

Perspektiven der empirischen Kinder- und Jugendforschung

Ausgabe 2/2024

Jahrgang 10(2)

Inhalt

Vorwort

Klaus Fröhlich-Gildhoff & Dörte Weltzien

S. 3–4

Artikel

Kai E. Schubert

Antisemitische Einstellungen unter Jugendlichen in Deutschland und ihre Bezüge zu antisemitismuskritischen Bildungsangeboten. Ein systematisches Review quantitativer empirischer Studien.

S. 5–37

Heike Rainer

Schulsozialarbeiterische Perspektiven auf Genderreflexion im Bedingungsgefüge Schule

S. 38–63

Klaus Fröhlich-Gildhoff, Rieke Hoffer, Katharina Braner & Regina Rein

Erste Evaluation des Konzepts zur Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte zur ressourcenorientierten Begegnung mit „Herausforderndem Verhalten bei älteren Kindern und Jugendlichen (HeVeJu)“

S. 64–85

Autor*innenbeschreibung

S. 86

Klaus Fröhlich-Gildhoff, Rieke Hoffer, Katharina Braner & Regina Rein

Erste Evaluation des Konzepts zur Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte zur ressourcenorientierten Begegnung mit „Herausforderndem Verhalten bei älteren Kindern und Jugendlichen (HeVeJu)“

Zusammenfassung

Ein Grund für die hohe Belastung von Fachkräften im Sozial- und Erziehungsbereich sind Kinder und Jugendliche, deren Verhalten als besonders herausfordernd erlebt wird. Das bewährte und positiv evaluierte „Weiterbildungscurriculum zur professionellen Begegnung mit herausforderndem Verhalten in der Kita“ (HeVeKi, Hoffer, Fröhlich-Gildhoff, Rönnau-Böse & Grasy-Tinius, 2022) war Ausgangspunkt, ein entsprechendes Konzept für Fachkräfte zu entwickeln, die mit älteren Kindern und Jugendlichen arbeiten (HeVeJu, Hoffer, Fröhlich-Gildhoff, Rein & Braner, 2025). Dieses Weiterbildungskonzept wurde an vier Fachveranstaltungen mit pädagogischen Mitarbeiter*innen aus Schulkindebetreuung, ambulanter und stationärer Jugendhilfe sowie Berufsintegration erprobt und basal evaluiert. Die Ergebnisse dieser Evaluation zeigen, dass die angebotenen Inhalte von den Teilnehmer*innen der Fachveranstaltungen – mit sehr unterschiedlichen Qualifikationsniveaus – positiv angenommen wurden, sie Rückmeldungen über neu gewonnene Erkenntnisse geben und Handlungsimpulse für ihre Praxis sehen.

Schlüsselworte: Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen, Herausforderndes Verhalten, Weiterbildung von Pädagog*innen, Kinder- und Jugendhilfesystem

First evaluation of the concept for pedagogues' further education to the issue ,ressource orientated professional answers challenging behaviour of elder children and adolescents'

Abstract

One reason for pedagogues' strains in education systems are children and adolescents, who show a stronger challenging behaviour resp. behaviour disorders. The positive evaluated curriculum ,professional answers to challenging behaviour in early childhood institutions' (HeVeKi, Hoffer et al., 2022) was the base for the development of an appropriate concept for professionals, working with elder children and adolescents (HeVeJu, Hoffer et al., 2025). This concept was proved and tested in four further education meetings with pedagogues, working in schools and the youth help and education system. The results of the evaluation show that the curriculums' content fits to the participants of the further education meetings/training sessions. The participants with a great spectrum of different qualifications reported an increase of competencies, more security in possibilities to handle with challenging behaviour and positive impulses for their daily practice.

Keywords: Behaviour disorders in childhood and adolescence, challenging behaviour, further education for pedagogues, youth help system

Inhalt

1. Ausgangslage und Theoretischer Hintergrund	65
2. Das Curriculum zur Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte zum Thema „Herausforderndem Verhalten bei älteren Kindern und Jugendlichen (HeVeJu)“	68
3. Fragestellungen	70
4. Untersuchung SDesign	71
5. Ergebnisse	72
5.1 Stichprobenbeschreibung	72
5.2 Ergebnisse der Fragebogenuntersuchung	74
5.2.1 Deskriptive Ergebnisse	74
5.2.2 Vorher/Nachher-Vergleich	76
5.2.3 Offene Fragen	77
5.2.4 Ergebnisse der teilnehmenden Beobachtung	78
5.2.5 Vergleich zwischen Subgruppen	79
6. Diskussion	80
6.1 Zusammenfassende Beantwortung der Fragestellungen	80
6.2 Bezug zu vergleichbaren Studien	81
6.3 Limitierungen	82
7. Fazit und Perspektiven	82
Literatur	83

1. Ausgangslage und Theoretischer Hintergrund

Ausgangspunkt: Belastungen der Pädagogischen Fachkräfte

Pädagogische Fachkräfte im Sozial- und Erziehungsbereich erleben sich durch ihre Tätigkeit stärker psychisch belastet und äußern oft den Eindruck einer steigenden Zahl „auffälliger“ und „schwieriger“ Kinder und Jugendlicher. Dieses Phänomen ließ sich bereits deutlich vor Beginn der Corona-Pandemie beobachten (vgl. z. B. Fröhlich-Gildhoff, Lorenz, Tinius & Sippel, 2013; Rudow, 2004). Zugleich erleben sie sich selbst als hilflos und teilweise wenig kompetent im „Umgang“ mit den Problemen und Verhaltensweisen der Kinder und Jugendlichen.

Neben seit längerem bekannten Daten zur Belastung von Fachkräften in Kindertageseinrichtungen (z. B. Rudow, 2004; Viernickel, Voss & Mauz, 2017) weist auch die Gruppe der Sozialarbeiter*innen im Fehlzeitenreport von Badura, Ducki, Schröder & Meyer (2021) die meisten AU-Tage in der Diagnosegruppe Burnout aus. Im BKK Gesundheitsreport 2022 zeigt sich für die Berufsgruppe „Erziehung, Sozialarbeit und Heilerziehungspflege“ mit 558 Arbeitsunfähigkeitstagen aufgrund psychischer Störungen je 100 Versicherte der sechsthöchste Wert aller Berufsgruppen (Rennert, Kliner & Richter, 2022). Weitere Studien (z. B. Bauknecht & Wesselbourg, 2022), belegen deutliche Steigerungen dieser KrankheitSDaten in den letzten 15 Jah-

ren. In der Untersuchung von Poulsen (2014) bezeichneten 80 % der befragten pädagogischen Fachkräfte ihre Arbeitsbelastung als hoch, sehr hoch, zunehmend und sogar als krankmachend. Nur sechs von 100 Fachkräften äußern keine oder noch keine Belastungen durch den Beruf. Als belastende Faktoren wurden zum einen Zeit- und Termindruck, Personalmangel, Arbeitsverdichtung und zunehmende Bürokratie benannt (Poulsen, 2012). Neben diesen strukturellen Problemen und Veränderungen werden zum anderen ein „Zuwachs an Adressat*innen“ (Meyer & Alsago, 2021) sowie verstärkte Probleme und Auffälligkeiten der Klient*innen als besonders belastend und herausfordernd beschrieben (ebd.; Henn, Lochner, Meiner-Teubner & Strunz, 2017).

Weniger Daten gibt es aktuell zu der Situation der im schulischen Ganztags und in Horten tätigen Personen. Anders als im Bereich der Kinderbetreuung und -erziehung sowie in Settings Hilfen zur Erziehung arbeitet in der Ganztagsbetreuung mehr Personal ohne abgeschlossene Ausbildung (Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2021). Auch wenn die Auswirkungen dieser geringeren Qualifizierung auf die pädagogische Qualität nicht ausreichend untersucht sind, kann davon ausgegangen werden, dass eine geringere Qualifizierung tendenziell eher dazu führt, dass kindliches Verhalten als herausfordernd erlebt wird, da bisherige Studien aus anderen Bereichen Zusammenhänge zwischen (niedrigem) Kompetenzerleben und (erhöhtem) Belastungserleben zeigen (Fröhlich-Gildhoff et al., 2013).

Dem vielfach geäußerten Eindruck einer stark ansteigenden Zahl „schwieriger“, „auffälliger“ oder gar psychisch erkrankter Kinder und Jugendlicher widersprechen allerdings – zumindest bis zum Beginn der Corona-Pandemie – empirische Befunde: So zeigen die Ergebnisse des „Kindergesundheits-Surveys“ der „KiGGS“-Studie des Robert-Koch-Instituts, dass über mehrere Messzeitpunkte gesehen der Anteil der Kinder mit psychischen Auffälligkeiten seit 2006 konstant oder sogar leicht rückläufig ist und über die Jahre betrachtet bei etwa 20 % liegt (Hölling, Erhart, Ravens-Siebener & Schlack, 2007; 2014; Göbel, Baumgarten, Kuntz, Hölling & Schlack, 2018). Die vorliegenden Zahlen während und nach der Corona-Pandemie machen eine Veränderung der Situation deutlich: Es ist eine deutliche Zunahme von psychischen Auffälligkeiten während der Pandemie zu konstatieren („COPSY“-Studie der UKE Hamburg Eppendorf, Ravens-Sieberer et al., 2022), die allerdings nach der Pandemie wieder leicht abnimmt (ebd.).

Diese Ergebnisse sind ernst zu nehmen, da psychische Auffälligkeiten im Kindes- und Jugendalter stabil bleiben und sich zu chronischen psychischen Erkrankungen verfestigen können, wenn nicht frühzeitig gezielte pädagogische (und ggf. therapeutische) Maßnahmen eingeleitet werden (Göbel et al., 2018). In den Analysen der aktuellen, weltweiten HBSC-Studie zeigen sich starke psychische Belastungen 12- bis 15-Jähriger und es wird explizit auf die Notwendigkeit früher präventiver Maßnahmen hingewiesen (Reiß et al., 2024).

Im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe, besonders der Hilfen zur Erziehung, tritt die fachliche Heraus- und Anforderung hinzu, dass Kinder und Jugendliche, die in diesem Rahmen unterstützt werden, stärker psychisch belastet sind als Altersvergleichsgruppen; dies gilt im Besonderen für die jungen Menschen, die in stationären Jugendhilfeeinrichtungen aufwachsen (vgl. Beck, 2014; Bronsard et al., 2016). Der Anteil der Kinder und Jugendlichen mit Verhaltensauffälligkeiten bzw. psychischen Erkrankungen liegt bei den verschiedenen Studien mit Bewohner*innen in stationären Jugendhilfeeinrichtungen zwischen 48,6 % (vgl. Rau, Mayer, Keller & Allroggen, 2022) und nahezu 70 % (vgl. Engel, Pätow & Häßler, 2009) und damit zwei bis drei Mal so hoch wie in der altersgleichen Gesamtpopulation mit etwa 20 % (s. o.).

Der zumindest teilweise bestehende Widerspruch zwischen dem Erleben von pädagogischen Fachkräften, es gebe immer mehr Kinder/Jugendliche mit Verhaltensproblemen, und den epidemiologischen Zahlen liegt neben den oben genannten veränderten strukturellen Bedingungen auch am Kompetenzerleben der Fachkräfte. In Untersuchungen zeigen sich deutliche Zusammenhänge zwischen (niedrigem) Kompetenzerleben und (erhöhtem) Belastungserleben (Fröhlich-Gildhoff et al., 2013). Hinzu tritt, dass nur ein geringerer Teil der Einrichtungen über

Konzepte zu einer systematischen Begegnung mit den als belastend und herausfordernd erlebten Verhaltensweisen der Kinder und Jugendlichen verfügen. Im Bereich der Kindertageseinrichtungen sind dies weniger als ein Fünftel aller Institutionen (ebd.) – dies dürfte im Bereich der (Regel-)Schulen, der Ganztagesbetreuung in Schulen und in abgeschwächter Form im Feld der Hilfen zur Erziehung ähnlich sein.

Oft entstehen durch diese Situation negative Kreisläufe: Die Professionellen erleben sich mit ihren Möglichkeiten „am Ende“, Interaktionen mit den Kindern/Jugendlichen erfolgen aus der Erschöpfung heraus weniger reflektiert, die Kinder bzw. Jugendlichen fühlen sich (noch) weniger verstanden und reagieren mit normabweichendem Verhalten.

Eine besonders problematische Folge dieses „Teufelskreises“ kann sein, dass sich bei zunehmender Erschöpfung und Ratlosigkeit der pädagogischen Fachkräfte die Wahrscheinlichkeit erhöht, dass sich diese grenzüberschreitend oder verletzend gegenüber den Kindern und Jugendlichen verhalten (Boll & Remsperger-Kehm, 2021).

Qualifizierung der Fachkräfte als Weg zur Stabilisierung

Vor dem Hintergrund der psychischen Belastungen der Fachkräfte und teilweise erlebter Handlungsunfähigkeit wurde am Zentrum für Kinder- und Jugendforschung (ZfKJ) an der Evangelischen Hochschule Freiburg vor zehn Jahren ein Konzept zur fachlich-professionellen Begegnung mit „Herausfordernd erlebtem Verhalten in Kindertageseinrichtungen (HeVeKi)“ entwickelt, erprobt und erfolgreich evaluiert (Fröhlich-Gildhoff et al., 2013; Fröhlich-Gildhoff, Strohmeyer, Rönnau-Böse, Braner & Tinius, 2019; Fröhlich-Gildhoff, Grasy-Tinius & Hoffer, 2020; Fröhlich-Gildhoff, Hoffer, Ploch & Braner, 2024). Über Fachtage und Multiplikator*innenschulungen ist dieses Konzept mittlerweile in mehr als 1000 Kindertageseinrichtungen umgesetzt worden. Dabei zeigte sich nicht nur ein deutlicher Kompetenzzuwachs der Fachkräfte, die an den entsprechenden Schulungen teilnahmen und das Konzept in der Praxis umsetzen. Es steigen auch die Arbeitszufriedenheit der Teammitglieder (Fröhlich-Gildhoff et al., 2019) und der Teamzusammenhalt mit einer sinkenden Fluktuation (Fröhlich-Gildhoff et al., 2024).

Nachfragen aus dem Schul-/Ganztagsbereich und dem Feld der Hilfen zur Erziehung haben dazu geführt, dass dieses Konzept für die Gruppe der älteren Kinder und Jugendlichen adaptiert und ein entsprechendes Curriculum entwickelt wurde. Zielgruppe der curriculumbasierten Schulungen sind pädagogische Fachkräfte in Schule, Ganztagsbetreuung sowie den verschiedenen Hilfen zur Erziehung. Auch Schulsozialarbeiter*innen sollen mit dem Konzept adressiert werden. Da sich die Voraussetzungen der Beschäftigten in den genannten pädagogischen Feldern je nach Ausbildungsstand durchaus stark unterscheiden können, muss die Umsetzung des Curriculums an die jeweiligen vorhandenen Kompetenzen genau angepasst werden.

Der Grundansatz besteht darin, die Kompetenzen der Professionellen zur Begegnung mit als herausfordernd erlebtem Verhalten zu stärken und dabei vor allem *systematisch und koordiniert* im Team oder in der Institution vorzugehen. Dies bedeutet, nach einer reflektierten und systematischen Beobachtung der als herausfordernd erlebten Verhaltensweisen, das Verhalten der Kinder oder der Jugendlichen zu verstehen und auf der Grundlage wissenschaftlich fundierten Wissens zu analysieren. Daraus resultiert dann eine konkrete, klar abgesprochene Handlungsplanung, die im Team umgesetzt und reflektiert wird:

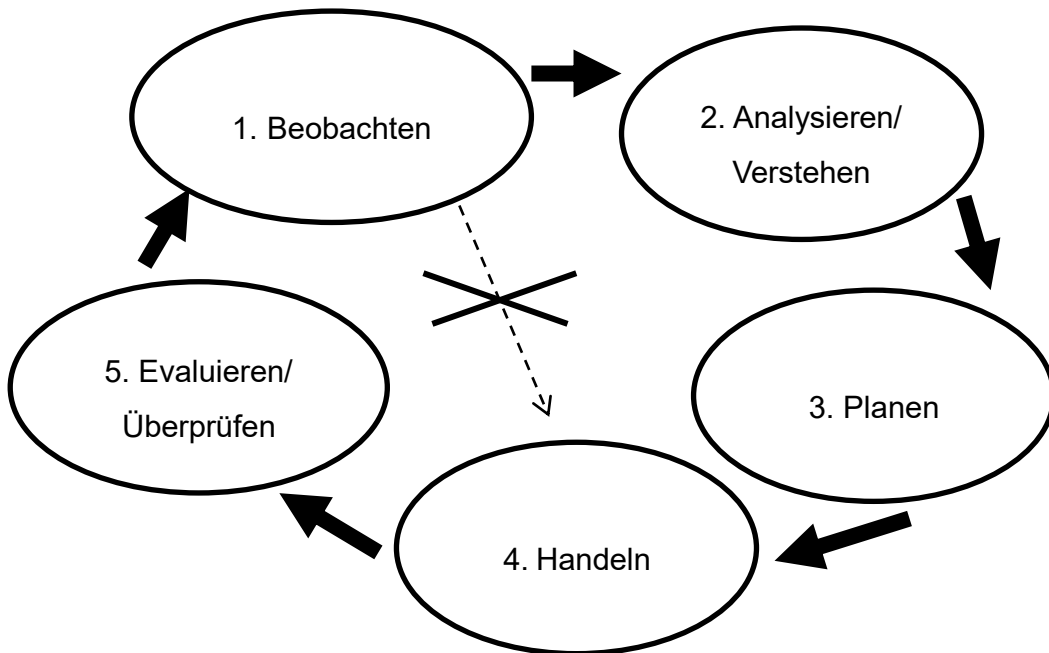


Abbildung 1. Kreislauf professionellen pädagogischen Handelns

Dieser Kreislauf professionellen pädagogischen Handelns ist eine Abkehr von kurzfristigen Reaktionen – diese haben in Akutsituationen einen Sinn, nicht jedoch, wenn ein Kind bzw. eine* Jugendliche bestimmte, als herausfordernd und „störend“ erlebte Verhaltensweisen immer wieder zeigt. Es ist eine Abkehr von rezeptartigem Handeln; das jeweilige Kind bzw. der oder die Jugendliche rücken mit ihrer je individuellen Art der Lebensbewältigung – auf dem Hintergrund ihrer Geschichte und ihrer aktuellen Situation – in den Mittelpunkt. Es gilt, darauf bezogene passgenaue pädagogische (Begegnungs-)Antworten zu finden. Die Handlungsfähigkeit der Pädagog*innen soll so erhöht und die Qualität der Betreuungs- und Unterstützungsprozesse verbessert werden.

2. Das Curriculum zur Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte zum Thema „Herausforderndem Verhalten bei älteren Kindern und Jugendlichen (HeVeJu)“

Der wissenschaftliche Hintergrund des Curriculums basiert auf Erkenntnissen der Entwicklungspsychologie, der (Heil-)Pädagogik und der Klinischen Kinder- und Jugendlichenpsychologie. Es handelt sich dabei um einen methoden- und schulenintegrierenden Ansatz auf einer humanistischen Grundlage unter Einbeziehung tiefenpsychologischer, systemischer und verhaltenstherapeutischer Erkenntnisse (vertiefend zu den pädagogisch-psychologischen Hintergründen: Fröhlich-Gildhoff, Rönnau-Böse & Tinius, 2020; Fröhlich-Gildhoff & Hoffer, 2024). Handlungsleitend für die Weiterbildung ist dabei der erweiterte Kreislauf professionellen Handelns:

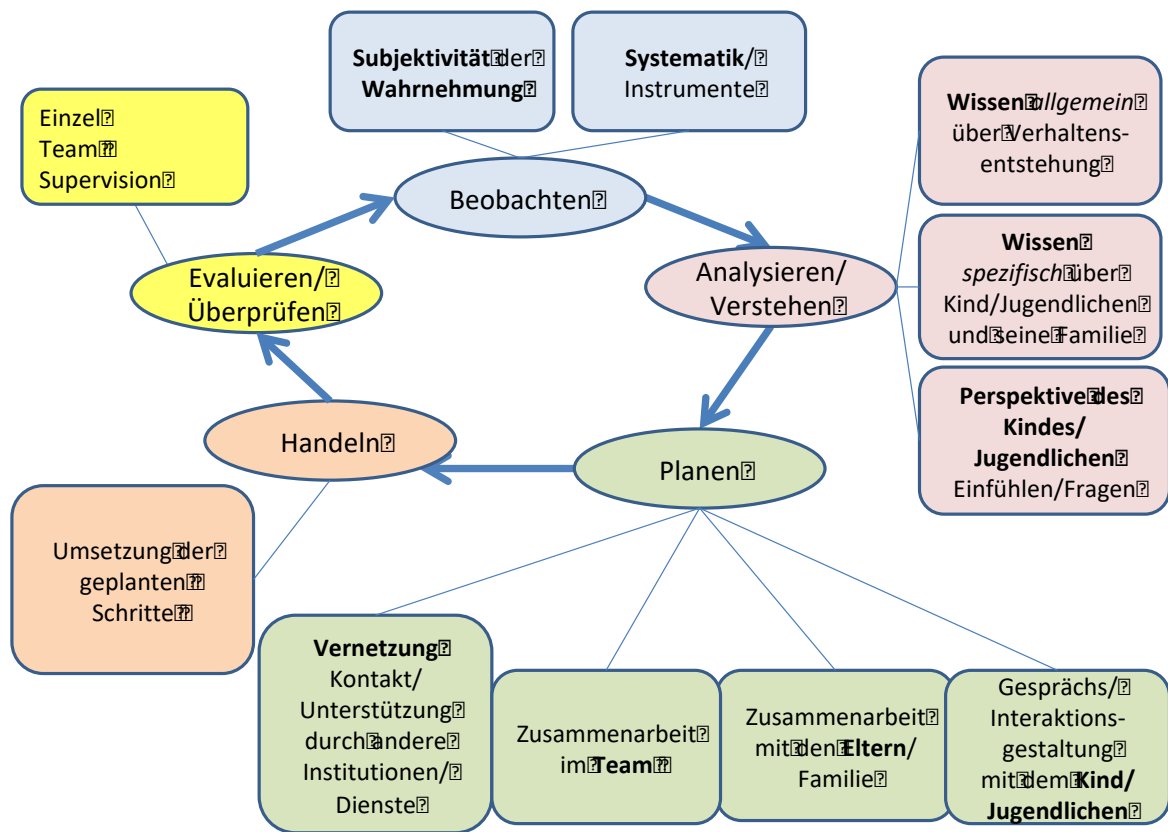


Abbildung 2. Erweiterter Kreislauf professionell pädagogischen Handelns

Die zentralen Bestandteile des Curriculums gliedern sich anhand von vier Bausteinen (BS) in folgende Einheiten:

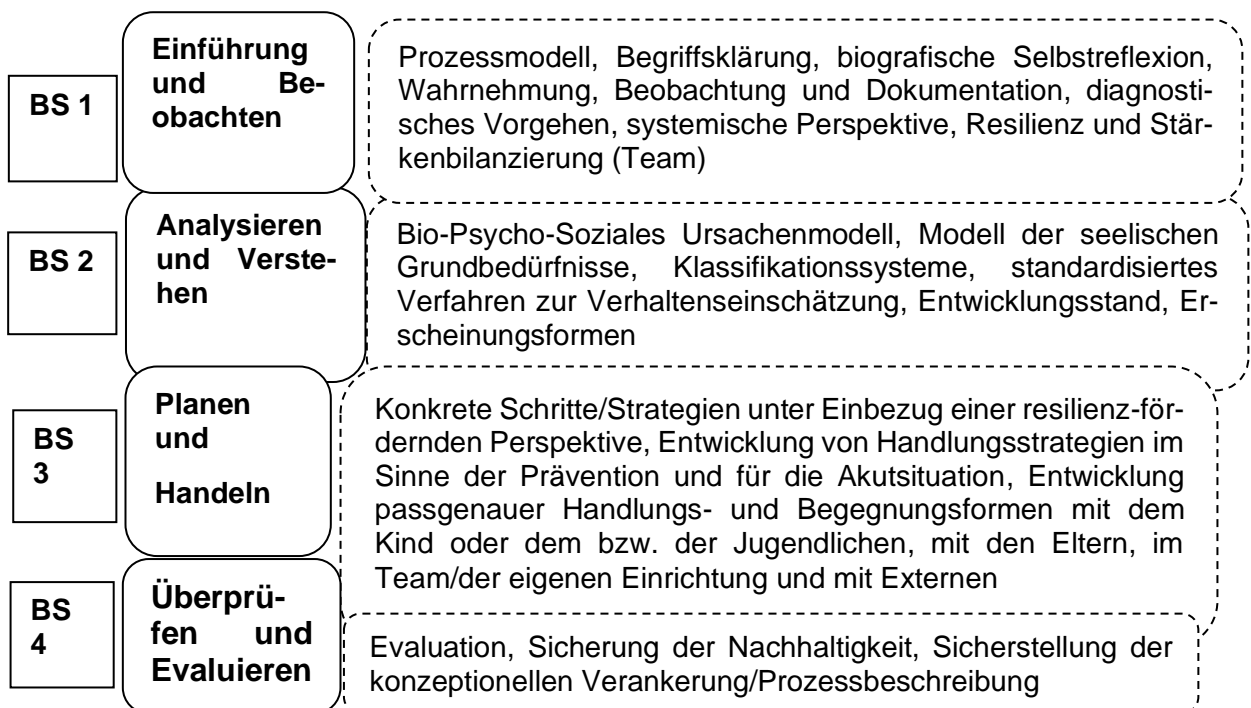


Abbildung 3. Die vier Bausteine des Curriculums

Baustein 1: Einführung und Beobachten: Biografische Auseinandersetzung mit herausforderndem Verhalten; Entwicklung der systemischen Sichtweise; Reflexion der eigenen Wahrnehmung; systematische Beobachtung und entsprechende Verfahren; Stärkebilanz: Welche Strategien und Handlungsformen zum Thema sind schon vorhanden?

Baustein 2: Analysieren und Verstehen: Ursachen, Symptome und Erklärungsansätze für Verhalten; v. a. Bio-psycho-soziales Ursachenmodell (s. Fröhlich-Gildhoff & Hoffer, 2024; Fröhlich-Gildhoff, Rönnau-Böse & Tinius, 2017) und Modell der seelischen Grundbedürfnisse (Grawe, 2004); Fokus auf die Individualität und Bedürfnisse der Kinder/Jugendlichen.

Baustein 3: Planen und Handeln: Strategien für die Akutsituation; gemeinsame Erarbeitung von Entwicklungs- und Unterstützungsmöglichkeiten für den jeweiligen institutionellen Alltag; Entwicklung passgenauer *Handlungs- und Begegnungsformen und Gesprächsführungsstrategien* mit dem Kind/Jugendlichen, mit den Eltern, im Team und der eigenen Einrichtung sowie mit externen Institutionen.

Baustein 4: Überprüfen und Evaluieren: Abschluss, Sicherung der Nachhaltigkeit; Sicherstellung der konzeptionellen Verankerung.

Methodisch-didaktisch wird in den Weiterbildungen mit unterschiedlichen Formaten (z. B. theoretischer Input, Selbstreflexionsübungen, Dyaden- und Kleingruppenarbeit, Rollenspiele etc.) gearbeitet.

Die Bausteine können für unterschiedliche Weiterbildungsformate – von einzelnen Fachtagen bis zu mehrtägigen Schulungen – genutzt werden; es können auch Schwerpunkte für verschiedene Zielgruppen, z. B. bei unterschiedlichen Ausgangsqualifikationen, genutzt werden. In den Bausteinen finden sich daher Inhalte, die unverzichtbar sind und solche, die optional und/oder als Vertiefungen genutzt werden können.

Der erste Entwurf des Curriculums wurde in einer Expert*innenrunde aus Praktiker*innen und Wissenschaftler*innen validiert und entsprechend der Rückmeldungen modifiziert und dann in Weiterbildungseinheiten mit Fachkräften aus verschiedenen institutionellen Zusammenhängen (Schule, Ganztagsbetreuung, Hilfen zur Erziehung) erprobt.

Vor und nach der durchgeführten Weiterbildung wurden die teilnehmenden Personen schriftlich und anonym per Papierfragebogen zu soziodemographischen Daten, ihrer Einschätzung der Belastung durch herausfordernd wahrgenommenes Verhalten sowie ihrer Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten und Fortbildungsbedarfe befragt.

Die Evaluationsergebnisse dieser Erprobungen werden im Folgenden dargestellt.

3. Fragestellungen

Ziel der Evaluation war es zum einen, vorhandene Vorerfahrungen und Belastungen der Teilnehmer*innen zu erfassen. Zum anderen sollten einige Kompetenzbestandteile, vor allem Vorerfahrungen, Wissen und methodische Fertigkeiten zum Thema „Herausfordernd erlebtes Verhalten“ – und Unterschiede vor und nach der Weiterbildung – durch die Befragten selbst eingeschätzt werden. Zuletzt sollten die Erfahrungen mit der Weiterbildung bewertet werden.

Entsprechend der im Theorieteil dargestellten Vorkenntnisse wurden für die Untersuchung folgende Fragestellungen formuliert:

1. Wie belastet fühlen sich die Teilnehmenden durch herausfordernd erlebtes Verhalten?
2. Welchen eigenen Fortbildungsbedarf zum Thema „Herausforderndes Verhalten“ sehen die befragten Fachkräfte?

3. Wie schätzen sie aktuell – vor der ersten Weiterbildung – ihren eigenen Kenntnisstand und ihre Kompetenzen hinsichtlich der Begegnung mit als herausfordernd erlebtem Verhalten ein?
4. Wie schätzen sie selbst Veränderungen hinsichtlich ihres eigenen Kenntnisstandes und ihrer Kompetenzen zur Begegnung mit als herausfordernd erlebtem Verhalten nach der Weiterbildung ein?
5. Wie wird die Weiterbildung bewertet; welche positiven und negativen Aspekte werden genannt?
6. Zeigen sich möglicherweise Unterschiede zwischen verschiedenen Subgruppen, definiert durch das Niveau der beruflichen Ausgangsqualifikationen und der Berufserfahrung im pädagogischen Feld in Bezug auf Kompetenz und Belastungserleben?
7. Gibt es Erkenntnisse bei der Durchführung der Weiterbildungsveranstaltungen in der ersten Erprobungsphase und lassen sich daraus Konsequenzen für die Weiterentwicklung des Curriculums ziehen?

4. Untersuchung SDesign

Auf der Grundlage des Curriculums „Herausforderndes Verhalten von älteren Kindern und Jugendlichen professionell bewältigen“ (Hoffer et al., 2025) wurden im Oktober 2024 vier verschiedene, ganztägige Weiterbildungsveranstaltungen mit Professionellen aus der Schulkindbetreuung, der (stationären und ambulanten) Jugendhilfe und der Berufsqualifizierung von Jugendlichen/jungen Erwachsenen durchgeführt. Dabei wurden die zentralen Elemente des Konzepts (Kreislauf professionellen Handelns, Systematisches Beobachten, Theoriemodelle zur Verhaltensentstehung und -entwicklung [Bio-Psycho-Soziales Modell; Modell der seelischen Grundbedürfnisse] als Grundlage des Verstehens und zur Hypothesenbildung, Planung der systematischen pädagogischen Begegnung mit dem Kind/Jugendlichen, Zusammenarbeit mit Eltern, Reflektion des eigenen Handelns) jeweils am Vormittag als Vortrag mit Rückfragemöglichkeiten vorgestellt. Am Nachmittag führten die Teilnehmer*innen eine angeleitete Fallbesprechung mit ‚eigenen‘ Fallbeispielen in Kleingruppen selbst durch. Anschließend erfolgte eine Auswertung dieser Kleingruppenarbeiten im Plenum und es wurden aufgetauchte Probleme und offene Fragen bearbeitet.

Die insgesamt 80 Teilnehmer*innen hatten sehr unterschiedliche Grundqualifikationen (s. Abschnitt 5.1) und füllten zu Beginn und am Ende des Weiterbildungstages einen Fragebogen zu ihren soziodemographischen Daten und mit 8 Items im Prä-Fragebogen sowie 11 Items im Post-Fragebogen zur Beantwortung der oben genannten Fragestellungen aus. Die Items – im Einzelnen im Ergebnisteil aufgeführt – waren als Aussagen formuliert (z. B. „Mein Bedarf an Fortbildung bezüglich der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen mit Herausforderndem Verhalten ist sehr hoch.“) und konnten auf einer sechsstufigen Likert-Skala (von: 1= „trifft gar nicht zu“ bis: 6= „trifft voll und ganz zu“) beantwortet werden. Zusätzlich wurden offene Fragen zur Weiterbildung selbst gestellt: Im Prä-Fragebogen zu den Erwartungen, im Post-Fragebogen zu positiven und negativen Aspekten.

Die Form einer standardisierten Befragung – und damit eines quantitativen methodischen Vorgehens – wurde zum einen gewählt, weil die Erfahrungen einer größeren Anzahl von Teilnehmer*innen erfasst werden sollte. Zum anderen waren die Fragestellungen sehr präzise, direkt bezogen auf die jeweilige Weiterbildung und die konkrete Umsetzung von zentralen Elementen des Curriculums, es ging also nicht um den Gewinn neuer, erkenntnisgenerierender Aspekte. Ein zusätzliches qualitatives Herangehen, z. B. durch Interviews mit den Teilnehmer*innen wäre sicherlich von zusätzlichem Nutzen gewesen – hierfür standen indes die begrenzten Forschungsressourcen nicht zur Verfügung.

Die Teilnahme an dieser standardisierten Befragung war freiwillig.

Bei allen Weiterbildungstagen wurde zudem eine systematische teilnehmende Beobachtung durchgeführt. Anhand eines standardisierten Protokollbogens wurde erfasst, wie die Teilnehmer*innen die Weiterbildung in Form und Inhalt angenommen haben. So wurde bspw. beim Theorieinput protokolliert, welche Fragen die Teilnehmer*innen stellten und wie die Konzentration während des Inputs war. Die Prozesse in den Arbeitsgruppen mit Fallbesprechungen wurden ebenso wie die abschließende Ergebnispräsentation standardisiert dokumentiert. Hierbei standen Fragen zum Ablauf der Arbeitsgruppen und zur Anwendung der vorher präsentierten Inhalte im Vordergrund.

5. Ergebnisse

5.1 Stichprobenbeschreibung

Insgesamt nahmen 80 Personen an der Befragung mittels Fragebogen teil. Im Folgenden sind Tätigkeitsbereiche und soziodemographische Merkmale dargestellt.

Pädagogischer Tätigkeitsbereich

Der größte Teil der Teilnehmer*innen verorteten ihre pädagogische Tätigkeit in der stationären Jugendhilfe (n=25), der Schulkindbetreuung (n=21) sowie der ambulanten Jugendhilfe (n=14); s. Tabelle 1.

Eine der Schulungen wurde für Mitarbeiter*innen einer Berufsintegrationsmaßnahme für Jugendliche/junge Erwachsene angeboten. Diese 15 Teilnehmer*innen machten hier bzgl. des Tätigkeitsbereichs größtenteils keine Angabe (n=11). Unter der Rubrik „Sonstiges“ wurde beschrieben: Ausbilder*in, Sozialpädagogische Berufsbegleitung oder Stützlehrer sowie berufsvorbereitende Maßnahme.

Tabelle 2. Bereich der pädagogischen Tätigkeit

	Häufigkeit	Prozent
Schulkindbetreuung	21	26,3
Schulsozialarbeit	2	2,5
Stationäre Jugendhilfe	25	31,3
Ambulante Jugendhilfe	14	17,5
Andere Hilfen zur Erziehung	1	1,3
Sonstiges	5	6,3
Gesamt	68	85,0
Keine Angabe	12	15,0
Gesamt	80	100,0

Altersspanne der Kinder

Die Frage zu der Altersspanne der Kinder, mit denen die Teilnehmer*innen arbeiten, wurde offen gestellt. Die sehr heterogenen Antworten wurden kategorisiert; teilweise kam es zu Mehrfachnennungen. So können die in Tabelle 2 aufgeführten Häufigkeiten nur als Überblick angesehen werden. Dabei wird deutlich, dass einerseits die Altersspannen von 6 bis 10 (n=20) und andererseits von 15 bis 20 (n=25) am stärksten repräsentiert sind.

Tabelle 3. Altersspanne der von den Befragten betreuten Kinder/Jugendlichen

Alter	Häufigkeit	Prozent
6-10 Jahre	20	25,0
11-14 Jahre	16	20,0
15-20 Jahre	25	31,3
Über 20 Jahre	12	15,0
Ohne klare Angaben oder kategorieübergreifend	5	6,2
Ohne jede Angabe	2	2,5
Gesamt?		

Berufsausbildungen

Etwa zwei Drittel der befragten Teilnehmer*innen verfügt über eine einschlägige Ausbildung im pädagogischen Bereich. Davon sind Sozialpädagog*innen und Sozialarbeiter*innen die größte Gruppe mit etwa 40 % (n=32). 11,4 % der Befragten gaben an, keine pädagogische Ausbildung zu haben. Diese sind vor allem in der Schulkindbetreuung tätig. Es ist zu vermuten, dass sich weitere Personen ohne pädagogische Grundausbildung unter „andere Ausbildung“ verbergen.

Tabelle 4. Ausbildung der befragten Teilnehmer*innen

	Häufigkeit	Prozent
Erzieher*in	15	18,8
Jugend- und Heimerzieher*in	1	1,3
Sozialarbeiter*in	17	21,3
Heilpädagog*in	4	5,0
Kindheitspädagog*in	1	1,3
Sozialpädagog*in	15	18,8
Psycholog*in	5	6,3
Andere Ausbildung	6	7,5
In Ausbildung/Studium	3	3,8
Keine päd. Ausbildung	9	11,3
Sonstiges	1	1,3
Gesamt	77	96,3
Keine Angabe	3	3,8
Gesamt	80	100,0

30 Befragte (37,5 %) gaben an, über weitere berufliche Qualifikationen bzw. Zusatzausbildungen zu verfügen. Diese Angaben waren sehr heterogen; Mehrfachnennungen gab es zu Systemische Beratung (n=3) Familientherapie (n=2), Erlebnispädagogik (n=2), insofern erfahrene Fachkraft im Rahmen des Kinderschutzes (n=3).

Berufserfahrung in Jahren

Die Berufserfahrung der Befragten umfasst eine breite Spanne; der größte Teil (32,5 %) hat jedoch weniger als vier Jahre Berufserfahrung.

Tabelle 5. Berufserfahrung in Jahren

	Häufigkeit	Prozent
0 bis 4	26	32,5
5 bis 10	21	26,3
11 bis 20	15	18,8
> 20	11	13,8
Keine Angabe	7	8,8
Gesamt	80	100,0

5.2 Ergebnisse der Fragebogenuntersuchung

5.2.1 Deskriptive Ergebnisse

Im Folgenden werden die deskriptiven Ergebnisse der Fragebogenerhebungen vor und nach den vier Schulungen dargestellt; die Teilnehmenden wurden als Gesamtgruppe zusammengefasst.

Tabelle 6. Fragebogenergebnisse VOR der Schulung

	Item	MW*	SD	Range
1	Ich fühle mich durch herausforderndes Verhalten von Kindern und Jugendlichen belastet.	3,09	1,350	1-6
2	Mein Bedarf an Fortbildung bezüglich der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen mit Herausforderndem Verhalten ist sehr hoch.	4,06	1,125	1-6
3	Ich habe fundiertes Hintergrundwissen zum Umgang mit Herausfordernden Verhaltensweisen.	3,32	1,138	1-6
4	Ich kenne systematische und wissenschaftlich fundierte Methoden und Vorgehensweisen zum Umgang mit Herausforderndem Verhalten.	3,19	1,251	1-5
5	Schwierigkeiten im Umgang mit Herausfordernden Verhaltensweisen sehe ich gelassen entgegen, weil ich meinen Fähigkeiten vertrauen kann.	4,04	1,043	2-6

6	Ich bin motiviert, mich im Umgang mit Jugendlichen und Kindern mit Herausforderndem Verhalten weiterzuentwickeln.	5,59	,874	1-6
7	Ich kenne meine Entwicklungsfelder im Umgang mit Kindern und Jugendlichen mit Herausforderndem Verhalten	4,05	1,127	2-6
8	Ich kann die Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen mit Herausforderndem Verhalten gut erkennen.	4,20	,992	1-6

*Sechsstufige Antwortskala von: 1= „trifft gar nicht zu“ bis: 6= „trifft voll und ganz zu“

Die Ergebnisse zeigen, dass sich die Befragten im mittleren Bereich belastet fühlen und nach eigener Einschätzung das Wissen und die methodischen Kompetenzen ebenfalls im Durchschnittsbereich angesiedelt sind. Der selbst eingeschätzte Fortbildungsbedarf liegt gleichfalls im mittleren Bereich. Auffallend ist, dass die Motivation zur eigenen Weiterentwicklung als sehr hoch (MW von 5,59 auf der sechsstufigen Skala) beschrieben wird.

Table 7. Fragebogenergebnisse NACH der Schulung

	Item	MW	SD	Range
1	Durch den Fachtag fühle ich mich für den Umgang mit Kindern und Jugendlichen mit herausfordernden Verhaltensweisen gestärkt.	5,01	,904	2-6
2	Ich kenne systematische und wissenschaftlich fundierte Methoden und Vorgehensweisen zum Umgang mit herausforderndem Verhalten.	4,99	,913	2-6
3	Die Inhalte des Fachtages erscheinen mir hilfreich für meine pädagogische Praxis.	5,39	,791	3-6
4	Ich habe fundiertes Hintergrundwissen zum Umgang mit Herausfordernden Verhaltensweisen.	4,85	,864	2-6
5	Ich konnte mein Wissen erweitern.	5,47	,931	2-6
6	Ich kann die Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen mit Herausforderndem Verhalten gut erkennen.	4,70	,853	2-6
7	Ich nehme konkrete Ideen und Anregungen mit, die ich in meiner pädagogischen Arbeit einbringen möchte.	5,48	,798	2-6
8	Mein Bedarf an Fortbildung bezüglich der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen mit Herausforderndem Verhalten ist sehr hoch.	4,08	1,346	1-6

9	Schwierigkeiten im Umgang mit Herausfordernden Verhaltensweisen sehe ich gelassen entgegen, weil ich meinen Fähigkeiten vertrauen kann.	4,56	1,083	1-6
10	Ich habe Interesse mich noch tiefer mit den Inhalten zu befassen/ an einer vertieften Fortbildung teilzunehmen.	5,06	1,170	2-6
11	Meine Erwartungen an den Fachtag wurden erfüllt.	5,35	,817	2-6

Der Fachtag wird von der Gesamtgruppe der Befragten positiv bis sehr positiv (Werte von >5 auf der sechsstufigen Skala) bewertet: Die Erwartungen seien erfüllt worden, es konnten konkrete Ideen mitgenommen werden, das Wissen wurde erweitert, die Inhalte waren hilfreich. Die Teilnehmer*innen stimmten gleichfalls deutlich ($MW = 5,01$) der Aussage zu, dass sie sich durch den Fachtag „für den Umgang mit Kindern und Jugendlichen mit herausfordernden Verhaltensweisen gestärkt“ fühlen.

Demgegenüber fanden sich keine Veränderungen hinsichtlich des eigenen Fortbildungsbedarfs; ein deutliches Interesse besteht daran, sich mit den angebotenen Inhalten weiter zu beschäftigen.

5.2.2 Vorher/Nachher-Vergleich

Fünf Fragen wurden inhaltsgleich im Prä- und Posttest gestellt, um mögliche direkte Veränderungen abbilden zu können. Die Veränderungen wurden mit einem T-Test für gepaarte Stichproben geprüft.

Tabelle 8. Vorher/Nachher-Vergleich: T-Test bei gepaarten Stichproben

Frage	N	MW prä	MW post	Signifikanz (einseitig)
Ich kenne systematische und wissenschaftlich fundierte Methoden und Vorgehensweisen zum Umgang mit Herausforderndem Verhalten.	78	3,21 (SD=1,252)	5,00 (SD=.912)	<,001
Ich habe fundiertes Hintergrundwissen zum Umgang mit Herausfordernden Verhaltensweisen.	78	3,33 (SD=1,136)	4,85 (SD=,869)	<,001
Schwierigkeiten im Umgang mit Herausfordernden Verhaltensweisen sehe ich gelassen entgegen, weil ich meinen Fähigkeiten vertrauen kann.	78	4,03 (SD=1,044)	4,58 (SD=1,075)	<,001
Mein Bedarf an Fortbildung bezüglich der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen mit Herausforderndem Verhalten ist sehr hoch.	77	4,05 (SD=1,134)	4,08 (SD=1,337)	,500
Ich kann die Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen mit Herausforderndem Verhalten gut erkennen.	78	4,21 (SD=,998)	4,71 (SD=,854)	<,001

Gegenüber dem Vortest finden sich in der Nachbefragung hochsignifikante positive Veränderungen bzgl. des Hintergrundwissens und der Kenntnisse über systematische und wissenschaftlich fundierte Methoden zur Begegnung mit Herausforderndem Verhalten – hier finden sich Hinweise auf eine Wirkung der Weiterbildungsmaßnahme direkt nach der Teilnahme. Hier zeigt sich die am deutlichsten interpretierbare Veränderung.

Die Teilnehmer*innen gaben auch an, dass sie in statistisch bedeutsam höheren Maß „die Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen mit Herausforderndem Verhalten gut erkennen“ können – dies ist eine wesentliche Grundlage des HeVeJu-Konzepts.

Ebenso ist das Vertrauen auf die eigenen Fähigkeiten und die damit verbundene Gelassenheit der Teilnehmer*innen direkt nach dem Weiterbildungstag signifikant gestiegen. Keine Veränderung ergab sich hinsichtlich des selbst eingeschätzten Fortbildungsbedarfs.

5.2.3 Offene Fragen

Die Aussagen der Teilnehmer*innen bezüglich ihrer Erwartungen an den Fortbildungstag sowie deren Rückmeldungen zu hilfreichen und fehlenden Aspekten wurden mittels Inhaltsanalyse (nach Mayring, 2022) ausgewertet. Hierbei wurden systematisch Kategorien gebildet und Codes vergeben. Die Auswertung erfolgte mit MAXQDA 2020.

Insgesamt wurden für die Erwartungen der Teilnehmer*innen (N=80) 98 Codes vergeben. Dabei wurde in 33 Aussagen (33 Codes) geäußert, dass die Teilnehmer*innen von der Veranstaltung erwarten, *neue Methoden und Handlungsmöglichkeiten* im Umgang mit herausforderndem Verhalten kennenzulernen. So äußerte beispielsweise eine Teilnehmerin, sie erwarte das „[...] Lernen von Methoden zum individuellen Anwenden bei Kindern und Jugendlichen“. 13 Personen beschreiben, dass sie *neues Wissen* bzw. einen *Wissensinput allgemein* erwarten, 12 Personen wünschen sich konkretes *praktisches Handwerkzeug*. Folgende weitere Erwartungen wurden geäußert: (*wissenschaftlich fundiertes*) *Hintergrundwissen* (n=9), *Stärkung der eigenen Haltung und Selbstreflexion* (n=7), *Wissen auffrischen* (n=5), *mehr Sicherheit im Umgang mit herausforderndem Verhalten* (n=5), *Perspektivwechsel* (n=4) sowie den *Austausch unter den Teilnehmer*innen* (n=4).

Im Anschluss des Fortbildungstages beantworteten die Teilnehmer*innen jeweils eine offene Frage zu hilfreichen Aspekten sowie zu Fehlendem.

Zu den hilfreichen Aspekten wurden insgesamt 108 Codes vergeben und folgende Kategorien gebildet: Die *theoretischen Grundlagen* der Weiterbildung, besonders die wissenschaftlichen Modelle zur Erklärung herausfordernden Verhaltens wurde sehr positiv bewertet (n=20). Die Teilnehmer*innen beschreiben hierzu beispielsweise, sie können „die Ursachen des Handelns der Kinder- und Jugendlichen besser verstehen“. 18 Personen beschreiben das Kennenlernen des *systematischen Vorgehens anhand des Kreislaufs* professionell pädagogischen Handelns als besonders hilfreich. Als weitere positive Aspekte wurden genannt: der *vermittelte Perspektivwechsel* (n=14), die *Fallbesprechungen* (n=13), die *Handreichung* (n=11), die *Beobachtungstabelle* (n=10), die *Fallbeispiele* (n=6), die *Praxisnähe allgemein* (n=5) und dazu auch die *Aufteilung der Inhalte* in Theorieinput und Praxisteil (n=3) sowie der *Austausch in der Gruppe* (n=6).

Insgesamt wurden 21 Aussagen zu Aspekten gemacht, die den Teilnehmer*innen gefehlt haben: Sechs Personen äußerten den Wunsch, noch stärker *vertieftes Wissen* bzw. *weitere Erklärungsansätze* vermittelt zu bekommen. Ergänzend fehlten vier Personen die Thematisierung mit der *Elternarbeit* sowie drei Personen die Auseinandersetzung mit dem konkreten *Handeln in Akutsituationen*. Als einzelne fehlende Aspekte wurden mehr *Praxisaustausch*, *Selbstreflexion*, *Zusammenarbeit mit anderen Institutionen* sowie der *Bezug zur Arbeit im offenen/freiwilligen Angebot* benannt.

5.2.4 Ergebnisse der teilnehmenden Beobachtung

Die insgesamt vier Testschulungen wurden ergänzend mittels teilnehmender Beobachtung ausgewertet (Lüders, 2018). Hierfür wurde ein detaillierter Beobachtungsleitfaden entwickelt. Die zentralen Ergebnisse werden im Folgenden zusammenfassend dargestellt.

Der Ablauf der Veranstaltungen teilte sich auf in einen Theorieinput am Vormittag sowie die praktische Umsetzung an Hand von Fallbesprechungen in Kleingruppen am Nachmittag. Der zeitliche Umfang des Fortbildungstages betrug insgesamt jeweils 8 Unterrichtseinheiten á 45 Minuten.

Grundsätzlich war auffallend, dass der Ablauf der vier Fachtage zwar nach dem gleichen Prinzip durchgeführt werden konnte, sich jedoch aufgrund der unterschiedlichen Zusammensetzungen der Teilnehmendengruppen unterschiedliche Dynamiken entwickelten. Dies lag einerseits am zum Teil sehr heterogenen Erfahrungs- und Ausbildungshintergrund, andererseits an den unterschiedlichen Arbeitsfeldern der Teilnehmer*innen. Dadurch musste das Rahmenkonzept immer wieder auf die jeweilige Gruppe und deren Erfahrungshintergrund und das Tätigkeitsfeld angepasst werden.

Theorieinput

Die *Konzentration* der Teilnehmer*innen schien in allen vier Veranstaltungen über die gesamte Zeit des Theorieinputs hoch. Nahezu alle Teilnehmer*innen hielten ihren Blick fokussiert nach vorne auf die Präsentation und den oder die Referent*in. Die Teilnehmer*innen waren ruhig und nickten in vielen Momenten. Es wurden kaum Nebengespräche beobachtet.

In zwei der Veranstaltungen (Bereich Schulkindbetreuung, ambulante Jugendhilfe) antworteten die Teilnehmer*innen prompt und direkt auf die von den Referent*innen gestellten Fragen. Es kam jeweils zu mehreren Meldungen und mehrere Teilnehmer*innen kamen zu Wort. Dadurch entstand schnell ein konstruktiver Austausch zwischen Teilnehmer*innen und Referent*innen.

In zwei der Veranstaltungen (Stationäre Jugendhilfe, Berufsintegrationsmaßnahme) verhielten sich die Teilnehmer*innen zunächst zurückhaltender. Auf Fragen der Referent*innen antworteten die Teilnehmer*innen reserviert und gaben anfangs nur zögernd und vereinzelt Antworten. Im Laufe des Vormittags konnten hier jedoch Veränderungen beobachtet werden: die Beteiligung wurde aktiver, mehr Teilnehmer*innen nahmen an den Diskussionen teil.

In allen Veranstaltungen wurden von den Teilnehmer*innen Fragen gestellt. Am häufigsten bezogen sich diese Fragen auf das vorgestellte Bio-Psycho-Soziale Modell als Erklärungsmodell herausforderndem Verhaltens. Dabei wurden besonders häufig Fragen zu den Themen Bindung/Bindungserfahrungen und Entwicklung von Selbstregulationsstrategien gestellt.

Weitere Themen mit hoher Beteiligung und Austausch zwischen Referent*in und Teilnehmer*innen (in allen vier Veranstaltungen) waren: Einführung des jeweiligen Fallbeispiels, Hypothesen bilden, das Betrachten und anschließende Reflektieren des „Still-Face-Videos“ sowie Zusammenarbeit mit Eltern.

Arbeitsgruppen zur Fallbesprechung

Die Gruppengröße der Fallbesprechungen, bei denen die Teilnehmer*innen eigene Fälle nach einem vorgegebenen, strukturierten Prozessmuster bearbeiteten, betrug jeweils 6 bis 7 Personen. Diese Gruppen arbeiteten sehr engagiert und thematisch fokussiert. Die Teilnehmer*innen waren der Gruppen jeweils körperlich zugewandt, hielten ihre Blicke in der Gruppe und auf ihre Unterlagen. Nahezu alle Teilnehmer*innen beteiligten sich aktiv und zeigten Freude am gemeinsamen Tun.

Die Rollenfindung als Moderator*in und Fallgeber*in verlief größtenteils schnell. Teilweise war es beobachtbar, dass es Moderator*innen schwerfiel sich an den strukturierten Ablauf zu halten, bzw. die Gruppen allgemein im Ablauf variierten.

Die Ergebnispräsentation pro Gruppe im Plenum übernahmen jeweils der oder die Moderator*in sowie die Fallgeber*in. Alle äußerten positive Erfahrungen und gelungene Prozesse und bewerteten das Vorgehen als sinnvoll. Allen Gruppen ist es gelungen konkrete nächste Handlungsschritte zu erarbeiten, die von den Fallgeber*innen als hilfreich empfunden wurden. Fast alle Gruppen arbeiteten als theoretische Grundlage mit dem, im Input vorgestellten Modell der Seelischen Grundbedürfnisse (nach Grawe, 2004).

Abschluss

Zum Abschluss des Fortbildungstages gaben die Teilnehmer*innen Rückmeldungen. Dabei wurden folgende Aspekte mehrfach geäußert:

- Der Tag wurde „stärkend“ und „hilfreich“ erlebt.
- Das strukturierte Vorgehen und die konkreten Handlungsschritte des Konzepts wurden als „hilfreich“ beschrieben.
- Durch den Theorieinput mit den zwei unterschiedlichen Modellen konnte an das eigene Wissen angeknüpft und dieses erweitert werden.
- Weitere wichtige Erkenntnisse ergaben sich zur Zusammenarbeit im Team und zur Zusammenarbeit mit den Eltern.
- Besonders positiv war die Gruppenarbeit (Fallbesprechungen) als Anwendung und Zusammenführung der Theorie.
- Immer wieder wurde eine hohe Motivation der praktischen Umsetzung des HeVeJu Gesamtkonzepts geäußert.
- Bei den Weiterbildungsveranstaltungen nahmen teilweise Mitglieder gesamter Teams teil. Diese berichteten, dass sie neue Impulse für die weitere gemeinsame fachlich Arbeit erhalten hätten und insbesondere ein systematischeres Vorgehen in den Fallbesprechungen – nach dem Prinzip des o. a. Handlungskreislaufs (Abb. 1) – übernehmen wollen.

5.2.5 Vergleich zwischen Subgruppen

Es sollte mittels Varianzanalyse und nachfolgenden Post-Hoc T-Tests untersucht werden, ob sich verschiedene Subgruppen mit unterschiedlicher Qualifikation und Berufserfahrung hinsichtlich der selbsteingeschätzten Kompetenzen und des Belastungsgrads unterscheiden.

Hinsichtlich der *Ausgangsqualifikationen der Teilnehmer*innen* (einschlägiger Abschluss im pädagogischen Bereich [Erzieher*in, Sozialarbeiter*in/Sozialpädagog*in] vs. nicht einschlägigem Abschluss/Angabe „Sonstiges“ fanden sich bei der Befragung vor der Weiterbildung signifikante Unterschiede bei den Fragen „Habe fundiertes Hintergrundwissen“ ($p=.021$), „Kann Bedürfnisse von Kindern/Jugendlichen erkennen“ ($p=.005$), „Kenne Methoden zum Umgang mit Herausforderndem Verhalten“ ($p<.001$) und „Kann meinen Fähigkeiten vertrauen“ ($p=.002$) – die Teilnehmer*innen mit pädagogischem Abschluss schätzten ihre jeweiligen Kompetenzen bedeutsam höher ein.

Hinsichtlich der *Berufserfahrung* zeigten sich signifikante Unterschiede bezüglich der Belastung durch herausforderndes Verhalten ($p=.007$) zwischen den Gruppen Berufserfahrung von *0 bis 4 Jahren* ($n=26$; $MW=3,58/SD=1,362$) und *11 bis 20 Jahren* ($n=15$; $MW=2,13/SD=1,060$). Demnach fühlt sich die Gruppe mit der höheren Berufserfahrung weniger durch herausfordernd-

des Verhalten belastet. Gleiches spiegelt sich auch in der Aussage *Schwierigkeiten im Umgang mit herausforderndem Verhalten sehe ich gelassen entgegen, weil ich meinen Fähigkeiten vertrauen kann*: Hier lässt sich erneut ein signifikanter Unterschied ($p=.003$) zwischen den Subgruppen 0 bis 4 und 11 bis 20 Jahren erkennen. Die Teilnehmer*innen mit einer Berufserfahrung von 0 bis 4 Jahren geben hier einen Mittelwert von 3,65 ($SD=.936$; $n=26$) an, die Teilnehmer*innen mit einer Berufserfahrung von 11 bis 20 Jahren einen Mittelwert von 4,80 ($SD=.941$; $n=15$). Auch die Gruppe mit einer Berufserfahrung von 5 bis 10 Jahren ($MW=3,86/SD=1,014$; $n=21$) unterscheidet sich signifikant ($p=.031$) von der Berufserfahrung 11 bis 20 Jahren).

Hinsichtlich der *Ausgangsqualifikationen* der Teilnehmer*innen zeigten sich signifikante Unterschiede ($p<0.5$) zwischen den Subgruppen der Teilnehmer*innen mit einer (sozial)pädagogischen Ausbildung gegenüber denen ohne eine pädagogische Ausbildung. Die Gruppe derjenigen mit einer einschlägigen pädagogischen Qualifikation gaben an, über ein fundierteres Hintergrundwissen ($MW=4,20$ vs. $MW=2,78$) und bessere methodische Kenntnisse zum Umgang mit Herausfordernden Verhaltensweisen ($MW=4,20$ vs. $MW=2,17$) zu verfügen.

6. Diskussion

6.1 Zusammenfassende Beantwortung der Fragestellungen

Die Gesamtgruppe der Teilnehmer*innen beschrieb den eigenen *Grad der Belastung* durch Herausforderndes Verhalten im mittleren Bereich ($MW=3,09$ auf der sechsstufigen Skala), allerdings bei einer großen Streuung ($SD=1,35$).

Der eigene *Fortbildungsbedarf* wurde vor der Weiterbildung als leicht überdurchschnittlich dargestellt, zugleich war die Motivation zur eigenen Weiterentwicklung im Umgang mit Jugendlichen und Kindern mit Herausforderndem Verhalten sehr hoch. Der Fortbildungsbedarf stieg nach dem Weiterbildungstag nicht an, allerdings bestand dann ein hohes Interesse, sich mit den spezifischen Inhalten weiter zu beschäftigen. Dies kann vorsichtig als Hinweis gewertet werden, dass das vorgestellte Konzept Interessenlage und Kenntnisstand der Teilnehmer*innen ‚getroffen‘ hat.

Die Befragten schätzten ihren eigenen *Kenntnisstand* und ihre *methodischen Kompetenzen* hinsichtlich der Begegnung mit als herausfordernd erlebtem Verhalten vor der Weiterbildung im Mittelbereich ($MW=3,19$ bis $3,27$ auf der sechsstufigen Skala) ein. Hier fanden sich nach den Weiterbildungstagen signifikant positive Veränderungen: der Wissensgewinn, die gewachsenen Handlungsmöglichkeiten und der klarere Blick auf das jeweilige Kind bzw. auf der oder die Jugendliche – ein Kernbestandteil des HeVeJu- Konzepts – finden sich im Vergleich der standardisierten Fragen und ebenso in den qualitativen Rückmeldungen (offene Fragen, teilnehmende Beobachtung).

Beim *Vergleich zwischen verschiedenen Ausgangsqualifikationen und Dauer der Berufserfahrung* zeigte sich ein höheres Kompetenz- und geringeres Belastungserleben bei Teilnehmer*innen mit sozialpädagogischer und sozialarbeiterischer Qualifikation – gegenüber Personen ohne eine einschlägige pädagogische Qualifikation – und bei Teilnehmer*innen mit längerer Berufserfahrung (je längere Erfahrung, desto geringere Belastung und höhere Gelassenheit). Dieses Ergebnis entspricht der Studie von Fröhlich-Gildhoff et al. (2013) für den Bereich der frühkindlichen Bildung.

Die *Fachtage* wurden von den Teilnehmer*innen überaus *positiv bewertet*. Sie erlebten sich deutlich als „gestärkt“, die Erwartungen wurden in hohem Maß erfüllt und es wurde ein großes Interesse deutlich, sich noch tiefer mit den Inhalten zu befassen bzw. an einer vertieften Fortbildung teilzunehmen. Das strukturierte Vorgehen und die konkreten Handlungsschritte des

Konzepts wurden als „hilfreich“ beschrieben. Negative Aspekte wurden weder in den offenen Fragen des Fragebogens noch in den ‚freien‘ Rückmeldungen Veranstaltungen genannt.

Hinsichtlich der Durchführung der Veranstaltungen in der ersten Erprobungsphase und möglicher Konsequenzen für die Weiterentwicklung des Curriculums lassen sich aus der Evaluation folgende Erkenntnisse gewinnen:

- Die Inhalte passen grundlegend für ein breites Feld der Teilnehmer*innen in verschiedenen pädagogischen Tätigkeitsfeldern mit älteren Kindern und Jugendlichen. Die Teilnehmer*innen waren überwiegend sehr konzentriert während der Theorie-Inputs und konnten in den Praxisphasen mit dem Vorgehen der systematischen Fallbesprechungen gut arbeiten. Es konnte kein offensichtlicher Nachbesserungsbedarf festgestellt werden.
- Als besonders wichtig wurde die Praxisphase im zweiten Abschnitt des Weiterbildungstages beschrieben. Hier konnten die Inhalte auf konkrete eigene Fälle angewandt werden und ein moderiertes, systematisches Vorgehen erprobt werden.
- Die Teilnehmer*innengruppen waren zwischen den vier adressierten Tätigkeitsfeldern (Schulkindbetreuung, ambulante Erziehungshilfe, stationäre Erziehungshilfe, Berufsin-tegration) und nochmals hinsichtlich der Ausgangsqualifikationen bei den Tätigkeitsbereichen „Schulkindbetreuung“ und „Berufsin-tegration“ sehr heterogen. Es wurde sehr deutlich, dass eine Passung zwischen den curricular verankerten angebotenen Inhalten einerseits sowie dem beruflichen Hintergrund, aktuellen Wissen sowie dem Tätigkeitsbereich der Teilnehmer*innen andererseits hergestellt werden musste. Dies erforderte eine adaptive Prozess-Steuerung seitens der Referent*innen.

6.2 Bezug zu vergleichbaren Studien

Wie in vielen anderen Studien – und auch der Evaluation der Vorgängerstudien (Fröhlich-Gildhoff, Grasy-Tinius & Hoffer, 2020; Fröhlich-Gildhoff et al., 2019) – berichten die Teilnehmer*innen von einem Kompetenzerwerb und erleben sich potentiell handlungsfähiger in der pädagogischen Begegnung mit als herausfordernd erlebtem Verhalten von älteren Kindern/Jugendlichen. Ob dadurch wirklich längerfristig die Belastungen reduziert werden, konnte durch die Form der vorliegenden Evaluation nicht geklärt werden. Allerdings hängt die psychische Belastung mit geringerem Kompetenzerleben zusammen (Meyer & Alsago, 2021; Henn et al., 2017; Fröhlich-Gildhoff et al., 2013) – so könnte auch hier die selbst berichtete Kompetenzsteigerung mittelfristig zu einer Verringerung der Belastung führen.

Es gibt auch in der vorliegenden Studie Hinweise, dass die Teilnahme gesamter Teams – und nicht nur von Einzelpersonen aus verschiedenen Institutionen – dazu führt, dass das Konzept ‚leichter‘ bzw. konsequenter in den jeweiligen Einrichtungen eingeführt wird. Hier finden sich Parallelen zu den Erkenntnissen anderer, größerer Studien (Fröhlich-Gildhoff et al., 2019; 2024).

Ebenso werden Ergebnisse der Transfer- bzw. Transformationsforschung bestätigt: Es war bedeutsam, eine Passung zwischen dem Stand und fachlichen Hintergrund der Teilnehmer*innen einerseits und den angebotenen Inhalten andererseits herzustellen – dies wird vielfach als ‚Kern‘ des Transfererfolgs beschrieben (Durlak & DuPree, 2008; Petermann 2014).

Der Transformationsprozess wird durch situative Rahmenbedingungen und das Vorwissen der Teilnehmenden beeinflusst. Gleichzeitig wirken die praktischen Erfahrungen der Teilnehmenden zurück auf die Fortbildungsinhalte und Didaktik (Lohse-Bossenz et al., 2024). Ebenso müssen kontinuierlich auch die praktischen Erfahrungen der Teilnehmer*innen berücksichtigt werden, die ihrerseits wieder zu systematisierten Wissensbeständen werden (müssen und sollten), es handelt sich also um einen bidirektionalen Prozess (ebd.).

6.3 Limitierungen

Die hier vorgestellte erste Evaluation des HeVeJu-Konzepts auf der Grundlage des entsprechenden Curriculums (Hoffer et al., 2025) weist eine Reihe von Limitierungen auf:

- Es wurde nur *eine* Möglichkeit verschiedener Weiterbildungsformate (ein Fachtag) untersucht. Es bleibt offen, ob durch kürzere (Vortrag) oder längere (mehrtägige Formate mit längeren Erprobungsphasen) Formate andere Ergebnisse zu erzielen sind. Dabei ist, berücksichtigt man die bisherigen Ergebnisse der Evaluationen (Fröhlich-Gildhoff et al., 2024; Fröhlich-Gildhoff, Grasy-Tinius & Hoffer, 2020; Fröhlich-Gildhoff et al., 2019), zu erwarten, dass längerfristige und teambezogene Maßnahmen bessere und nachhaltigere Ergebnisse erzielen.
- Die Evaluation erfolgte direkt vor, während und nach der Maßnahme. Dabei ist die Wahrscheinlichkeit (zu) positiver Bewertung groß („Happy Sheets“). Eine Nachbefragung nach einem längeren Zeitraum könnte andere Resultate erbringen.
- Es wurden nur selbsteingeschätzte Kompetenzen erfasst. Eigene Kompetenzen werden oft positiver als bei einer Fremdeinschätzung bewertet, – gerade wenn noch nicht viele Kompetenzen in dem Bereich vorliegen (Dunning-Kruger Effekt; Dunning, 2011).
- Die Referent*innen bei den Weiterbildungstagen waren die Entwickler*innen des Konzepts – es bleibt somit offen, ob und wie andere Personen das Konzept auf der Basis des Curriculums umsetzen und welche Effekte sie erzielen.
- Auch wenn die Teilnehmer*innen aus verschiedenen Feldern der pädagogischen und psychosozialen Arbeit mit älteren Kindern und Jugendlichen teilgenommen haben, war letztlich die Zahl gering und nicht repräsentativ für die Berufsfelder. Zudem konnte eine besonders hohe Ausgangsmotivation vorausgesetzt werden, da sich die Teilnehmer*innen selbst angemeldet hatten.
- Unklar bleibt, ob und wie das neue Wissen in die Praxis umgesetzt wird. Dies betrifft die individuelle interaktionelle Ebene (verändert sich das konkrete Handeln der Teilnehmer*innen?) und auch die strukturelle Ebene (werden mehr Fallbesprechungen durchgeführt? Folgen sie dem Konzept des systematischen Vorgehens?)

7. Fazit und Perspektiven

Trotz der oben genannten Limitierungen war bei der Umsetzung des HeVeJu-Curriculums in den eintägigen Weiterbildungsveranstaltungen eine sehr positive Akzeptanz bei den Teilnehmer*innen festzustellen. Es wurde deutlich, dass das Vorgehen und die Inhalte auch für verschiedene Fachkräfte mit unterschiedlicher Ausgangsqualifikation und z. T. sehr unterschiedlichen Tätigkeitsfeldern eine gute Grundlage darstellen, die dann immer wieder auf die jeweilige Zielgruppe adaptiert werden muss.

Das Ziel, Material für eine breitere Anwendung, bereitzustellen, um potentiell die Handlungsfähigkeit der Professionellen zu erhöhen – und damit letztlich die Interaktionen klient*innengerichter zu gestalten – wurde nach den bisherigen Evaluationsergebnissen erreicht. Zukünftig müssen zum einen Multiplikator*innen qualifiziert werden, um das Konzept unabhängig von den Erst-Entwickler*innen verbreiten zu können. Zum anderen muss eine weitere systematische Evaluation erfolgen, die auch die langfristige Veränderung des Handelns der jeweiligen Teilnehmer*innen einbezieht.

Literatur

- Autorengruppe Fachkräftebarometer (2021). *Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2021*. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. München.
- Badura, B., Ducki, A., Schröder, H. & Meyer, M. (2021). *Fehlzeitenreport 2021. Betriebliche Prävention stärken – Lehren aus der Pandemie*. Berlin: Springer.
- Bauknecht, J. & Wesselborg, B. (2022). Psychische Erschöpfung in sozialen Interaktionsberufen von 2006 bis 2018. Ein Vergleich der Bereiche Pflege, frühkindliche Bildung, Schule, Soziale Arbeit und Polizei. *Prävention und Gesundheitsförderung*, 17(3), 328–335. <https://doi.org/10.1007/s11553-021-00879-0>
- Beck, N. (2014). Psychotherapie in der stationären Jugendhilfe. *Psychotherapeutenjournal* 4, 378–383
- Boll, A. & Remsperger-Kehm, R. (2021). *Verletzendes Verhalten in Kitas. Eine Explorationsstudie zu Formen, Umgangsweisen, Ursachen und Handlungserfordernissen aus der Perspektive der Fachkräfte*. Leverkusen: Barbara Budrich.
- Bronsard, G., Alessandrini, M., Fond, G., Loundou, A., Auquier, P., Tordjman, S. & Boyer, L. (2016). The Prevalence of Mental Disorders Among Children and Adolescents in the Child Welfare System: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Medicine* 95(7).
- Dunning, D. (2011). The Dunning-Kruger effect: On being ignorant of one's own ignorance. *Advances in experimental social psychology* (No 44, p 247–296). Elsevier.
- Durlak, J. A. & DuPree, E. (2008). Implementation Matters: A Review of Research on the Influence of Implementation on Program Outcomes and the Factors Affecting Implementation. *American Journal of Community Psychology*, 41 (3-4), 327-350.
- Engel, C., Pätow, C. & Häßler, F. (2009). Psychische Belastung und Geschlechtsunterschiede einer Stichprobe der stationären Jugendhilfe. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie* 58(9), 702–715.
- Fröhlich-Gildhoff, K. & Hoffer, R. (2024). *Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen* (4. neu bearb. Auf.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Hoffer, R., Ploch, T. & Braner, K. (2024). *Projektbericht – Evaluation der Multiplikator*innenschulungen zum Thema „Herausforderndes Verhalten in Kindertageseinrichtungen (HeVeKi)“*. Freiburg: FEL. Online: <https://fel-verlag.de/produkt/projektbericht-evaluation-der-multiplikatorinnenschulungen-zum-thema-herausforderndes-verhalten-in-kindertageseinrichtungen-heveki/>
- Fröhlich-Gildhoff, K., Rönnau-Böse, M. & Tinius, C. (2020). *Herausforderndes Verhalten in Kita und Grundschule* (2. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Grasy-Tinius, C. & Hoffer, R. (2020). Gelingensfaktoren der Kompetenzentwicklung frühpädagogischer Fachkräfte im Umgang mit herausforderndem Verhalten in der Kindertageseinrichtung. *Frühe Bildung*, 9(4), 173-183. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000492>
- Fröhlich-Gildhoff, K., Strohmmer, J., Rönnau-Böse, M., Braner, K. & Tinius, C. (2019). *Projekt „Herausforderungen: Für Dich? Für mich? Für alle?“ Herausforderungen durch Verhalten im pädagogischen Alltag professionell bewältigen. Wissenschaftlicher Abschlussbericht*. Freiburg: FEL Verlag.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Rönnau-Böse, M. & Tinius, C. (2017). *Herausforderndes Verhalten in Kita und Grundschule. Erkennen, Verstehen, Begegnen*. Stuttgart: Kohlhammer.

- Fröhlich-Gildhoff, K., Lorenz, F. L., Tinius, C. & Sippel, M. (2013). Überblicksstudie zur pädagogischen Arbeit mit Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten in Kindertageseinrichtungen. *Frühe Bildung*, 2(2), 59–71.
- Göbel, K., Baumgarten, F., Kuntz, B., Hölling, H. & Schlack, R. (2018). ADHS bei Kindern und Jugendlichen in Deutschland – Querschnittergebnisse aus KiGGS Welle 2 und Trends. *Journal of Health Monitoring* 3(3): 46–53. DOI 10.17886/RKI-GBE-2018-078
- Grawe, K. (2004). *Neuropsychotherapie*. Göttingen: Hogrefe
- Henn, S., Lochner, B., Meiner-Teubner, C. & Strunz, E. (2017). *Arbeitsbedingungen als AuS-Druck gesellschaftlicher Anerkennung Sozialer Arbeit*. Frankfurt a. M.: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft.
- Hoffer, R., Fröhlich-Gildhoff, K., Rein, R. & Braner, K. (2025). *Herausforderndes Verhalten von älteren Kindern und Jugendlichen professionell bewältigen. Curriculum für die Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte in Schulen, Schulbetreuung, Hort und Jugendhilfe*. Freiburg: FEL.
- Hoffer, R., Fröhlich-Gildhoff, K., Rönnau-Böse, M. & Grasy-Tinius-C. (2022). *Herausforderndes Verhalten von Kindern professionell bewältigen. Curriculum für die Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte in Kitas*. (2., vollst. überarb. Aufl.). Freiburg: FEL.
- Hölling, H., Erhart, M., Ravens-Sieberer, U. & Schlack, R. (2007). Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen. Erste Ergebnisse aus dem Kinder- und Jugendgesundheits-survey (KiGGS). In *Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz*, 50 (5/6), 784–793.
- Hölling, H., Schlack, R., Petermann, F., Ravens-Sieberer, U., Mauz, E. & KiGGS Study Group. (2014). Psychische Auffälligkeiten und psychosoziale Beeinträchtigungen bei Kindern und Jugendlichen im Alter von 3 bis 17 Jahren in Deutschland – Prävalenz und zeitliche Trends zu 2 Erhebungszeitpunkten (2003–2006 und 2009–2012) Ergebnisse der KiGGS-Studie – Erste Folgebefragung (KiGGS Welle 1). *Bundesgesundheitsblatt, Gesundheitsforschung, Gesundheitsschutz*, 57(7), 807–819. <https://doi.org/10.1007/s00103-014-1979-3>
- Lohse-Bossenz, H., Brandtner, M., Killian, R., Ding, K., Erdmann, K. & Rehm, M. (2024). Perspective chapter: How evidence changes practice and vice versa: A framework for describing knowledge transformations in early childhood education. *Contemporary Issues in Early Childhood Education and Care [Working Title]*. IntechOpen.
- Lüders, C. (2018). Teilnehmende Beobachtung. In R. Bohnsack, M. Meuser & A. Geimer (Hrsg.), *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung* (4., vollst. überarbeitete und erweiterte Auflage., S. 224–227). Stuttgart: UTB GmbH. <https://doi.org/10.36198/9783838587479>
- Mayring, P. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (13. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Meyer, N. & Alsago, E. (2021). *Soziale Arbeit am Limit? Professionsbezogene Folgen veränderter Arbeitsbedingungen in der Corona-Pandemie*. In *Sozial Extra* 2021. URL: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s12054-021-00380-0.pdf>
- Petermann, F. (2014). Implementationsforschung: Grundbegriffe und Konzepte. *Psychologische Rundschau*, 65 (3), 122–128.
- Poulsen, I. (2014). „Angst, man kommt zu spät und ein Kind ist tot“. Stress und Belastungsfaktoren in der Jugendhilfe. In *KJUG*, 59, 121–127.
- Poulsen, I. (2012). *Stress und Belastung bei Fachkräften der Jugendhilfe. Ein Beitrag zur Burn-outprävention*. Wiesbaden: Springer VS.

- Rau, T., Mayer, S., Keller, F. & Allroggen, M. (2022): Entwicklung von psychischen Auffälligkeiten bei Mädchen und Jungen in stationären Jugendhilfeeinrichtungen zwischen den Jahren 2008 und 2020. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und -psychotherapie*, doi:10.1024/1422-4917/a000879
- 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 Seite 2/2 the longitudinal COPSY study]. *Deutsches Ärzteblatt International*; 119. <https://doi.org/10.3238/arztebl.m2022.0173>
- Reiß, F., Behn, S., Erhart, M., Strelow, L., Kaman, A. et al. (2024). Subjektive Gesundheit und psychosomatische Beschwerden von Kindern und Jugendlichen in Deutschland: Ergebnisse der HBSC-Studie 2009/10 – 2022. *J Health Monit* 9(1): 7–24. DOI 10.25646/11867
- Rennert, D., Kliner, K. & Richter, M. (2022). Arbeitsunfähigkeit. In *BKK Gesundheitsreport 2022. Pflegefall Pflege?* Berlin: Medizinisch Wissenschaftliche Verlagsgesellschaft.
- Rudow, B. (2004). *Belastungen und der Arbeits- und Gesundheitsschutz bei Erzieherinnen. Kurzfassung des Projektberichts*. Institut für Gesundheit und Organisation (IGO). Mannheim & Mühlhausen/Thür.
- Viernickel, S., Voss, A. & Mauz, E. (2017). *Arbeitsplatz Kita. Belastungen erkennen, Gesundheit fördern*. Weinheim: Beltz Juventa.

Autor*innenbeschreibung

Katharina Braner ist Kindheitspädagogin (B.A.) und Erziehungswissenschaftlerin (M.A.), wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum für Kinder- und Jugendforschung in den Themenschwerpunkten Herausforderndes Verhalten in Kitas sowie älterer Kinder- und Jugendlicher

Kontakt: katharina.braner@eh-freiburg.ekiba.de

Prof. Dr. **Klaus Fröhlich-Gildhoff**, Dipl. Psych., Psychologischer Psychotherapeut und Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeut, war 2002-2020 Dozent für Klinische Psychologie und Entwicklungspsychologie an der EH Freiburg. Er ist Co-Leiter des Zentrums für Kinder- und Jugendforschung an der EH Freiburg. Seine Forschungsschwerpunkte liegen u. A. in der Resilienz(-forschung) sowie im Umgang mit herausforderndem Verhalten von Kindern und Jugendlichen.

Kontakt: klaus.froehlich-gildhoff@eh-freiburg.de

Prof. Dr. **Rieke Hoffer**, Dipl. Psych., ist Psychologin und Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeutin. Sie promovierte zu Verhaltensauffälligkeiten im Kindergartenalter aus der Perspektive von Eltern und pädagogischen Fachkräften. Seit 2021 ist sie Professorin für Soziale Arbeit im Kontext von Kindheit, Jugend und Familie an der Hochschule Koblenz. Sie ist Studiengangsleitung für Pädagogik der frühen Kindheit.

Kontakt: hoffer@hs-koblenz.de

Heike Rainer ist Lehrende und Forschende an der FH Salzburg im Department Angewandte Sozialwissenschaften. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind Genderreflexion, Intersektionalität und Empowerment in der Professionalität Sozialer Arbeit, Schulsozialarbeit und Bildung sowie Gewaltschutz bei häuslicher Gewalt. In Kooperation mit dem Gewaltschutzzentrum Salzburg arbeitet sie als Fortbildnerin zu Gewaltschutz in Paarbeziehungen. Laufendes Promotionsprojekt zu „Genderreflexion in der Schulsozialarbeit“ (Uni Oldenburg).

Kontakt: heike.rainer@fh-salzburg.ac.at

Regina Rein, B.A., ist Sozialpädagogin, Personal- und Business-Coach, arbeitet als freiberufliche Referentin in Beratung, Fort- und Weiterbildungen für Kita, Experte für Qualität im Situationsansatz.

Kontakt: regina-rein@web.de

Kai E. Schubert, M.A., ist Doktorand am Institut für Politikwissenschaft der Justus-Liebig-Universität Gießen und Stipendiat des Ernst Ludwig Ehrlich Studienwerks sowie freiberuflicher politischer Erwachsenenbildner. Arbeitsschwerpunkte: antisemitismuskritische und politische Bildung, modernisierte (israelbezogene) Ausdrucksformen des Antisemitismus, Diskursanalyse, Bildungsmedien.

Kontakt: kai.e.schubert@sowi.uni-giessen.de