\*innen auch einhergehen muss, strukturelle Gewalt- und Ungleichverhältnisse und ihre deprivierenden Auswirkungen zu benennen, zu kritisieren und die Phänomene psychotraumatischer Belastungen nicht herauszugliedern aus gesellschaftspolitischen und (sozial-)pädagogischen Bereichen und Institutionen (vgl. Igney, 2012; Weiß, 2016a).

Korrigierende Beziehungserfahrungen, die Vertrauen ermöglichen, sind also als *hilfreiche Alternativerfahrungen* zu bisherig erlebten zu verstehen, die den oder die Adressat\*in, „als einen lebendigen Menschen bestätigt, der zu kreativer innerer Entwicklung fähig ist“ (Rogers, 1979, S. 70). Diese „soziale Form der Anerkennung“ (Frischmann, 2009, S. 150) kann den Glauben aufrechterhalten oder erstmals wecken, dass Menschen anderen Menschen helfen können und wollen, dass sie erreichbar sind und bleiben. „Wenn ich Barrieren, Schwellen nicht abbauen kann, muss ich versuchen sie zu untergraben, aus ihnen einen Durchgang machen, sie gleichsam umwidmen“ schreibt Böhnisch (2017, S. 87). Dies kann als Hinweis verstanden werden, dass in der Würdigung und Anerkennung der Überlebensleistung von *schwer zu erreichenden* jungen Menschen ein erster Schlüssel liegen könnte, um Bedarfe zu beantworten, Bedürfnisse zu erkunden und Bewältigung zu ermöglichen.

## Literatur

- Arnold, H. & Höllmüller, H. (Hrsg.) (2017). *Niederschwelligkeit in der Sozialen Arbeit*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Arnold, S. (2009). *Vertrauen als Konstrukt. Sozialarbeiter und Klient in Beziehung*. Marburg: Tectum-Verlag.
- Baumann, M. (2019). *Kinder, die Systeme sprengen. Impulse, Zugangswege und hilfreiche Settingbedingungen für Jugendhilfe und Schule*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Becker, U. & Sander, U. (2011). Heranwachsende zwischen Jugendhilfe und Jugendpsychiatrie. *Sozial Extra* 35(5–6), 33–37. <https://doi.org/10.1007/s12054-011-0208-7>
- Böhnisch, L. (2017). Niedrigschwelligkeit als interaktiver Prozess – die inneren Barrieren. In H. Arnold & H. Höllmüller (Hrsg.), *Niederschwelligkeit in der Sozialen Arbeit* (S. 79–91). Weinheim: Beltz Juventa.
- Bundesministerin für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2017). 15. *Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland*. <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/115438/d7ed644e1b7fac4f9266191459903c62/15-kinder-und-jugendbericht-bundestagsdrucksache-data.pdf>
- Dauer, L. & Scheller, G. (2018). *Niedrigschwellige Soziale Arbeit: Eine Illusion? Ergebnisse einer Qualitativen Befragung von Nutzern und Nutzerinnen*. [https://www.hawk.de/sites/default/files/2018-07/dauer\\_scheller\\_2018\\_niedrigschwellige\\_soziale\\_arbeit\\_eine\\_illusion.pdf](https://www.hawk.de/sites/default/files/2018-07/dauer_scheller_2018_niedrigschwellige_soziale_arbeit_eine_illusion.pdf)
- Deutsche Gesellschaft für Soziale Arbeit (2023). *Positionspapier – Fachgruppe „Adressat\*innen, (Nicht-)Nutzer\*innen und Nutzung Sozialer Arbeit in der DGSA*. [https://www.dgsa.de/fileadmin/Dokumente/Fachgruppen/Nutzer\\_innen\\_Sozialer\\_Arbeit/Positionspapier\\_Stand\\_April\\_0423.pdf](https://www.dgsa.de/fileadmin/Dokumente/Fachgruppen/Nutzer_innen_Sozialer_Arbeit/Positionspapier_Stand_April_0423.pdf)
- Edland-Gryt, M. & Skatvedt, A. H. (2013). Thresholds in a low-threshold setting. An empirical study of barriers in a centre for people with drug problems and mental health disorders. *The International journal on drug policy*, 24(3), S. 257–264. <https://doi.org/10.1016/j.drugpo.2012.08.002>

- Felitti, V. J., Anda, R. F., Nordenberg, D., Williamson, D. F., Spitz, A. M., Edwards, V., Koss, M. P. & Marks, J. S. (1998). Relationship of Childhood Abuse and Household Dysfunction to Many of the Leading Causes of Death in Adults. *American Journal of Preventive Medicine*, 14(4), 245–258. [https://doi.org/10.1016/s0749-3797\(98\)00017-8](https://doi.org/10.1016/s0749-3797(98)00017-8)
- Felitti, V. J. (2002). The relationship of adverse childhood experiences to adult health: Turning gold into lead. Belastungen in der Kindheit und Gesundheit im Erwachsenenalter: die Verwandlung von Gold in Blei. *Zeitschrift für Psychosomatische Medizin und Psychotherapie*, 48, 359–369. <https://doi.org/10.13109/zptm.2002.48.4.359>
- Felitti, V. J. (2003). Ursprünge des Suchtverhaltens Evidenzen aus einer Studie zu belastenden Kindheitserfahrungen. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 52(8), 547–559. <https://doi.org/10.23668/psycharchives.11740>
- Fischer, G. & Riedesser, P. (2016). *Lehrbuch der Psychotraumatologie* (4. Aufl.) München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E. L., & Target, M. (2002). *Affect regulation, mentalization, and the development of the self*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429471643>
- Fonagy, P., & Allison, E. (2014). The role of mentalizing and epistemic trust in the therapeutic relationship. *Psychotherapy*, 51(3), 372–380. <https://doi.org/10.1037/a0036505>
- Fonagy, P., Luyten, P., Allison, E. & Campbell, C. (2017a). What we have changed our minds about. Part 1. Borderline personality disorder as a limitation of resilience. *Borderline personality disorder and emotion dysregulation*, 4(11). <https://doi.org/10.1186/s40479-017-0061-9>
- Fonagy, P., Luyten, P., Allison, E. & Campbell, C. (2017b). What we have changed our minds about. Part 2. Borderline personality disorder, epistemic trust and the developmental significance of social communication. *Borderline personality disorder and emotion dysregulation*, 4(9). <https://doi.org/10.1186/s40479-017-0062-8>
- Fonagy, P. & Nolte, T. (2022). Mentalisieren und soziales Lernen: Ihre Bedeutung in Kultur und Psychopathologie. In K. Kirsch, T. Nolte & S. Gingelmaier (Hrsg.), *Soziales Lernen, Beziehung und Mentalisieren* (S. 105–130). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Fonagy, P. & Nolte, T. (Hrsg.). (2023). *Epistemisches Vertrauen: Vom Konzept zur Anwendung in Psychotherapie und psychosozialen Arbeitsfeldern*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Frischmann, B. (2009). Zum Begriff der Anerkennung. Philosophische Grundlegung und pädagogische Relevanz. *Soziale Passagen*, 1(1), 145–161. <https://doi.org/10.1007/s12592-009-0029-8>
- Gahleitner, S. B. (2005). *Neue Bindungen wagen. Beziehungsorientierte Therapie bei sexueller Traumatisierung*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Gahleitner, S. B. & Schulze, H. (2009). Psychosoziale Traumatologie – eine Herausforderung für die Soziale Arbeit. *Klinische Sozialarbeit*, 5(1), 4–7. [https://www.dgsa.de/fileadmin/Dokumente/Sektionen/Klinische\\_Sozialarbeit/klinsa\\_2009-5-1\\_fulltext.pdf](https://www.dgsa.de/fileadmin/Dokumente/Sektionen/Klinische_Sozialarbeit/klinsa_2009-5-1_fulltext.pdf)
- Gahleitner, S. B. & Hahn, G. (Hrsg.) (2010). *Klinische Sozialarbeit. Gefährdete Kindheit - Risiko, Resilienz und Hilfen* (2. Aufl.). Bonn: Psychiatrie Verlag
- Gahleitner, S. B. & Mayring, P. (2010). Qualitative Inhaltsanalyse. In K. Bock, I. Miethel & B. Ritter (Hrsg.), *Handbuch qualitative Methoden in der sozialen Arbeit* (S. 295–305). Opladen: Verlag Barbara Budrich.

- Gahleitner, S. B. (2017). *Soziale Arbeit als Beziehungsprofession. Bindung, Beziehung und Einbettung professionell ermöglichen*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Gahleitner, S. B. (2020). Soziale Arbeit als Beziehungsprofession. In B. Völter, H. Cornel, S. B. Gahleitner & S. Voß (Hrsg.), *Professionsverständnisse in der Sozialen Arbeit* (S. 101–111). Weinheim: Beltz Juventa.
- Gahleitner, S. B. (2021). *Das pädagogisch-therapeutische Milieu in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. Trauma- und Beziehungsarbeit in stationären Einrichtungen*. Köln: Psychiatrie Verlag.
- Galuske, M. & Thole, W. (1999). "Raus aus den Amtsstuben...". Niederschwellige, aufsuchende und akzeptierende sozialpädagogische Handlungsansätze - Methode mit Zukunft? *Zeitschrift für Pädagogik*, 39, 183–202. <https://doi.org/10.25656/01:9387>
- Giddens, A. (1996/2017). *Konsequenzen der Moderne*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Giertz, K., Große, L. & Gahleitner, S. B. (Hrsg.). (2020). *Hard to reach. Schwer erreichbares Klientel unterstützen*. Köln: Psychiatrie Verlag.
- Gingelmaier, S. & Kirsch H. (2020). Muss Strafe sein? Über einen mentalisierenden Umgang mit Konflikten und Grenzverletzungen in der Pädagogik. In S. Gingelmaier & H. Kirsch (Hrsg.), *Praxisbuch mentalisierungsbasierte Pädagogik* (S. 78–90). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Gläser, J. & Laudel, G. (1999). *Theoriegeleitete Textanalyse? Das Potenzial einer variablenorientierten qualitativen Inhaltsanalyse*. [https://www.researchgate.net/profile/Jochen-Glaser/publication/238742934\\_Theoriegeleitete\\_Textanalyse\\_Das\\_Potential\\_einer\\_variablenorientierten\\_qualitativen\\_Inhaltsanalyse/links/0c96052849d1fdb43d000000/Theoriegeleitete-Textanalyse-Das-Potential-einer-variablenorientierten-qualitativen-Inhaltsanalyse.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Jochen-Glaser/publication/238742934_Theoriegeleitete_Textanalyse_Das_Potential_einer_variablenorientierten_qualitativen_Inhaltsanalyse/links/0c96052849d1fdb43d000000/Theoriegeleitete-Textanalyse-Das-Potential-einer-variablenorientierten-qualitativen-Inhaltsanalyse.pdf)
- Gläser, J. & Laudel, G. (2010). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen* (4. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag.
- Grossmann, K. & Grossmann K. E. (2004/2012). *Bindungen: Das Gefüge psychischer Sicherheit*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Heaton, J. (2004). *Reworking Qualitative Data. The Possibility of Secondary Analysis*. Thousand Oaks: SAGE.
- Herman, J. L. (1994). *Die Narben der Gewalt. Traumatische Erfahrungen verstehen und überwinden*. München: Kindler.
- Hölmüller, H. (2019). Von der Illusion zum Fachkonzept. *Sozial Aktuell*, 51(1), 10–13.
- Igney, C. (2012). Rituelle Gewalt – im Spannungsfeld von Parallelwelten, gesellschaftlicher (Ab-)Spaltung und psychosozialem Arbeitsalltag. *Zeitschrift für Psychotraumatologie, Psychotherapiewissenschaft, Psychologische Medizin*, 10(4), 11–26.
- Joggerst, B. (2019). Ergebnisse der Adverse Childhood Experiences (ACE)-Studie zu Kindheitstrauma und Gewalt. *Das Gesundheitswesen*, 81(3), 229–230. <https://doi.org/10.1055/s-0039-1679263>
- Kelle, U. & Kluge, S. (2010). *Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Klüver, J. (1979). Kommunikative Validierung. In T. Heinze (Hrsg.), *Lebensweltanalyse von Fernstudenten. Theoretische und methodologische Überlegungen zum Typus hermeneutisch-lebensgeschichtlicher Forschung* (S. 68–84). Hagen: Fernuniversität.



- Köhler, A.-S. & König, J. (2016). *Marginalisierte und schwer erreichbare junge Menschen mit komplexen Problemlagen als Zielgruppe der Jugendsozialarbeit*. Nürnberg. <https://doi.org/10.17883/fet-schriften016>
- Kowitz, M. & Mauck, V. (2016). LWL-Jugendhilfestation: ein dritter Ort. Planung eines säulenübergreifenden Angebotes für Kinder und Jugendliche. *Jugendhilfe aktuell*, 1, 34–36.
- Labonté-Roset, C., Hoefert, H.-W. & Cornel, H. (Hrsg.). (2010). *Hard to Reach. Schwer erreichbare Klienten in der Sozialen Arbeit*. Berlin: Schibri-Verlag.
- Lamnek, S. & Krell, C. (2016). *Qualitative Sozialforschung* (6. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Lampe, A. (2013). Zum Verständnis der Täter-Opfer-Bindung bei misshandelten Frauen. Warum kehren sie immer wieder zum Täter zurück? *Spectrum Psychiatrie*, 4, 36–38.
- Lang, B., Schirmer, C., Andreae de Hair, I., Wahle, T., Lang, T.; Stolz, A., Winarske, D., Weiß, W., Kühn, M., Schmid, M. & Bausum, J. (2011). *Standards für traumapädagogische Konzepte in der stationären Kinder- und Jugendhilfe. Ein Positionspapier des Fachverbands Traumapädagogik e. V.* <https://fachverband-traumapaedagogik.org/standards.html>
- Lindner, R. (2008). Hauptsache Kopplung. Eine Definition Niederschwelliger Sozialarbeit. *neue praxis*, 6, 578–588.
- Lüdecke, C., Sachsse, U. & Faure, H. (2010). *Sucht, Bindung, Trauma. Psychotherapie von Sucht und Traumafolgen im neurobiologischen Kontext*. Stuttgart: Schattauer GmbH Verlag für Medizin und Naturwissenschaften.
- Luhmann, N. (1968/1989). *Vertrauen. Ein Mechanismus der Reduktion sozialer Komplexität*. Stuttgart: Enke Verlag.
- Mayrhofer, H. (2012). *Niederschwelligkeit in der sozialen Arbeit. Funktionen und Formen aus soziologischer Perspektive*. Wiesbaden: Springer VS.
- Mayring, P. (1994). Qualitative Inhaltsanalyse. In A. Boehm (Hrsg.), *Texte verstehen. Konzepte, Methoden, Werkzeuge* (S. 159–175). Konstanz: Universitäts-Verlag Konstanz.
- Medjedović, I. (2008). Sekundäranalyse qualitativer Interviewdaten - Problemkreise und offene Fragen einer neuen Forschungsstrategie. *Historical Social Research*, 33(3), 193–216. <https://doi.org/10.12759/hsr.33.2008.3.193-216>
- Medjedović, I. (2014). *Qualitative Sekundäranalyse. Zum Potenzial einer neuen Forschungsstrategie in der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer.
- Mögling, T., Tillmann, F. & Reißig, B. (2015). *Entkoppelt vom System. Jugendliche am Übergang ins junge Erwachsenenalter und Herausforderungen für Jugendhilfestrukturen. Eine Studie des Deutschen Jugendinstituts im Auftrag der Vodafone Stiftung Deutschland*. Düsseldorf: Vodafone Stiftung.
- Mührel, E. (2019). *Verstehen und Achten. Professionelle Haltung als Grundlegung Sozialer Arbeit* (4. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.
- Nauerth, M. (2016). *Verstehen in der Sozialen Arbeit. Handlungstheoretische Beiträge zur Logik sozialer Diagnostik*. Wiesbaden: Springer VS.
- Pauls, H. (2004/2011). *Klinische Sozialarbeit. Grundlagen und Methoden psycho-sozialer Behandlung* (2. Aufl.). Weinheim: Juventa-Verlag.

- Pauls, H. (2010). "Hard-to-reach" - Gedanken zur Aporie des Alleingangs. In C. Labonté-Roset, H.-W. Hoefert & H. Cornel (Hrsg.), *Hard to Reach. Schwer erreichbare Klienten in der Sozialen Arbeit* (S. 94–106). Berlin: Schibri-Verlag.
- Pieper, J., Schneider, U., Schröder, W. & Stilling, G. (2022/2023). *Zwischen Pandemie und Inflation*. [www.der-paritaetische.de/armutsbericht](http://www.der-paritaetische.de/armutsbericht)
- Redemeyer, A. (2011). Niedrigschwelligkeit. - Was bedeutet das wirklich? Eine begriffliche Auseinandersetzung für die Soziale Arbeit. *Sozialmagazin*, 36, 22–31.
- Rogers, C. R. (1979). *Entwicklung der Persönlichkeit*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Sachsse, U. (2006). Beziehung als Trauma: der nicht sexuelle Missbrauch. *Persönlichkeitsstörungen: Theorie und Therapie*, 10(2), 99–104.
- Schmid M.; Fegert, J. M.; Kölch, M. (2020). Komplex traumatisierte Kinder, Jugendliche und Heranwachsende. In M. Kölch, M. Rassenhofer und J. M. Fegert (Hrsg.), *Klinikmanual Kinder- und Jugendpsychiatrie und -psychotherapie* (S. 312–327). Berlin: Springer Verlag.
- Schröder M. & Schmid M. (2020). Trauma – Was ist das? *Sozialmagazin*, 2, 6–16. <https://doi.org/10.3262/SM2002006>
- Schwarzer, N.-H. (2022). Mentalisieren und psychische Gesundheit. In H. Kirsch, T. Nolte & S. Gengelmaier (Hrsg.), *Soziales Lernen, Beziehung und Mentalisieren* (S. 131–141). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Steckelberg, C. (2016). Niederschwelligkeit als Handlungskonzept Sozialer Arbeit. Theoretisch-konzeptionelle Grundlagen und aktuelle Herausforderungen. *Soziale Arbeit*, 65(12), 449–455.
- Steckelberg, C. (2019). Wohnungslosigkeit und Sucht als Handlungsanlässe Sozialer Arbeit. *Suchtmagazin*, 45(1), 16–19. <https://doi.org/10.5169/seals-832379>
- Steckelberg, C. & Grötschel, M. (2018). Freiwilligkeit, Selbstbestimmung, Verlässlichkeit. Perspektiven niederschwelliger Jugendhilfe für junge Menschen in besonderen Lebenslagen. In J. Stehr, R. Anhorn und K. Rathgeb (Hrsg.), *Konflikt als Verhältnis - Konflikt als Verhalten - Konflikt als Widerstand. Widersprüche der Gestaltung Sozialer Arbeit zwischen Alltag und Institution* (S. 347–357). Wiesbaden: Springer VS.
- Tossmann, H.-P., Jonas, B. & Tensil, M.-D. (2008). *Evaluation der Streetwork und der mobilen Jugendarbeit in Berlin*. [www.berlin.de/sen/jugend/jugend/jugendsozialarbeit/evaluation\\_strassensozialarbeit.pdf](http://www.berlin.de/sen/jugend/jugend/jugendsozialarbeit/evaluation_strassensozialarbeit.pdf)
- Van der Kolk, B. A. (2009). Entwicklungstrauma-Störung: Auf dem Weg zu einer sinnvollen Diagnostik für chronisch traumatisierte Kinder. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 58(8), 572–586. <https://doi.org/10.23668/psycharchives.11404>
- Wagenblaus, S. (2004). *Vertrauen in der Sozialen Arbeit. Theoretische und empirische Ergebnisse zur Relevanz von Vertrauen als eigenständiger Dimension*. Weinheim: Juventa-Verlag.
- Wahrenberger, R. (2019). Unkompliziert beraten. Niederschwelligkeit im Suchtbereich. *Sozial Aktuell*, 51(1), 19–20.
- Wege, J. (2012). Wohnungslosigkeit. Multiple Problemlagen, neue Zielgruppen und Versorgungslücken. *Soziale Arbeit*, 61, 408–414.
- Weiß, W. (2016a). *Philipp sucht sein Ich. Zum pädagogischen Umgang mit Traumata in den Erziehungshilfen* (8. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.

- Weiß, W. (2016b). Traumapädagogik: Entstehung, Inspirationen, Konzepte. In W. Weiß, T. Kessler & S. B. Gahleitner (Hrsg.), *Handbuch Traumapädagogik* (S. 20–32). Weinheim: Beltz.
- Wintzer, L. I. (2021). *Zwischen Bedarf, Bedürfnis und Bewältigung: niedrigschwellige Sozialarbeit mit traumabelasteten Menschen*. Unveröffentlichte Masterthesis, Berlin.
- Witzel, A. (1985). Das problemzentrierte Interview. In G. Jüttemann (Hrsg.), *Qualitative Forschung in der Psychologie: Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder* (S. 227–255). Weinheim: Beltz Verlag.
- Witzel, A. (2000). Das problemzentrierte Interview. *Qualitative Social Research*, 1(1). <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0001228>
- Wöller, W. (2005). Traumawiederholung und Reviktimisierung nach körperlicher und sexueller Traumatisierung. *Fortschritte der Neurologie-Psychiatrie*, 73(2), 83–90. <https://doi.org/10.1055/s-2004-830055>
- Wöller, W. (2013). *Trauma und Persönlichkeitsstörungen. Ressourcenbasierte Psychodynamische Therapie (RPT) traumabedingter Persönlichkeitsstörungen* (2. Aufl.). Stuttgart: Schattauer GmbH Verlag für Medizin und Naturwissenschaften.

## Autor\*innenbeschreibung

**Carla BECKMANN** ist studentische Hilfskraft im Osthusenrich-Zentrum für Begabungsforschung an der Fakultät für Biologie (OZHB) der Universität Bielefeld. In dem Projekt „Kleine BegInNa – Kleine begabt in Naturwissenschaften“ unterstützte sie die Datengenerierung sowie die Auswertung.

**Juliane CICHECKI** (B. A. und M. A. Kindheitspädagogin) arbeitet seit April 2023 als wissenschaftliche Mitarbeiterin im Zentrum für Kinder- und Jugendforschung an der Evangelischen Hochschule in Freiburg. Aktuell arbeitet sie im Forschungsprojekt „Stark Studieren!“ unter der Leitung von Prof.in Dr.in Maike Rönnau-Böse, das zum Ziel hat, die Resilienz und Gesundheit von Studierenden zu verbessern.

Kontaktl: [juliane.cichecki@eh-freiburg.de](mailto:juliane.cichecki@eh-freiburg.de)

**Nadine COORS**, M. Ed., ist wissenschaftliche Hilfskraft im Osthusenrich-Zentrum für Begabungsforschung an der Fakultät für Biologie (OZHB) der Universität Bielefeld. In dem Projekt „Kleine BegInNa – Kleine begabt in Naturwissenschaften“ unterstützte sie die Datengenerierung sowie die Auswertung.

**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.

Kontakt: [froehlich-gildhoff@eh-freiburg.de](mailto:froehlich-gildhoff@eh-freiburg.de)

**Maike HEBER** ist studentische Hilfskraft im Osthusenrich-Zentrum für Begabungsforschung an der Fakultät für Biologie (OZHB) der Universität Bielefeld. In dem Projekt „Kleine BegInNa – Kleine begabt in Naturwissenschaften“ unterstützte sie die Datengenerierung sowie die Auswertung.

**Mandy HÖHNE**, B.Ed., ist wissenschaftliche Hilfskraft im Osthusenrich-Zentrum für Begabungsforschung an der Fakultät für Biologie (OZHB) der Universität Bielefeld. In dem Projekt „Kleine BegInNa – Kleine begabt in Naturwissenschaften“ unterstützte sie die Datengenerierung sowie die Auswertung.

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

Kontakt: [maria\\_sophie.schaefers@uni-bielefeld.de](mailto:maria_sophie.schaefers@uni-bielefeld.de)

**Julia SCHIMMER** ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Soziale und Kulturelle Arbeit Nürnberg gGmbH (ISKA). Ab Januar 2024 übernimmt sie die Geschäftsführung des ISKA. Zudem ist sie Doktorandin an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz, Institut für Erziehungswissenschaft. Ihre Forschungsinteressen sind Bildungs-, Ungleichheits- sowie Netzwerkforschung.

Kontakt: schimmer@iska-nuernberg.de

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

Kontakt: claas.wegner@uni-bielefeld.de

**Dörte WELTZIEN**, Prof. Dr., lehrt und forscht seit 2009 an der Evangelischen Hochschule Freiburg. Sie leitet dort den Masterstudiengang „Bildung und Erziehung im Kindesalter“ und gemeinsam mit Prof. Dr. Klaus Fröhlich-Gildhoff und Prof. Dr. Maike Rönnau-Böse das Zentrum für Kinder- und Jugendforschung (ZfKJ). Im Rahmen ihrer Forschungstätigkeit beschäftigt sie sich mit der Interaktions- und Beziehungsgestaltung, der Team- und Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen sowie mit Vielfalt, Sozialer Ungleichheit und Netzwerken.

Kontakt: weltzien@eh-freiburg.de

**Lara Irene WINTZER**, Praxisforschung Soziale Arbeit und Pädagogik (M. A.); Traumazentrierte Fachberatung (DeGPT); Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum für Kinder und Jugendforschung (ZfKJ) Freiburg & Sozialarbeiterin bei der Jugendsuchtberatung Berlin-Köpenick (GEBEWO Soziale Dienste)

Kontakt: lara.wintzer@eh-freiburg.ekiba.de