

Perspektiven der empirischen Kinder- und Jugendforschung

Ausgabe 2/2016

Inhalt

Vorwort

Dörte Weltzien & Klaus Fröhlich-Gildhoff

Seite 3

Artikel

Monique Wagner

Rekonstruktion von Haltungen kindheitspädagogischer Fachkräfte bezüglich kindlicher Sexualität – eine explorative Studie

Seite 4-29

Lea Lüdicke

„Weil sie so wie die Menschen sind, weil man sie liebhaben kann“ – Bedeutung von Tieren in der kindlichen Lebenswelt und Vorstellung

Seite 30-51

Annegret Reutter und Klaus Fröhlich-Gildhoff

Evaluation der Schulsozialarbeit in der Stadt Freiburg

Seite 52-70

Autorenbeschreibung

Seite 71



**Verlag Forschung-
Entwicklung-Lehre**



HerausgeberInnen:
Prof. Dr. Dörte Weltzien
Prof. Dr. Klaus Fröhlich-Gildhoff

Impressum:
Perspektiven der empirischen Kinder- und Jugendforschung
Online-Zeitschrift
ISSN 2199-7802

Verlag FEL (Forschung – Entwicklung – Lehre)
an der Evangelischen Hochschule Freiburg

Verlagsleitung:
Prof. Dr. Klaus Fröhlich-Gildhoff
Bugginger Str. 38
79114 Freiburg
Telefon: (0761) 47812-42
Telefax: (0761) 47812-22
info@fel-verlag.de

FEL ist ein rechtlich unselbstständiger Verlag im Forschungs- und Innovationsverbund FIVE
e. V. an der Evangelischen Hochschule Freiburg
Inhaltlich verantwortlich sind die AutorInnen der jeweiligen Artikel.

Redaktion Heft 2(2): Prof. Dr. Dörte Weltzien, Janna Kiesé

Dörte Weltzien und Klaus Fröhlich-Gildhoff

Vorwort

Wir freuen uns, Ihnen nun bereits die vierte Ausgabe der „*Perspektiven der empirischen Kinder- und Jugendforschung*“ präsentieren zu können. Die positiven Rückmeldungen zu unseren bisherigen Ausgaben zeigen uns, dass sie nicht nur per Newsletter und kostenlosem Download abgerufen, sondern auch gelesen und fachlich diskutiert werden. Diesmal können wir zwei Qualifikationsarbeiten aus den BA- und MA-Studiengängen der Kindheitspädagogik und ein Evaluationsprojekt, das vom Zentrum für Kinder- und Jugendforschung (ZfKJ) durchgeführt wurde, anbieten.

Thematisch zeigen die Beiträge ein breites Spektrum auf und repräsentieren damit zugleich in guter Weise die Perspektiven, die auf das Feld der Frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung zu richten sind: Es geht um die pädagogische Haltung von Fachkräften im Hinblick auf sensible Themenbereiche („Sexualpädagogik“), die Gewinnung weiterer Erkenntnisse zu den subjektiven Lebenswelten von Kindern („Kind-Tier-Beziehungen“) und die Einschätzung von Qualitätsmaßnahmen und deren Umsetzung („Schulsozialarbeit“).

Monique Wagner rekonstruiert auf der Grundlage von Gruppendiskussionen mit pädagogischen Fachkräften und mit Hilfe des „Integrativen Basisverfahrens“ nach Jan Kruse (2015) pädagogische Haltungen zur kindlichen Sexualität und Sexualpädagogik. *Lea Lüdicke* befasst sich mit der Frage von Kind-Tier-Beziehungen, indem sie mit Vorschulkindern dialoggestützte Interviews (Weltzien 2009, 2012) durchführt, diese feinanalytisch in Bezug auf die subjektiven Vorstellungen und Erfahrungsbereiche der Kinder auswertet und sie in den Kontext des bisherigen theoretischen Diskurses stellt. *Annegret Reutter und Klaus Fröhlich-Gildhoff* stellen die Ergebnisse einer Evaluation der Schulsozialarbeit in der Stadt Freiburg vor, bei der die konkrete Praxis der Schulsozialarbeit unter Berücksichtigung der stadtspezifischen Qualitätsstandards mehrperspektivisch und mit Hilfe quantitativer und qualitativer Instrumente untersucht wurde.

Damit weisen die Beiträge nicht nur thematisch, sondern auch methodisch auf die Vielfalt an bewährten Verfahren und Instrumenten in der empirischen Kinder- und Jugendforschung hin, aber auch auf die Notwendigkeit einer Reflexion der empirischen Grundlagen eigener und rezipierter Studien. Reichweite und Grenzen kleinerer Forschungsprojekte, wie sie hier berichtet werden, bedeuten zugleich auch, Möglichkeiten einer Fortsetzung oder Erweiterung der empirischen Zugänge zu den jeweiligen Forschungsgegenständen zu empfehlen oder auch konkrete Möglichkeiten hierzu vorzuschlagen. Insofern können die Beiträge als Anregung und „Mutmacher“ verstanden werden, sich empirisch mit bislang noch nicht ausreichend durchdrungenen Themen und Fragestellungen zu beschäftigen. In diesem Sinne würden wir uns über die Einsendung von Beiträgen zu der nächsten Perspektivenausgabe sehr freuen!

Gerne weisen wir wie immer auf die Möglichkeit hin, eigene empirische Beiträge beim Redaktionsteam einzureichen und dem Review-Verfahren anzubieten (Informationen zur Einreichung von Beiträgen unter www.fel-verlag/perspektiven.de). Alle eingereichten Beiträge durchlaufen ein Peer-Review aus drei Perspektiven: Die Beiträge werden von den HerausgeberInnen, von einem Teammitglied des ZfKJ sowie von einem/r externen WissenschaftlerIn begutachtet. Wir bedanken uns bei den GutachterInnen, die sich für die Qualitätssicherung der Beiträge dieser Ausgabe engagiert haben.

Abschließend möchten wir uns bei Janna Kiesé herzlich bedanken, die für diese Ausgabe das Lektorat und Layout übernommen hat.

Freiburg, im Dezember 2016

Dörte Weltzien und Klaus Fröhlich-Gildhoff

Monique Wagner

Rekonstruktion von Haltungen kindheitspädagogischer Fachkräfte bezüglich kindlicher Sexualität – eine explorative Studie

Zusammenfassung

Die kindliche Sexualität stellt in der Praxis oftmals einen schambesetzten, kontrovers diskutierten und tabuisierten Themenkomplex dar. Der professionelle pädagogische Umgang mit kindlicher Sexualität wird besonders durch die Haltung der Fachkräfte geprägt; daher rückt sie im aktuellen pädagogischen Diskurs zur Gestaltung der Sexualerziehung in Kindertageseinrichtungen in den Fokus. In dem vorliegenden Beitrag wird der Frage nachgegangen, welche Haltungen sich bei kindheitspädagogischen Fachkräften bzgl. kindlicher Sexualität erkennen lassen. Neben der theoretischen Einbettung werden das methodische Vorgehen sowie ausgewählte Ergebnisse vorgestellt.

Im Rahmen des Forschungsprozesses wurden Gruppendiskussionen durchgeführt. Das erhobene Datenmaterial wurde mittels des Analyseansatzes des „Integrativen Basisverfahrens“ nach Kruse (2015) ausgewertet. Die durchgeführte Untersuchung diente explorativ der ersten Annäherung an die Forschungsfrage. Die Ergebnisse der Analyse zeigen, dass sich ein breites Spektrum unterschiedlicher Haltungen kindheitspädagogischer Fachkräfte bzgl. kindlicher Sexualität bei den Befragten rekonstruieren lässt. Diese treten in Mischformen und Überschneidungen auf¹.

Schlüsselworte: Sexualpädagogik, kindliche Sexualität, kindheitspädagogische Fachkräfte, Haltung, Gruppendiskussionsverfahren, Integratives Basisverfahren

Abstract

Infantile sexuality is an often controversially discussed complex of issues, interwoven with taboo and shame. The attitude of educational staff is a defining influence on how the professional pedagogical staff interact with infantile sexuality. According to the contemporary academic literature, this attitude is perceived as meaningful for the planning of sexual education in childcare centers. The following article analyzes which attitudes of childhood pedagogues are recognizable in regards to infantile sexuality. The theoretical and methodological sections as well as select results will be presented.

Group discussions were carried out as part of the research process. The results were evaluated using the integrative basis method (Integratives Basisverfahren) according to Kruse (2015). The entire point of this project was to provide an exploratory study of the posed research question. The results of the integrative basis method analysis can be used to posit that a broad spectrum of attitudes on the part of childhood pedagogues in regards to infantile sexuality exists. These various attitudes emerged in mixed forms.

Keywords: sexual education, infantile sexuality, childhood pedagogues, attitude, group discussion, integrative basis method

¹ Der Beitrag ist eine Zusammenfassung der gleichnamigen Bachelorthesis, die im Studiengang Pädagogik der Kindheit an der EH Freiburg erstellt wurde (Haltung von kindheitspädagogischen Fachkräften zu kindlicher Sexualität, Wagner, 2016)

Inhalt

1. Einleitung	5
2. Theoretische Einbettung	6
2.1 Konzeptualisierung des Haltungsbegriffs	6
2.2 Kindliche Sexualität	7
2.3 Sexualität als soziokulturelles Thema	11
3. Fragestellung	13
4. Methodisches Vorgehen	13
4.1 Erhebungsinstrument – Gruppendiskussionsverfahren	13
4.2 Fallauswahl und Gruppenzusammensetzung	15
4.3 Auswertungsverfahren – Integratives Basisverfahren	16
4.4 Kritische Reflexion des eigenen Forschungsvorgehens	17
5. Darstellung empirischer Ergebnisse	19
6. Diskussion der Ergebnisse und Ausblick	23
Literaturverzeichnis	26
Richtlinien der Transkription	28

1. Einleitung

„Ja das ist absolut auch mit Scham besetzt und ich glaub tatsächlich es ist auch in der heutigen Gesellschaft wahnsinnig schwer mit dem Thema umzugehen“ (Zitat aus Transkript: GD1, Z. 122f)

Der Themenkomplex kindlicher Sexualität wird von SexualpädagogInnen als „hoch tabuisiert und schambesetzt“ (Tolle, 2003, S. 16) gekennzeichnet. Bis heute wird kontrovers über kindliche Sexualität diskutiert, „vor allem darüber, wie Kinder Sexualität lernen sollen und was sie zeigen dürfen“ (Rohrmann & Wanzeck-Sielert, 2014, S. 148).

Gemäß Rohrmann und Wanzeck-Sielert (2014, S. 69) können die frühen kindlichen Erfahrungen mit Sexualität die sexuelle Entwicklung maßgeblich beeinflussen und bis ins Erwachsenenalter relevant bleiben. Durch Erfahrungen im Kindesalter kann sich entscheiden, ob sexuelle Lust entdeckt, missachtet oder als negativ bewertet wird (Sielert, 2015, S. 98). Maywald (2015, S. 23f) hebt den Einfluss der frühen Beziehungserfahrungen im Rahmen von Eltern-Kind-Beziehungen und anderen sozialen Erfahrungen mit Geschwistern oder Betreuungspersonen für die kindliche sexuelle Entwicklung hervor. Schmidt und Sielert (2012) beschreiben Sexualität in diesem Rahmen als „soziale Tatsache“ (S. 15), da die sozialisierenden Einflüsse und die zielgerichtete erzieherische Einflussnahme „Spuren“ (ebd.) bei den Kindern hinterlassen können.

Rohrmann und Wanzeck-Sielert (2014) zufolge findet sexuelle Bildung – ob bewusst oder unbewusst – in jeder Kindertageseinrichtung statt. Die pädagogischen Fachkräfte werden dementsprechend als „Schlüssel für ein sexualfreundliches Klima und für eine altersangemessene Umsetzung von Sexualpädagogik“ (ebd., S. 153) bezeichnet. Auch wenn mangelndes Fachwissen, Unsicherheiten oder Ängste der PädagogInnen dazu führen können, dass die sexualpädagogische Arbeit in Kindertageseinrichtungen vernachlässigt oder vermieden wird,

werden pädagogische Fachkräfte in ihrem Arbeitsalltag auf vielfältige Weise mit kindlicher Sexualität konfrontiert und stehen vor der Herausforderung, Strategien für den Umgang mit kindlicher Sexualität zu entwickeln (Maywald, 2015, S. 69; Wanzeck-Sielert, 2003, S. 8).

Hubrig (2014) sieht besonders die Haltung der kindheitspädagogischen Fachkräfte als „prägend für die sexuelle Entwicklung der Kinder“ (S. 28) an, weil sie grundlegend auf die sexualpädagogischen Handlungskompetenzen der Fachkräfte einwirkt (ebd., S. 26f). Da die Haltung der pädagogischen Fachkräfte in der gegenwärtigen Fachliteratur (Maywald, 2015, S. 69f; Hubrig, 2014, S. 21ff; Rohrmann & Wanzeck-Sielert, 2014, S. 153f) als besonders bedeutsam für die Gestaltung der sexualpädagogischen Arbeit in Kindertageseinrichtungen eingeschätzt wird, wurde in der vorliegenden Arbeit untersucht, welche Haltungen sich bei kindheitspädagogischen Fachkräften bzgl. kindlicher Sexualität erkennen lassen.

2. Theoretische Einbettung

2.1 Konzeptualisierung des Haltungsbegriffs

Gemäß Ipfling (1974) bezeichnet Haltung „philosophisch-pädagogisch betrachtet, die innere Einstellung oder den geistigen Habitus eines Menschen“ (S. 135). Diese grundsätzliche Definition des Haltungsbegriffs ergänzen Tenorth und Tippelt (2007), indem sie auf die Prägung und Fundierung der Haltung eines Menschen eingehen und Haltung als „verinnerlichte Einstellung einer Person, die unter Einfluss von Persönlichkeit, (Selbst-)Reflexion, kulturellen, beruflichen, milieubedingten, erzieherischen und anderen Erfahrungen erworben wurde“ (S. 304) definieren. Um das Konstrukt „Haltung“ näher beschreiben und inhaltlich füllen zu können, werden zwei speziell auf die Profession der Pädagogik bezogene Sichtweisen dargestellt, die weitere Zugänge zu dem Konstrukt der Haltung ermöglichen.

Definition einer professionellen pädagogischen Haltung

Kuhl, Schwer und Solzbacher (2014) definieren professionelle pädagogische Haltung als „ein hoch individualisiertes [...] Muster von Einstellungen, Werten, Überzeugungen, das durch einen authentischen Selbstbezug und objektive Selbstkompetenzen zustande kommt“ (S. 107). Dieses individuelle Muster wird als ein „innerer Kompass“ (ebd.) bezeichnet, der eine „Stabilität, Nachhaltigkeit und Kontextsensibilität beim Urteilen und Handeln ermöglicht“ (Schwer & Solzbacher, 2014, S. 219).

Die AutorInnen verdeutlichen in ihrer Definition, dass eine professionelle Haltung nicht hinreichend durch Einstellungen, Glaubenssätze oder Vorstellungen zu pädagogischen Konzepten, Praktiken oder Zielen beschrieben werden kann (Schwer & Solzbacher, 2014, S. 215). Kuhl et al. (2014) heben hervor, dass Haltung auf Selbstkompetenzen basiert. Als Selbstkompetenzen führen die AutorInnen unter anderem Fähigkeiten wie Selbstmotivation, Selbstberuhigung, Selbstwachstum oder die Fähigkeit zur Zielumsetzung an (ebd., S. 110). Eine wichtige Grundlage einer professionellen pädagogischen Haltung ist ein gesundes, gut entwickeltes, beziehungsweise „integrationsstarkes Selbst“ (Schwer & Solzbacher, 2014, S. 216), das den PädagogInnen ermöglicht, flexibel und selbstkongruent zu handeln. Erst durch die Integration einer Einstellung oder Überzeugung in das Selbst einer Person werden Stabilität, willensstarkes Handeln und eine authentische Haltung ermöglicht (Kuhl et al., 2014, S. 114f). Zusammenfassend schlussfolgern die AutorInnen: „Werte, Einstellungen und Überzeugungen sind die äußeren Zeichen für das, was eine kohärente Haltung ermöglicht: Sie zeugen nur dann von einer professionellen Haltung, wenn sie echte Selbstkompetenz widerspiegeln“ (ebd., S. 107).

Wesentlich in der Konzeption der professionellen pädagogischen Haltung nach Kuhl et al. (2014) ist die Differenzierung zwischen der emotionalen, persönlichen „Erstreaktion“ (ebd., S. 109) und der willentlich steuerbaren „Zweitreaktion“ (ebd., S. 111). Die Fähigkeit, von der Erstreaktion abzuweichen und sie selbstregulierend den Umständen anzupassen, wird als Zweitreaktion bezeichnet (ebd., S. 109ff). Die Kombination aus Erst- und Zweitreaktion bildet „den Motor für die Selbstentwicklung“ (ebd., S. 112), beziehungsweise die Entwicklung des Selbst und der Selbstkompetenzen. Über emotionsregulierende Selbstkompetenzen ist die kontextsensible und willentlich steuerbare Anpassung von Emotionen oder Stimmungen erlernbar. Dies lässt die Schlussfolgerung zu, dass Haltung veränderbar ist (Schwer & Solzbacher, 2014, S. 217). Als Basis für Haltung sind Selbstkompetenzen gemäß Kuhl et al. (2014, S. 118) demnach lebenslang erlernbar und können in ihrer Entwicklung gefördert werden.

Der Haltungsbegriff im Kompetenzmodell der Frühpädagogik

Im Rahmen der Professionalisierungsdebatte in der Frühpädagogik haben Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann, Pietsch, Köhler und Koch (2014, S. 21ff) ein Kompetenzmodell für die Frühpädagogik entworfen und in diesem Rahmen die Bedeutung der professionellen Haltung aufgezeigt. Ausgehend vom Kompetenzbegriff nach Fröhlich-Gildhoff et al. (2014) sind Haltungen als Dispositionen zu verstehen, die sich erst auf der performativen Ebene der „handlungspraktischen Bewältigung und nachträglichen Reflexion von komplexen und differenzierten Praxissituationen“ (Nentwig-Gesemann, et al., 2011, S. 10) zeigen. Haltungen offenbaren sich demnach in konkreten Handlungssituationen (ebd.). Sie dokumentiert sich erst auf „der Ebene der Performanz in realen Handlungssituationen und in realen (Selbst-) Reflexionssituationen“ (Fröhlich-Gildhoff et al., 2014, S. 19). Auch Kuhl et al. (2014) schlussfolgern, „dass Haltung sich immer wieder, wenn auch zuweilen nur ausschnitthaft in Handeln und Verhalten zeigt“ (S. 8).

„Hinter‘ jedem professionellen Handlungsvollzug“ (Fröhlich-Gildhoff et al., 2014, S. 23) liegt die Dimension der Haltung in Form „eines persönlichen, biografischen und berufsbiografisch geprägten Habitus“ (ebd., S. 23) der pädagogischen Fachkraft. Die Haltung bestimmt maßgeblich die Art und Weise des Umgangs mit beruflichen Herausforderungen mit (Nentwig-Gesemann, 2013, S. 11). Gemäß Nentwig-Gesemann et al. (2011) sind mit dem Begriff der professionellen Haltung „Orientierungsmuster im Sinne von handlungsleitenden (ethisch-moralischen) Wertorientierungen, Normen, Deutungsmustern und Einstellungen gemeint, die pädagogische Fachkräfte in ihre Arbeit und Gestaltung der Beziehungen einbringen“ (S. 10). Zu dieser Haltung gehören beispielsweise das Bild vom Kind oder das professionelle Rollenverständnis der Fachkraft (ebd., S. 10).

Im Sinne eines Habitus sind mit der Haltung häufig implizit bleibende Orientierungen verbunden (Nentwig-Gesemann et al., 2011, S. 9). Eine Haltung ist Fröhlich-Gildhoff et al. (2014) zufolge demnach „nicht so ohne Weiteres ‚abfragbar‘“ (S. 15). Auch Ipfling (1974) fasst Haltungen als „hypothetische Konstrukte“ (S. 137) auf, die „nicht direkt, sondern nur indirekt beobachtbar und meßbar sind“ (ebd.). Haltungen prägen und bestimmen zwar als grundlegende Werte und Einstellungen das Denken und Handeln von Individuen, sie sind jedoch tief in Erfahrungen verwurzelt und für die Handelnden selbst nicht immer reflexiv zugänglich (Fröhlich-Gildhoff et al., 2014, S. 15; Nentwig-Gesemann et al., 2011, S. 10).

2.2 Kindliche Sexualität

2.2.1 Definition von Sexualität

Ursprünglich stammt der Begriff „Sexualität“ aus dem naturwissenschaftlichen Feld der Biologie (Sielert, 2015, S. 39). Sexualität wird in der Biologie als „Geschlechtlichkeit“ (Sauer-

most, 2003, S. 478) aufgefasst. Im biologischen Sinne wird Sexualität als die Existenz von zwei unterschiedlichen Geschlechtern und als „die mit der sexuellen Fortpflanzung verknüpften Vorgänge“ (ebd., S. 478) definiert. Laut Sielert (2015, S. 39) wurde zu Beginn des 19. Jahrhunderts mittels der Übertragung der engen biologischen Auffassung von Sexualität auf den Menschen die Funktion der menschlichen Sexualität auf das Fortpflanzungsgeschehen reduziert. Kindern wurde somit „jede Sexualität abgesprochen“ (ebd.).

Auch im heutigen allgemeinen Sprachgebrauch wird Sexualität gemäß Sielert (2015, S. 36) meist auf genitales Verhalten und die damit verbundene körperliche Lust reduziert. Dies führt zu einer Reduktion des Bedeutungsgehalts von Sexualität auf das körperlich Wahrnehmbare und Messbare. Sexualität ist jedoch mehr als die Funktion der Sexualorgane oder der Umgang mit ihnen. Sexualität beschränkt sich nicht nur auf Genitalität und das damit gekoppelte Lusterleben (ebd., S. 36f). Sielert (2015) legt Sexualität eine weiter gefasste Definition zugrunde und begreift sie als „allgemeine auf Lust bezogene Lebensenergie, die sich des Körpers bedient, aus vielfältigen Quellen gespeist wird, ganz unterschiedliche Ausdrucksformen kennt und in verschiedenster Hinsicht sinnvoll ist“ (S. 40).

Das WHO[World Health Organization]-Regionalbüro für Europa und die BZgA [Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung] (2011) beschreiben Sexualität in ihrer Definition als essentiellen Bestandteil des Menschseins. Sexualität wird als zentrales Grundbedürfnis von Menschen aufgefasst, das sich nicht auf eine bestimmte Altersspanne beschränkt. In dieser Definition werden verschiedene sexuelle Orientierungen berücksichtigt (ebd., S. 18). Wie in Sielerts (2015, S. 47) Ausführungen zur Funktion von Sexualität wird darauf verwiesen, dass Sexualität über die Fortpflanzungsfunktion hinausgeht (WHO-Regionalbüro für Europa und BZgA, 2011, S. 18).

„Sexualität bezieht sich auf einen zentralen Aspekt des Menschseins über die gesamte Lebensspanne hinweg, der das biologische Geschlecht, die Geschlechtsidentität, die Geschlechterrolle, sexuelle Orientierung, Lust, Erotik, Intimität und Fortpflanzung einschließt. Sie wird erfahren und drückt sich aus in Gedanken, Fantasien, Wünschen, Überzeugungen, Einstellungen, Werten, Verhaltensmustern, Praktiken, Rollen und Beziehungen. Während Sexualität all diese Aspekte beinhaltet, werden nicht alle ihre Dimensionen jederzeit erfahren oder ausgedrückt. Sexualität wird beeinflusst durch das Zusammenwirken biologischer, psychologischer, sozialer, wirtschaftlicher, politischer, ethischer, rechtlicher, religiöser und spiritueller Faktoren“ (ebd., S. 18).

Der vorangegangenen Definition gemäß umfasst die menschliche Sexualität verschiedene Facetten und sowohl physische, soziale, politische, religiöse als auch psychische Komponenten (ebd.). Rohrman und Wanzeck-Sielert (2014, S. 63) zufolge wird deutlich, dass die Definition des WHO-Regionalbüros für Europa und der BZgA neben der Bedeutung von Sexualität für die Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung auch „gesamtgesellschaftliche und kulturelle Dimensionen“ von Sexualität und ihre Abhängigkeit von gesellschaftlichen Rahmenbedingungen herausarbeitet.

Kluge (2013a) zeigt eine weitere Definition von Sexualität auf. Er fasst Sexualität als Grundvermögen auf, das von Beginn an im Menschen angelegt ist. Der Autor beschreibt den Menschen als ein „Sexualwesen von Anfang an“ (ebd., S. 71). Die Sexualentwicklung beginnt mit der Geburt und endet mit dem Tod eines Menschen: „Jeder Mensch ist somit zu jeder Zeit ein Sexualwesen“ (ebd., S. 77). Hieraus leitet Kluge (2013a) den Bedarf einer entwicklungsgemäßigen und gezielten Förderung ab: „Wenn Sexualität als Grundvermögen (Disposition) aufgefasst wird, ist sie von Anfang an in ihrer Entwicklung kontinuierlich, d.h. auf allen Altersstufen, zu fördern“ (ebd., S. 71).

2.2.2 Merkmale kindlicher Sexualität in Abgrenzung zur Erwachsenensexualität

VertreterInnen einer heterologen Sicht auf kindliche Sexualität betonen „die strukturelle wie qualitative Unterschiedlichkeit der kindlichen Sexualität gegenüber der Erwachsenensexualität“ (Rohrman & Wanzeck-Sielert, 2014, S. 68). Sie heben daher die Besonderheit kindlicher Sexualität hervor (Schmidt, 2012, S. 62). Kindliche Sexualität wird, im Gegensatz zu einer homologen Position, nicht mit der Sexualität Erwachsener gleichgestellt oder als Vorformen späterer Erwachsenensexualität aufgefasst: „Auch wenn sich in den sexuellen Ausdrucksformen von Kindern und Erwachsenen Parallelen zeigen, ist kindliche Sexualität von Erwachsenensexualität zu unterscheiden“ (Rohrman & Wanzeck-Sielert, 2014, S. 70).

Von dieser Grundannahme ausgehend benennt Maywald (2015, S. 17) typische Merkmale kindlicher Sexualität und arbeitet in Abgrenzung zur Erwachsenensexualität wesentliche Unterschiede heraus. Kindliche Sexualität wird demnach durch ein ganzheitliches Erleben des Körpers mit allen Sinnen gekennzeichnet. Im Gegensatz dazu wird eine eher genitale Ausrichtung der Erwachsenensexualität beschrieben. Darüber hinaus ist kindliche Sexualität spielerisch und spontan und nicht zielgerichtet oder absichtsvoll. Das Entdecken des Körpers über das Spiel dient dem Selbstzweck und ist von Spontanität geprägt. Kindliche Sexualität orientiert sich nicht an einem zukünftigen Ziel, sondern ist im Hier und Jetzt angesiedelt. Kindliche sexuelle Aktivitäten weisen primär einen Ich-Bezug auf und werden nicht von dem Verlangen motiviert, eine sexuelle Beziehung zum Gegenüber aufzubauen. Kindliche Sexualität wird demzufolge im Unterschied zur Erwachsenensexualität als egozentrisch und nicht beziehungsorientiert aufgefasst. Ergänzend wird die Unbefangenheit als charakteristisches Merkmal kindlicher Sexualität hervorgehoben. Sexuelle Handlungen werden von Kindern nicht bewusst als Sexualität wahrgenommen. Im Gegensatz dazu wird die Sexualität Erwachsener als von Befangenheit geprägt geschildert und ein bewusster Bezug zur Sexualität dargestellt (ebd., S. 17f).

Rohrman und Wanzeck-Sielert (2014, S. 70) heben ebenfalls hervor, dass Kinder sexuelle Handlungen nicht bewusst als sexuell wahrnehmen, da sie die Bedeutungszusammenhänge noch nicht verinnerlicht haben. Kindliche sexuelle Handlungen sind „in ihrer subjektiven Bedeutung nicht mit denen von Erwachsenen gleichzusetzten“ (ebd.). Als Beispiel nennen Schmidt und Sielert (2012) die kindliche Masturbation: „kindliche Selbstbefriedigung ist nicht in dem Maße mit sexuellen Erfahrungen und Mustern verknüpft, wie sie bei Erwachsenen in Fantasien auftauchen“ (S. 56). Auch Schmidt (2012, S. 64) unterscheidet deutlich zwischen der Masturbation beim Kind und beim Erwachsenen: „Das Manipulieren der Genitalien, selbst wenn es zu Erregung und Orgasmus führt, ist beim Kind immer etwas anderes als die Masturbation des Erwachsenen mit erotischen Phantasien, erotischen Szenen und Geschichten“ (ebd.).

Schmidt und Sielert (2012) unterstreichen, dass Kinder ihre Sexualität „ohne bewusste Beziehungsabsicht“ (S. 56) leben. Laut den AutorInnen ist kindliche Sexualität „durch Unbefangenheit, Spontanität, Neugier und Entdeckungslust“ (ebd., S. 55) gekennzeichnet. Kinder leben ihre Sexualität zu Beginn egozentrisch aus und fokussieren sexuelle Erregungen im Wesentlichen auf sich selbst, statt auf eine PartnerIn. Anfangs dominieren auf sich selbst bezogene Aktivitäten wie Selbstbefriedigung oder Berührungen des eigenen Körpers. Erst durch Körpererkundungs- und Rollenspiele erweitern sich die selbstbezogenen Aktivitäten auf andere Kinder. Bei Körpererkundungs- und Rollenspielen steht jedoch nicht die zielgerichtete Stimulation beteiligter PartnerInnen, sondern die Entdeckungslust im Vordergrund (Rohrman & Wanzeck-Sielert, 2014, S. 70f). „Ein bewusstes Vorausdenken und Vorausfühlen einschließlich der Folgenabschätzung eigener Aktivitäten sowie bewusster Grenzsetzungen sind noch kaum entwickelt“ (ebd., S. 70). Den Fokus kindlicher Sexualität bilden weder die Fortpflanzung noch Zielgerichtetheit (ebd.).

2.2.3 Entwicklung und Ausdrucksformen kindlicher Sexualität

Kinder machen früh Erfahrungen mit Sexualität, die bis ins Erwachsenenalter relevant bleiben (Rohrmann & Wanzeck-Sielert, 2014, S. 69). „Schon der Säugling kompensiert die schmerzvolle Erfahrung des Alleinseins, des Herausgefallenseins aus der Muttersymbiose mit Lust am Saugen, an der Berührung, später mit Vorformen der Selbstbefriedigung und schafft damit sein seelisches Gleichgewicht“ (Sielert, 2015, S. 48). Die Lust dient von Beginn an „der Kompensation von Frustrationserleben“ (Rohrmann & Wanzeck-Sielert, 2014, S. 71).

Die Vielfalt kindlicher sexueller Ausdrucksformen entwickelt sich in kleinen Schritten. Viele Kinder probieren aus, wie sich Berührungen, Umarmungen oder Küsse anfühlen. Nähe, Sicherheit und Geborgenheit stellen hierbei elementare Grundlagen und Voraussetzungen dar, um dieser Entdeckungslust und Neugier nachzugehen (Rohrmann & Wanzeck-Sielert, 2014, S. 69). Schmidt und Sielert (2012, S. 55) beschreiben die Ausdrucksmöglichkeiten kindlicher Sexualität als vielfältig und facettenreich. Sie zeigen sich beispielsweise in Form der Sauglust an Daumen oder Brust, der Berührungslust an den Geschlechtsteilen, dem Bedürfnis nach Hautkontakt, Schmusen und Küssen (ebd., S. 55). Im Rahmen von Körpererkundungs- oder Doktorspielen weiten Kinder ihre selbstbezogenen Aktivitäten auch auf andere Kinder aus (ebd., S. 71). Problematisch sind Körpererkundungsspiele laut Sielert (2015) nur dann, „wenn ein deutliches, z.B. altersbedingtes Machtgefälle zwischen den Kindern existiert“ (S. 104).

Sexuelles Begehren und Handeln sind in besonderem Maße von äußeren Bedingungen und den eigenen Vorstellungen eines Individuums abhängig (Schmidt & Sielert, 2012, S. 15f). „Denn Sexualität ist eben auch eine soziale Tatsache, der kulturelle Hintergrund und dessen sozialisierenden Einflüsse, zielgerichtete Erziehung und eigenbestimmtes Lernen hinterlassen ihre Spuren“ (ebd.). Aufgrund der Anregungen durch erste Bezugspersonen entscheidet sich, „ob die körperliche Disposition zur Lust entdeckt, verstärkt oder missachtet oder sogar negativ sanktioniert wird“ (Sielert, 2015, S. 98). Wenn Eltern beispielsweise ihr Kind bestrafen, wenn es an seinem Genital spielt, vermitteln sie ihrem Kind eine negative sexuelle Erfahrung und beeinflussen seine sexuelle Entwicklung (Schmidt, 2012, S. 67).

2.2.4 Professioneller Umgang mit kindlicher Sexualität

Obwohl Sexualität wie beschrieben ein Thema über alle Lebensphasen ist, scheint Sexualpädagogik in Kindertageseinrichtungen nicht selbstverständlich: „Selten wird in den Einrichtungen offen über kindliche Sexualität gesprochen, die Einstellungen der KollegInnen sind meist nicht transparent und in den wenigsten Einrichtungen existieren Konzepte zur Sexualerziehung“ (Wanzeck-Sielert 2003, S. 9).

Amann und Zinser (2003) betonen ebenfalls, dass Sexualerziehung in Kindertageseinrichtungen „im pädagogischen Alltag vernachlässigt“ (S. 24) wird und nur in wenigen Einrichtungen konzeptionell verankert ist. „In vielen Einrichtungen mangelt es an Konzepten und Leitlinien für den Umgang mit kindlicher Sexualität und Sexuälförderung“ (ebd.). Auch in der erzieherischen Aus- und Weiterbildung wird der Themenkomplex Sexualität häufig ausgespart oder auf Einzelaspekte reduziert (Maywald, 2015, S. 69).

Maywald führt diesen Umstand auf mangelndes Fachwissen sowie Unsicherheiten und Ängste der Fachkräfte in Bezug zur Sexualerziehung zurück (ebd.). Auch Tolle (2003) zufolge „bestehen Wissenslücken bzgl. psychosexueller Entwicklung und kindlicher Sexualität und damit auch Unsicherheiten im Umgang mit kindlich-sexuellen Verhaltensweisen“ (S. 16).

Sexualpädagogik findet jedoch auch dann statt, wenn sie nicht bewusst thematisiert und reflektiert wird (Maywald, 2015, S. 70). Auch das Vermeiden, Übersehen, Tabuisieren oder Verdrängen des Sexuellen hat Konsequenzen für die Einstellung und das Verhalten der Kin-

der (Rohrmann & Wanzeck-Sielert, 2014, S. 153). Als Antwort auf die Frage, wie PädagogInnen die Gestaltung eines professionellen Umgangs mit kindlicher Sexualität in Kindertageseinrichtungen erreichen können, hebt die gegenwärtige Fachliteratur (Maywald, 2015, S. 69f; Hubrig, 2014, S. 21ff; Rohrmann & Wanzeck-Sielert, 2014, S. 153f) besonders die unerlässliche Entwicklung einer professionellen pädagogischen Haltung hervor. Die Entwicklung einer professionellen Haltung zu kindlicher Sexualität beinhaltet laut Maywald (2015, S. 70f) eine bewusste Auseinandersetzung mit den vielfältigen Aspekten kindlicher Sexualität und die Einnahme einer reflektierten Position, um unbewusste Haltungen ins Bewusstsein der Handelnden zu rücken. Auch Hubrig (2014) sieht die Haltung der pädagogischen Fachkräfte als „prägend für die sexuelle Entwicklung der Kinder“ (ebd., S. 28) an, da sie das (sexual-)pädagogische Handeln der Fachkräfte bestimmt (ebd., S. 26).

Die Auseinandersetzung damit, wie kindlicher Sexualität professionell begegnet werden kann, wirft auch die Frage nach angemessenen Interventionen auf. Im sexuellen Verhalten von Kindern gibt es Grenzbereiche, die wahrgenommen werden müssen und Reaktionen oder Hilfsangebote erfordern (Rohrmann & Wanzeck-Sielert, 2014, S. 87ff). Gemäß Rohrmann und Wanzeck-Sielert (2014) sind sexuelle Handlungen zwischen Kindern „zunächst einmal sexuelle Aktivitäten, bei denen oft nur aus dem Kontext heraus erschlossen werden kann, inwieweit es als ‚auffällig‘ eingestuft werden muss“ (ebd., S. 90). Laut den AutorInnen sind bei aggressivem oder übergriffigem Sexualverhalten, extremer Scham in Bezug auf Sexualität und einer „lang andauernden Konzentration des Gesamtverhaltens auf sexuelle Handlungen“ (ebd.) sexualpädagogische Interventionen erforderlich. Sexuelle Verhaltensweisen von Kindern werden ebenfalls als „unnormale“ eingestuft, wenn sie das Schamgefühl Erwachsener berühren. Als Beispiel ist kindliche Masturbation in der Öffentlichkeit zu nennen (Sielert, 2015, S. 103). Obwohl Selbststimulation in diesem Alter von Sexualpädagogen als normal und natürlich angesehen wird, muss das Kind lernen, „sich den sozialen Gepflogenheiten anzupassen und entsprechend intime Handlungen nur im geschützten Raum, z.B. des eigenen Zimmers, zu vollziehen“ (ebd., S. 103). Hier verweist Sielert (2015) unter dem Begriff der „sozialen Gepflogenheiten“ (S. 103) auf vorherrschende soziale Normvorstellungen. Selbstbefriedigung wird Sielert (2015, S. 103) zufolge grundsätzlich akzeptiert, jedoch nicht in der Öffentlichkeit. Kindliche Masturbation wird von Sielert (2015, S. 103) als „ganz natürlich“ eingestuft. Die kindliche Selbststimulation wird erst als problematisch angesehen, wenn sie über die Zeit in ihrer Häufigkeit und Intensität eine Steigerung erfährt (ebd., S. 102f).

2.3 Sexualität als soziokulturelles Thema

Die Sexualpädagogik stellt eine Teildisziplin der Pädagogik dar (Sielert, 2015, S. 12). Auf wissenschaftlicher Basis erforscht und reflektiert sie sowohl „die sexuelle Sozialisation als auch die intentionale erzieherische Einflussnahme auf die Sexualität von Menschen“ (ebd.). Die Sexualerziehung ist auf die Praxis, das erzieherische Handeln, bezogen und umfasst „von außen gelenkte und kontrollierte Lernprozesse“ (Kluge, 2013b, S. 119). Als eine neuere Bezeichnung gilt der Terminus der „sexuellen Bildung“ (Sielert, 2015, S. 12). Im Vergleich zur Sexualerziehung wird der Begriff der sexuellen Bildung weiter gefasst. Er beschränkt sich nicht auf von außen gelenkte Lernprozesse, sondern bezieht auch aktive Selbstformungs- und Weltaneignungsprozesse der Lernenden mit ein (Kluge, 2013b, S. 120ff). Sielert (2015, S. 12) definiert sexuelle Bildung als einen „lebenslangen Prozess der Selbstaneignung sexueller Identität in Auseinandersetzung des Menschen mit seiner Welt, den die Pädagogik zwar intentional, letztlich aber nur beratend begleiten kann“. Auch Maywald (2015, S. 52) hebt hervor, dass Kinder in ihren Selbstbildungsprozessen in einem ko-konstruktiven Prozess auf die Unterstützung Erwachsener angewiesen sind.

Historisch betrachtet war Sexualerziehung immer gesellschaftlichen Strömungen und Wandlungen unterworfen und wurde durch Ideologien geprägt (Rohrmann & Wanzeck-Sielert, 2014, S. 147). Die Sicht auf Sexualität stand dabei stets in enger Beziehung zu „den gesellschaftspolitischen Diskursen und den damit verbundenen Moralvorstellungen in den jeweiligen Epochen“ (ebd., S. 64). Die Sexualnormen einer Gesellschaft zeigen sich laut Kluge (2013a, S. 72) in Form von erlernten Vorschriften oder vorgelebten Verhaltensmustern. Sie repräsentieren den „Wertekanon“ (ebd., S. 72) der jeweiligen Gesellschaft. Die „so genannte soziale Kontrolle“ (ebd., S. 72) bestimmt als „allgegenwärtige Instanz“ (ebd., S. 72) über die Ablehnung, Duldung oder Befürwortung sexueller Verhaltensweisen. Kluge (2013a, S. 72) beschreibt eine bewusste oder unbewusste Abhängigkeit des Sexualverhaltens von den Sexualnormen der Gesellschaft.

Nach Lautmann (2013, S. 206) verfügt die Sprache über vielfältige Möglichkeiten, um eine Sexualnorm auszudrücken. Der Begriff „Tabu“ drückt beispielsweise „eine besonders scharfe Ablehnung, die jegliche Diskussion unterdrückt“ (ebd., S. 206), aus. Im Rahmen der Ausbildung von PädagogInnen schildert Hopf (2013, S. 782) Sexualität als tabuisiertes Thema. Tolle (2003) kennzeichnet ebenfalls den Themenkomplex kindlicher Sexualität als „hoch tabuisiert und schambesetzt“ (S. 16). Im Umgang mit einzelnen Facetten und Ausdrucksformen kindlicher Sexualität zeigen sich auch Wanzeck-Sielert (2013, S. 571) zufolge Tabuisierungen. Diese Tabuisierungen werden durch die Aufklärungsliteratur verstärkt, da diese nur selten die vielfältigen Ausdrucksformen und Entdeckungslust der Kinder darstellt und sich auf die Themen Geburt und Schwangerschaft beschränkt (ebd., S. 571). Rohrmann und Wanzeck-Sielert (2014, S. 10) verweisen darauf, dass „manche Facetten kindlicher Ausdrucksformen, z. B. Selbstbefriedigung und wechselseitige Körpererkundungen“ nach wie vor eher tabuisiert seien. „Sie werden zwar nicht ausdrücklich verboten, aber auch nicht offen akzeptiert“ (ebd., S. 10).

Drei klassische Positionen der Sexualpädagogik

Schmidt und Sielert (2012, S. 25) identifizieren drei klassische Positionen zur Sexualerziehung. Auch Glück (1998) arbeitet „drei idealtypische Positionen der Sexualpädagogik“ (S. 18) heraus. Diese drei Hauptrichtungen sind die repressive, die vermittelnd-liberale und die emanzipatorische Sexualpädagogik (Glück, S. 18).

Die repressive Sexualerziehung wird auch als „skeptisch-gefahrenorientierte“ (Schmidt & Sielert, 2012, S. 25) Sexualpädagogik bezeichnet. Das Anliegen einer repressiven Sexualpädagogik ist die Bewahrung von Kindern und Jugendlichen vor schädlichen Einflüssen. Sexualität dient dieser Auffassung nach der Fortpflanzung und wird nur unter dem biologischen Aspekt zugelassen (Glück, 1998, S. 19; Schmidt & Sielert, 2012, S. 25f). „Diese eindimensionale Definition von Sexualität verurteilt u.a. Selbstbefriedigung, vorehelichen Geschlechtsverkehr oder Homosexualität aufs schärfste“ (Glück, 1998, S. 19). Pädagogische Methoden der repressiven Sexualerziehung sind Kontrolle, Überwachung und notfalls Bestrafung sowie die Erzeugung von Ekel- oder Angstgefühlen (ebd., S. 19).

Die vermittelnd-liberale oder „pragmatisch-aufklärende“ (Schmidt & Sielert, 2012, S. 25) Sexualerziehung wird von Glück (1998, S. 20) als „Position der Mitte“ bezeichnet. Als Erziehungsziele werden die Aufklärung über den Körper und biologische Fakten, wie Schwangerschaft, Zeugung oder Geburt formuliert (ebd., S. 20f). Obwohl Ängste reduziert werden sollen, verfolgt die pragmatisch-aufklärende Sexualpädagogik die Absicht, „von den sexualaffektiven und genitalen Bereichen abzulenken“ (ebd., S. 21) und beschränkt sich auf eine rational gehaltene Aufklärung von Kindern und einen kognitiven Zugang zur Sexualität. Themen wie Selbstbefriedigung, vorehelicher Geschlechtsverkehr oder Homosexualität werden zwar nicht verdammt, sie werden jedoch auch nicht vorbehaltlos akzeptiert (ebd., S. 21).

Eine deutliche Gegenposition zu den vorgenannten Hauptrichtungen nimmt die emanzipatorische Sexualpädagogik ein. Im Verständnis der emanzipatorischen Sexualerziehung wird Sexualität als mehrdimensional aufgefasst (Glück, 1998, S. 21f). Sexualität wird als lebenslanger Prozess verstanden und zieht sich als „Lebensenergie“ (Schmidt & Sielert, 2015, S. 25) durch das gesamte Leben des Menschen. Der Sexualitätsbegriff geht über genitale und reproduktive Dimensionen hinaus und umfasst vielfältige Facetten. Sowohl kognitive, affektive und genitale Bedürfnisse als auch Kindersexualität werden bejaht. Die emanzipatorische Sexualpädagogik nimmt eine kritische Perspektive gegenüber Konformitätszwängen und Fremdbestimmung ein und fordert Selbstbestimmung sowie die Gleichwertigkeit unterschiedlicher sexueller Orientierungen (Glück, 1998, S. 21f; Schmidt & Sielert, 2012, S. 25f).

Die wissenschaftlichen Veröffentlichungen der letzten zwanzig Jahre stehen laut Schmidt und Sielert (2012) überwiegend in der Tradition der emanzipatorischen Sexualerziehung. Dabei können die drei idealtypischen Positionen in der pädagogischen Praxis allerdings in Überschneidungen von Positionen und mit einzelnen Schwerpunkten vorkommen (ebd., S. 26). Rohrmann und Wanzeck-Sielert (2014) zufolge beschreiben die drei Grundpositionen „das gesamte Spannungsfeld sexualpädagogischen Handelns“ (ebd., S. 150).

3. Fragestellung

Von unterschiedlichen Autoren wird im Rahmen der Entwicklung einer professionellen Haltung zu kindlicher Sexualität die Einnahme einer „sexualfreundlichen“ (Hubrig, 2014, S. 21; Maywald, 2015, S. 73 & Wanzeck-Sielert, 2003, S. 9) Haltung propagiert. Auch die existierenden sexualpädagogischen Praxiskonzepte sind dem Wortlaut nach meist sexualfreundlich (Schmidt & Sielert, 2012, S. 25). Die Forderungen nach einer sexualfreundlichen Haltung der pädagogischen Fachkräfte geben jedoch keine Auskunft über das reale Haltungsspektrum in der pädagogischen Praxis. Dass in der Realität ein weites Spektrum an Haltungen existieren kann, wird in der Fachliteratur häufig nur gestreift oder ausgeblendet (Schmidt & Sielert, 2012, S. 25). Wie bereits beschrieben, existieren auf Seiten der pädagogischen Fachkräfte noch viele Unsicherheiten, Ängste und Wissenslücken im Umgang mit kindlicher Sexualität. Auch die Ausführungen zu den drei klassischen Positionen der Sexualpädagogik haben darauf verwiesen, dass alle drei Grundpositionen in der Praxis existieren können und sich ein weites Spannungsfeld ergeben kann. Unter Berücksichtigung dieses Spannungsfeldes und der hervorgehobenen essentiellen Bedeutung der Haltung der Fachkräfte für ihr sexualpädagogisches Handeln sollen daher in einer eigenen explorativen Untersuchung die Haltungen von pädagogischen Fachkräften bzgl. kindlicher Sexualität untersucht werden.

4. Methodisches Vorgehen

4.1 Erhebungsinstrument – Gruppendiskussionsverfahren

Im theoretischen Teil des vorliegenden Beitrags wurde herausgearbeitet, dass es sich bei dem Themenkomplex kindlicher Sexualität um ein hoch tabuisiertes Thema handelt (Tolle, 2003, S. 16). Da Wanzeck-Sielert (2003, S. 9) zufolge in Kindertageseinrichtungen selten offen über kindliche Sexualität gesprochen wird, soll die von Flick (2012, S. 248) beschriebene Dynamik der Gruppe genutzt werden, um das tabuisierte Thema zu diskutieren. Als Erkenntnisquelle setzen Gruppendiskussionen „in Abhebung zur Situation des monologischen Erzählens, die im narrativen Interview geschaffen wird“ (ebd.) auf die Stimulierung einer Diskussion und die entstehende Dynamik. Die Quelle der Daten stellt nicht die gezielte Befragung einer Person, sondern die Diskussion über ein festgelegtes Thema dar (ebd., S. 251ff). „Gerade in Hinblick

auf die Erforschung von Meinungen und Einstellungen, die auch tabuisierte Anteile enthalten, wurde verschiedentlich dafür plädiert, statt der überschaubaren Interviewsituation die Dynamik von Gruppen zu nutzen, die über solche Themen diskutieren“ (ebd., S. 248).

Lamnek (2010) definiert die Gruppendiskussion als „ein Gespräch mehrerer Teilnehmer zu einem Thema, das der Diskussionsleiter benennt“ (S. 372). Die Daten werden aus der Interaktion der Gruppenmitglieder gewonnen und die Thematik durch das Forschungsinteresse der Diskussionsleitung bestimmt (Lamnek, 2005, S. 27).

Ein zentrales Merkmal der Gruppendiskussion ist, dass ihr Zustandekommen von außen initiiert wird (Loos & Schäffer, 2001, S. 13). Das Gruppendiskussionsverfahren lässt sich als „ein Verfahren definieren, in dem in einer Gruppe fremdinitiiert Kommunikationsprozesse angestoßen werden“ (ebd.). In Abgrenzung zu Gruppenbefragungen wird das Gruppendiskussionsverfahren nicht als standardisierte Methode „mit der eine Liste von Fragen abgearbeitet wird“ (ebd., S. 48) verstanden, sondern als eine Methode des kommunikativen Austauschs (ebd.). Dieser Austausch findet im Wesentlichen unter den DiskussionsteilnehmerInnen statt. Gleichwohl werden auch die „Vorteile und Möglichkeiten eines Gespräch zwischen Forschenden und Erforschten genutzt“ (ebd., S. 13). Bohnsack (2014, S. 225) spricht in diesem Zusammenhang von „zwei ineinander verschränkten Diskursen“. Dies bedeutet, dass die Diskurse zwischen den TeilnehmerInnen und der Diskussionsleitung sowie die Diskurse unter den TeilnehmerInnen in der Gruppendiskussion miteinander verschränkt werden (ebd., S. 225ff).

Loos und Schäffer (2001) präzisieren ihre Definition dahingehend, dass die Kommunikationsprozesse „sich in ihrem Ablauf und der Struktur zumindest phasenweise einem ‚normalen‘ Gespräch annähern“ (ebd., S. 13). Mittels der natürlichen und alltagsnahen Diskussionssituation ermöglicht das Gruppendiskussionsverfahren im Vergleich zum bilateralen Einzelinterview die Gewinnung „realitätsgerechterer“ (Lamnek, 2010, S. 384) Daten: „Erst in der naturalistischen und realitätsgerechteren Gruppendiskussion entwickeln sich und entstehen die Meinungen der Teilnehmer durch die Auseinandersetzung mit anderen“ (ebd., S. 385). Das Gruppendiskussionsverfahren eignet sich nach Lamnek (2010) besonders zur „Erkundung der den Meinungen und Einstellungen zugrunde liegenden Bewusstseinsstrukturen der Teilnehmer“ (S. 376). Das Erkenntnisinteresse der hier vorgestellten Studie bezog sich auf Bewusstseinsstrukturen i. S. von Haltungen.

Ein Vorteil der Gruppendiskussion liegt darin, dass die TeilnehmerInnen sich gegenseitig zu Beiträgen anregen und ihre Aufmerksamkeit im Verlauf der Diskussion auf bisher vernachlässigte Themenkomplexe lenken können. Im Diskussionsverlauf können auch spontane Reaktionen unter den TeilnehmerInnen provoziert werden. Im Vergleich zum Einzelinterview kann in der Gruppendiskussion eine größere Spanne von Reaktionsweisen erfasst werden (Lamnek, 2005, S. 84). Durch Gruppendiskussionen kann ein breites Meinungsspektrum, beziehungsweise eine „Variationsbreite von Meinungen, Werten, Konflikten“ (Lamnek, 2005, S. 84) generiert werden. Gruppendiskussionen erlauben darüber hinaus die Einsicht „in Struktur und Prozesse individueller und kollektiver Stellungnahme“ (ebd.) und geben den TeilnehmerInnen die Gelegenheit, auch Widerspruch zu äußern. Durch Anpassungsmechanismen können die individuellen Meinungsbekundungen der TeilnehmerInnen jedoch auch beeinträchtigt werden. Ferner können Gruppendiskussionen im Vergleich zum Einzelinterview höhere Ansprüche an die Kooperationsbereitschaft der TeilnehmerInnen stellen. Auch für die Forschenden kann sich ein höherer Arbeitsaufwand ergeben (ebd., S. 85). „Schließlich wird die scheinbare Ökonomie der Befragung mehrerer Personen zu einem Termin schon durch den hohen organisatorischen Aufwand bei Gruppendiskussionen [...] deutlich relativiert“ (Flick, 2012, S. 256).

Durchführung der Erhebung

Das oberste Ziel für die Durchführung von Gruppendiskussionen stellt die Herstellung von Selbstläufigkeit dar (Loos & Schäffer, 2001, S. 51). Mit dieser Fokussierung soll sichergestellt werden, dass „sich die Diskussion der gegebenen Gruppe in ihrer Eigenläufigkeit bzw. Eigenstrukturiertheit entfalten kann. Es sollen so die Relevanzsysteme derjenigen zur Sprache kommen, die Gegenstand des Forschungsinteresses sind“ (ebd., S. 52). Hieraus ergeben sich Konsequenzen für den Grad der Diskussionssteuerung. Das Prinzip der Offenheit qualitativer Sozialforschung erfordert eine vorwiegend non-direktive Gesprächsführung, die sich durch die Initiierung eines selbstläufigen Diskurses auszeichnet (Kruse, 2015, S. 199f). Die Diskussionsleitung setzt nach der Eröffnungsphase einen Grundreiz, der „eine offen-vage, aber eben diskursive Funktion haben muss“ (Kruse, 2015, S. 200). Anschließend werden immanente Fragen formuliert, die sich unmittelbar auf das Gesagte beziehen und an den Verlauf der Diskussion anknüpfen. Sie dienen zur Aufrechterhaltung des selbstläufigen Diskurses (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 70f; Kruse, 2015, S. 200). Im Verlauf der Gruppendiskussion dürfen auch in offenen Gruppendiskussionen exmanente Fragen gestellt werden, „um spezifische Interessen seitens des Forschers bzw. der Forscherin zu verfolgen“ (Kruse, 2015, S. 200). In der Entwicklung des Gruppendiskussionsleitfadens für die vorliegende Studie wurden vorab mögliche immanente und exmanente Fragen formuliert, die situationsflexibel eingesetzt wurden.

4.2 Fallauswahl und Gruppenzusammensetzung

Bei der Rekrutierung der TeilnehmerInnen für die Gruppendiskussionen besteht die Wahl zwischen künstlichen Gruppen, die von der ForscherIn zusammengestellt werden oder Realgruppen (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 94ff). Loos und Schäffer (2001, S. 44) verstehen unter Realgruppen Gruppen, die auch unabhängig von der Erhebungssituation in der sozialen Wirklichkeit bestehen. „Eine Realgruppe ist eine soziale Einheit von Akteuren, die über ähnliche Erfahrungen verfügen. Diese Erfahrungen können in gemeinsam erlebten Situationen gemacht worden sein, aber auch unabhängig voneinander“ (Corsten, 2010, S. 89f). In real bereits bestehenden Gruppen verfügen die Mitglieder in der Regel über eine gemeinsame Erfahrungsbasis, die aufgrund der zu erwartenden Selbstläufigkeit eine ergiebige Gruppendiskussion verspricht (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 96). Przyborski und Wohlrab-Sahr (2014) sowie Loos und Schäffer (2001, S. 44) plädieren daher für die Bevorzugung von Realgruppen. Um eine alltagsnähere Interaktion zu schaffen, wurden Realgruppen ausgewählt. Über die direkte Kontaktaufnahme zu drei Institutionen und anschließenden Vereinbarungen zur Vorstellung im Team der jeweiligen Kindertageseinrichtung haben sich zwei Diskussionsgruppen zur Teilnahme bereit erklärt.

Bezüglich der Anzahl der Gruppendiskussionen sind laut Lamnek (2005, S. 119) in der Regel zwei bis fünf Gruppendiskussionen ausreichend, um den Forschungszielen gerecht zu werden. Es wurden insgesamt zwei Gruppendiskussionen durchgeführt. Hinsichtlich der Gruppengröße wurde folgende Empfehlung genutzt: „je natürlicher, realer eine Gruppe gesammelt wird, desto kleiner ist diese i.d.R. im Forschungskontext (zwischen drei bis sieben Personen)“ (Kruse, 2015, S. 199). An ‚Gruppendiskussion Eins‘ nahmen zwei männliche und zwei weibliche TeilnehmerInnen teil. Die TeilnehmerInnen waren zwischen 23 und 41 Jahre alt. An ‚Gruppendiskussion Zwei‘ nahmen ein männlicher Teilnehmer und zwei weibliche TeilnehmerInnen, im Alter von 24 bis 56 Jahren, teil.

Da sich die Rekrutierung von TeilnehmerInnen als Herausforderung ergab, konnte nur eine relativ kleine Fallanzahl erhoben und keine systematische Suche nach minimalen und maximalen Kontrastfällen durchgeführt werden. Um das Forschungsfeld dennoch möglichst in seiner Vielschichtigkeit und Breite erfassen zu können, wurden die Gruppendiskussionen mit

TeilnehmerInnen aus Einrichtungen unterschiedlicher Trägerschaft, eines breiten Altersspektrums (23 bis 56 Jahre) und unterschiedlichen Geschlechts durchgeführt. Zu Beginn der Forschung kann gemäß Kleemann et al. (2013, S. 25) nur auf vorläufige Auswahlkriterien zurückgegriffen werden, bei denen sich soziodemographische Merkmale wie Alter oder Geschlecht als aufschlussreich erweisen können, „da sie spezifische Wahrnehmungs- und Handlungsmuster der Individuen indizieren“ (ebd.) können.

4.3 Auswertungsverfahren – Integratives Basisverfahren

Es haben sich mehrere methodische Ansätze zur Auswertung von Gruppendiskussionen entwickelt. Hierbei wird zwischen themenbezogenen und rekonstruktiven Auswertungsverfahren unterschieden. Inhaltsanalytische Verfahren richten ihren Fokus eher auf die Auswertung thematisch-inhaltlicher Bezüge und werden vor allem im Zusammenhang der Meinungs-, Medien-, oder Marktforschung eingesetzt. Rekonstruktive Verfahren setzen den Fokus besonders auf Gruppeninteraktionsprozesse und kommunikative Kontexte. Sie stellen daher geeignete Analysemethoden für die Auswertung von Gruppendiskussionen da (Kruse, 2015, S. 202f).

Als Auswertungsverfahren wurde das „Integrative Basisverfahren“ nach Kruse (2015) angewandt. Kruse (2015) bezeichnet sein integratives Basisverfahren als „offenen, rekonstruktiv-hermeneutischen Analyseansatz“ (S. 365). Das Analyseverfahren soll seinen AnwenderInnen eine strukturierende Unterstützung bieten und verfolgt in diesem Rahmen das Ziel, die Offenheit im Analyseprozess – trotz der bestehenden Grundspannung zwischen Offenheit und Strukturierung – möglichst lange aufrechtzuerhalten (ebd., S. 363). Mittels eines interpretativ-deutenden Zugangs verfolgt ein hermeneutischer Analyseansatz das Ziel eines besseren Verstehens (Aeppli, Gasser, Gutzwiller & Tettenborn, 2014, S. 48).

Das Prinzip der Offenheit wird mittels einer „spezifischen Rekonstruktionshaltung“ (Kruse, 2015, S. 366) der Forschenden gewahrt, die sich durch die Zurückstellung eigener Vorannahmen, Erfahrungen und vorschneller Interpretationsimpulse auszeichnet. Offenheit bedeutet, den Text für sich sprechen zu lassen und nicht den eigenen Sinn der InterpretInnen in das Datenmaterial hineinzulegen (ebd., S. 366). Sonst besteht die Gefahr, dass die Forschenden „nur das lesen und verstehen, was zu ihrem Relevanzsystem passt“ (ebd.). Der Sinn der Forschenden darf nicht in das Textmaterial hineingearbeitet werden, sondern soll so weitgehend wie möglich aus ihm herausgearbeitet, also rekonstruiert werden (ebd., S. 388f). Durch die Bereitschaft, die eigenen Vorannahmen und das „subjektive Relevanzsystem“ (ebd., S. 366) zurückzustellen, kann das Vorverständnis der InterpretInnen in einem reflexiven Erkenntnisprozess korrigiert und erweitert werden (ebd., S. 366f). „Denn das Forschungsziel sollte ja sein, das eigene Relevanzsystem zu erweitern, einen erfolgreichen Fremdverstehensprozess zu gestalten, um so einen Erkenntnisfortschritt zu erzielen“ (ebd., S. 365).

Durch eine offene Haltung im Prozess der Textanalyse sollen die InterpretInnen dafür sensibilisiert werden, sich von den Daten selbst aufzeigen zu lassen, wie sie „analysiert werden wollen“ (Kruse, 2015, S. 363). Hierzu ermöglicht das Analyseverfahren zunächst einen umfassenden deskriptiven Zugang zu dem jeweiligen Datenmaterial, ohne direkte Interpretationen vorzunehmen (ebd., S. 565). Die Trennung von Deskription und Interpretation ermöglicht eine Verlangsamung und Sensibilisierung im Analyseprozess (ebd., S. 470ff).

Innerhalb der Deskription steht die Verfolgung der „sprachlich-kommunikativen Phänomene“ (ebd., S. 374) auf den drei Aufmerksamkeitsebenen Pragmatik/Interaktion, Syntaktik und Semantik im Vordergrund (ebd., S. 471). Im Zuge der mikrosprachlichen Feinanalyse werden alle drei Aufmerksamkeitsebenen „sequentiell parallel“ (ebd., S. 474) und nicht einzeln nacheinander betrachtet, da sich die Dimensionen wechselseitig bedingen (ebd., S. 474ff). Trotz

der textlinguistischen Dimension des integrativen Basisverfahrens besteht das Ziel jedoch nicht darin „Sprache bzw. Versprachlichungsprozesse als solche zu untersuchen – sondern eben darüber sozialen Sinn zu rekonstruieren“ (ebd., S. 462).

Die Deskription umfasst sowohl eine Beschreibung auf der Ebene dessen, WAS gesagt wird und was nicht gesagt wird sowie auf der Ebene dessen, WIE dies gesagt wird oder nicht gesagt wird (ebd., S. 546). Über die Beschreibung der „Art und Weise der Versprachlichung“ (ebd., S. 375) kann rekonstruiert werden, wie sich sozialer Sinn in der Verwendung sprachlicher Mittel ausdrückt (ebd., S. 462). Es muss Kruse (2015) zufolge „also eine umfassende Deskription des ‚WIE‘ formuliert werden, um dann interpretieren zu können, was damit an Bedeutung [...] konstruiert worden ist“ (S. 477).

Um qualitative Daten offen-rekonstruktiv analysieren zu können, genügt gemäß Kruse (2015) nicht ein „Schlüssel“ (S. 371), sondern es wird ein ganzer „Schlüsselbund“ (S. 371) benötigt. Das Basisverfahren versteht sich demnach als „integrativ“ (ebd., S. 463), da forschungsgegenständliche und methodische Analyseheuristiken integriert werden (ebd., S. 465). Innerhalb der Deskription wird die Verfolgung der sprachlich-kommunikativen Aufmerksamkeitsebenen durch diese Analyseheuristiken flankiert (ebd., S. 565). Die Analyseheuristiken bieten eine „flexible und datenzentrierte Fokussierung auf spezifische sprachlich-kommunikative Phänomene“ (ebd., S. 467). Sie dienen als „Scanner“ (Kruse, 2011, S. 196), um auf den Text zu blicken und Sinnstrukturen in Texten zu benennen und zu interpretieren. Die InterpretInnen müssen sich im Prozess der Selbstbefremdung bewusst machen, mit welchen Sehhilfen sie auf den Text blicken (ebd., S. 196).

Auf der Basis einer umfassenden mikrosprachlichen Deskription erfolgt die Entwicklung von ersten möglichen Lesarten, die „wie lose Fäden in der Hand“ (Kruse, 2015, S. 478) gehalten werden (ebd. S. 478). In einer „stufenweise textabschnittbezogenen, immer weiter fortschreitenden Analyse“ (ebd., S. 376) werden fortschreitend abstrahierende Interpretationen entwickelt. Die Verdichtung der Lesarten erfolgt, indem Konzepte und Thematisierungsregeln zu zentralen Motiven und Thematisierungsregeln gebündelt werden. Als Konzepte werden Muster auf der WAS-Ebene und als Thematisierungsregeln Muster auf der WIE-Ebene aufgefasst (ebd., S. 546ff). In der (vorläufig) abschließenden Interpretation wird auch das Relevanzsystem der Forschenden hinzugezogen (ebd., S. 556).

Als Kriterium dafür, dass ein „Bündel sprachlich-kommunikativer Phänomene“ (ebd., S. 553) als zentrales Motiv bezeichnet werden kann, bezeichnet Kruse (2015, S. 553) das zentrale Auftreten in dichten Passagen und die Konsistenz über unterschiedliche Passagen hinweg (Konsistenzregel). Dies bedeutet, dass in der Analyse abgeglichen wird, ob sich Motive und Thematisierungsregeln fortsetzen und in welchem Zusammenhang sie mit vorherigen Passagen stehen (ebd., S. 565). Das Ziel der Analyse ist es, Muster herauszuarbeiten. Es ist jedoch nicht wichtig, wie gehäuft ein Muster vorkommt, sondern ob es sich wiederholt und konsistent rekonstruieren lässt (ebd., S. 648f).

4.4 Kritische Reflexion des eigenen Forschungsvorgehens

Ein Kriterium, um die Güte qualitativer Sozialforschung zu bewerten, ist die „Intersubjektive Nachvollziehbarkeit“ (Flick, von Kardorff & Steinke, 2015, S. 324). Um die Nachvollziehbarkeit des Forschungsvorgehens zu sichern, muss der Forschungsprozess dokumentiert und so weit wie möglich offen gelegt werden (ebd.). Hierzu wurden das methodische Vorgehen und forschungsstrategische Entscheidungen dargelegt. Die intersubjektive Nachvollziehbarkeit kann Aepli et al. (2014, S. 263) zufolge erhöht werden, wenn Textinterpretationen nicht alleine, sondern in Analyseteams durchgeführt werden. Im Rahmen des Analyseprozesses

wurden punktuell Analysegruppen² hinzugezogen, um die zentralen Interpretationen abzugleichen. Das Hinzuziehen von Analysegruppen bietet die Möglichkeit, die Analysearbeit und entwickelten Interpretationen „über die Einbindung verschiedener subjektiver Perspektiven kollegial zu validieren“ (ebd., S. 557f). Das Prinzip der „kollegialen Validierung“ (Kruse, 2011, S. 267) über die Analysearbeit in Gruppen „ist in der qualitativen Sozialforschung insofern von großer Bedeutung, als dass dies unweigerlich die Möglichkeiten der Lesarten erhöht und damit den Blick erweitert“ (ebd., S. 267).

Als weiteres Gütekriterium beinhaltet das „Transparenzgebot“ (Kruse, 2011, S. 251) die Forderung, seinen Forschungs- und Erkenntnisprozess für den Leser einsehbar zu machen, um ein Hinterfragen der Forschungsergebnisse zu ermöglichen (ebd.). Kruse (2011) zufolge müssen die dargelegten Ergebnisse „transparent, nachvollziehbar und dicht am Material begründet sein und durch ausreichende Zitate belegt werden“ (ebd., S. 254). Um die intersubjektive Überprüfbarkeit und Transparenz zu gewährleisten und die „Anbindung an die konkrete Empirie“ (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 409) zu belegen, wurden für die Darstellung der empirischen Ergebnisse Transkriptausschnitte zitiert. Dadurch, dass die eigenen Interpretationen systematisch am Textmaterial belegt werden, wird laut Kruse (2015) eine „strenge Rückbindung an die Daten“ (S. 388) gewährleistet. Kruse (2011) bezeichnet Zitate aus Transkripten als „Belegquellen des Erkenntnisprozesses“ (S. 248). Sie dienen als Veranschaulichung von Lesarten und als Ankerbeispiele für Motive (ebd.).

Durch die Zwänge begrenzter Ressourcen mussten aus pragmatischen Überlegungen Abkürzungsverfahren gewählt werden, so dass die Analyse nicht an dem gesamten Datenmaterial umgesetzt werden konnte. Als Abkürzungsstrategie wurde die „Rekonstruktive Analyse der Einstiegssequenzen“ (ebd., S. 569) gewählt. Laut Kruse (2015) kann durch diese Strategie eine große Bandbreite zentraler Motive eingefangen werden, denn in den Einstiegspassagen sind „die zentralen Motivlagen immer wieder wie in einem Brennglas verdichtet“ (ebd., S. 569). Die Einstiegssequenzen können dementsprechend auch als „verdichtete Kernpassagen“ (ebd., S. 564) bezeichnet werden. Die Abkürzungsstrategie der „Kernstellenanalyse“ (ebd., S. 570) bezieht sich jedoch nicht nur auf die Einstiegspassagen, sondern kann sich auch auf andere Abschnitte beziehen, die als Kernstellen betrachtet werden (ebd.). Kruse (2011) definiert Kernstellen als „die im Rahmen der verfolgten Forschungsfragestellung zentralen Passagen“ (S. 230). Die Identifizierung und Auswahl von Kernpassagen birgt jedoch die Gefahr einer starken Selektivität (ebd.). Zur Entschärfung dieser Problematik müssen die vollständigen Transkripte relativ umfassend „voranalysiert werden“ (ebd.). Im Rahmen einer Voranalyse wurde für beide Transkripte eine Grobsegmentierung mit Segmentüberschriften erstellt. Die Segmentierung orientiert sich dabei an den Strukturierungen durch die SprecherInnen (Kruse, 2015, S. 477).

Unter externer Gültigkeit wird die „Realitätshaltigkeit der Daten“ (Lamnek, 2010, S. 134) und „die Verallgemeinerbarkeit, also die Repräsentativität der Forschungsergebnisse“ (Kruse, 2011, S. 267) verstanden. Laut Aeppli et al. (2014) lassen qualitative Methoden „keine empirische Generalisierung im Sinne von Häufigkeitsverteilungen“ (S. 262) zu. Es ist jedoch möglich, typische Muster und Strukturen in Hinblick auf den Forschungsgegenstand zu rekonstruieren. Laut den Autoren geht es nicht darum, wie häufig ein Muster in der Wirklichkeit vorkommt, sondern darum, Muster ausfindig zu machen und sie in ihrer Qualität zu beschreiben (ebd.). Um über die untersuchten Fälle hinweg einen „gewissen Grad der Verallgemeinerung“ (Kruse, 2011, S. 267) erreichen zu können, ist laut Kruse (2011) die Stichprobe entscheidend, da sie die „Heterogenität des Feldes“ (ebd., S. 268) abbilden muss. Die Stichprobe sollte „maximal variierend“ (ebd.) sein. In Kapitel 4.2 wurde auf Herausforderungen bei der Rekrutierung

² Es fanden vier Analysegruppentreffen mit jeweils 2-3 unterschiedlichen TeilnehmerInnen verschiedener Professionen statt.

tierung von TeilnehmerInnen im Verlauf des Zugangs zum Feld eingegangen. Dies wird hypothetisch auf die Thematik der kindlichen Sexualität und die damit verbundene mögliche Tabuisierung zurückgeführt. Es konnte nur eine relativ kleine Fallanzahl erhoben und keine systematische Suche nach minimalen und maximalen Kontrastfällen durchgeführt werden, damit ist die Reichweite der Ergebnisse deutlich begrenzt.

5. Darstellung empirischer Ergebnisse

Die beiden Gruppendiskussionen wurden mit Hilfe des Integrativen Basisverfahrens nach Kruse (2015) analysiert. Als Ergebnis ließen sich zentrale Motive (im Sinne sprachlich-kommunikativer Phänomene; ebd., S. 553) rekonstruieren, die Hinweise auf die pädagogischen Haltungen der an den Gruppendiskussionen beteiligten Fachkräfte hinsichtlich kindlicher Sexualität liefern. In diesem Beitrag werden die beiden Gruppendiskussionen nicht kontrastiv gegenüber gestellt, sondern es werden Sinnzusammenhänge bezüglich Einstellungen und Umgangsweisen mit der kindlichen Sexualität rekonstruiert, die in einer der beiden Diskussionen oder auch in beiden Diskussionen als homologe Muster gefunden wurden. Sofern sich ein Motiv nur in einer der beiden Diskussionen zeigte, wird an entsprechender Stelle darauf hingewiesen.³ (ausführlich Wagner, 2016)

Kindliche Sexualität als Selbstverständlichkeit: Sexuelle Begrifflichkeit und explizite Offenheit

Sexuelle Begriffe und besonders die Geschlechtsteile werden von den Befragten wiederholt konkret und klar benannt. Beispiele hierfür sind „Po:po“ (GD1, Z. 11, 471), „Penis“ (GD1, Z. 13, 53, 67, 96, 102, 545), „After“ (GD1, Z. 18), „Doktorspiele“ (GD1, Z. 32, 34), „Geschlechter“ (GD1, Z. 51), „Geschlechterprojekt“ (GD1, Z. 51), „Scheide“ (GD1, Z. 53, 96, 102), „Hoden“ (GD1, Z. 54), „der Akt“ (GD1, Z. 87), „selber befriedigen“ (GD1, Z. 150), „Erektionen“ (GD1, Z. 189), „Körperöffnungen“ (GD1, Z. 364), „ficken“ (GD1, Z. 391), „kindliche Sexualität“ (GD1, Z. 467) oder „erste sexuelle Befriedigung“ (GD1, Z. 469). In der Verwendung deutlicher Begriffe dokumentiert sich damit ein ungehemmtes Sprechen über kindliche Sexualität.

Auf der Meta-Ebene wird diese Offenheit explizit begründet; es sei wichtig, sexuelle Begriffe „ganz offen anzusprechen“ (GD1, Z. 96f), um einer Tabuisierung entgegen zu wirken: „Ja ich find schon auch das man das man das nicht tabuisieren darf das ganze Thema also grad bei uns im U drei Bereich, da ist man ja auch sehr @nah@ am Kind beim Wickeln (.) ähm nä, und wenn die dann anfangen zu entdecken was hab ich da was hab ich jetzt eigentlich, und die Erzieher auch fragen hast du das auch, hast du auch eine Scheide hast du auch einen Penis? und das ganz offen anzusprechen“ (GD1, Z. 92ff). Als Thematisierungsregel fällt auf, dass sich die Verwendung des Adjektivs und Abtönungspartikels „einfach“ über alle Kernpassagen hinweg fortsetzt. Durch die gehäufte Verwendung des Wortes „einfach“ findet eine „sprachliche Konstruktion des Selbstverständlichen“ (Kruse, 2011, S. 208) statt. Kindliche Sexualität wird in dieser Form der Versprachlichung nicht kritisiert oder als begründungspflichtig angesehen; sie wird nicht infrage gestellt und findet „einfach“ eine grundlegende Akzeptanz.

Auch aus dem Bereich kindlicher sexueller Verhaltensweisen werden viele und detaillierte Beispiele aufgeführt: das Spiel „Popofangi“ (GD1, Z. 10), der gemeinsame Toilettengang von Kindern (GD1, Z. 13), das Einführen von Gegenständen in Körperöffnungen (GD1, Z. 17, 364), Doktorspiele (GD1, Z. 32), Übergriffigkeiten unter Kindern (GD1, Z. 44), Fragen über Geschlechtsteile (GD1, Z. 95), Selbstbefriedigung (GD1, Z. 150), Kinder die ihren Körper

³ Die Verweise (GD1 bzw. GD2) beziehen sich auf die Transkripte der Gruppendiskussionen.

erforschen und Erektionen entdecken (GD1, Z. 189ff), Fragen über Geschlechtsverkehr, Schwangerschaft und Geburt (GD1, Z. 398), Massagen und Streicheln unter Kindern (GD1, Z. 475) sowie das Zeigen von Geschlechtsteilen (GD1, Z. 545). Die Offenheit, mit der über kindliche Sexualität als allgemeines Phänomen gesprochen wird, bezieht sich auch auf die Variationsbreite möglicher sexueller Verhaltensweisen von Kindern. Sexualität wird nicht auf einzelne Verhaltensaspekte reduziert. Dieses Motiv fand sich ausschließlich in der ‚Gruppendifkussion Eins‘.

„Irgendwelche Sachen“ – Sprachlosigkeit gegenüber kindlicher Sexualität und Tabuisierung

Im Gegensatz zur konkreten Benennung sexueller Begriffe wird Sexualität umschrieben als „das“ (Beispiele: GD2, Z. 542, 719, 797, 814) oder „es“ (Beispiele: GD2, Z. 517, 529, 538, 561). Sexualität wird als etwas Unaussprechliches konstruiert, das dadurch vage und diffus bleibt. Es handelt sich um „irgendwelche Sachen“ (GD2, Z. 78), „so Sachen“ (GD2, Z. 307) „bei diesen Sachen“ (GD2, Z. 314), „manche Dinge“ (GD2, Z. 525), „so das Körperthema“ (GD2, Z. 509) „so Themen“ (GD2, Z. 537) oder „gewisse Sachen“ (GD2, Z. 734f). In einer Passage, in der hervorgehoben wird, dass es wichtig sei, sexuelle Themen sachlich zu erklären, werden als Beispiel „Worte wie @Scheide oder Penis@“ (GD2, Z. 553) zwar genannt, die Worte werden dabei allerdings durch Lachen gerahmt und nicht weiter expliziert.

Die Sprachlosigkeit äußert sich auch nonverbal durch eine vergleichsweise lange Pause gleich zu Beginn der Diskussion sowie immer wieder auftretende Satz- bzw. Wortabbrüche bei heiklen Situationen, von denen berichtet wird: „alles was so geheim ist das reizt ja erst recht;/ Ff: Und dann gehen sie nämlich wirklich irgendwo in ne Ecke und dann weißt du nicht mehr ob sie“ (GD2, Z. 544ff). Was die Kinder in der Ecke machen könnten, scheint so unaussprechlich zu sein, dass der SprecherIn die Worte fehlen, um eine nähere Beschreibung ihrer Befürchtungen formulieren zu können.

Die sprachliche Unsicherheit und Unbestimmtheit, teilweise durch Auslassungen oder Lachen auch dokumentierte Sprachlosigkeit gegenüber kindlicher Sexualität weist auf eine Tabuisierung des Themenkomplexes hin. Es wird nicht frei und offen über Sexualität gesprochen, sexuelle Begrifflichkeiten lassen sich nur schwer finden oder aussprechen. Dieses Motiv fand sich überwiegend in der ‚Gruppendiskussion Zwei‘.

Das Erleben individueller Grenzen und Schambereiche durch kindliche Sexualität

Unabhängig von der Offenheit vs. Tabuisierung von kindlicher Sexualität zeigt sich als ein weiteres zentrales Motiv, dass die kindliche Sexualität eigene Grenzen und Schambereiche berührt. Dieses wird an konkreten Alltagssituationen oder an Äußerungen von Kindern festgemacht und im Rahmen der Gruppendiskussionen sprachlich-kommunikativ rekonstruiert: „eben oder auch den Jungen den ich erlebt hab schon der dann gesagt hat mach mir meinen Penis klein und so und der das dann immer gezeigt hat und so das hat für mich auch schon echt eine Grenze gehabt wo ich auch selber dachte so Oah ne ich wills jetzt nicht;“ (GD1, Z. 544ff). Hierbei werden nicht nur eigene Tabugrenzen deutlich expliziert („Ich wills jetzt nicht“), sondern es vermittelt sich auch eine Ratlosigkeit, wie mit individuellen Grenzüberschreitungen umzugehen ist. Dieses Dilemma wird auch in Zusammenhang mit der gesellschaftlichen Thematisierung von Sexualität bzw. dem ambivalenten Umgang in der Öffentlichkeit verknüpft. „Ja das ist absolut auch mit Scham besetzt und ich glaub tatsächlich es ist auch in der heutigen Gesellschaft wahnsinnig schwer mit dem Thema umzugehen“ (GD1, Z. 122ff).

Das Erleben eigener Grenzen und Schambereiche wird dabei als Situation beschrieben, die von Ratlosigkeit und dem Eingeständnis temporärer Überforderung geprägt ist. „Also wenn

man ratlos ist oder so dass man sich auch eingesteht. U: also mh da @werd ich jetzt@ erstmal noch kurz nachfragen oder haben wir ja auch selber gehabt glaub ich nää, das man auch mal sagen kann du: da muss ich jetzt erst selber mal drüber nachdenken“ (GD1, Z. 346ff). Im Hinblick auf sexuelle Themenbereiche werden Fachkräfte immer wieder mit Fragen konfrontiert, die sie an die Grenzen ihrer Handlungsfähigkeit bringen. Indem sie diese Grenzen von Wissen und Können eingestehen, bewahren sie sich allerdings zugleich ihre Handlungsmächtigkeit und entwickeln Strategien, offen mit ihrer Ratlosigkeit umzugehen. Sie bitten um Bedenkzeit („du: da muss ich jetzt erst selber mal drüber nachdenken“), verschieben Gespräche oder holen sich Fachwissen und Rückhalt aus dem Team („also mh da @werd ich jetzt@ erstmal noch kurz nachfragen“). In den Gruppendiskussionen werden diese Situationen kollektiv aufgegriffen und als wesentlich für die Wahrung individueller Grenzen beschrieben.

Kein Zweifel: Das Machtgefälle zwischen Kindern als Indikator für pädagogisches Eingreifen

Zwar werden immer wieder Alltagssituationen beschrieben, in denen kein ganz klares Handlungsmuster existiert und sexualpädagogisches Handeln eher von den individuellen Schamgrenzen, Tabus bzw. der persönlichen Handlungs(un)sicherheit abzuhängen scheinen. Werden jedoch sexuelle Handlungsweisen zwischen Kindern beobachtet, bei denen ein altersbedingtes Machtgefälle herrscht, gibt es keinen Zweifel, dass einzugreifen ist: „man kanns immer ziemlich gut am Alter festmachen“ (GD2, Z. 83), „ich denk da würd ich eingreifen (.) einfach weil da schon vom Alter her ein Gefälle ist“ (GD2, Z. 87f). Das Machtgefälle wird als „gutes“ Entscheidungskriterium beschrieben, das es den Fachkräften „einfach“ macht, sich für ein Eingreifen (und damit letztlich Unterbinden) der Handlungen zu entscheiden. Das dies kollektiv anerkannt und bekannt ist, vermittelt sich sprachlich in einer hohen Form von Sicherheit („man kanns immer ... festmachen“). Umgekehrt gilt ein offensichtlich nicht vorhandenes Machtgefälle zwischen den Kindern als Legitimation des Nicht-Eingreifens „wie gesagt solange man halt weiß da sind keine **Machtkämpfe**“ (GD2, Z. 76ff).

Die sexualpädagogische Haltung der Fachkräfte bekommt durch das Wissen um die Bedeutung von Macht innerhalb der Sexualität zwischen Kindern damit eine fachliche Grundlage, die als wichtig und hilfreich beschrieben wird: „mit diesem Machtverhältnis das fand ich total ähm hilfreich und einleuchtend (.) weil das einem wirklich konkret hilft worauf man achten muss und Dinge wirklich lockerer zu nehmen die normal sind. Also für mich selber zeigt halt viel einfacher (1) muss ich eingreifen oder nicht“ (GD2, Z. 569ff). Woher dieses Wissen stammt (z. B. Selbststudium oder Fortbildung) wird zwar nicht expliziert, es wird aber betont, dass diese Erkenntnis einen Wendepunkt in dem eigenen sexualpädagogischen Handeln gebracht hat. Es ist nicht nur ein hilfreicher Indikator für den Schutz des unterlegenen Kindes, sondern es hilft auch, „Dinge wirklich lockerer zu nehmen die normal sind“. Die Auseinandersetzung mit fachlichen Wissensbeständen verringert also die Zweifel daran, was erlaubt ist und was nicht; was normal ist und was nicht. Es gibt Sicherheit, die als große Erleichterung wahrgenommen wird, um den pädagogischen Alltag kompetent zu gestalten. „Es dürfen eben nicht diese Machtspiele draus werden / C: Genau (.) wenn ein Kind in Not ist sozusagen dann wird eingegriffen“ (GD1, Z. 487ff). Die Sicherheit zeigt sich durch eine sprachlich-kommunikative Klarheit, die nicht infrage gestellt wird („dann wird eingegriffen“).

Zwischen Deuten und Dulden: Die Bewertung sexueller Verhaltensweisen von Kindern

Wenn sexuelle Verhaltensweisen von Kindern in den Gruppendiskussionen beschrieben werden, werden diese von den Fachkräften kategorisiert. Küssen wird nicht als sinnliche oder romantische und damit genuin sexuelle Handlung, sondern als Spielerei oder Ärgern gedeutet. Küssen zwischen Kindern erfüllt einen Zweck, Küssen wird in der Einschätzung der Fachkräfte von den Kindern als Provokation untereinander „genutzt“ (GD2, Z. 8, 14). Sie nutzen

das Küssen, um „sich gegenseitig son bisschen @auf die Palme zu bringen@“ (GD2, Z. 10), „nur zu ärgern“ (GD2, Z. 14); Küssen gilt als „Spielerei“ (GD2, Z. 24), es wird aber als „nicht richtig“ (GD2, Z. 26) eingeordnet. Als eine zentrale Thematisierungsregel für die Beurteilung kindlicher sexueller Verhaltensweisen durch die pädagogischen Fachkräfte lässt sich überdies der Gebrauch des Wortes „okay“ rekonstruieren. Wenn sexuelle Verhaltensweisen der Kinder beschrieben werden, wird der Begriff „okay“ fortlaufend über die einzelnen Kernpassagen hinweg verwendet (GD2, Z. 13, 31, 46, 75, 79, 97, 319, 649). Ein Beispielzitat aus Zeile 12 (GD2) ist: „küssen ist natürlich okay“. Dieses umgangssprachlich genutzte, aus dem englisch-amerikanischen Sprachraum stammende Adjektiv, trägt die Bedeutung, dass ein Sachverhalt in Ordnung ist bzw. den Erwartungen entspricht (Dudenredaktion, 2002, S. 667). Das Zulassen kindlicher sexueller Verhaltensweisen, die durch die pädagogischen Fachkräfte als „okay“ klassifiziert werden, tritt als wiederkehrendes Muster hervor: „Also man kriegt das zwar mit aber man lässt es denen natürlich“ (GD2, Z. 517f), „man kann das zulassen“ (GD2, Z. 538) und „Eben auch (.) n Stück weit das zulassen“ (GD2, Z. 797).

Anders gestaltet es sich bei sexuellen Handlungen, die an Tabugrenzen gehen bzw. die von den Fachkräften eindeutiger in Verbindung mit Sexualität gebracht werden. Ob Fachkräfte in Masturbationsvorgänge eingreifen, wird anhand der Häufigkeit der Masturbationen, den vermuteten dahinterstehenden Bedürfnissen der Kinder und der Wahrnehmung sowie Bewertung durch andere Kinder beurteilt. Kindliche Masturbationen werden zwar grundsätzlich als „ganz normal“ (GD1, Z. 533) eingeschätzt, in Bezug auf die Häufigkeit werden Masturbationen aber nur toleriert, wenn sie „manchmal“ (GD1, Z. 168) oder als „einmalige Sache“ (GD1, Z. 168) auftreten. Wenn sie „wirklich dauernd“ (GD1, Z. 202), „wirklich viel“ (GD1, Z. 171), „jeden Tag dann vielleicht auch mehrmals“ (GD1, Z. 534f) stattfinden, wird das Hinterfragen des kindlichen sexuellen Masturbationsverhaltens und die Einleitung sexualpädagogischer Maßnahmen als notwendig erachtet. Als sexualpädagogische Maßnahmen werden der Verweis auf den privaten Bereich und Intimität sowie die Absprache mit den Erziehungsberechtigten beschrieben.

Die eigene Rolle: Von einfühlsamer BegleiterIn bis WächterIn

Die komplexen, oft mit Unsicherheit oder Ungewissheit verknüpften Anforderungen für pädagogische Fachkräfte, die sich im Hinblick auf eine kompetente Sexualpädagogik stellen, vermitteln sich auch in der konkreten Handlungspraxis. Im Umgang damit, wie Kinder in ihrer Sexualität begleitet werden, vermittelt sich einerseits das Bild des kompetenten Kindes, das ernst zu nehmen ist in seinen Fragen und Bedürfnissen, und das in einem konstruktiven Prozess auch in sexualpädagogischer Hinsicht gut begleitet werden muss. Die Fachkräfte beschreiben ihren Umgang feinfühlig (GD1, Z. 179), nicht bewertend (GD1, Z. 197) und einfühlsam (GD1, Z. 193). Offenheit wird in diesem Kontext als Dialogbereitschaft konturiert („offen bleiben ja, offen bleiben aber nicht ähm äh (2) wie soll ich sagen also mit dem Kind sich auf den Weg machen / Df: Die Kinder ernst nehmen; die Fragen ernst nehmen; was die die Kinder stellen“ (GD1, Z. 414ff). Die sexualpädagogische Grundhaltung stellt sich hier eher partizipativ-dialogisch dar.

Andererseits wird auch die Ambivalenz zwischen Eingreifen und Laufen-Lassen immer wieder thematisiert. Neben dem Schutzauftrag, der im Kontext von Machtgefälle explizit thematisiert wurde, wird auch das eigene Bedürfnis, „ein Auge drauf zu haben“ (GD2, Z. 797), ausgedrückt. Sexuelle Verhaltensweisen zwischen Kindern können zwar innerhalb bestimmter Grenzen zugelassen werden, diese werden aber von den Fachkräften eng beobachtet und kontrolliert. „Eben auch (.) n Stück weit das zulassen und halt n Auge drauf haben“ (GD2, Z. 797). Mikrosprachlich vermittelt sich in der Redewendung „etwas im Auge behalten“ ein großer Wunsch nach Aufsicht. Es geht hierbei nicht um eine allgemeine Beobachtung, son-

dern um das Achtgeben auf eine Person bzw. auch die Kontrolle über eine Situation. Das Bedürfnis, die Kinder vor unerwünschten sexuellen Erfahrungen „zu schützen“, wird dabei explizit als Begründung angeführt. „Ich glaub das ist eher n Schutz“, (GD2, Z. 755) „auch dieses die Kinder zu schützen“ (GD2, Z. 756f) und „da seh ich mich eher so als Besch- also als Schützende also praktisch son bisschen Wächter über den“ (GD2, Z. 789f.). Hierbei findet ein fließender Übergang zwischen Schutz und Bewachung; zwischen Zugeständnis von Autonomie und ihrer Auflösung statt, der allerdings nicht explizit thematisiert wird. Allerdings wird im Kontext einer solchen kontrollierenden Beobachtung („ich hab schon ne Weile so mit einem Auge so mal beobachtet“ (GD2, Z. 580f) angeführt, dass die Kinder dies auch als Form der Aufmerksamkeit anerkennen. So werden solche Situationen in der Diskussion als von Kindern bewusst herbei geführte Möglichkeiten rekonstruiert, mit den Fachkräften in Aus Handlungsprozesse zu gehen und Grenzen zu erleben, in denen sie sich zugleich beschützt wissen. Ob dies der tatsächlichen Perspektive der Kinder entspricht oder eher der Rechtfertigung eigener Handlungspraxis dient, wird dabei allerdings nicht thematisiert. „also irgendwie finde ich sind unsere Kinder auch so das die das eigentlich auch wünschen das du n Auge auf sie hast also irgendwie selbst wenn sie mitunter erzählen ne ne du kannst ruhig gehen wir machen hier alles alleine; wir könn auch alleine bleiben (.) aber ähm die wolln das gar nicht“ (GD2, Z. 653ff).

6. Diskussion der Ergebnisse und Ausblick

Gemäß Ipfling (1974) ist Haltung ein Konstrukt, das nur „indirekt beobachtbar und messbar“ (S. 137) ist. Als „verinnerlichte Einstellung“ (Tenorth & Tippelt, 2007, S. 304) ist Haltung häufig mit unbewusst bleibenden Orientierungen und Einstellungen verbunden und demgemäß nur indirekt abfragbar. Sie kann sich aber in konkreten Handlungssituationen und der nachträglichen Reflexion von Praxissituationen offenbaren (Nentwig-Gesemann et al., 2011, S. 10f). Daraus kann geschlussfolgert werden, dass sich Haltung indirekt über die Rekonstruktion von Handlungssituationen abfragen und in reflexiven Schilderungen der Fachkräfte erkennen lassen kann. Als Grundreiz der Gruppendiskussionen wurde daher nach den Erfahrungen, die die Fachkräfte im Alltag der Kindertageseinrichtung mit kindlicher Sexualität gemacht haben, gefragt und um die Benennung von Situationen und der Schilderung des situativen Agierens der PädagogInnen gebeten. In der Darstellung der empirischen Ergebnisse wurden unterschiedliche zentrale Motive und Thematisierungsregeln aus dem erhobenen Datenmaterial zusammengefasst, die folgend mit der theoretischen Ausarbeitung in Verbindung gebracht werden.

Den Kern einer professionellen pädagogischen Haltung bilden gemäß Nentwig-Gesemann et al. (2011, S. 10) das Bild vom Kind und Kindheit sowie das subjektive professionelle Rollenverständnis der Fachkräfte. Im Rahmen der Analyse des Datenmaterials lassen sich unterschiedliche Bilder vom Kind und Rollenverständnisse der PädagogInnen erkennen. Als ein zentrales Motiv lässt sich die Wahrnehmung der Kinder als kompetente und ernstzunehmende Wesen erkennen, die von den pädagogischen Fachkräften ko-konstruktiv in ihrem sexuellen Bildungsprozess begleitet und unterstützt werden sollen. Die Fachkräfte sehen ihre Aufgabe darin, sich gemeinsam mit den Kindern auf den Weg zu machen: „also mit dem Kind sich auf den Weg machen“ (GD1, Z. 415) und die Kinder und ihre Fragen ernst zu nehmen: „Die Kinder ernst nehmen; die Fragen ernst nehmen“ (ebd., Z. 417). Dies verweist auf ein sexualpädagogisches Verständnis, das auch im Rahmen der „sexuellen Bildung“ (Sielert, 2015, S. 12) postuliert wird. In die Sexualerziehung werden auch die aktiven Selbst- und Weltaneignungsprozesse der Kinder und die unterstützende Begleitung durch Erwachsene im ko-konstruktiven Prozess mit einbezogen (ebd. S. 12 & Maywald, 2015, S. 52). Die Sexualerziehung bleibt somit nicht auf von außen gelenkte Lernprozesse beschränkt (Kluge, 2013b,

S. 120ff). Es wird eine ernstnehmende und wertschätzende Haltung der pädagogischen Fachkräfte gegenüber den Kindern und ihrer Sexualität ersichtlich.

Als Gegenhorizont hierzu werden Kinder als Wesen geschildert, die sich die Beobachtung und Kontrolle durch die pädagogischen Fachkräfte wünschen: „also irgendwie finde ich sind unsere Kinder auch so das die das eigentlich auch wünschen das du n Auge auf sie hast“ (GD2, Z. 653ff). Die Fachkräfte stellen sich selbst als souveräne Instanzen dar, die zu wissen scheinen, was die Kinder wollen und sich wünschen, selbst wenn diese explizit Gegenteiliges äußern. Dies drückt aus, dass Kinder nicht als kompetente und mündige Wesen eingeschätzt werden, sondern die Fachkräfte ihrem Rollenverständnis entsprechend glauben, besser einschätzen zu können, was die Kinder sich wünschen und welche Bedürfnisse sie haben.

Im professionellen Rollenverständnis der Fachkräfte scheint die Beobachtung und das Schützen der Kinder eine wichtige Aufgabe der Sexualerziehung darzustellen. Die pädagogischen Fachkräfte stellen sich als Wächter der Kinder dar. Dadurch legitimieren sie ihre eigenen Kontrollbedürfnisse. Sobald die Kinder sich der Aufsicht der Fachkräfte entziehen, wird es den Fachkräften „mulmig“ (GD2, Z. 604). Was in uneinsichtigen Bereichen geschehen könnte, scheint so unaussprechlich zu sein, dass es nicht einmal genannt werden kann und im Satzabbruch offen gelassen wird: „Und dann gehen sie nämlich wirklich irgendwo in ne Ecke und dann weißt du nicht mehr ob sie“ (ebd., Z. 546f). Diese ängstliche und skeptische Haltung gegenüber kindlichen sexuellen Verhaltensweisen spiegelt sich in Kontrolle und Überwachungen wieder, die von Glück (1998, S. 19ff) als Methoden einer tabuisierenden und repressiven Sexualerziehung verstanden werden. Es scheint aus Sicht der Fachkräfte wichtiger zu sein, Kinder vor Gefahren zu bewahren, als ihnen selbstbestimmte sexuelle Erfahrungen zuzugestehen und zu ermöglichen. Diese Art des Umgangs mit kindlicher Sexualität kann als gefahrenabwehrende Haltung verstanden werden, da die mit Sexualität verbundenen Gefahren und der Schutz vor ihnen im Fokus des sexualpädagogischen Handelns stehen (Rohrmann & Wanzeck-Sielert, 2014, S. 147). In Bezug auf das professionelle pädagogische Rollenverständnis der Fachkräfte lässt sich zusätzlich eine dulddende und nicht explizit befürwortende oder ablehnende Haltung gegenüber kindlicher Sexualität erkennen. Kindliche sexuelle Ausdrucksformen werden zwar teilweise zugelassen, bleiben jedoch unter Beobachtung: „Eben auch (.) n Stück weit das zulassen und halt n Auge drauf haben“ (GD2, Z. 797).

Als ein zentraler Indikator für das sexualpädagogische Handeln der Fachkräfte wird wiederholt die besondere Beachtung des Machtgefälles zwischen den Kindern hervorgehoben. Auch Sielert (2015) beschreibt die Notwendigkeit eines Eingreifens der Fachkraft, „wenn ein deutliches, z.B. altersbedingtes Machtgefälle zwischen den Kindern existiert“ (ebd., S. 104). Der Indikator des Machtgefälles scheint den Fachkräften hilfreiche Sicherheit im Umgang mit kindlichen sexuellen Verhaltensweisen zu bieten: „Also für mich selber zeigts halt viel einfacher (1) muss ich eingreifen oder nicht“ (GD2, Z. 573f). Es werden jedoch auch Unsicherheiten im Umgang mit kindlicher Sexualität benannt. Darüber hinaus gestehen sich die pädagogischen Fachkräfte die Wahrung individueller Grenzen ein und reflektieren eigene Schambereiche und Ratlosigkeit. In diesen Reflexionsansätzen wird eine reflektierte Haltung gegenüber der eigenen Handlungsweise ersichtlich.

Rohrmann und Wanzeck-Sielert (2014) zufolge werden bestimmte Ausdrucksformen kindlicher Sexualität, wie kindliche Selbstbefriedigung „nach wie vor eher tabuisiert: Sie werden zwar nicht ausdrücklich verboten, aber auch nicht offen akzeptiert“ (S. 10). Dies spiegelt sich beispielsweise im Rahmen einer vermittelnd-liberalen Sexualerziehung wieder, in der Kindern zwar kognitive Interessen an Sexualität, jedoch keine „affektiven und genitalen Bedürfnisse“ (Glück, 1998, S. 21) zugestanden werden. Kindern wird vor dem Hintergrund dieser sexualpädagogischen Position ein Recht auf Sexualität eingeräumt und Themenbereiche wie Selbstbefriedigung werden nicht grundsätzlich verdammt, sie werden jedoch auch nicht vor-

behaltlos akzeptiert (ebd., S. 21). Im Rahmen der Analyse der Forschungsergebnisse traten als zentrales Motiv die Bewertung und das Hinterfragen kindlichen Masturbationsverhaltens durch die pädagogischen Fachkräfte auf. Es lässt sich aufzeigen, dass Masturbation nur unter bestimmten Umständen und Kontextbedingungen toleriert wird. Dies entspricht dem aktuellen Forschungsstand, nach dem die kindliche Masturbation Schambereiche der PädagogInnen berührt und immer noch einen tabuisierten Bereich darstellt (Rohrman & Wanzeck-Sielert, 2014, S. 10 & Sielert, 2015, S. 103).

In Form von erlernten Vorschriften oder vorgelebten Verhaltensmustern bestimmen Sexualnormen über die Befürwortung, Duldung oder Ablehnung sexueller Verhaltensweisen (Kluge, 2013a, S. 72). Lautmann (2013, S. 206) zufolge sind Tabus ein möglicher Ausdruck von Sexualnormen. Um die Haltung von pädagogischen Fachkräften bzgl. kindlicher Sexualität zu erforschen, stellt sich daher auch die Frage, inwieweit sich eine Tabuisierung des Themenkomplexes kindlicher Sexualität mittels eines offenen, rekonstruktiv-hermeneutischen Analyseansatzes erkennen lässt und ob sexuelle Begriffe offen benannt oder vermieden werden. In der Analyse der Gruppendiskussionen ließen sich diesbezüglich zwei kontrastive homologe Muster herausarbeiten.

Ein Muster ist geprägt durch die Vermeidung konkreter sexueller Begriffe; diese Vermeidung tritt kollektiv in ‚Gruppendiskussion Zwei‘ deutlich hervor. Verhältnismäßig lange Pausen zum Gruppendiskussionseinstieg und weitere sprachlich-kommunikativen Phänomenen, wie das lachende Aussprechen der sexuellen Begriffe „@Scheide oder Penis@“ (GD2, Z. 553), die Umschreibung sexueller Begriffe oder die Sprachlosigkeit in Satz- und Wortabbrüchen weisen auf eine Schüchternheit, Befangenheit oder Unsicherheit der Fachkräfte gegenüber kindlicher Sexualität hin.

Ein gegensätzliches Muster ist durch eine konkrete und klare, als selbstverständlich konstruierte Benennung sexueller Termini gekennzeichnet (‚Gruppendiskussion Eins‘). Es werden Geschlechtsteile und sexuelle Begrifflichkeiten konkret benannt und auch von den Fachkräften beschrieben, dass das offene Ansprechen einer Tabuisierung entgegenwirken soll. Es wurden unterschiedliche und facettenreiche Beispiele aus dem Bereich kindlicher sexueller Ausdrucksformen diskutiert und Sexualität somit in einer Variationsbreite thematisiert, die nicht auf Einzelaspekte reduziert wird. Die Bejahung vielfältiger Aspekte kindlicher Sexualität spiegelt das Verständnis einer emanzipatorischen Sexualerziehung sowie offenen und sexualfreundlichen Haltung gegenüber kindlicher Sexualität wieder (Glück, 1998, S. 22ff).

Unter Berücksichtigung der Begrenztheit einer explorativen Studie und der Erhebung einer relativ kleinen Fallanzahl lässt sich zusammenfassend festhalten, dass sich bei den beiden durchgeführten Gruppendiskussionen ein breites Spektrum an Haltungen pädagogischer Fachkräfte gegenüber kindlicher Sexualität erkennen lässt. In den unterschiedlichen Rollenverständnissen der pädagogischen Fachkräfte, unterschiedlichen Wahrnehmungen der Bedürfnisse und Wünsche der Kinder oder der Bewertung von tabuisierten kindlichen sexuellen Ausdrucksweisen, wie Masturbationen, offenbart sich ein weites Spannungsfeld sexualpädagogischer Haltungen. Diese treten in Mischformen und Überschneidungen auf und lassen Ansätze ängstlicher, skeptischer, gefahrenabwehrender, wertschätzender, duldender, ernstnehmender, tabuisierender, repressiver, vermittelnd-liberaler, vermeidender, befangener, offener, sexualfreundlicher, reflektierter und bejahender Haltungen gegenüber kindlicher Sexualität erkennen. Auch wenn sich Schmidt und Sielert (2012, S. 26) zufolge in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Sexualpädagogik die sexualfreundlich-emanzipatorische Richtung durchgesetzt hat, zeigen die Ergebnisse dieser explorativen Studie, dass die pädagogische Praxis durchaus auch (noch) durch andere Haltungen gegenüber kindlicher Sexualität geprägt ist.

Die durchgeführte Untersuchung diene explorativ der ersten Beantwortung der gestellten Forschungsfrage und könnte in einer weiteren Studie mit weiteren Gruppendiskussionen wiederholt und erweitert werden. Hierbei könnte es sich als interessant erweisen, die Zusammenhänge zwischen dem Alter, Geschlecht, der Berufserfahrung oder der Qualifikation der TeilnehmerInnen und den Untersuchungsergebnissen zu erforschen. Es könnte beispielsweise der Frage nachgegangen werden, ob männliche oder weibliche Fachkräfte unterschiedliche Haltungen bzgl. kindlicher Sexualität erkennen lassen oder ob Fachkräfte unterschiedlichen Alters oder Berufserfahrung kindliche Sexualität inhaltlich anders bestimmen. Die vorliegende Arbeit wirft somit fortführende Fragestellungen auf, die im Rahmen weiterer Studien und größerer Stichproben bearbeitet werden könnten.

Literaturverzeichnis

- Aeppli, J., Gasser, L., Gutzwiller, E. & Tettenborn, A. (2014). Empirisches wissenschaftliches Arbeiten. Ein Studienbuch für die Bildungswissenschaft (3. Auflage). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Amann, S. & Zinser, S. (2003). Kindergartenbox „Entdecken, schauen, fühlen!“. Medienpaket zur Körpererfahrung und Sexualerziehung im Kindergarten. FORUM Sexualaufklärung und Familienplanung. Sexualerziehung im Kindergarten (4). (S. 24-29).
- Bohnsack, R. (2014). Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden (9. Auflage). Opladen und Toronto: Barbara Budrich.
- Corsten, M. (2010). Karl Mannheims Kulturosoziologie. Eine Einführung. Frankfurt am Main: Campus.
- Dudenredaktion (2002). Das Bedeutungswörterbuch (3. Auflage). Mannheim, Leipzig, Wien und Zürich: Dudenverlag
- Dudenredaktion (2007). Duden. Das große Buch der Zitate und Redewendungen. Über 15000 klassische und moderne Zitate und Redewendungen (2. Auflage). Mannheim, Leipzig, Wien und Zürich: Dudenverlag
- Flick, U. (2012). Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung (5. Auflage). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Flick, U., Kardorff, von E. & Steinke, I. (2015). Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), Qualitative Forschung. Ein Handbuch (11. Auflage) (S. 13-29). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I., Pietsch, S., Köhler, L. & Koch, M. (2014). Kompetenzentwicklung und Kompetenzerfassung in der Frühpädagogik. Konzepte und Methoden. Freiburg im Breisgau: FEL Verlag.
- Glück, G. (1998). Sexualpädagogische Konzepte. Eine Expertise im Auftrag der BZgA. Köln: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA).
- Hopf, A. (2013). Sexualpädagogik in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. In R. B. Schmidt & U. Sielert (Hrsg.), Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung (2.Auflage) (S. 779-786). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Hubrig, S. (2014). Sexualerziehung in Kitas. Die Entwicklung einer positiven Sexualität begleiten und fördern. Weinheim und Basel: Beltz.

- Ipfling, H. J. (1974). Grundbegriffe der pädagogischen Fachsprache. München: Franz Ehrenwirth Verlag.
- Kleemann, F., Krähnke, U. & Matuschek, I. (2013). Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung in die Praxis des Interpretierens (2. Auflage). Wiesbaden: Springer VS.
- Kluge, N. (2013a). Der Mensch – ein Sexualwesen von Anfang an. In R. B. Schmidt & U. Sielert (Hrsg.), Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung (2. Auflage) (S. 71-79). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Kluge, N. (2013b). Sexuelle Bildung: Erziehungswissenschaftliche Grundlegung. In R.-B. Schmidt & U. Sielert (Hrsg.), Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung (2. Auflage) (S. 116-124). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Kruse, J. (2011). Reader. Einführung in die qualitative Interviewforschung (Version Oktober 2011). Freiburg im Breisgau.
- Kruse, J. (2015). Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz (2. Auflage). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Kuhl, J., Schwer, C. & Solzbacher, C. (2014). Professionelle pädagogische Haltung: Versuch einer Definition des Begriffes und ausgewählte Konsequenzen für Haltung. In C. Schwer & C. Solzbacher (Hrsg.), Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff (S. 107-120). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Lamnek, S. (2005). Gruppendiskussion. Theorie und Praxis (2. Auflage). Weinheim und Basel: Beltz.
- Lamnek, S. (2010). Qualitative Sozialforschung (5. Auflage). Weinheim und Basel: Beltz.
- Lautmann, R. (2013). Gesellschaftliche Normen der Sexualität. In R. B. Schmidt & U. Sielert (Hrsg.), Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung (2. Auflage) (S. 205-219). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Loos, P. & Schäffer, B. (2001). Das Gruppendiskussionsverfahren. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung. Opladen: Leske + Budrich.
- Maywald, J. (2015). Sexualpädagogik in der Kita. Kinder schützen, stärken, begleiten (2. Auflage). Freiburg im Breisgau: Herder.
- Nentwig-Gesemann, I. (2013). Professionelle Reflexivität. Herausforderungen an die Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte. Theorie und Praxis der Sozialpädagogik (1) (S. 10-14).
- Nentwig-Gesemann, I., Fröhlich-Gildhoff, K., Harms, H. & Richter, S. (2011). Professionelle Haltung – Identität der Fachkraft für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). München: WiFF.
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2014). Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch (4. Auflage). München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- Rohrman, T. & Wanzeck-Sielert, C. (2014). Mädchen und Jungen in der KiTa. Körper, Gender, Sexualität. Stuttgart: Kohlhammer.
- Sauermost, R. (2003). Lexikon der Biologie in fünfzehn Bänden. 12: Resolvase bis Simvastatin. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.

- Schmidt, G. (2012). Kindersexualität. Konturen eines dunklen Kontinents. In I. Quindeau & M. Brumlik (Hrsg.), *Kindliche Sexualität*. (S. 60-70). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Schmidt, R. B. & Sielert, U. (2012). *Sexualpädagogik in beruflichen Handlungsfeldern*. Köln: Bildungsv Verlag EINS.
- Schwer, C. & Solzbacher, C. (2014). Einige Konsequenzen aus den theoretischen und empirischen Annäherungen an Haltung für die Professionalisierungsdebatte. In C. Schwer & C. Solzbacher (Hrsg.), *Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff* (S. 215-221). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Sielert, U. (2015). *Einführung in die Sexualpädagogik* (2. Auflage). Weinheim und Basel: Beltz.
- Tenorth, H. E. & Tippelt, R. (2007). *Beltz Lexikon Pädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Tolle, H. (2003). Sexualerziehung auf dem Weg zur pädagogischen Alltagsrealität? Sexualpädagogische Fortbildungen mit MitarbeiterInnen aus Kindergärten und Horteinrichtungen. *FORUM Sexuaufklärung und Familienplanung. Sexualerziehung im Kindergarten* (4) (S. 15-19).
- Wagner, M. (2016). *Haltung von kindheitspädagogischen Fachkräften zu kindlicher Sexualität* Unveröffentlichte BA-Thesis. Evangelische Hochschule Freiburg.
- Wanzeck-Sielert, C. (2003). Psychosexuelle Entwicklung des Kindes und sexualpädagogische Herausforderungen. *FORUM Sexuaufklärung und Familienplanung. Sexualerziehung im Kindergarten* (4) (S. 6-11).
- Wanzeck-Sielert, C. (2013). Sexualerziehung in Kindertageseinrichtungen. In R. B. Schmidt & U. Sielert (Hrsg.), *Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung* (2. Auflage) (S. 571-581). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- WHO-Regionalbüro für Europa und BZgA (2011). *Standards für die Sexuaufklärung in Europa. Rahmenkonzept für politische Entscheidungsträger, Bildungseinrichtungen, Gesundheitsbehörden, Expertinnen und Experten*. Köln: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA).

Richtlinien der Transkription

TiQ Transkriptionssymbole nach Przyborski und Wohlrab-Sahr (2014, S. 168ff)

L	Beginn einer Überlappung bzw. direkter Anschluss beim Sprecherwechsel
(.)	Kurzes Absetzen. Pause bis zu einer Sekunde
(3)	Anzahl der Sekunden, die eine Pause dauert
<u>Nein</u>	Betonung
Nein	Laut in Relation zur üblichen Lautstärke der SprecherIn
°nee°	Sehr leise in Relation zur üblichen Lautstärke der SprecherIn
.	Stark sinkende Intonation
;	Schwach sinkende Intonation

?	Stark steigende Intonation. Frageintonation
,	Schwach steigende Intonation
Brau-	Abbruch eines Wortes
Oh=nee	Zwei oder mehrere Worte, die wie eines gesprochen werden (Wortverschleifung)
Nei:n Ja:::	Dehnung von Lauten. Die Häufigkeit der Doppelpunkte entspricht der Läng der Dehnung
(doch)	Unsicherheit bei der Transkription und schwer verständliche Äußerungen
((hustet))	Kommentar bzw. Anmerkung zu parasprachlichen, nichtverbalen oder gesprächsexternen Ereignissen
@ja@	Lachend gesprochene Äußerungen
@(.)@	Kurzes Auflachen
@(2)@	Längeres Lachen mit Anzahl der Sekunden in Klammern

Lea Lüdicke

„Weil sie so wie die Menschen sind, weil man sie liebhaben kann“ – Bedeutung von Tieren in der kindlichen Lebenswelt und Vorstellung

Zusammenfassung

Häufig wird von generell förderlichen Effekten von Tieren auf die Entwicklung von Kindern gesprochen, ohne dass genau differenziert wird, was darunter zu verstehen ist. Ziel dieser Arbeit ist es, die Bedeutung von Tieren in der kindlichen Lebenswelt und Vorstellung zu ergründen. Hierzu wurden in einer explorativen Studie dialoggestützte Interviews mit Kindern zwischen vier und sechs Jahren durchgeführt. Im Fokus standen dabei die verschiedenen subjektiven Perspektiven von Kindern auf Tiere und deren Bedeutung in ihren Lebenswelten. Mit Hilfe eines feinanalytischen Auswertungsverfahrens wurden die subjektiven Vorstellungen der Kinder rekonstruiert und hermeneutisch gedeutet.

Die Ergebnisse weisen auf ein generelles tierbezogenes Interesse der befragten vier- bis sechsjährigen Kinder hin. Tiere werden differenziert beobachtet und es finden verschiedene Erklärungsmodelle für ihr Verhalten Raum; ihnen werden menschenähnliche Eigenschaften zugeschrieben; gleichzeitig werden sie als Teil der biologischen Umwelt und als ‚fremde Wesen‘ erlebt. Die Ergebnisse zeigen auch, dass der Umgang mit Tieren vielfältige Möglichkeiten bietet, Verantwortung zu übernehmen und sich als selbstwirksam zu erleben. Die Beziehungen zu eigenen Haustieren weisen dabei ähnliche Merkmale auf, wie sie auch in Familien- oder Peerbeziehungen beobachtet werden.

Schlüsselworte: Kindliche Entwicklung, Kind-Tier-Beziehung, dialoggestützte Interviews

Abstract

The assumed positive effects of pets on the development of children have got increasing attention in the recent years. Yet, the outcome of pet ownership is not clearly investigated and there are only few findings based on an empirical basis. The aim of the study is to determine the meaning of animals for children. To study children's concepts of animals and their relationships, dialog-sustained interviews were conducted. Following this method, two children were questioned simultaneously to create an independent dialogue between them.

The data show a deep interest of children in animals and that close relationships to pets have an influence on their perspectives and views. They perceive animals both as part of nature as well as close to humans. Animals offer the opportunity to take responsibility and experience self-efficacy.

Keywords: Child development, child-pets-relationships, dialog-sustained interviews

Inhalt

1. Einleitung	31
2. Spezifische Erklärungsansätze der Mensch-Tier-Beziehung	32
2.1 Biophilie-Hypothese	32
2.2 Anthropomorphismus	32
2.3 Du-Evidenz	33
3. Erklärungsansätze aus der Mensch-Mensch-Beziehung	33
3.1 Empathiefähigkeit	33
3.2 Theory of Mind	34
3.3 Bindungstheorie	34
3.4 Merkmale der Kind-Tier-Beziehung	35
4. Die Besonderheit der Kind-Tier-Beziehung	36
5. Empirische Untersuchung: Tiere in der kindlichen Lebenswelt und Vorstellung ...	36
5.1 Fragestellung	36
5.2 Erhebungsmethode: Dialoggestützte Interviews	37
5.3 Auswertungsmethode: Das integrative Basisverfahren	37
5.4 Sampling	38
5.5 Reflexion der Gütekriterien	39
5.6 Darstellung der Ergebnisse	40
6. Diskussion der Ergebnisse	47
Literaturverzeichnis	49

1. Einleitung

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit der Bedeutung von Tieren in den subjektiven Erfahrungen, Vorstellungen und Theorien von Kindern. Obwohl das Interesse zu Tieren in Alltagsbeobachtungen immer wieder hervortritt, gibt es bislang noch nicht viele empirische Studien, die Kind-Tier-Beziehungen in den Fokus rücken. Der vorliegende Beitrag fasst die Ergebnisse einer Masterthesis zusammen (Lüdicke, 2016), die sich in einem explorativen Design mit den subjektiven Perspektiven von vier- bis sechsjährigen Kindern im Hinblick auf ihre Erfahrungen und Beziehungen zu Tieren beschäftigt hat. Zunächst erfolgt eine Einbettung in den theoretischen und empirischen Forschungsstand. Es werden Erklärungsansätze aus unterschiedlichen Disziplinen für die Beziehung zwischen Mensch und Tier dargelegt. Anschließend werden Forschungsdesign und exemplarisch einige Ergebnisse einer eigenen qualitativ-rekonstruktiv angelegten Studie vorgestellt und diskutiert.

2. Spezifische Erklärungsansätze der Mensch-Tier-Beziehung

Um sich der Rolle von Tieren in der kindlichen Lebenswelt anzunähern, soll diese zunächst in den theoretischen Kontext der Mensch-Tier-Beziehung eingebettet werden. Im Folgenden werden einige ausgewählte Erklärungsansätze für diese Beziehung vorgestellt, die im Hinblick auf die Bedeutung von Tieren in bisherigen Studien diskutiert wurden. Dabei muss jedoch beachtet werden, dass viele der bestehenden Theorien kein hinreichendes empirisches Fundament aufweisen.

2.1 Biophilie-Hypothese

Die automatisierte Differenzierung des Menschen zwischen Dingen und Lebendigem wird als Biophilie bezeichnet. Im Laufe der Evolution haben sich Mensch und Tier gemeinsam entwickelt und es wird konstatiert, dass der Mensch dadurch eine biologisch fundierte Attraktion zu anderen Formen des Lebens, aber auch zu Ökosystemen und Landschaften, die Leben erst ermöglichen, entwickelt hat (Kellert, 1997, S. 3). Für Kellert (1997) ist die Biophilie „(...) basis for healthy human maturation and development“ (ebd.).

Biophilie ist artspezifisch für den Menschen (Julius et al., 2014, S. 24). Sie versucht zu erklären, weshalb der Mensch im Unterschied zu anderen Lebewesen ökologischen Belangen und anderen Arten mehr Bedeutung und Interesse zukommen lässt (Rosenberger et al., 2012, S. 153). Die Verbundenheit des Menschen zu verschiedenen Arten beruht zum Teil auf biologischen Gegebenheiten, die aus dem fortwährenden Zusammenleben mit anderen Spezies entstanden sind (Rosenberger et al., 2012, S. 153; Olbrich, 2003, S. 68). Sie beruht aber nach Kellert (1997) ebenso auf dem überlebensnotwendigen Nutzen, den diese Verbundenheit den Menschen physisch, psychisch aber auch intellektuell geboten hat (ebd., S. 3). Bei Kindern ist nach Melson (2001) diese Verbundenheit zur Natur noch gut erkennbar. „The emotions and personalities of animals, real and symbolic, are immediate to children in the same way that the emotions and personalities of people are. Because of this, animals enter the drama of a child's life in direct and powerful ways“ (S. 19f.)

2.2 Anthropomorphismus

„Childish illusion or a self-centered projection?“ (Daston & Mitman, 2005, S. 4). Anthropomorphismus beschreibt den Vorgang des Beseelens von nicht-menschlichen Objekten. Gegenständen, der Natur und allen voran Tieren werden demnach menschliche Eigenschaften zugeschrieben.

Häufig wird dieser Ausdruck vorwurfsvoll verwendet, von Seiten der biologischen Verhaltensforschung gilt Anthropomorphismus als eine inadäquate Vermenschlichung (Gebhard, 2013, S. 51). Auch steht dieses Verhalten in enger Verbindung mit dem Anthropozentrismus, wonach sich der Mensch in den Mittelpunkt seiner Wahrnehmung der Welt stellt. Demnach wäre Anthropomorphismus eine Übertragung von eigenen Gedanken oder Gefühlen auf Objekte oder Tiere (Daston & Mitman, 2005, S. 4).

Anthropomorphismus spielt eine bedeutende Rolle im Umgang mit Tieren und hat einen Einfluss darauf, ob Tiere respektvoll behandelt werden oder nur als Gegenstände angesehen werden (Epley, Waytz, & Cacioppo, 2007, S. 864). Im direkten Kontakt mit Tieren kann dieser Mechanismus des Anthropomorphisierens sehr schnell und intensiv vorkommen. Das Zuschreiben von menschlichen Eigenschaften lässt es zu, dass enge und auch beidseitige Beziehungen zwischen Mensch und Tier entstehen können (Julius et al., 2014, S. 21).

Anthropomorphismus ist bei Kindern ein typisches Phänomen und wird bereits von Piaget (1978, S. 143ff) ausführlich beschrieben. In Teilen besteht es trotz wissenschaftlichem und rational-kognitivem Denken auch im Erwachsenenalter oftmals weiter. Dies ist allerdings abhängig von individuellen Erfahrungen mit Tieren (Gebhard, 2013, S. 51; Airenti, 2015, S. 121).

Gebhard (2013) konstatiert, dass der Anthropomorphismus auch bei Kindern neben naturwissenschaftlichen Erkenntnissen besteht. Beide Vorstellungen existieren folglich nebeneinander. „Die animistische und anthropomorphe Tendenz des kindlichen Weltbildes, die Welt im Lichte des eigenen Selbst zu interpretieren und demzufolge auch zu anthropomorphisieren, wird nicht abgelöst durch das objektivierende Denken, sondern durch dieses sekundäre Denken ergänzt beziehungsweise komplettiert“ (Gebhard, 2013, S. 71).

2.3 Du-Evidenz

Einen weiteren Erklärungsansatz für enge Tier-Mensch-Beziehungen formuliert Teutsch (2001) in der sog. „Du-Evidenz“. Im Gegensatz zur Biophilie, die ein fundamentales Bedürfnis des Menschen bildet, geht die Du-Evidenz einen Schritt weiter und beschreibt Formen eines sozialen Gefüges zwischen Mensch und Tier. Sie steht in engem Zusammenhang mit dem Anthropomorphismus, nach dem das Tier als mit Absichten ausgestattetes Gegenüber und als ein „Du“ betrachtet wird. Das Konstrukt der „Du-Evidenz“ beschreibt die Möglichkeit, dass der Mensch in einem Tier einen Freund oder sogar ein Familienmitglied sieht; dem Tier kommt damit ein großer emotionaler Wert zu. Nach Teutsch (2001) ist eine Voraussetzung dafür, dass im Tier ein „Du“, also ein Individuum gesehen wird, um eine „gegenseitige Verständigung“ als Grundlage für eine Beziehung zu ermöglichen (S. 16ff). Er verweist dabei auf die Bedeutung der „Gemeinsamkeit im Sozialverhalten“ (ebd., S. 57).

Dieser Ansatz bildet jedoch eine der bereits erwähnten Schwachpunkte im empirischen Fundament der Mensch-Tier-Beziehung. Noch handelt es sich hierbei um ein hypothetisches Konstrukt, das noch empirisch zu überprüfen wäre.

3. Erklärungsansätze aus der Mensch-Mensch-Beziehung

In einigen Studien, die sich mit Mensch-Tier-Beziehungen beschäftigt haben (z. B. Beetz, 2006; Wibbecke, 2013; Gebhard, 2013; Julius et al., 2014) werden auch Übertragungsmöglichkeiten grundlegender Phänomene von Mensch-Mensch-Beziehungen auf die Tier-Mensch-Beziehungen diskutiert. Diese sollen im Folgenden kurz skizziert werden.

3.1 Empathiefähigkeit

Die Fähigkeit zur Empathie gilt als ein wesentlicher Aspekt in dem Aufbau von Beziehungen (z. B. Bischof-Köhler 2011). Beziehungen oder Interaktionen sind aber nicht nur ein Grundbedürfnis des Menschen, sondern wird auch teilweise bei Tieren beobachtet (Wibbecke, 2013, S. 73). „Die (zumindest versuchte) Einfühlung in ein Tier geschieht angesichts des Fehlens expliziter verbaler Kommunikation. Das macht offenbar die Entwicklung nonverbaler, intuitiver und auch empathischer Kommunikationsarten in besonderer Weise notwendig“ (Gebhard, 2013, S. 136). Demnach spielt die Empathie eine wichtige Rolle in der Tier-Mensch-Beziehung. Beetz (2006) konstatiert, dass die Mensch-Tier-Beziehung und deren Interaktion

auf eine „intuitive, weniger auf eine kognitive Einschätzung des Gegenübers angewiesen ist“ (ebd., S. 81).

Wibbecke (2013) bezeichnet die Empathiefähigkeit als „Schlüsselkompetenz unserer heutigen Zeit“. Sie entwickelt sich während des Sozialisationsvorgangs des Kindes und ist erlernbar, somit sind frühe Förderungen dieses Prozesses besonders positiv (ebd., S. 76). Ob und in welcher Weise regelmäßige Kontakte von Kindern zu Tieren (z. B. bei einem eigenen Haustier) die Fähigkeit zur Empathie unterstützen, ist bislang noch nicht ausreichend erforscht bzw. vorliegenden Studien werden teilweise forschungsmethodische Mängel vorgeworfen (Julius et al., 2014, S. 69). So ist zu kritisieren, dass diese beispielsweise auf Selbstaussagen der Probanden beruhen und daher mit sozial erwünschtem Antwortverhalten gerechnet werden muss (ebd., S. 70).

Poresky und Hendrix (1990) konnten allerdings signifikante Korrelationen zwischen der Kind-Haustier-Beziehung einerseits und sozialen Kompetenzen bzw. Empathiefähigkeit andererseits feststellen ($p < 0.01$). Sie werteten Daten von 88 Kindern und Eltern aus. Die Hälfte der Familien hatte Haustiere. Die Ergebnisse zeigen, dass die Qualität der Beziehung des Kindes zum Tier eine wichtige Rolle spielt, nicht die bloße Anwesenheit eines Haustieres. „the children's relationship with their pets are more important than just the present of one or more pets in their homes“ (S. 51).

3.2 Theory of Mind

Mit der Entfaltung der Fähigkeit der Repräsentation erreichen Kinder einen zentralen Schritt in ihrer Entwicklung. Durch die „soziale Kognition“ sind Kinder befähigt, die psychische Verfassung eines anderen zu deuten, also anderen Personen mentale Zustände, wie zum Beispiel eigene Absichten, Einstellungen und Vorstellungen zuzuschreiben (Bischof-Köhler, 2011, S. 237ff). Die Theory of Mind wird von Denker (2012) als „kognitives Werkzeug“ von Kindern bezeichnet, das es ihnen ermöglicht, Schlussfolgerungen über Handlungsmotive zu treffen und zu verstehen, wie intentionales Handeln funktioniert. Mit der Theory of Mind wird es Kindern möglich, auf das Verhalten von Interaktionspartnern zu reagieren (ebd., S. 115).

Eine zusammenfassende Definition bieten Lockl, Schwarz und Schneider (2004): „Theory of Mind bezeichnet die Fähigkeit, anderen Personen und sich selbst mentale Zustände wie Wünsche, Absichten oder Überzeugungen zuzuschreiben. Der Erwerb dieser Fähigkeit ermöglicht es, sich in die Perspektive anderer Menschen hineinzusetzen und deren Verhalten zu erklären und vorherzusagen.“ (ebd., S. 207). Bezüglich der Mensch-Tier-Beziehung wird die Theory of Mind von Ferrari und Petrus (2015) herangezogen, um zu begründen, warum Menschen die Autonomie von Tieren anerkennen und sich mit deren Bewusstsein und ihren (möglichen) Intentionen beschäftigen (S. 55).

3.3 Bindungstheorie

Bowlby beschäftigte sich im Rahmen seiner Kontakte zu dem Ethnologen Konrad Lorenz mit der Frage, ob die Bindungstheorie auch auf Tiere und deren Nachwuchs übertragbar seien. Demnach „basiert das Bindungs- und Fürsorgeverhalten bei Säugetieren auf den gleichen strukturellen und physiologischen Systemen wie beim Menschen“ (Julius et al., 2014, S. 108).

Auch den Beziehungen zwischen Mensch und Tier werden teilweise bindungsähnliche Merkmale bzw. deren emotionale Dimensionen zugeschrieben (Bauer, 2006, S. 34; Beetz, 2012, S. 143). Julius et al. (2014) gehen noch einen Schritt weiter und übertragen die vier Kriterien einer sicheren Bindungsfigur nach Ainsworth (1991) auf Mensch-Tier-Beziehungen („sichere Basis“, „sicherer Hafen“, „Aufrechterhaltung von Nähe“ und „Trennungsschmerz“,

S. 165). Kurdek (2008) untersuchte die Bindungsbeziehung von 923 College-Studenten mit Hunden nach den Kriterien von Ainsworth. Sie konnte feststellen, dass zu den Hunden zwar insgesamt eine geringere Bindungsqualität als zu Familienmitgliedern und Freunden bestanden, bei dem Kriterium „Aufrechterhaltung von Nähe“ lagen Hunde aber gleichauf mit Vätern und Geschwistern (ebd., S. 259f).

Auch bzgl. des so genannten Bindungshormons Oxytocin, dem auf einer physiologischen Ebene eine wichtige Rolle zugeschrieben wird und das vor allem durch Berührung ausgeschüttet wird (Bauer, 2006, S. 34) werden Parallelen zur Bindungstheorie diskutiert. So ließen sich in Studien physiologische Effekte von Mensch-Tier-Beziehungen nachweisen; im Kontakt mit einem vertrauten Hund stieg der Oxytocin-Spiegel deutlich an (Beetz, 2012, S. 76). Die Ausschüttung dieses Hormons erfolgt insbesondere beim Streicheln eines Tieres. Beim eigenen Tier war der Effekt am größten (ebd., S. 79). Julius et al. (2014) folgern daraus, dass diese Freisetzung von Oxytocin auf eine bestimmte Beziehungsqualität schließen lässt (ebd., S. 17). Wohlfarth, Mutschler und Bitzer (2013) gehen aufgrund ihrer Analysen ebenfalls von einer gewissen Übertragbarkeit bindungstheoretischer Phänomene auf die Mensch-Tier-Beziehung aus, wobei sie die „Du-Evidenz“ als notwendige Voraussetzung in den Vordergrund rücken (ebd., S. 188).

3.4 Merkmale der Kind-Tier-Beziehung

Die Beziehung von Kindern zu ihren Haustieren weist bindungsähnliche Aspekte auf. Beispielsweise aktivieren Kinder in schwierigen Situationen Bindungsverhalten (Beetz, 2012, S. 145), vornehmlich in Situationen, welche mit Trauer, Stress, Angst oder Schmerz verbunden sind. In diesen Momenten können (neben nahestehenden Menschen) auch Tiere als „sicherer Hafen“ dienen (Beetz & Podberscek, 2007, zit. nach Beetz, 2012, S. 145).

Covert, Whiren, Keith und Nelson (1985) fanden in Interviews heraus, dass sich Kinder, nach eigenen Angaben, in emotional belastenden Situationen ihren Haustieren zuwenden. Beetz et al. (2011) konnten sogar feststellen, dass Kinder, die einer stressigen Lage ausgesetzt wurden, mehr von der Gegenwart eines Hundes als von der eines freundlichen, fremden Menschen profitierten. Sie belegten dies mit einem signifikant niedrigeren Cortisolspiegel, der stark mit dem körperlichen Kontakt zu dem Hund korrelierte.

Vizek Vidovic, Vlahovic Stetic und Bratko, (1999) entdeckten signifikante Zusammenhänge zwischen der Kind-Hund-Beziehung und der Empathieentwicklung der Kinder, wenn verschiedene Variablen kontrolliert wurden (u. a. Geschlecht, Peerkontakte, Temperament). So wiesen in vergleichenden Studien Kinder mit Hund signifikant höhere Empathiewerte und prosoziale Orientierungen auf. Noch eindeutiger waren die Zusammenhänge, wenn die Bindungsqualität betrachtet wurde. Kinder mit einer überdurchschnittlich starken Bindung zu ihrem Tier zeigten signifikant höhere Empathiewerte und prosoziale Orientierungen. Gleichzeitig schätzten diese Kinder auch ihr familiäres Klima signifikant besser ein. Die Autoren verdeutlichen ihr Resümee zur Bindung zwischen Kind und Tier durch folgendes Zitat: „The construct of attachment (...) proved to be appropriate for descriptions of relationships between children and their pets. Generally speaking, results from our study confirm the popular belief that school children show a high degree of emotional closeness to their pets“ (ebd., S. 215).

Auch das Versorgen und das Pflegen eines Tieres scheint eine Rolle in der Tier-Mensch-Beziehung zu spielen, die durch ein Abhängigkeitsverhältnis seitens des Tieres geprägt ist. Viele Interaktionen mit Tieren sind durch Pflege gekennzeichnet (Wesenberg, 2014, S. 147).

Nach Kurdek (2008) scheinen diese regelmäßigen Pflögetätigkeiten die Entwicklung einer bindungsähnlichen Beziehung zwischen Mensch und Tier zu begünstigen (ebd., S. 250, 262). Eine Rolle hierfür könnte die Reziprozität von Caregiving und Bindung spielen, da die Fürsorgetätigkeiten einen Beziehungsaufbau begünstigen, der wiederum zur Motivation beiträgt, die Pflege weiterzuführen (ebd., S. 262).

4. Die Besonderheit der Kind-Tier-Beziehung

Kulturübergreifende Studien zeigen auf, dass das Interesse von Kindern an Tieren ein grundlegendes, nicht kulturabhängiges Phänomen ist und dass dieses als evolutionäres Erbe zu betrachten sei (Julius et al., 2014, S. 19ff.). Gebhard (2013) betont die Neugierde und Begeisterung von Kindern, die ihr Verhältnis zu Tieren bestimmt (ebd., S. 129). Nicht nur in den Lebenswelten der Kinder, im Alltag, im Haus, in Tierparks oder in der freien Natur, sondern auch in Büchern, Geschichten, Spielen und anderen Medien sind Tiere allgegenwärtig und oftmals auch die Hauptfigur (Melson & Fine, 2006, S. 209). Melson und Fine (2006) sprechen daher auch von einem kulturellen Konsens, die Kinder und Tiere als zusammengehörig darstellt (ebd.).

Häufig wird auch die gegenseitige Nähe zwischen Kind und Tier hervorgehoben, um das besondere Verhältnis zu beschreiben. So betont Weber (2007) das gegenseitige Interesse und das angstfreie Aufeinander-Zugehen, das bei Haustieren zu beobachten ist (ebd., S. 140). Ein Grund hierfür wird in bestimmten Gemeinsamkeiten gesehen; so sind Kinder und Haustiere in gewissem Maße abhängig von der Versorgung durch andere, sie erkunden neugierig die Welt, spielen gerne und sind auf die Zuwendung von Erwachsenen angewiesen (Teutsch, 1980, zit. in Gebhard, 2013, S. 130). Dabei werden Bezüge zum Anthropomorphismus deutlich, weil das Kind im Tier ähnliche Bedürfnisse, Antriebe und Verhaltensmuster erkennt bzw. vermutet (Greiffenhagen & Buck-Werner, 1991, S. 68).

5. Empirische Untersuchung: Tiere in der kindlichen Lebenswelt und Vorstellung

5.1 Fragestellung

Die bisherigen Ausführungen zur Mensch-Tier- bzw. speziell zur Kind-Tier-Beziehungen zeigten übereinstimmend, dass es offensichtlich grundlegende Merkmale gibt, die die Beziehungen von Kindern zu Tieren, speziell zu Haustieren, beschreiben können. So liefern die Biophilie-Hypothese, der Anthropomorphismus und das Konstrukt der „Du-Evidenz“ psychologische Erklärungsansätze für das grundlegende Interesse an Tieren und die Fähigkeit bzw. Bereitschaft, mit ihnen in Beziehung zu treten. Entwicklungspsychologische Prozesse wie Bindungsfähigkeit, Empathieentwicklung und Theory of Mind begünstigen danach Kind-Tier-Beziehungen insbesondere dann, wenn es sich um Haustiere handelt, die ähnliche Funktionen übernehmen können wie Familienmitglieder. Bislang wenig erforscht wurde die subjektive Perspektive von Kindern im Vorschulalter auf Tiere. So ist wenig darüber bekannt, welche konkreten lebensweltlichen Erfahrungen Kinder mit Tieren machen, in welcher Weise sich Perspektiven auf Tiere unterscheiden je nachdem, ob Kinder alltägliche Kontakte zu Tieren (z. B. eigene Haustiere) haben oder nicht und wie die Beziehung zu den Haustieren von den Kindern selbst expliziert wird. Auch ist die Frage interessant, welche äußeren Einflussfaktoren eine Rolle spielen, ob etwa die Beziehung anderer Familienmitglieder zu den Tieren als Orientierung dient. Eine weitere Fragestellung bezieht sich darauf, ob und in welcher Wei-

se sich Empathie, Perspektivenübernahme und Theory of Mind konkret bei den Kindern äußert und ob es hierzu prototypische Muster gibt.

Um diese Fragestellungen zu beantworten, wurde eine explorative, qualitative Untersuchung mit Vorschulkindern zum Thema „Die Bedeutung von Tieren in der kindlichen Lebenswelt und Vorstellung“ durchgeführt. Im Folgenden werden das methodische Vorgehen beschrieben, zentrale Ergebnisse vorgestellt und anschließend diskutiert.

5.2 Erhebungsmethode: Dialoggestützte Interviews

Die vorliegenden Daten wurden mittels leitfadengestützter Interviews erhoben. Dabei wurde die Methode der dialoggestützter Interviews (Weltzien, 2009, 2012) eingesetzt, bei der jeweils zwei Kinder gemeinsam befragt wurden. Diese Methode, die im Rahmen umfangreicher Praxisforschungsprojekte entwickelt und erprobt wurde, ermöglicht es Kindern unter Berücksichtigung ihrer Peerbeziehungen in besonderer Weise, Teile ihrer Alltagswirklichkeit zu rekonstruieren und davon zu erzählen, wenn sie von einem anderen, vertrauten Kind darin unterstützt werden (Weltzien, 2012; Weltzien et al., 2014). Daher erschien diese Methode geeignet, um Zugänge zu den individuellen, lebensweltlichen Erfahrungen der Kinder mit Tieren sowie ihren subjektiven Vorstellungen und Bedeutungen von Tieren (Kind-Tier-Beziehungen) zu bekommen. Die Erhebung anhand möglichst selbstläufiger, kindlicher (Peer-)Dialoge soll Einstellungen, Erfahrungen und Wissensbestände rekonstruieren.

Der Interviewende beginnt mit einem erzählgenerierenden Einstieg und nutzt im Verlauf situationsspezifisch einen themenzentrierten Leitfaden zur Unterstützung. Im Vordergrund sollen jedoch die narrativen und selbstexplikatorischen Anteile der Kinder stehen.

5.3 Auswertungsmethode: Das integrative Basisverfahren

Für die Auswertung wurde das von Kruse (2015) entwickelte „Integrative Basisverfahren“ angewendet, weil es geeignet erschien, das in den Kinderinterviews erhobene Datenmaterial feinanalytisch auszuwerten, um damit die Perspektive der Kinder zu rekonstruieren. Eine rein inhaltsanalytische Auswertung wurde nicht in Betracht gezogen, weil das subjektive Erleben der Kinder und die sprachlich-kommunikative Vermittlung dieses Erlebens im Vordergrund der Analysen stand.

Das „Integrative Basisverfahren“ zielt darauf ab, verschiedene Auswertungsmethoden miteinander zu kombinieren und zu integrieren. Somit unterscheidet sich das Verfahren von einer Herangehensweise mit nur einer singulären Methode. Ein wesentliches Merkmal des integrativen Basisverfahrens ist es, mit unterschiedlichen textanalytischen und hermeneutischen Zugängen in einen Prozess des Fremdverstehens einzutreten, der sich durch Offenheit gegenüber alternativen Lesarten auszeichnet (Biesel, Kruse & Schmieder, 2011). Drei Aspekte werden dabei besonders hervorgehoben:

- Sensibilisierung gegenüber den sich auf sprachlich-kommunikativer Ebene äußernden Phänomenen;
- Offenheit gegenüber der Nutzung verschiedener Analysemöglichkeiten und –perspektiven;
- Auswertungen im Rahmen von Analysegruppen zur methodischen Kontrolle des Fremdverstehens (ebd., S. 47).

Die Kontrolle des Fremdverstehens will Kruse (2015) in seinem Verfahren durch die „Verlangsamung“ der Auswertung erreichen. Damit soll vorschnelles Interpretieren und Erarbeiten von Lesearten verhindert werden. Der Blick auf den Text und eine *suspensive* Haltung sollen die Frage klären, welches Analyseverfahren, z. B. Metaphernanalyse, Interaktionsanalyse, Inhaltsanalyse, Diskursanalyse, konkret geeignet ist (ebd., S. 48).

Der Auswertungsprozess spielt sich vor dem Hintergrund der gemeinsamen Auswertung in einer Analysegruppe ab. Die Auswertung (zumindest die punktuelle) in der Gruppe gilt als wichtige Ressource und Kruse (2015) hebt die Bedeutung der gemeinsamen Analysen und Interpretationen immer wieder hervor. Er bezeichnet sie als „Versuch zur methodischen Kontrolle des Fremdverstehens“ (ebd., S. 557). Sie dienen der kollegialen Validierung und fördern die Sensibilisierung im Analyseprozess. Durch sie kann man „die eigene Öffnung auf die Mannigfaltigkeit sprachlich-kommunikativer Phänomene“ und „Verlangsamung des Interpretationsprozesses“ erreichen (ebd., S. 559).

Das Vorgehen in der hier vorgestellten Analyse begann mit der Sichtung des erhobenen Textmaterials. Es wurden Textpassagen ausgewählt, welche sich für eine feinanalytische Auswertung anboten, insbesondere die Eingangspassagen und verdichtete Erzählpassagen der Kinder. Die Entwicklung von projektspezifischen Heuristiken ermöglichte es in der Auswertung den Blick auf bestimmte Aspekte zu lenken und diese intensiver zu analysieren (Kruse, 2015, S. 479). Die Lesearten, welche sich in diesen Schritten entwickelten, wurden daraufhin zu zentralen Motiven ausdifferenziert und gebündelt (Biesel, Kruse & Schmieder, 2011, S. 57). Dieser Prozess wurde regelmäßig einer Auswertungsgruppe („Forschungswerkstatt“), die im Rahmen des Masterstudiengangs „Bildung und Erziehung in der Kindheit“ gebildet wurde, vorgestellt und in dieser diskutiert.

5.4 Sampling

Die Stichprobe wurde über verschiedene Zugangswege gewonnen. So wurden der Autorin bekannte bzw. ihr empfohlene Kindertageseinrichtungen auf verschiedenen Wegen (Telefon, Mail, persönliche Kontakte) kontaktiert. Obwohl Interesse an der Thematik seitens der Leitungen bekundet wurde, war die Teilnahmebereitschaft insgesamt gering. Absagen wurden überwiegend mit Zeitengpässen und Personalmangel begründet. Insgesamt erwies sich die Gewinnung der Stichprobe als langwierig und arbeitsintensiv. Letztendlich konnten jedoch insgesamt 10 Interviews mit jeweils zwei Kindern geführt werden. Ein Interview wurde auf Wunsch der Kinder mit drei Kindern geführt, um ein Einzelinterview zu vermeiden. Daher setzt sich die Gesamtstichprobe aus 21 Kindern im Alter von vier bis sechs Jahren zusammen. Die folgende Übersicht zeigt die Stichprobe mit wesentlichen Strukturmerkmalen. Hinsichtlich des regelmäßigen Kontakts mit Tieren wurde hierbei erhoben, ob Kinder mit einem Haustier zusammenleben und ob sie weitere Zugänge zu Tieren haben (z. B. Reitunterricht).

Kind	Alter (Jahre)	Geschlecht (m/w)	Haustier (ja/nein)	Reitunterricht (ja/nein)
K.	5	W	Nein	Nein
F.	6	M	Nein	Nein
S.	6	W	Nein	Nein
J.	5	M	Nein	Nein
V.	5	W	Nein	Ja
B.	5	W	Nein	Ja
E.	5	W	Ja	Ja

M.	5	W	Ja	Ja
N.	5	M	Ja	Nein
J.	5	M	Nein	Nein
R.	4	M	Nein	Nein
J.	4	M	Nein	Nein
M.	4	W	Ja	Nein
S	5	W	Nein	Nein
F.	5	M	Nein	Nein
J.	5	M	Ja (Oma)	Nein
N.	5	W	Nein	Nein
S.	5	W	Nein	Nein
R.	5	W	Nein	Ja
A.	8	W	Nein	Ja
D.	8	W	Nein	Ja

5.5 Reflexion der Gütekriterien

Die Konstrukte zu Mensch-Tier-Beziehungen in der internationalen Forschungslandschaft sind bis auf wenige Ausnahmen empirisch wenig fundiert. Das Fehlen einer einheitlichen und gut belegten theoretischen Basis begrenzt auch die Möglichkeiten und Reichweite dieser Arbeit. Zu konstatieren ist, dass es sich um stark kontextabhängige Ergebnisse handelt, die keinerlei Anspruch auf Repräsentativität erheben. Im Nachhinein wäre es vorteilhaft gewesen, bereits bei der Auswahl der Stichprobe auf bestimmte Merkmale zu achten, insbesondere auf das Merkmal „Haustier“. So nahmen deutlich mehr Kinder ohne Haustier an der Studie teil und bei den Kindern mit Haustier gab es deutlich mehr Katzen als Hunde. Es handelt sich demnach nur um einen ersten explorativen Zugang zu Kind-Tier-Beziehungen, der deutlich erweiterbar wäre. Dennoch zeigen sich in dieser Studie interessante Hinweise und erste Erkenntnisse zur Bedeutung von Tieren in der kindlichen Lebenswelt und ihren Vorstellung. Wünschenswert wären größer angelegte Untersuchungen, in denen verschiedene Methoden trianguliert werden. So wäre die teilnehmende Beobachtung von Kindern im Umgang mit ihren Tieren eine weitere, wertvolle Datenbasis.

Die intersubjektive Nachvollziehbarkeit und die Dokumentation des Forschungsprozesses wurde in dieser Arbeit erfüllt, indem die Untersuchung „Schritt für Schritt“ dokumentiert wurde und auf eine regelgeleitete und systematische Bearbeitung der Daten anhand des integrativen Basisverfahrens geachtet wurde. Die vorliegenden Interviews wurden sparsam aber einheitlich transkribiert. Es wurden alle für die Auswertung bedeutsamen Aspekte erfasst und keine relevanten Informationen vernachlässigt.

Bezüglich der Nutzung von Kinderinterviews in dieser Arbeit ist es bedeutsam, sich zu vergegenwärtigen, dass „Kindheitsforschung, die sich auf ‚die Perspektive von Kindern‘ beruft, Erfahrungen und Interessen von Kindern nur stellvertretend artikulieren [kann]“ (Heinzel, 2012, S. 24). So muss betont werden, dass die Ergebnisse dieser Arbeit eine von Erwachsenen rekonstruierte Perspektive darstellen. Die Voraussetzung für erwachsene ForscherInnen, die Perspektiven von Kindern zu verstehen, ist Offenheit bzgl. ihrer Verhaltens-, Denk- oder Kommunikationsmuster. Durch die Erhebung mit dialoggestützten Interviews sollte das Wohlbefinden der Kinder in der Erhebungssituation jederzeit gewährleistet sein (Weltzien, 2009). Auch wurden die Relevanzsetzungen der Kinder in ihren Erzählungen zugelassen und

in der Auswertung beachtet (Nutzung von dichten Passagen). In der Auswertung wurden ebenfalls die körperlichen Ausdrücke der Kinder berücksichtigt (z. B. Kind umarmt seine imaginäre Katze) (Nentwig-Gesemann, 2013, S. 762), um die kindlichen Perspektiven möglichst umfassend zu erfassen.

5.6 Darstellung der Ergebnisse

Im Folgenden werden zentrale Ergebnisse dieser explorativen Untersuchung zusammengefasst. Im Rahmen des vorliegenden Beitrags können nur einige Aspekte des rekonstruktiv angelegten Auswertungsprozesses aufgeführt werden, die im Rahmen der Masterthesis erarbeitet wurden (ausführlich Lüdike, 2016). Diese beschränken sich auf einige zentrale Motive und Thematisierungsregeln (Kruse, 2015), die aus dem Textmaterial herausgearbeitet wurden sowie erste Deutungsversuche. Im Vordergrund stehen hier vergleichende Betrachtungen von Kindern mit bzw. ohne Haustier, weil sich im Vergleich der einbezogenen Fälle besonders deutliche, prototypische Unterschiede zeigten.

Als umfassender Eindruck aller Interviews kann ein großes, generelles Interesse von Kindern an Tieren konstatiert werden. Auch Kinder, die wenige persönliche Berührungspunkte mit Tieren in ihren Lebenswelten haben, kamen mühelos in einen Erzählmodus und entwickelten Vorstellungen und Theorien über Tiere und ihre Bedürfnisse. In allen Interviews ließ sich eine hohe Engagiertheit der Kinder und ein großes Interesse an dem Thema erkennen. Die Begeisterung für Tiere im Allgemeinen, für einzelne Tierarten oder bestimmte Tiere drückte sich deutlich in der Art und Weise aus, wie die Kinder erzählten und auch miteinander interagierten. Als übergreifende Typik kann daher das „Generelle Interesse an Tieren“ für alle einbezogenen Kinder festgehalten werden.

Im Folgenden werden einige zentrale Ergebnisse des rekonstruktiven Auswertungsprozesses dokumentiert; dabei werden jeweils exemplarisch ein Ankerzitat vorangestellt und anhand dieses Transkriptauszugs typische Muster erläutert.

5.1.1 Der Anthropomorphismus: Tiere als „Fast-Menschen“

Kinder mit Haustieren:

In den Erzählungen von und über Tiere nutzen die Kinder häufig Anthropomorphismen, sie schreiben den Tieren menschliche Eigenschaften zu. Die anthropomorphe Darstellung äußert sich beispielsweise deutlich in der Beschreibung der Verhältnisse von Tieren untereinander.

„(...)Die Minou ist die Mutter, die ist böse zu den zwei kleinen und die July ist richtig schüchtern, also denen darf man nicht hinterherrennen sonst rennen sie sofort auch weg und die Line ist gar nicht schüchtern die hat keine Angst vor gar nichts (...)“ (Interview I, Z. 13-15)

Den Katzen werden in dieser Sequenz mit „gut“ und „böse“, „schüchtern“ und „Angst“ haben Charaktereigenschaften zugeschrieben, die sie weit über ihre äußeren Merkmale (Farbe, Größe, Fell o. ä.) unterscheidbar machen. Es sind zugleich Zuschreibungen, die sie mehr oder weniger schutzbedürftig erscheinen lassen und die mit menschlichen Gefühlen verbunden werden. Eine der jungen Katzen ist dabei besonders schüchtern, die andere hat keine Angst „vor gar nichts“.

Die Katzen werden als eigenständige Wesen beschrieben, deren Verhalten in gewissen Situationen vorhergesagt werden kann, wenn man sie gut kennt. Hier liegen die regelmäßigen Verhaltensbeobachtungen der Tiere zu Grunde, was an der sehr allgemein gehaltenen Erklärung („darf man nicht“) deutlich wird. Die Regel „also denen darf man nicht hinterherrennen“ wird

dabei als selbstverständliche und wichtige soziale Regel herangezogen. Nach Kruse (2015) bezieht sich eine solche Feststellung darauf, „was kollektiv anerkannt bzw. [eine] sozial praktizierte Handlung“ (S. 487) ist. Diese Regel, die in der familialen Lebenswelt des Kindes praktiziert wird, erhält mit „man“ eine verbindliche und generelle Bedeutung.

Kinder ohne Haustiere:

„Ich glaube ähm einfach weißt du manchmal ist es ja auch so, dass die Katzen, die manchmal jagen, denen machts wahrscheinlich manchmal Spaß oder die wollen den halt auch mal ärgern, weil der Hund auch ja mal die Katzen ärgert und wie sie halt weil die Katzen auch so mutig sind, wollen sie dem Hund auch mal zeigen, dass sie mutig sind“ (Interview II, Z. 67-70).

Hier ist die Beschreibung der Interessen und Charaktere allgemein gehalten („wahrscheinlich“) und spezifisch für eine ganze Spezies (Hunde, Katzen) und nicht für bestimmte Tiere, was aber auch verdeutlicht, dass Tiere grundsätzlich vermenschlicht werden, selbst wenn man sie nicht kennt und keine Beziehung zu ihnen hat. Einerseits wird anthropomorphisiert, um das Verhalten erklären zu können und die Intentionen der Tiere beschreiben zu können, zusätzlich werden aber auch eigene Vorstellungen auf das Tier übertragen (Spaß haben; zeigen, dass man mutig ist). So könnten die Absichten im obigen Zitat gleichermaßen auf eine Streit-situation von Kindern übertragen werden. Trotzdem bleibt es bei einer sehr vagen Beschreibung („Ich glaube“; „manchmal“; „wahrscheinlich“) die deutlich machen, dass hier keine konkreten Erfahrungen zu Grunde liegen.

Vergleichende Interpretation der Passagen:

Die Nutzung von menschlichen Zuschreibungen für Tiere ist unter den Kindern ein häufig zu findender Modus, die Welt der Tiere zu verstehen und zu beschreiben. Damit zeigt sich das entwicklungspsychologisch bekannte Phänomen des Anthropomorphismus in den Interviews in unterschiedlich ausgeprägter Weise und zeigt sich teilweise in fantasievollen, märchenhaften Vorstellungen und Überlegungen⁴.

Im Vergleich der Kinder mit und ohne Haustiere zeigen sich im Rahmen der vorliegenden Studie typische Unterschiede: Die Kinder mit Haustieren nutzen anthropomorphe Zuschreibungen, um die Persönlichkeiten der Tiere voneinander abzugrenzen und um die Individualität jedes Tieres bilden und erklären zu können. Die Kinder ohne Haustiere schreiben ganzen Spezies menschliche Handlungsmotivationen zu. Auch sind sie viel vorsichtiger in ihrer Beschreibung, sie können sich die Welt der Tiere nicht vollständig erklären, nutzen daher eigene Vorstellungen und stellen vage Vermutungen an.

Im Gespräch über Tiere zeigen die Kinder in ihren Erzählungen jedoch auch einen deutlichen Wechsel von naturwissenschaftlichen Fachausdrücken, Beobachtungen und Vermenschlichung der Tiere. Diese Ambivalenz zwischen Abgrenzung und Vereinigung der Spezies Mensch und Tier bildet für die Kinder demnach ein Kontinuum. So werden diese Formen der Wahrnehmungen von Tieren, entweder als „Fast-Mensch“ oder als Teil der Natur, auch verbunden.

⁴ Ein Beispiel hierfür ist: „Und dann fühlen sie sich noch so schön und die ALLERBESTEN dann fühlen sie sich glaub ich vielleicht so wie in so Prinzessinnen und so (lacht)“ (Interview II, Z. 189-190) Das Interesse des Kindes an der märchenhaften Welt von Prinzessinnen und Schönheit wird auch im Tier vermutet.

5.1.2 Mitfühlen und mitleiden: Tiere als Übertragungsobjekte

Kinder mit Haustieren:

Der Anthropomorphismus steht in Verbindung mit dem Übertragen und dem Hineinversetzen in das Tier. Dieser Aspekt, der sich vorwiegend in Mitfühlen und Mitleiden als empathischen Ausdrücken verdeutlicht, soll nun betrachtet werden.

„I: Glaubst du es ist schlimm für Mini, dass die anderen Katzen gemein zu ihr sind?“

E: JA, die mag das ja auch nicht, man mag das ja auch nicht, wenn einer die ganze Zeit sagt Du bist doof mit dir will ich nicht befreundet sein. Und einen ääärgert.

M: Dann ich weiß auch wie sich das dann anfühlt.

E: Oder wenn die ganze Zeit jemand sagt. Du darfst nicht mitspielen, dich jag ich lieber.“

(Interview I, Z. 79-85)

Für die Kinder scheint es selbstverständlich, dass die Katze über den Umstand, dass sie nicht gemocht wird, genauso denkt und fühlt wie ein Mensch. Die Kinder zeigen eine deutliche Perspektivübernahme im Sinne der Theory of Mind. Sie versetzen sich gedanklich in die Situation der Katze. E. reformuliert den Satz „die mag das ja auch nicht“, indem sie sich auf die Katze bezieht, zu „man mag das ja auch nicht“. Sie entfernt sich so von der Perspektive, die nur die Katze in den Blick nahm und verallgemeinert die Aussage – keiner mag das. An der allgemeinen Formulierung („man mag das ja auch nicht“) erkennt man eine Gültigkeit, die nicht zwischen Mensch und Tier unterscheidet. Die eigenen Erfahrungen mit Ausgrenzung werden mit der Situation der Katze verglichen und gleichgesetzt. M. reagiert auf diese allgemeine Aussage, sie weiß auch wie sich das anfühlt, sie versetzt sich in die emotionale Lage ihrer Katze. Damit verdeutlicht sie, dass sie sich in die Katze hineinversetzen kann, aber auch deren Perspektive einnimmt. E. bringt verschiedene Beispiele (ärgern, nicht mitspielen etc.) ein. Diese Formen der Ausgrenzung und der Differenzen erkennt sie in der Situation ihrer Katze mit anderen Katzen. Sie überträgt demnach eigene Erfahrungen aus sozialen Kontakten mit anderen Kindern auf ihre Katze, um so die Situation der Katze zu verstehen und emotional nachzuempfinden. Hier übernimmt E. eine diskursflussstimulierende Funktion und regt M. an, sich in die Katze hineinzuversetzen. Was sie auch im folgenden Ankerzitat tut.

„M.: UND Ich kenn das Gefühl bei den Katzen, weil die Momo und die Minou sind echt nicht nett zu einander, die ähm sind richtig böse und die, wollen gar nicht zusammen sein. Die sagen immer hier das ist mein Revier, weil die gehen immer zusammen und wenn sie sich dann begegnen dann verletzen sie sich und die Minou also von der Momo, ich weiß auch nicht mehr wie sie heißt (...) von der Katze, hatte sie dann hier an der Nase ein Aua und das tat so was von Weeeh die hat immer wieder MAU gemacht (.) immer so wie die Line.“ (Interview I, Z. 85-89)

Diese Sequenz verdeutlicht, dass die Handlungsmotive der Katzen von den Kindern interpretiert und gedeutet werden. Den Katzen werden mentale Zustände und Absichten zugeschrieben, die sich von den eigenen Vorstellungen abgrenzen. Das Kind versetzt sich in die Katzen hinein und nutzt sein zoologisches Wissen, um erklären zu können, weshalb sich die Katzen streiten, wenn sie sich treffen. M. kennt das Gefühl nicht nur von sich selbst (letzte Sequenz), sondern sie kennt „das Gefühl bei den Katzen“. Sie hat sich folglich in ihre Katzen hineinversetzt und deren Absichten und Motive interpretiert und auch andere Absichten und Begehren als ihre eigenen (Revierkämpfe) in den Katzen erkannt. Im letzten Abschnitt der Sequenz zeigt das Kind Empathie, sie leidet mit der Katze mit und kann sich genau vorstellen, was für Schmerzen die Katze gehabt haben muss. Ihre empathischen Fähigkeiten lassen das Kind sogar aus Sicht der Katze von dem Ereignis berichten, statt „das tat Minou sowas von Weh“ berichtet sie, als wäre es ihr selbst passiert.

Kinder ohne Haustiere:

„S: Aber das ist schon aber schon irgendwie blöd, weil schau mal das ist richtig gemein von dem Fuchs, weil schau mal der will die Hühner ja gar nicht essen. UND DANN BEIßT DER ALLEN DEN KOPF AB?

I: Wieso denkst du hat er das gemacht? Ist komisch oder?

S: Ja halt, wenn er mit denen spielen will, dann muss er die doch eher jagen, statt denen einfach den Kopf ab zu beißen, der dumme (...)“ (Interview II, Z. 47-51).

Beim Versuch das Verhalten eines Fuchses zu erklären, will das Kind die Handlungsmotive verstehen und versucht es mit Perspektivübernahme (Theory of Mind). Das Kind stößt hierbei aber an seine Deutungsgrenzen, es versteht das Verhalten des Fuchses nicht, trotz des Einbezugs von naturwissenschaftlichen Konstrukten (töten, um Fleisch zu essen). Das Kind legt alle Fakten und Überlegungen dar und erklärt diese („weil schau mal“) kommt aber trotzdem zu keinem Ergebnis. Es kann die Handlungsmotive, trotz des Versuches sich hineinzusetzen, nicht verstehen. Es verurteilt die Handlung des Fuchses, sein Verhalten wird als gemein betitelt, den Hühnern wird Empathie zuteil, sie werden in ihrer Rolle als „Spielobjekt“ für den Fuchs bemitleidet.

Vergleichende Interpretation der Passagen:

Im Gegensatz zu Kindern mit Haustieren wird bei Kindern ohne Haustier die Gefühlswelt des Tieres in der Interpretation des Handelns nicht einbezogen. Im Vordergrund steht das natürliche Verhalten von Tieren (Töten-Essen; Jagen-Spielen). Zwar werden die Beobachtungen in der Natur unter Hinzuziehung eigener, normativer Kategorien bewertet („blöd“, „gemein“, „dumm“), allerdings werden die Verhaltensweisen grundsätzlich zur Lebenswelt der Tiere zugehörig betrachtet. Eine Übernahme der Perspektiven erfolgt nicht, wohl aber drückt sich über die negative Bewertung des Fuchses auch Mitgefühl aus.

Die interviewten Kinder mit Haustieren zeigen dagegen im Vergleich deutliche Zeichen von Perspektivübernahme ihrer Tiere. Dem Tier werden Absichten und mentale Zustände zugeschrieben. Sie versetzen sich in die Tiere, die ausgegrenzt werden, hinein und deuten deren Handeln und Gefühle in Bezug auf die eigene Lebenswelt. Ihre eigenen Konzepte zu Themen (z. B. Streit) werden auf die Tiere übertragen. Eine Differenzierung von Mensch und Tier zeigt sich weniger deutlich, umso stärker werden Mitgefühl und Mitleid bei körperlichen Leiden des Tieres ausgedrückt.

5.1.3 Beschützen und umsorgen: Verantwortung übernehmen

Kinder mit Haustieren:

Ein weiterer Aspekt spielt die Möglichkeit der Übernahme von Verantwortung der Kinder. Die Kinder mit Haustieren zeigen in den Interviews eine große Bereitschaft, für ihre Tiere zu sorgen, sie fühlen sich verantwortlich und übernehmen verschiedene Tätigkeiten im gemeinschaftlichen Zusammenleben mit den Tieren.

„da musste ich sie reinlassen, da wollte sie rein“ (Interview I, Z. 108).

„die ist da richtig hochgesprungen. Und das sah so lustig aus. DIE HAT MICH SO ANGESCHAUT (reißt die Augen auf) Und ich hab den Papa gerufen der muss dann mit der Leiter hochklettern und sie runterholen. Und dann ist sie so auf seine Kopf und runter gesprungen.“ (Interview I, Z. 105-107)

In dem Interviewauszug vermittelt sich die selbstverständliche Bereitschaft, die Katze hereinzulassen, wenn sie sehen, dass die Katze ins Haus möchte. Eine Anweisung z. B. der Eltern, erscheint nicht notwendig, um die Bedürfnisse des Tieres zu verstehen und darauf zu reagieren. Sowohl in alltäglichen Situationen („da wollte sie rein“) als auch in besonderen Notsituationen (Katze sitzt auf dem Baum), hilft sie ihrem Tier oder holt notfalls Hilfe von Dritten, in diesem Fall ihrem Vater.

Kinder ohne Haustiere:

Auch bei den interviewten Kindern ohne Haustiere spielen Versorgungsaspekte eine wichtige Rolle in der Interaktion mit Tieren. Bei Ausflügen o. ä. erscheinen Pflegeaufgaben als spannende Aufgaben für die Kinder, die in den Interviews einerseits mit den jeweiligen Tieren und Aufgaben, andererseits auch mit konkreten Orten und Personen in Verbindung und damit detailreich rekonstruiert werden.

„Ich hab schon mal Hühner gefüttert, beim Bunzenhof. Und DA haben wir den Stall ausgemistet von den Ziegen und von den Eseln“ (Interview III, Z. 38-39).

„V: Ich hab mit meiner Cousine den Stall sauber gemacht. Ja.

B: Weißt du-

V: Und ich konnte sie füttern“ (Interview III, Z. 101-103).

Das Erleben der notwendigen und aufwendigen Versorgung der Tiere wird insbesondere durch das eigene, aktive Tun („ich habe ... gefüttert“, „da haben wir ... ausgemistet“; „ich hab ... sauber gemacht“; „ich konnte ... füttern“) zu einer interessanten Erfahrung für die Kinder. Es werden verschiedene Aspekte, an denen das Kind aktiv mitgewirkt und mitgeholfen hat, aufgezählt. Tierhaltung wird dabei als ernsthafte Aufgabe erlebt, die mit Verantwortung verbunden ist und weit über Streicheln oder Spielen hinausgeht. Die Versorgung wird nicht als lästige Pflicht erlebt, auch zeigen sich keine Anzeichen von Ekel oder Unlust in den Erzählungen der Kinder über diese Tätigkeiten.

Gelegenheiten, sich um Tiere kümmern zu können, stellen zugleich eine Möglichkeit dar, eine Nähe zu ihnen herzustellen, sie zu beobachten oder zu untersuchen. So ist der sprachlich-kommunikative Austausch über das „Hufe sauber machen“ von verschiedenen Tieren auch ein Austausch von Wissensbeständen und Lernerfahrungen, bei denen sich die Kinder als Wissende und Könnende erleben.

„B: BEIm Bei den Eseln aus dem Kunzehof- man kann denen auch die Hufe sauber machen.

V: Ja und das kann man doch bei Pferden auch, B.!

B: JA, bei den Eseln auch, weil Esel haben auch Hufe“ (Interview III, Z. 355-358)

Vergleichende Interpretation der Passagen:

Die befragten Kinder, die ein Haustier haben, erwähnen die helfenden bzw. versorgenden Tätigkeiten eher beiläufig, es gehört zu dem familiären Lebensalltag dazu. Die Selbstverständlichkeit der Versorgung, aber auch das „Aufpassen“ auf die Tiere und das Beschützen in Notsituationen lässt sich in verschiedenen Zusammenhängen (tägliche Routinen, Notfälle) rekonstruieren. Mit dem Haustier zeigen die Kinder eine Bereitschaft zur Übernahme von Verantwortung und füllen diese – zumindest in den hier betrachteten Fällen – auch aus.

Bei Kindern ohne Haustiere wird Versorgung/Pflege – in den hier untersuchten Fälle gerne und mit großem Engagement – im Rahmen von Angeboten oder Gelegenheiten wahrgenommen. Die Möglichkeit zur Pflege der Tiere ergibt sich z. B. bei Ausflügen zu Bauernhöfen und bei Tieren von Freunden.

Demnach spielen Möglichkeiten, die von Dritten gegeben werden, eine große Rolle, um den Kindern diese Erfahrungsräume zu eröffnen. Allerdings sind solche Möglichkeiten zeitlich und auch hinsichtlich der Eigenverantwortung begrenzter als bei Kindern mit alltäglichen Kontakten zu (eigenen) Tieren. Sind die Gelegenheiten eher sporadisch, ist daher von einer temporären Verantwortungsübertragung auszugehen, die vorbereitet, begleitet und damit auch kontrolliert wird.

5.1.4 Kuschelig und warm: Beziehung fühlen

Kinder mit Haustieren:

Die Beziehungsebene von Kind und Tier erschließt sich einerseits im Wunsch nach körperlicher Nähe zu dem Tier und andererseits durch eine hohe Involviertheit, eine Begeisterung im Gespräch über die Tiere, die oft durch große Emotionalität geprägt ist.

„E: SO ich hätte jetzt gerne meine Katze auf dem Schoss!“

M: Ich auch weil die sind so warm

E: Wenn die Mini schläft, dann mach ich meine Hand auch unter sie, weil da ist es so schön waaarm – dann wacht sie aber auf.

M: Bei mir schläft die Mine immer im Bett. JEDEN Tag.

E: ich schlafe – ich hab heute Nacht auf dem Sofa geschlafen, also ich schlaf total oft auf dem Sofa, da geht die – und da schläft die Mini immer da bei mir – die schläft immer da die schläft immer wo ich bin. Die ist IMMER wo ich bin

M: Wenn man von Katzen reden, DANN ähm dann wollen die – also dann will man immer im Arm haben, oder mit ihnen schmusen oder-

E: Und dann ist es VOLL doof wenn man keine hat.“ (Interview I, Z. 319-329).

Der Gedanke an ihre Katzen löst Sehnsucht in den Kindern aus. Das Tier scheint zu einem gewissen Grad das Bedürfnis nach Nähe und Sicherheit zu befriedigen. Wie wichtig der Aspekt der Nähe dokumentiert sich auch daran, wie wichtig es zu sein scheint, dass das Tier während des Schlafes anwesend ist. Durch die Betonung „IMMER“ und „JEDEN Tag“ wird eine Regelmäßigkeit deutlich, diese gibt Sicherheit und Geborgenheit.

Die Suche nach Nähe geht scheinbar von beiden Seiten aus („die ist immer wo ich bin“) – sowohl vom Kind als auch vom Tier. Die Katzen suchen sich den Schlafplatz bei den Kindern selbst aus, was von den Kindern auch als besondere Zuwendung erlebt wird. Indem betont wird, dass sich die Katzen bewusst zum Schlafen zu den Kindern legen, wird das Bedürfnis nach Nähe zugleich als Gemeinsamkeit, als gegenseitiges Einvernehmen rekonstruiert. Das, was sich die Kinder wünschen („mit ihnen schmusen“), wollen die Katzen ebenfalls („Die ist IMMER wo ich bin“), Diese stark affektive Komponente von Kind-Tierbeziehungen vermittelt sich hier sprachlich-kommunikativ durch einen hohen Grad an gegenseitiger Bestätigung und Verstärkung der beiden Kinder, durch die Betonung von Wärme und Geborgenheit („schön waaarm“), als liebevolle Zuwendungsbeschreibungen („schmusen“) und als Ausruf von Sehnsucht danach, eine Katze bei sich zu haben, wenn man über sie spricht („Und dann ist es VOLL doof wenn man keine hat“).

Nachdem die Kinder ihre enge Beziehung zu ihren Haustieren (in dem Fall Katzen) beschrieben haben, werden sie in einer Anschlussfrage um eine Erklärung gebeten:

„I: Was ist so toll an Tieren?“

M: WEIL DIE SO WEICH sind. weil sie so wie die Menschen sind weil man sie lieb haben kann.

E: (*Kuschelt mit imaginärer Katze*) KUSCHELN

M: *Wenn man mit ihnen kuscheln kann wie Menschen*“ (Interview I, Z. 126-129).

Zuerst wird eine haptische Ebene dargelegt, die Tiere sind weich. Es kann vermutet werden, dass das Kind sich damit auf die eigene Katze bezieht. Die Katze wird gerne berührt, denkt an das Kuscheln mit ihrer Katze, dabei legt sie die Arme um den Körper als würde sie gerade mit der Katze kuscheln. Dabei zeigt sich ein fließender Übergang von einer körperlich-physischen Begründung für das Interesse an dem Tier zu einer abstrakten und emotionalen Ebene des Liebhabens.

Weil man sie liebhaben kann, sind Tiere „toll“. Dabei werden Tiere mit Menschen gleichgesetzt („*weil sie so wie die Menschen sind*“); dies im Hinblick auf die Fähigkeit zur emotionalen Beziehungsaufbau, der zumindest im Kontext der Sequenz als reziprokes, wechselseitiges Geschehen verstanden wird. Zwar wird nicht explizit davon gesprochen, dass die Tiere sie, die Kinder auch lieb haben, die zuvor beschriebenen Verhaltensweisen (sind immer da, wo die Kinder sind, schlafen bei den Kindern, suchen ihre Nähe) wird von ihnen aber als emotionale Zuwendung oder zumindest als Einverständnis ihrer eigenen Liebe zu den Tieren gedeutet.

Kinder ohne Haustiere:

Auch bei den Kindern ohne Haustiere scheint die affektive Komponente vom Kontakt zu Tieren eine bedeutsame Rolle zu spielen. Das Verhältnis zu Tieren und die Erinnerung an das weiche Fell von Katzen sind ebenfalls präsent und positiv besetzt, das Berühren und Fühlen des Fells stehen dabei im Vordergrund.

„S: *oh ich find irgendwie- irgendwie Katzen naja einfach nur süß, dass die halt irgendwie, dass man die halt kuscheln kann.*“ (Interview II, Z. 113-114)

„S: *Also Katzen finde ich es halt irgendwie toll, dass sie so kuschelig weich sind und so (lächelt)*“ (Interview II, Z. 106).

Jedoch zeigt sich hier eine eher unspezifische, unausgereifte Beziehung zu Tieren (hier Katzen), es werden keine konkreten Erlebnisse berichtet und keine unmittelbaren Sehnsüchte nach Nähe formuliert. Die affektive Komponente drückt sich deutlich in Betonungen („kuscheln“) und einem Lächeln aus. Die Erfahrungen vermitteln sich in den Vorstellungen der Kinder allerdings eher unkonkret und als generalisierte Tatbestände, weniger bezogen auf ein spezielles Tier, zu dem eine persönliche emotionale Beziehung besteht. In der feinsprachlichen Analyse weisen verschiedene Abtönungspartikel („*irgendwie- irgendwie*“, „*naja*“, „*einfach nur*“, „*halt irgendwie*“) darauf hin, dass die Vorstellungen von Katzen zwar positiv besetzt, aber auch schwer beschreibbar und daher weniger konkret in der eigenen Lebenswelt verortet erlebt werden.

Vergleichende Interpretation der Passagen:

Die Beziehung von Kindern zu Tier (hier besonders Katzen) wird als eine körperliche, weiche, sanfte Beziehung beschrieben, die sich durch Kuscheln, Berühren und Streicheln der Tiere dokumentiert. Die Vorstellung von Katzen und ihrem weichen Fell löst bei den Kindern positive Erinnerungen und teilweise Sehnsüchte aus, diese Nähe wieder und intensiv zu erleben. Im Vergleich zu einer eher unspezifisch-positiven imaginären Nähe zu Katzen bei den Kindern ohne Haustiere stellen Kinder mit eigenen Katzen diese Nähe aktiv und regelmäßig in ihrem Alltag her, beobachten die Katzen in ihrem Verhalten und deuten dies ebenfalls als Aufsuchen von körperlicher Nähe und Wärme. Das emotionale Wohlfühl, das mit dem Fühlen und Streicheln von Katzen verbunden wird, weist damit Bezüge zu Konstrukten von Bindungsbeziehungen auf, sofern die Beziehungen zum eigenen Haustier von den Kindern als

eng und liebevoll erlebt werden. Das positive Gefühl von Nähe und Wärme kann aktiv hergestellt werden, ist sicher (im Sinne von wiederkehrend und verfügbar) und wird von dem Tier in seinen Verhaltensreaktionen positiv beantwortet.

6. Diskussion der Ergebnisse

Zunächst soll noch einmal betont werden, dass es sich bei der Studie aufgrund der geringen Fallzahl um eine erste explorative Untersuchung zu den subjektiven Erfahrungen, Vorstellungen und Orientierungen von Kindern im Vorschulalter gegenüber Tieren handelt. Die vergleichenden Analysen der einbezogenen Fälle erlauben daher nur entsprechend vorsichtig formulierte Schlussfolgerungen. Im Folgenden werden einige Aspekte unter Berücksichtigung der entwicklungswissenschaftlichen Aspekte diskutiert und mögliche Forschungsdesiderata aufgezeigt.

Dass Tiere *eine Bedeutung* in der kindlichen Lebenswelt und Vorstellung haben, wie es sich in der Aufbereitung des bisherigen Forschungsstands zeigt, wird durch die vorliegende Studie bestätigt. *Welche* Bedeutung Tiere für das subjektive Erleben eines einzelnen Kindes spielen, scheint dabei sehr unterschiedlich zu sein und in vielerlei Entwicklungsbereiche der Kinder hinein zu wirken; in den vergleichenden Analysen konnten Aspekte des Anthropomorphismus, der Empathie und Perspektivenübernahme, der Verantwortungsübernahme und der Bindungsbeziehungen rekonstruiert werden.

Tiere bilden in der Welt der Kinder den Ergebnissen dieser Arbeit folgend eine Mischform aus natürlich-biologischen Wesensmerkmalen und menschenähnlichen Eigenschaften; in den Interviews zeigten sich vielfältige Formen des Anthropomorphismus. In engem Zusammenhang dazu konnten auch Übertragungsaspekte rekonstruiert werden, im Kontext der Erzählungen der Kinder über ihre Erlebnisse mit Tieren drückten sich Empathie, Perspektivenübernahme und Aspekte der Theory of Mind aus. Diese Zusammenhänge wurden bereits von Piaget (1978) aufgezeigt. Danach ermöglicht es der Anthropomorphismus unter anderem, das Tier „mit Absichten ausgestattet zu sehen“ (ebd., S. 203). Das Kind interpretiert mögliche Absichten des Tieres und verhält sich entsprechend, indem es beispielsweise das Tier beschützt, versorgt oder liebkost. Für diesen Perspektivenwechsel muss das Kind über eine Theory of Mind verfügen (Bischof-Köhler, 2011, S. 237ff). Auch zeigten die Kinder eine starke Empathie für Tiere, wenn sie diese leiden sahen oder von ihren Leiden hörten. Besonders deutlich äußerte sich in den Interviews das Phänomen, mitzuleiden, wenn die eigenen Haustiere Schmerzen hatten. Olbrich (2012) bezeichnet dieses Mitfühlen bzw. Mitleiden mit einem Tier als „Du-Evidenz“.

Konstrukte wie Anthropomorphismus, „Du-Evidenz“, Empathiefähigkeit und Theory of Mind ermöglichen eine emotionale und kognitive Annäherung von Kindern an Tiere. Das Kind sieht das Tier „im Lichte des eigenen Selbst“ (Gebhard, 2013, S. 71) und nimmt es gleichzeitig als Individuum mit eigener Identität wahr. Die Interaktionen mit dem Tier sind geprägt von intuitiven und empathischen Kommunikationsformen, so dass Empathiefähigkeit und Perspektivenwechsel dazu beitragen, um mit Tieren in einen engen Kontakt zu treten (Beetz, 2006). Auch die Aspekte von Beziehungsaufbau zu Tieren, wie sie in den vorliegenden Interviews hervortraten, entspricht weitgehend bisherigen Forschungsergebnissen (Teutsch, 2001; Julius et al., 2014). Offensichtlich stehen Bindungsbeziehungen zum Tier und Empathiefähigkeit in einem positiven Zusammenhang. (Vizek Vidovic et. al., 1999).

Kindern mit Haustieren scheint es im Fallvergleich des hier untersuchten Samples dabei eher zu gelingen, Beziehungen zu Tieren zu entwickeln; regelmäßige Kontakte scheinen dabei eine

wichtige Voraussetzung zu sein (Kurdek, 2008, S. 250, 262). Bei den befragten Kindern ohne Haustier bezogen sich positive Beziehungsaspekte zu Tieren vorwiegend auf haptische Aspekte, so wurden Berührungen von weichem, kuscheligem Fell als besonderes Merkmal von Tieren beschrieben. Bei allen befragten Kindern zeigten sich Vorlieben nach körperlicher Nähe zu (ausgewählten) Tieren. Diese scheint für die Kinder eine besonders wichtige Rolle zu spielen. Der Gedanke an das Tier konnte bisweilen während der Interviews der Kinder Sehnsucht nach körperlicher Nähe auslösen. Auf die Bedeutung des Bedürfnisses nach Nähe und Sicherheit, die durch das Tier befriedigt werden können, wurde bereits von Ainsworth (1991) hingewiesen.

Die Erfahrungen von Kindern mit Tieren zeigen sich in der Übernahme von Verantwortung und der eng damit verbundenen Erfahrung von Selbstwirksamkeit. Die Verantwortungsübernahme ist ein wichtiges Lernfeld und eine Chance, fürsorglich mit einem Tier umzugehen. Durch die bereits erwähnte Faszination an Tieren werden auch die Versorgungsaspekte von den Kindern – zumindest in der Rekonstruktion im Rahmen der Interviews – gerne übernommen. Auch in den bisherigen Forschungsbefunden und theoretischen Grundannahmen über die entwicklungswissenschaftliche Bedeutung von Tieren für Kinder werden die positiven Effekte einer Verantwortungsübernahme betont, sei es mit Haustieren oder in Form von Aktivitäten (Haggerty Davis & McCreary Juhasz, 1985; Muldoon, Williams & Lawrence, 2015). Die mit der Verantwortung eng verbundene und einhergehende Fürsorge bildet eine wichtige Erfahrung für Kinder. „In der Beziehung zu einem Tier kann ein Kind sowohl Bindungs- als auch Fürsorgeverhalten zeigen (...)“ (Julius et al., 2014, S. 173). Das Kind kann die Fürsorge, die es von seinen Eltern erfährt, über die Versorgung von Tieren übernehmen und damit einen Rollenwechsel herstellen.

Die Tätigkeiten von Kindern ohne Haustiere äußerten sich in Hilfe bei Verrichtungen „rund um das Tier“ (z. B. Ausmisten). Sie berichteten über diese Tätigkeiten ohne negative Emotionen, es war für sie sogar etwas Besonderes, bei diesen Aufgaben selbst aktiv werden zu dürfen. Diese Erkenntnisse stützen die These von Vizek Vidovic, et. al., (1999) die von dem Bedürfnis von Kindern, Verantwortung zu übernehmen, sprechen. „The care and interaction with a family pet is an appropriate domain where children can prove their need for independent and responsible actions“ (Vizek Vidovic, et. al., 1999, S. 216).

Die Verantwortungsübernahme von Kindern mit Haustieren spielte sich in der vorliegenden Untersuchung besonders im Alltag und den häuslichen, familialen Lebenswelten der Kinder ab. Hier können Kinder Verantwortung für das Tier unmittelbar – ohne die Einbeziehung Dritter – übernehmen, was bei Kindern ohne Haustier aufgrund der geringeren alltäglichen Kontaktmöglichkeiten weniger gut möglich ist. Außerdem wird bei Kindern mit Haustier überdies in den Interviews ein Aspekt der Verantwortungsübernahme in Form von Schutz des Tieres deutlich. Dieser Aspekt steht laut Myers und Saunders (2002) in engem Zusammenhang mit den Bindungsbeziehungen der Kinder zu dem Tier. „Care about individual animals develops ‚naturally‘ out of relationships“ (ebd., S. 173).

Aus den bisherigen Analysen zu den subjektiven Vorstellungen und Erfahrungen von Kindern in Bezug auf Tiere lassen sich für die pädagogische Praxis einige Schlussfolgerungen ziehen. Die Vermischung von Anthropomorphismus und Naturwissenschaft kann als Chance und wertvolle Ergänzung bewertet werden, die in der naturwissenschaftlichen Didaktik genutzt werden könnte. So spricht Gebhard (2013) davon, dass darin eine wichtige Chance für Natur und Tierschutz liegen könnte. „Das Ausmaß der Ausbeutung der Natur – jedenfalls in unserer Kultur – kann zumindest darüber nachdenklich machen, welche Funktion eine pädagogische Haltung hat, die die kindlichen Anthropomorphismen abbauen und an deren Stelle eine notwendigerweise beziehungslosere, objektive Erkenntnis der äußeren Realität setzen will“ (Gebhard, 2013, S. 71).

Die sich in der Rekonstruktion der kindlichen Perspektive andeutenden positiven Effekte auf die Kinder und allem voran das große Interesse an Tieren lassen regelmäßige Kontakte von Kindern und Tieren in der pädagogischen Praxis vorteilhaft erscheinen. So bilden Ausflüge, die alltägliche Kontakte zu Tieren ermöglichen, aber auch Formen einer tiergestützten Pädagogik innerhalb der Einrichtung gute Möglichkeiten, um Kindern persönliche Erfahrungen von Kind-Tier-Beziehungen zu ermöglichen.

Allerdings bilden die Ergebnisse – sowohl der berichteten Forschungen als auch der eigenen explorativen Studie – nur erste empirische Grundlagen. Zu bemängeln sind vor allem die kleinen Stichproben und die teilweise geringen Anschlussmöglichkeiten an entwicklungswissenschaftliche Konstrukte, eine Weiterführung der Theoriebildung im Hinblick auf Kind-Tier-Beziehungen wäre daher notwendig. Sinnvoll erscheinen auch größere, vergleichende Studien zu den möglichen Effekten von eigenen Haustieren auf die kindliche Entwicklung unter Kontrolle anderer Variablen.

Literaturverzeichnis

- Ainsworth, M. D. S. (1991). Attachments and other affectional bonds across the life cycle. In C. M. Parkes, J. Stevenson-Hinde, & P. Marris (Eds.). Attachment across the lifecycle. (pp. 33-51). New York: Routledge.
- Airenti, G. (2015). The Cognitive Bases of Anthropomorphism: From Relatedness to Empathy. *International Journal of Social Robotics*, 7(1). (pp. 117-127).
- Bauer, J. (2006). Prinzip Menschlichkeit. Warum wir von Natur aus kooperieren. Hamburg: Hoffmann und Campe.
- Beetz, A. (2006). Bindung als Basis sozialer und emotionaler Kompetenzen. In C. Otterstedt & E. Olbrich (Hrsg.). Menschen brauchen Tiere. Grundlagen und Praxis der tiergestützten Pädagogik und Therapie. (S. 76-84). Stuttgart: Kosmos.
- Beetz, A. (2012). Hunde im Schulalltag. Grundlagen und Praxis. München: Reinhardt.
- Beetz, A., Kotrschal, K., Turner, D. C., Hediger, K., Uvnas-Moberg, K. & Julius, H. (2011). The effect of a real dog, toy dog and friendly person on insecurely attached children during a stressful task: an exploratory study. *Anthrozoös: A Multidisciplinary Journal of The Interactions of People & Animals*, 24(4). (pp. 349-368).
- Biesel, K., Kruse, J., & Schmieder, C. (2011). Metaphernanalyse. Ein rekonstruktiver Ansatz. Wiesbaden: Springer VS.
- Bischof-Köhler, D. (2011). Soziale Entwicklung in Kindheit und Jugend: Bindung, Empathie, Theory of Mind. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bowlby, J. (2014). Bindung als sichere Basis. Grundlagen und Anwendung der Bindungstheorie. 3. Aufl. München: Ernst Reinhardt.
- Covert, A. M., Whiren, A. P., Keith, J., & Nelson, C. (1985). Pets, early adolescents, and families. *Marriage & Family Review*, 8(3-4). (pp. 95-108).
- Daston, L. & Mitman, G. (2005). Thinking with animals: new perspectives on anthropomorphism. Columbia University Press.
- Denker, H. (2012). Bindung und Theory of Mind: bildungsbezogene Gestaltung von Erzieherinnen-Kind-Interaktionen. Wiesbaden: Springer VS.

- Epley, N., Waytz, A., & Cacioppo, J. T. (2007). On seeing human: a three-factor theory of anthropomorphism. *Psychological review*, 114 (4). (pp. 864-886).
- Ferrari, A., & Petrus, K. (Hrsg.)(2015). *Lexikon der Mensch-Tier-Beziehungen* (Vol. 1). Bielefeld: transcript Verlag.
- Gebhard, U. (2013). *Kind und Natur* (4. Auflage). Wiesbaden: Springer VS.
- Greiffenhagen, S. & Buck-Werner, O. N. (1991). *Tiere als Therapie. Neue Wege in Erziehung und Heilung*. München: Droemer Knaur.
- Haggerty Davis, J. & McCreary Juhasz, A. (1985). The Preadolescent/Pet Bond and Psychosocial Development. *Marriage & Family Review*, 8(3-4). (pp. 79-94).
- Heinzel, F. (2012). Qualitative Methoden in der Kindheitsforschung. Ein Überblick. In F. Heinzel, *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive* (2., überarbeitete Auflage). (S. 22-35). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Julius H., Beetz A., Kotrschal K., Turner D.C.& Uvnäs-Moberg K.(2014). *Bindung zu Tieren: Psychologische und neurobiologische Grundlagen tiergestützter Interventionen*. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Kellert, S. R. (1997). *Kinship to Mastery – Biophilia in Human Evolution and Development*. Washington D.C., Covelo: Island Press/Shearwater Books.
- Kruse, J. (2015). *Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz* (2. Auflage). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Kurdek, L. A. (2008). Pet dogs as attachment figures. *Journal of Social and Personal Relationships*, 25(2). (pp. 247-266).
- Lockl, K., Schwarz, S. & Schneider, W. (2004). Sprache und Theory of Mind: Eine Längsschnittstudie bei Drei- bis Vierjährigen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 36 (4). (S. 207-220). Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Lüdiche, L. (2016). „Weil sie so wie die Menschen sind, weil man sie liebhaben kann“ – Bedeutung von Tieren in der kindlichen Lebenswelt und Vorstellung. Masterthesis, unveröffentlicht.
- Melson, G. F (2001). *Why the wild things are: Animals in the lives of children*. Harvard University Press.
- Melson, G. F., & Fine, A. H. (2006). *Animals in the Lives of Children*. In A. H. Fine (Ed.). *Handbook on animal-assisted therapy: Theoretical foundations and guidelines for practice* (2nd edition). Academic Press.
- Muldoon, J. C., Williams, J. M., & Lawrence, A. (2015). ‘Mum cleaned it and I just played with it’: Children’s perceptions of their roles and responsibilities in the care of family pets. *Childhood*. 22(2). (pp. 201-216).
- Myers Jr, O. E., & Saunders, C. D. (2002). Animals as links toward developing caring relationships with the natural world. In P. Kahn & S. Kellert (Eds.). *Children and Nature*. (pp. 153-178).
- Nentwig-Gesemann, I.(2013).Qualitative Methoden der Kindheitsforschung. In M. Stamm, D. Edelmann (Hrsg.) *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung*. (S. 759-770). Wiesbaden: Springer VS.

- Olbrich, E. (2003). Biophilie: Die archaischen Wurzeln der Mensch-Tier-Beziehung. In C. Otterstedt & E. Olbrich (Hrsg.). Menschen brauchen Tiere.
- Piaget, J. (1978). Das Weltbild des Kindes. Schlüsseltexte. Band 1. Stuttgart: Klett-Cotta
- Poresky, R. H., & Hendrix, C. (1990). Differential effects of pet presence and pet-bonding on young children. *Psychological Reports*, 67(1). (pp. 51-54).
- Rosenberger, M., Olbrich, E., Bohnet, W., Kotrschal, K., Milz, H., Prothmann, A. & Jürgens, K. (2012). Dialog im Kolloquium. Biophilie – die menschliche Hinwendung zum Lebendigen. In C. Otterstedt & M. Rosenberger (Hrsg.). Gefährten–Konkurrenten–Verwandte: Die Mensch-Tier-Beziehung im wissenschaftlichen Diskurs. (S. 153-158). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Teutsch, G. M. (2001). Soziologie und Ethik der Lebewesen. Eine Materialsammlung. Bochum: Biblioviel (=Nachdruck der Ausgabe von 1975)
- Teutsch, G. M. (1980). Kinder und Tiere. Von der Erziehung zu mitgeschöpften Verhalten. *Unsere Jugend* 32, H. 10. (S. 435-455).
- Vizek Vidovic, V., Vlahovic Stetic, V. & Bratko, D. (1999). Pet Ownership, Type of Pet and Socio-emotional Development of School Children. Originally published in *Anthrozoös*, Vol. 12, No. 4, 1999 (pp. 211-217).
- Weber, A. (2007). Alles fühlt. Mensch, Natur und die Revolution der Lebenswissenschaften. 2. Auflage. Berlin: Berlin Verlag.
- Weltzien, D. (2009). Dialoggestützte Interviews mit Kindern im Kindergarten und Grundschulalter unter Berücksichtigung ihrer Peerbeziehungen. Methode und empirische Ergebnisse. In K. Fröhlich-Gildhoff & I. Nentwig-Gesemann (Hrsg.). *Forschung in der Frühpädagogik II. Materialien zur Frühpädagogik Band 3*. (S. 69-97). Freiburg: FEL.
- Weltzien, D. (2012). Gedanken im Dialog entwickeln und erklären: Die Methode dialoggestützter Interviews mit Kindern. *Frühe Bildung* 3, 143-149.
- Weltzien, D.; Rönau-Böse, M.; Prinz, T. & Vogl, L. (2014). Gestützte Begegnungen zwischen Hochaltrigen und Vorschulkindern zur Verbesserung von Lebensqualität und sozialer Teilhabe („Begegnungen“). Die kindheitspädagogische Perspektive. Wissenschaftlicher Abschlussbericht. Freiburg: FEL-Verlag. <http://intergenerative-begegnungen.ehfreiburg.de/publikationen>
- Wesenberg, S. (2014). Tiergestützte Interventionen in der Demenzbetreuung. Wiesbaden: Springer VS.
- Wibbecke, A. L. (2013). Tier-Mensch-Pädagogik: Analyse einer Integration von Tierrechten in die Pädagogik. Wiesbaden: Springer VS.
- Wohlfarth, R., Mutschler, B. & Bitzer, E. (2013). Wirkmechanismen tiergestützter Therapie: Theoretische Überlegungen und empirische Fundierung. In I. A. Strunz (Hrsg.). *Tiergestützte Pädagogik in Theorie und Praxis*. (S. 180-203). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Annegret Reutter und Klaus Fröhlich-Gildhoff

Evaluation der Schulsozialarbeit in der Stadt Freiburg

Zusammenfassung

Dieser Beitrag referiert Fragestellungen, empirisches Vorgehen und Ergebnisse der Evaluation der Schulsozialarbeit in der Stadt Freiburg. Im Rahmen einer Fragebogenuntersuchung wurden SchülerInnen (KlassensprecherInnen), ElternvertreterInnen, LehrerInnen, Schulleitungen, Trägervertretungen sowie die SchulsozialarbeiterInnen selbst befragt. Zusätzlich wurden Gruppendiskussionen durchgeführt. Untersucht wurde die konkrete Praxis der Schulsozialarbeit, wobei die stadtspezifischen Qualitätsstandards besondere Berücksichtigung fanden.

Die Ergebnisse zeigen, dass die Praxis der Schulsozialarbeit in Freiburg grundsätzlich von allen befragten Gruppen positiv bewertet wird: SchulsozialarbeiterInnen werden als Vertrauenspersonen wahrgenommen, die unterstützend mit SchülerInnen, LehrerInnen und z. T. Eltern zusammenarbeiten. Die insgesamt positive Bewertung fällt noch besser aus, wenn Befragte bereits aktiv Kontakt mit den SchulsozialarbeiterInnen hatten. Die Freiburger Qualitätsstandards als Orientierungsrahmen der Arbeit haben sich bewährt und sollten partiell weiter entwickelt werden.

Schlüsselworte: Schulsozialarbeit, Kinder- und Jugendhilfe, Bildungsauftrag

Abstract

This article refers empirical questions, design and outcomes of the evaluation of social work at schools in Freiburg, Germany. In a mixed methods design questionnaires had been applied to pupils, parents, teachers, headmasters/-mistresses, and the social workers/pedagogues in schools themselves. Additional group discussions had been realized.

The results show a positive acceptance of school social work by all investigated groups. The positive evaluation increases, when the social workers are known personally and the longer the social work is established at a school. The Freiburg quality standards give a helpful orientation; they should be further developed partwise.

Keywords: social work in schools, youth welfare, educational mandate

Inhalt

1. Hintergrund und theoretische Einbettung der Evaluation	53
2. Fragestellungen	55
3. Untersuchungsdesign	55
3.1 Gütekriterien	58
3.2 Stichprobe	58
4. Zentrale Ergebnisse	60
4.1 Strukturmerkmale	60
4.2 Bestandsaufnahme	62
5. Zusammenführende Diskussion	66
Literaturverzeichnis	69

1. Hintergrund und theoretische Einbettung der Evaluation

In diesem Beitrag werden Vorgehen und Ergebnisse einer ersten Phase der Evaluation der Schulsozialarbeit in der Stadt Freiburg referiert.

Die Schulsozialarbeit wurde im Jahr 1985 erstmals durch die Stadt Freiburg an einer Schule initiiert und seitdem kontinuierlich ausgebaut. Mittlerweile ist die Schulsozialarbeit an 16 Grundschulen, 4 Förderschulen, 8 Werkreal- bzw. Gemeinschaftsschulen sowie 6 Realschulen fest verankert. Mit dem Schuljahr 2016/17 wird zudem der Ausbau auch an den Gymnasien beginnen. Insgesamt sind 48 Fachkräfte (i. d. R. mit einem Stellenumfang von 75%) in diesem Arbeitsfeld tätig. Durchgeführt wird die Schulsozialarbeit in Freiburg hauptsächlich von freien Trägern der Jugendhilfe und dem Jugendamt selbst (insgesamt 11 Träger) und durch eine „Koordinationsstelle Schulsozialarbeit“ im Amt für Kinder, Jugend und Familie (AKI) wird sie gesteuert. Hierüber findet eine Vernetzung aller Beteiligten (Fachkräfte, Schulleitungen, Träger und beteiligte Ämter) statt. Zudem werden in verschiedenen Gremien Themen der Schulsozialarbeit behandelt und die Qualität weiterentwickelt. Als Grundlage wurden dazu schon Anfang der 2000er Jahre in einem kooperativen Prozess Qualitätsstandards entwickelt. Diese umfassen folgende Bereiche (Deutscher Kinderschutzbund et al., o. J., S. 5f):

- Kooperation mit der Schulleitung
- Beratung von und mit LehrerInnen
- Sozialpädagogische Begleitung von SchülerInnen (Einzelfallhilfe)
- Zusammenarbeit mit Eltern/Personensorgeberechtigten
- Erwerb sozialer Kompetenzen
- Projektarbeit
- Was leistet Schulsozialarbeit im Arbeitsfeld der Erziehungs- und Ordnungsmaßnahmen?
- Netzwerkarbeit im Gemeinwesen
- Dokumentation und Berichtswesen
- Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung.

Diese Qualitätsstandards dienen als Rahmenorientierung – die Ausgestaltung oder Schwerpunktsetzung erfolgt individuell an jede Schule angepasst. Vor diesem Hintergrund besteht ein Bedarf an verlässlichen Daten über Schwerpunktsetzung bzw. Umsetzung der Qualitätsstandards an den jeweiligen Schulen.

Das Zentrum für Kinder- und Jugendforschung an der Evangelischen Hochschule Freiburg erhielt eine Zuwendung der Stadt für ein Praxisforschungsprojekt zur Untersuchung der gegenwärtigen Praxis der Schulsozialarbeit mit wissenschaftlichen Methoden, um verlässliche Informationen zur Umsetzung der Qualitätsstandards zu erhalten und ggf. Perspektiven zur (Weiter-)Entwicklung der Qualitätsstandards abzuleiten.

Schulsozialarbeit ist bundesweit in den vergangenen Jahren ausgebaut worden; in Baden-Württemberg in besonderem Maße nach dem Amoklauf von Winnenden. Die Schulsozialar-

beit hat sowohl "einen präventiven als auch einen intervenierenden Auftrag im Sinne einer lebensweltorientierten Jugendhilfe" (Fischer-Orthwein, 2014, S. 12). Realisiert werden soll dies über Beratung und Einzelfallhilfe, Gruppenarbeit, Projektarbeit und Vernetzung mit außerschulischen Angeboten. Dies entspricht den Fördergrundsätzen des Landes Baden-Württemberg: „Mit dem differenzierten Instrumentarium der Schulsozialarbeit, die auch Eltern erreicht und einbindet, können soziale Benachteiligungen ausgeglichen und individuelle Problemlagen besser bewältigt werden" (Grundsätze des Ministeriums für Arbeit und Sozialordnung, Familie, Frauen und Senioren Baden-Württemberg zur Förderung der Jugendsozialarbeit an öffentlichen Schulen in der Fassung vom 23.12.2014, S. 1⁵).

Inhaltlich-theoretische Grundlagen für die vorliegende Evaluation sind einerseits der Fachdiskurs zum Feld der Schulsozialarbeit (z. B. Olk und Speck, 2009; Speck, 2006) und die entsprechenden normativen Vorgaben (hier besonders die Richtlinien des Kommunalverbands für Jugend und Soziales Baden-Württemberg, KVJS, 2014) sowie andererseits die oben aufgeführten Qualitätsstandards der Stadt Freiburg.

Da es im Feld der Schulsozialarbeit eine Vielzahl an unterschiedlich ausdifferenzierten Definitionen bzgl. Zielen, Erwartungen oder Handlungsprogrammen gibt, erfolgt zunächst eine Definition, welche für diese Evaluation angelegt wurde: „Unter Schulsozialarbeit wird im Folgenden ein Angebot der Jugendhilfe verstanden, bei dem sozialpädagogische Fachkräfte kontinuierlich am Ort Schule tätig sind und mit Lehrkräften auf einer verbindlich vereinbarten und gleichberechtigten Basis zusammenarbeiten, um junge Menschen in ihrer individuellen, sozialen, schulischen und beruflichen Entwicklung zu fördern, dazu beizutragen, Bildungsbenachteiligungen zu vermeiden und abzubauen, Erziehungsberechtigte und LehrerInnen bei der Erziehung und dem erzieherischen Kinder- und Jugendschutz zu beraten und zu unterstützen sowie zu einer schülerfreundlichen Umwelt beizutragen" (Speck, 2006, S. 23).

Kernaufgaben der Schulsozialarbeit sind somit

1. die *Einzelfallhilfe* und *Beratung* bei individuellen Problemlagen/-situationen,
2. die *sozialpädagogische Gruppenarbeit*, *Projekte mit Schulklassen*,
3. die inner- und außerschulische *Vernetzung* und *Gemeinwesenarbeit* sowie
4. *offene Angebote* für alle Schülerinnen und Schüler (Fischer-Orthwein, 2014, S. 12)

Diese Kernaufgaben bzw. Arbeitsgebiete finden sich auch in den Qualitätsstandards der Stadt Freiburg wieder.

Die beschriebenen inhaltlichen Orientierungen können zusammengefasst werden, in dem Schulsozialarbeit verstanden wird als ein Angebot der Jugendhilfe, welches einerseits Kindern und Jugendlichen bei der Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung – also eher der außerschulischen Lebensbewältigung –, andererseits jedoch auch bei schulischen Bewältigungsanforderungen unterstützt. Die enge Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule wird im 14. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung als besonders bedeutsam und gewinnbringend beschrieben, wenn es um die „Sicherung der Teilhabe an Bildung bzw. [um die, A. d. Verf.] (Wieder-)Herstellung der Teilhabe an Bildung“ geht (BMFSFJ, 2013, S. 404).

Im nach wie vor aktuellen Diskurs um den Ausbau bzw. die Entwicklung von Ganztageschulen oder die Diskussion um ein neues Bildungsverständnis gewinnt die Schulsozialarbeit an Bedeutung. Zudem drängt die aktuelle politische Lage in Bezug auf Menschen mit Fluchterfahrung auch die Schulsozialarbeit zur Reaktion – in Freiburg über die Arbeit in „Internationalen Vorbereitungsklassen“ (IVK).

⁵ Entsprechende Empfehlungen gibt es von der Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter (2014).

2. Fragestellungen

Aus den o. g. inhaltlichen Orientierungen sowie Vorgesprächen mit städtischen VertreterInnen der Koordinationsstelle Schulsozialarbeit im Amt für Kinder, Jugend und Familie ließen sich folgende Forschungsfragen ableiten, welche handlungsleitend für die Konzeption und Durchführung der Evaluation waren:

1. **Bestandsaufnahme:** Wie wird die gegenwärtige Praxis der Schulsozialarbeit gestaltet und wie wird sie von relevanten AkteurInnen (SchulsozialarbeiterInnen, Schulleitungen, Lehrkräften, SchülerInnen, Eltern/Personensorgeberechtigten, TrägervertreterInnen) wahrgenommen und bewertet?
2. Welche **Erwartungen** haben relevante AkteurInnen an die Schulsozialarbeit und welche **Perspektiven** sehen sie?
3. Welche Bezüge gibt es zwischen der Schulsozialarbeit und dem jeweiligen **Sozialraum**?
4. (Wie) werden die **Qualitätsstandards** an den jeweiligen Schulen **umgesetzt**? (Wo) gibt es einen inhaltlichen **Weiterentwicklungsbedarf** dieser Standards (v. a. bzgl. der Gymnasien)?
5. Welche **Erwartungen** bestehen an den **Gymnasien**, an denen die Schulsozialarbeit gerade aufgebaut werden soll?

Als zentrales Ziel der Evaluation sollten, ausgehend von der Bestandsaufnahme, differenzierte Aussagen bzgl. der Qualitätsstandards abgeleitet sowie ggf. einen Weiterentwicklungsbedarf dieser Standards aufgezeigt werden.

Um die gewonnen Aussagen weiter einordnen zu können, wurde zudem eine Peer-Diskussion (i. S. eines Expertengesprächs) in Form einer Runde mit externen ExpertInnen aus dem Themengebiet der Schulsozialarbeit geführt. Damit sollten die Freiburger Erfahrungen mit bundesweitem Erfahrungs- bzw. Expertenwissen gespiegelt werden.

3. Untersuchungsdesign

Zur Beantwortung der Forschungsfragen wurde eine Kombination aus quantitativen (Fragebogenerhebung) und qualitativen Forschungsmethoden (Gruppendiskussionen) gewählt.

Um eine umfassende Bestandsaufnahme der gegenwärtigen Praxis gewährleisten zu können, wurden neben den PraktikerInnen der Schulsozialarbeit alle relevanten AkteurInnen (Schulleitungen, Lehrkräfte, SchülerInnen, Eltern/Personensorgeberechtigten und VertreterInnen des Trägers) einbezogen. Aus forschungsökonomischen Gründen war eine Vollerhebung unter allen Akteursgruppen nicht möglich. So wurden bei den Kindern und Jugendlichen jeweils die KlassensprecherInnen, bei den Eltern/Personensorgeberechtigten die Elternvertretungen und bei den Lehrkräften die KlassenlehrerInnen befragt. Bei den PraktikerInnen der Schulsozialarbeit, den Schulleitungen und den VertreterInnen des Trägers erfolgte eine Vollerhebung.

Mit Hilfe inhaltlich vergleichbarer Fragebögen zu Aufbau, Zielen und Inhalten (Struktur) der Sozialarbeit wurden dabei PraktikerInnen der Schulsozialarbeit, Schulleitungen (inkl. Stellvertretungen), KlassenlehrerInnen, KlassensprecherInnen sowie Elternvertretungen befragt. Diese Fragebögen enthielten sowohl Multiple Choice als auch Single Choice Antwortmöglichkeiten sowie offene Fragen, sie konnten entweder in Papierform oder in einer Online-Version ausgefüllt werden. Das Design der Fragebögen wurde entsprechend den Gütekriterien empirischer Sozialforschung und Erfahrungen mit ähnlichen Fragestellungen entworfen (bspw. Rausch und Berndt, 2012; Fröhlich-Gildhoff und Reutter, 2013; ORBIT, 2008; Speck,

2006). Die rechtlichen Grundlagen (§13 SGB VIII sowie §15 LKJHG) sowie die KVJS-Standards (KVJS, 2014) flossen in die Instrumentenentwicklung ein. Da ein wesentliches Ziel der Evaluation darin bestand, Aussagen zu den Freiburger Qualitätsstandards treffen zu können, wurden diese operationalisiert und in den Fragebogen überführt.

Der Fragebogenkomplex zu den Erwartungen und Zielen bzw. Wünschen wurde in veränderter Form dem empirisch bewährten Kinderfragebogen zur Begleitevaluation „Ferienzeit – Gestaltungszeit. Innovative pädagogische Freizeitangebote für Kinder und Jugendliche während der Ferienzeit“ der Stiftung Kinderland Baden-Württemberg (Fröhlich-Gildhoff & Pietzsch, 2012) entnommen. Die Fragebögen der Kinder und Jugendlichen unterschieden sich aufgrund der unterschiedlichen Altersstufen und der daraus resultierenden Les-/Schreibkompetenz bzw. des Textverständnisses.

Da sich an den Gymnasien die Schulsozialarbeit momentan im Aufbau befindet, wurde primär die Ebene der Erwartungen abgefragt.

Die deskriptive Auswertung der standardisierten Fragen erfolgte mittels des Statistikprogramms SPSS, an einzelnen Stellen wurden mittels inferenzstatistischer Methoden Subgruppenvergleiche durchgeführt. Die offenen Fragen wurden inhaltsanalytisch nach den Prinzipien von Mayring (2010) ausgewertet.

Zur Ergänzung und Vertiefung der quantitativen Daten wurden homogene und heterogene Gruppendiskussionen, ebenfalls mit inhaltlich vergleichbarem Aufbau, durchgeführt.

An den *heterogenen* Gruppendiskussionen nahmen jeweils zwischen drei und acht Akteurinnen bzw. Akteure je einer Schule teil (insg. 45 Personen). Vertreten waren Schulleitungen, Eltern/Personensorgeberechtigte, Lehrkräfte, SchülerInnen weiterführender Schulen oder andere am Schulleben beteiligte Personen sowie Vertretungen des Trägers⁶. Insgesamt wurden acht Diskussionen geführt, die *heterogen* – also mit Akteurinnen bzw. Akteuren aus den verschiedenen Gruppen – besetzt waren; zwei an Förderschulen, drei an Grundschulen und jeweils eine an einer Werkreal- bzw. Gesamtschule sowie an einem Gymnasium. Inhaltlich fokussierten die Diskussionen die Ebenen der gegenwärtigen Praxis (Bestandsaufnahme)⁷, Sozialraumorientierung sowie Perspektiven der Schulsozialarbeit.

Die *homogenen* zusammengesetzten Gruppendiskussionen wurden ausschließlich mit Praktikerinnen bzw. Praktikern der Schulsozialarbeit geführt. An vier Diskussionen nahmen insgesamt 15 SchulsozialarbeiterInnen teil. Die Themenkomplexe der Diskussionen waren ebenfalls die gegenwärtige Praxis (Bestandsaufnahme), Sozialraumorientierung, Perspektiven der Schulsozialarbeit und darüber hinaus die Qualitätsstandards der Schulsozialarbeit in Freiburg.

Zur Spiegelung der Freiburger Erfahrungen zum Thema Qualitätsstandards der Schulsozialarbeit mit überregionalen Erkenntnissen wurden sechs verschiedene ExpertInnen zum Thema Schulsozialarbeit eingeladen. Die Auswahl der ExpertInnen erfolgte durch Vorschläge der städtischen VertreterInnen sowie über das Zentrum für Kinder- und Jugendforschung. So nahmen VertreterInnen des KVJS, des Kooperationsverbundes Schulsozialarbeit (Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft), der Bundesarbeitsgemeinschaft Schulsozialarbeit, des Amtes für Schule und Bildung Freiburg, der Wissenschaft/Forschung sowie des Amtes für Kinder, Jugend und Familie Freiburg teil. Die zweistündige Diskussion fokussierte die Einschätzung der Freiburger Qualitätsstandards aber auch mögliche Aspekte der Weiterentwick-

⁶ 12 Lehrkräfte, 10 Schulleitungen, 10 Eltern, 7 SchülerInnen, 3 VertreterInnen des Trägers, 3 sonstige am Schulleben beteiligte Personen (z. B. Kernzeitbetreuung).

⁷ Da sich an dem befragten Gymnasium die Schulsozialarbeit gerade erst im Aufbau befindet, wurde an dieser Stelle der Diskussion nicht nach der gegenwärtigen Praxis, sondern nach Erwartungen und Zielen der Schulsozialarbeit gefragt.

lung vor allem vor dem Hintergrund des gesellschaftlichen Wandels und den Veränderungen im Schulsystem (Stichworte: Inklusion, Ganztagesbetreuung, Bildungsverständnis, etc.). Zudem wurde diskutiert, wie sich die Schulsozialarbeit als Teil der Jugendhilfe im System Schule positionieren sollte/könnte.

Die Gruppendiskussionen wurden digital aufgezeichnet, transkribiert und mittels der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) ausgewertet. Durch die Zuordnung von Textinhalten zu einzelnen Kategorien ließen sich die Hauptaussagen der Diskussionen akzentuiert darstellen.

Um möglichst generalisierbare Aussagen in Bezug auf die Forschungsfragen machen zu können, wurden die Diskussionen einerseits auf vorab deduktiv bestimmte Kategorien hin ausgewertet. Andererseits wurden induktive Kategorien aus dem Material selbst heraus entwickelt (Verallgemeinerungsprozess) – so konnten wesentliche Aussagen erhalten bleiben bzw. das Kategoriensystem geschärft werden (Mayring, 2010, S. 69).

Die deduktiven Kategorien der Gruppendiskussionen spiegeln die forschungsleitenden Fragestellungen wieder. Hierbei standen Aspekte im Vordergrund, die sich auf Aussagen zur Wahrnehmung der gegenwärtigen Praxis (*Bestandaufnahme*), zu *Erwartungen* und *Perspektiven* der Schulsozialarbeit bezogen. Zudem wurden die einzelnen *Qualitätsstandards* als jeweilige Kategorie an das Material angelegt. Dabei war es möglich, dass einigen Textabschnitte mehreren Kategorien zugeordnet wurden, da die jeweilige Textstelle verschiedene Themen beinhaltete.

Auch die deduktiv gebildeten Kategorien für die Peer-Diskussion orientierten sich an den Forschungsfragen und fokussierten die *Wahrnehmung der Qualitätsstandards* sowie *Anregungen zur Weiterentwicklung* dieser.

Alle angelegten Kategorien wurden ggf. über induktiv abgeleitete Subkategorien differenziert.

Tabelle 1: Untersuchungsdesign.

Instrumente	Ziel-/Akteursgruppen
Schriftliche Befragung (Fragebogen)	1. und 2. KlassensprecherInnen
	ElternvertreterInnen und StellvertreterInnen
	KlassenlehrerInnen
	Schulleitung inkl. StellvertreterInnen
	SchulsozialarbeiterInnen
	VertreterInnen des Trägers
Gruppendiskussion	homogen: SchulsozialarbeiterInnen
	heterogen: Schulleitungen; Eltern; Lehrkräfte; SchülerInnen; andere am Schulleben beteiligte Personen; VertreterInnen des Trägers
Peer-Diskussion	ExpertInnen aus dem Themenfeld der Schulsozialarbeit
Instrumente	Themenkomplex
Schriftliche Befragung (Fragebogen)	Soziodemografische Angaben
	Bestandaufnahme (Bekanntheit, Inanspruchnahme, Schwer-

Instrumente	Themenkomplex
	punktsetzung)
	Bewertung der Schulsozialarbeit bzw. der Angebote
	Erwartungen, Ziele, Wünsche
Gruppendiskussion	<i>Homogen (SchulsozialarbeiterInnen):</i>
	Gegenwärtige Praxis (Bestandsaufnahme)
	Sozialraumorientierung
	Einschätzung der Qualitätsstandards
	Perspektiven der Schulsozialarbeit
	<i>Heterogen („Schulteams“):</i>
	Gegenwärtige Praxis (Bestandsaufnahme)
	Sozialraumorientierung
	Perspektiven der Schulsozialarbeit
Peer-Diskussion	Einschätzung der Qualitätsstandards inkl. Weiterentwicklungspotential
	Positionierung der Schulsozialarbeit, als Teil der Jugendhilfe, im Schulsystem

3.1 Gütekriterien

Die wissenschaftliche Begleitung orientierte sich an Standards der deutschen Gesellschaft für Evaluation (DeGEval, 2008, S. 22f.), insbesondere im Hinblick auf die Nützlichkeit, Durchführbarkeit, Fairness und Genauigkeit von Evaluationen.

Für die qualitativen Methoden wurden die von Mayring (2002, S. 142f.) formulierten Gütekriterien beachtet (Verfahrensdokumentation, argumentative Interpretationsabsicht, Regelgeleitetheit, Nähe zum Gegenstand, kommunikative Validierung sowie Formulierung der Reichweite).

Das gesamte Vorgehen (inhaltliche Planung, Kontakte, Stichprobenauswahl, Datenerhebung sowie -auswertung und Interpretation sowie das Ableiten von Schlussfolgerungen) wurde einer ständigen kritischen Prüfung im Forschungsteam unterzogen und ggf. entsprechend modifiziert.

3.2 Stichprobe

Von den insgesamt 41 allgemeinbildenden städtischen Schulen ließen sich anhand der Datensätze der KlassensprecherInnen und Elternvertretungen⁸ die Teilnahme von 30 bzw. 36 Schulen abbilden (s. Abbildung 1).

⁸ Eine Zuordnung der Lehrkräfte und Schulleitungen zu einzelnen Schulen wurde nicht vorgenommen. Bei einer Informations- und Auftaktveranstaltung sprachen sich die Schulleitungen gegen eine schulbezogene Auswertung aus.

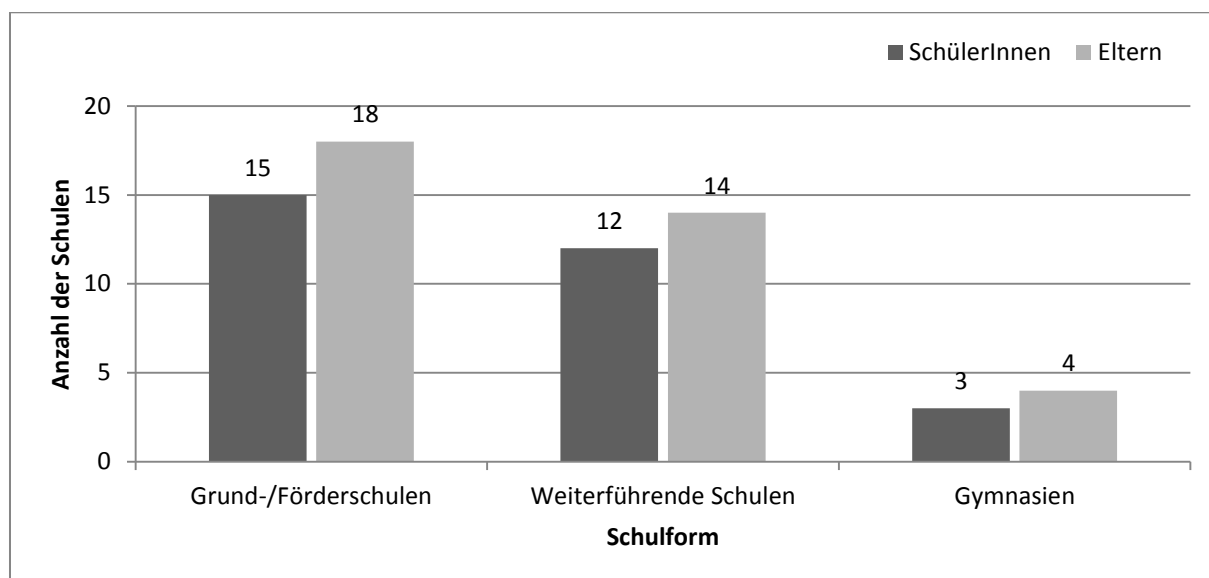


Abbildung 1: Beteiligung der Schulen anhand der Datensätze von Schüler- und ElternvertreterInnen

Die nachfolgende Tabelle 2 sowie Abbildung 2 geben einen Überblick über die Stichprobengrößen. Von insgesamt 48 SchulsozialarbeiterInnen nahmen 45 an der Befragung teil – hier kann von einer tatsächlichen Vollerhebung ausgegangen werden. Insgesamt konnten KlassensprecherInnen und Elternvertretungen aus den Klassenstufen eins bis zwölf erreicht werden.

Tabelle 2: Überblick Stichprobe

		Stichprobengröße (n)
schriftliche Befragung	KlassensprecherInnen	524
	Elternvertretungen	558
	KlassenlehrerInnen	237
	Schulleitungen (inkl. Stellvertretung)	37
	SchulsozialarbeiterInnen	45
	VertreterInnen des Trägers	7
Gruppendiskussion	heterogen ⁹	45 (8 Diskussionsgruppen)
	homogen	15 (4 Diskussionsgruppen)
Peer-Diskussion	ExpertInnen der Schulsozialarbeit	6

⁹ 12 Lehrkräfte, 10 Schulleitungen, 10 Eltern, 7 SchülerInnen, 3 VertreterInnen des Trägers, 3 sonstige am Schulleben beteiligte Personen.

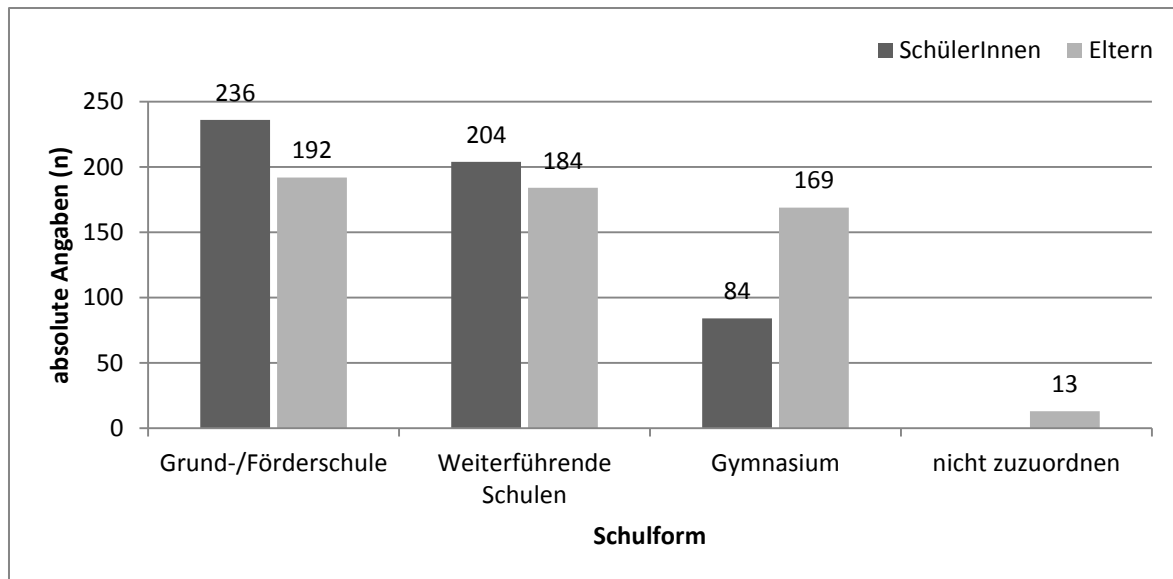


Abbildung 2: Verteilung der Datensätze von SchülerInnen und Eltern nach Schulformen.

4. Zentrale Ergebnisse

4.1 Strukturmerkmale

Die SchulsozialarbeiterInnen sind in Freiburg i. d. R. mit einem Stellenumfang von 75% einer Vollzeitstelle angestellt. Für etwas mehr als die Hälfte der SchulsozialarbeiterInnen (55,6%; $n=25$) war dies überwiegend passend – die anstehenden Aufgaben konnten nach Angabe der Befragten im Rahmen dieser Zeitvorgaben i. d. R. erfüllt werden; für vier Fachkräfte war der Stellenumfang sogar voll und ganz ausreichend. Für 35,6% ($n=16$) wären jedoch durchschnittlich 5,27 Stunden mehr pro Woche sehr hilfreich ($SD=3.14$; $Min=1$; $Max=12$, am häufigsten ($n=5$) wurde 5 Stunden angegeben).

Es wurden folgende *Tätigkeiten* beschrieben, die in der Arbeitszeit ausgeführt werden: Arbeit mit Kindern und Familien mit Fluchterfahrung (inkl. der Arbeit in Internationalen Vorbereitungsklassen [IVK], $n=6$), Präventionsaufgaben und sozialpädagogische Gruppenarbeit ($n=5$), Vor- und Nachbereitung ($n=3$), intensivere Einzelfallberatung ($n=3$), Zusammenarbeit mit Eltern ($n=3$), außerschulische Begleitung bzw. Netzwerkarbeit ($n=2$), Ferienbetreuung, kollegiale Beratung, konzeptionelle Arbeit und Dokumentation. Drei SchulsozialarbeiterInnen gaben an, dass das derzeitige Arbeitsaufkommen im Rahmen der IVKs sehr viel Zeit in Anspruch nehme und somit für die klassischen Aufgabengebiete weniger Zeit bliebe.

Nach Angaben der befragten SchulsozialarbeiterInnen, VertreterInnen des Trägers sowie der Schulleitungen besteht überwiegend eine schriftliche *Konzeption* der Schulsozialarbeit an den Schulen. Bei etwas mehr als einem Viertel der befragten Gruppen wurde angegeben, dass keine schriftliche Konzeption vorliege, bei rund 10% sei diese jedoch in Planung. Laut Angabe der Trägervertretungen wird bei einem Träger die Schulsozialarbeit in regelmäßigen Abständen evaluiert¹⁰, bei drei Trägern finden unregelmäßige Evaluationen statt und ein Träger plant eine regelmäßige Evaluation zu etablieren.

Zur Dokumentation der pädagogischen Arbeit wurden sowohl die SchulsozialarbeiterInnen als auch die VertreterInnen des Trägers befragt. Hierzu wurden acht verschiedene Methoden

¹⁰ Hier wurde der AK Schulsozialarbeit genannt.

bzw. Instrumente genannt (Mehrfachnennungen möglich). Von den PraktikerInnen der Schulsozialarbeit wurde die Einzelfalldokumentation, die KVJS-Statistik sowie Ergebnisprotokolle am meisten genutzt. Die nachfolgende Tabelle 3 zeigt die Nutzung der Methoden bzw. Instrumente aus Sicht der befragten Akteure:

Tabelle 3: Dokumentationsinstrumente bzw. -methoden der pädagogischen Arbeit.

	SchulsozialarbeiterInnen		VertreterInnen des Trägers
	n*	%	n**
Einzelfalldokumentation	44	97,8	6
KVJS-Statistik	38	84,4	7
Ergebnisprotokolle	33	73,3	5
Projektdokumentation	27	60,0	5
Fallstatistik	19	42,2	5
Schuljahresbericht	18	40,0	4
Vereinbarungen	17	37,8	3
Sonstiges	4***	8,9	3*****

Anmerkungen: *n_{ges}=45

**n_{ges}=7

***Tagesprotokolle (n=2), Verwendungsnachweise, Notizen.

****Ergebnisberichte, Sachberichte, Verwendungsnachweise.

Da die Schulsozialarbeit an staatlichen Schulen in städtischer Trägerschaft erbracht wird, wurden die SchulsozialarbeiterInnen, VertreterInnen des Trägers sowie Schulleitungen zu *Kooperationsstrukturen* zwischen ihnen und der Stadt befragt; zur Auswahl standen das Plenum Schulsozialarbeit, die „Arbeitsgemeinschaft 78“ (Schulsozialarbeit; AG nach dem SGB VIII) sowie die Koordinationsstelle Schulsozialarbeit. Am häufigsten wurde von den Befragten das Plenum Schulsozialarbeit genutzt, gefolgt von der AG 78. Mehr als die Hälfte (57,1%, n=16) der Schulleitungen gaben zudem an, mit der Koordinationsstelle Kontakt zu haben. Für das Plenum Schulsozialarbeit sowie die Koordinationsstelle wurde die Intensität von allen als „eher eng“ beschrieben (MW zwischen 2.00 und 2.22; vier-stufige Skala von 1= sehr eng/intensiv bis 4=weniger eng/intensiv). Die Intensität der Kooperation im Rahmen der AG 78 wurde von den Befragten unterschiedlich eingeschätzt: am Intensivsten wurde sie von den VertreterInnen des Trägers (MW=1.50, SD=.55; n=6; vier-stufige Skala von 1=sehr eng/Intensiv bis 4=weniger eng/intensiv) beschrieben, am wenigsten intensiv von den SchulsozialarbeiterInnen (in der AG 78 sind nur zwei gewählte VertreterInnen der Fachkräfte anwesend; zum Austausch unter den Fachkräften dienen die Fachgruppen Schulsozialarbeit) (MW=3.23, SD=.02; n=15). Von den SchulsozialarbeiterInnen gaben nur zwei Personen an, die Koordinationsstelle zu nutzen, die Intensität wurde als eher eng beschrieben (MW=2.22,

SD=.85; $n=2$). Insgesamt waren die Streuungen bei fast jeder Gruppe hoch, dies bedeutet, dass die Befragten die Intensität der Kooperation sehr unterschiedlich einschätzten.

4.2 Bestandsaufnahme

4.2.1 Ebene der Kinder und Jugendlichen (KlassensprecherInnen)

Die SchulsozialarbeiterInnen sind bei den SchülerInnen – genauer: den KlassensprecherInnen und ihren Vertretungen – weitestgehend bekannt. Von den Grund-/FörderschülerInnen kennen 91,1 % die Fachkraft, 84,1% hatten bereits persönlichen Kontakt. Bei den SchülerInnen der weiterführenden Schulen kennen 98% die/den SchulsozialarbeiterIn, davon hatten 75,7% persönlichen Kontakt. Signifikante geschlechtsspezifische Unterschiede bei der Inanspruchnahme durch die Befragten (in Form von Gesprächen) ließen sich nicht erkennen. Gründe für Gespräche mit der Fachkraft waren vor allem Probleme oder Streit mit anderen SchülerInnen (Grund-/Förderschulen=48,1%, $n=113$; Weiterführende Schulen=47,1%, $n=73$). Dabei fühlten sich alle SchülerInnen von der Fachkraft ernstgenommen (Grund-/Förderschule: MW=1.31; SD=.74; Weiterführende Schulen MW=1.20; SD=.49; 1=stimmt voll und ganz bis 4=stimmt gar nicht).

Die Angebote der Schulsozialarbeit waren bei den KlassensprecherInnen der Grund-/Förderschulen etwas weniger bekannt als bei KlassensprecherInnen der weiterführenden Schulen¹¹. Am Bekanntesten waren Sport- und Spielangebote unabhängig vom Schultyp (zwischen 68,2% und 82,2%). Von den Grund-/FörderschülerInnen haben etwas mehr als die Hälfte (54,2%, $n=128$) an klassenbezogenen Angeboten teilgenommen (Angebote in Schulklassen), von den SchülerInnen der weiterführenden Schulen 57,3% ($n=110$) an Sport- und Spielangeboten. Am seltensten wurde das Angebot „offener Schülertreff“ genannt – an den Schulen, an denen es offene Schülertreffs gibt, wurden diese jedoch gut bewertet (MW zwischen 1.84 und 1.87 – Schulnoten).

Von den KlassensprecherInnen, die die Angebote nicht nur kennen sondern auch tatsächlich teilgenommen haben, wurden diese als eher gut bewertet (MW zwischen 1.54 und 2.29 – Schulnoten). Die KlassensprecherInnen der weiterführenden Schulen bewerteten die Angebote insgesamt etwas schlechter als KlassensprecherInnen der Grund-/Förderschulen – allerdings variierten die Antworten stark, was für eine höchst unterschiedliche Wahrnehmung der Angebote spricht (SD zwischen .37 und 1.41). Bei den SchülerInnen stand am häufigsten das „Spaß haben“ bei den Angeboten im Vordergrund (MW=1.52; SD=.66; 1=stimmt voll und ganz bis 4=stimmt gar nicht). Darüber hinaus konnten die SchülerInnen nach Selbsteinschätzung ihre sozialen Kompetenzen erweitern. Zudem wurden die Angebote über offene Antworten als abwechslungsreich und vielfältig beschrieben – gleichzeitig wurde angemerkt, dass einige Angebote „langweilig“ bzw. „uninteressant“ seien. Zudem wurde klar, dass sich die KlassensprecherInnen weiterführende Informationen zu verschiedenen Angeboten (i. S. v. Werbung) wünschen.

Die Wahrnehmung der Schulsozialarbeiterin bzw. des Schulsozialarbeiters war positiv. Aufgrund ihrer persönlichen Erfahrungen stimmten die Grund-/FörderschülerInnen der Aussage „Sie/Er kann einem etwas gut erklären“ auf einer vier-stufigen Skala mit einem Mittelwert von 1.26 (SD=.59) zu, das entspricht „stimme voll und ganz zu“. Die SchülerInnen weiterführender Schulen sahen v. a. die Verschwiegenheit der Fachkraft (MW=1.20; SD=.67; 1=stimmt voll und ganz bis 4=stimmt gar nicht); die meisten betonten, dass der/die Schulsozialarbeite-

¹¹ Dies könnte ggf. daran liegen, dass die Angebote im Fragebogen nicht schulspezifisch bezeichnet bzw. der Name der/des SchulsozialarbeiterIn nicht benannt wurde

rInnen ihnen „schon einmal weiter geholfen“ habe ($MW=1.52$; $SD=.67$; 1=stimmt voll und ganz bis 4=stimmt gar nicht). Die Auswertung der Gruppendiskussionen, unter Berücksichtigung der o. g. Kategorien, zeigte, dass die Persönlichkeit der/des Schulsozialarbeiters/In eine vertrauensvolle Gesprächskultur sowie der Aspekt der Hilfe von den SchülerInnen der weiterführenden Schulen positiv hervorgehoben wurde. Gleichzeitig wurde der Wunsch nach mehr Zeit für Gespräche und Angebote formuliert.

4.2.2 Ebene der Eltern (Elternvertretungen)

Etwas mehr als zwei Drittel der Elternvertretungen (69,9%, $n=272$) war die/der SchulsozialarbeiterIn bekannt. Gleichzeitig zeigte sich eine hohe Akzeptanz der Fachkraft – niemand gab an, prinzipiell *keinen* Kontakt zur Schulsozialarbeit zu wollen. Die Zufriedenheit und Akzeptanz spiegelte sich auch sehr deutlich in den qualitativen Daten der offenen Antworten und Gruppendiskussionen wieder.

Von den Elternvertretungen hatten gut ein Drittel (36,1%, $n=140$) persönlichen Kontakt, welcher mehrheitlich nach Bedarf erfolgte. In erster Linie war das eigene Kind Anlass für Gespräche. Die Elternvertretungen wurden dabei überwiegend vom eigenen Kind bzw. von Lehrkräften über Angebote oder Aktivitäten der Schulsozialarbeit informiert. Zwischen 20% und 65% der Elternvertretungen kannten das Arbeitsspektrum der Schulsozialarbeit, wobei die Einzelfallhilfe besonders bekannt war (83,2%, $n=303$) und die Kooperation mit anderen (weiterführenden) Schulen am wenigsten (20,3%, $n=71$). Die Bewertung der Angebote war weitestgehend positiv (MW zwischen 1.65 und 2.07, 1=sehr gut bis 4=schlecht). Herauszustellen ist, dass sich bei fast allen Angeboten signifikante Unterschiede in der Bewertung abbilden ließen, wenn bereits persönlicher Kontakt mit der Schulsozialarbeit bestand (p zwischen .005 und .047) – die Mittelwerte lagen in einem niedrigeren, also positiveren Bereich (MW zwischen 1.52 und 1.93).

Von den Elternvertretungen wurde die fachliche Kompetenz der Schulsozialarbeiterin/des Schulsozialarbeiters geschätzt und sie/er wurde als weitestgehend ins Schulleben integriert betrachtet. Anzumerken ist, dass rund die Hälfte der befragten Elternvertretungen keine Einschätzung der Arbeit bzw. Arbeitsweisen vorgenommen hat – dies deckt sich jedoch fast mit dem Anteil der Elternvertretungen, die bisher noch keinen persönlichen Kontakt hatten. Ein signifikanter Unterschied zeigte sich zwischen Schulen, bei denen die Schulsozialarbeit noch nicht lange etabliert ist (bis 2,5 Jahre – G1) und solchen mit mittlerer „Laufzeit“ (11-15 Jahre – G4) in der Einschätzung der Integration ($MW_{G1}=1.91$; $MW_{G4}=1.14$; $p=.025$). Je länger die Schulsozialarbeit an einer Schule bestand, desto positiver ist die Bewertung. Ein signifikanter Unterschied zwischen Elternvertretungen mit und ohne persönlichen Kontakt zur/zum SchulsozialarbeiterIn zeigte sich bei den Aussagen „Sie/Er gibt pädagogische Anregung für den Umgang mit SchülerInnen“ ($MW_{\text{ohne Kontakt}}=1.87$; $SD=.71$; $MW_{\text{pers. Kontakt}}=1.53$, $SD=.62$, $p=.047$) und „Sie/Er nimmt sich Zeit für SchülerInnen“ ($MW_{\text{ohne Kontakt}}=1.40$, $SD=.75$, $MW_{\text{pers. Kontakt}}=1.25$, $SD=.52$, $p=.036$) – bei Bestehen des Kontakts waren die Einschätzungen positiver.

Die Erwartungen von Elternvertretungen waren in erster Linie, dass die Fachkraft eine verlässliche Ansprechperson für SchülerInnen ist und Präventionsaufgaben wahrnimmt. In der Analyse der offenen Antworten und Gruppendiskussionen ließ sich ein Bedarfe an Elternbildungsangeboten (Stärkung der Erziehungskompetenz) bzw. der Wunsch, noch stärker als Zielgruppe der Schulsozialarbeit wahrgenommen zu werden, abbilden.

4.2.3 Ebene der Lehrkräfte (KlassenlehrerInnen)

Bei den Lehrkräften war die/der SchulsozialarbeiterIn weitestgehend bekannt: 63% (n=189) gaben an, häufig mit der entsprechenden Fachkraft in Kontakt zu stehen, nur 3% (n=9) hatten bisher keinen persönlichen Kontakt. Überwiegend erfolgten dabei Gespräche zu einzelnen SchülerInnen (91,0%, n=274) oder zur gemeinsamen Organisation oder Planung von Projekten (62,1%, n=187). Die Arbeitsschwerpunkte waren bekannt, dies traf besonders auf die Einzelfallhilfe zu (96,6%, n=284), welche auch als sehr positiv eingeschätzt wurde (MW 1.33, SD=.59; 1=sehr gut bis 4=schlecht). Aber auch die Arbeit mit Schulklassen war rund 88% der befragten Lehrkräfte bekannt. Klassenübergreifende Projekte oder die offenen Angebote waren als Möglichkeit etwa der Hälfte bekannt und wurden mit „eher gut“ bewertet (MW zwischen 1.54 und 1.64; 1=sehr gut bis 4=schlecht).

Die positive Einschätzung der Fachkraft spiegelte sich auch darin, dass die Lehrkräfte Vertrauen zur Fachkraft haben (MW=1.33, SD=.66, n=288; 1=trifft voll und ganz zu bis 4=trifft gar nicht zu) und dass „die Schulsozialarbeiterin/der Schulsozialarbeiter sich Zeit nimmt“ (MW=1.34, SD=.60, n=281; 1=trifft voll und ganz zu bis 4=trifft gar nicht zu). Auch stimmten sie der Aussage „Sie/Er hat mir schon einmal gut weitergeholfen“ auf einer vierstufigen Skala positiv zu (MW=1.45, SD=.72, n=278).

Die Erwartungen waren, dass die Fachkraft eine vertrauensvolle Ansprechperson für SchülerInnen ist und sich SchülerInnen darüber an der Schule wohler fühlen. Die Items, welche sich auf die Unterstützung von oder Kooperation mit Lehrkräften selbst bezogen, wurden als etwas weniger zutreffend eingeschätzt; v. a. die Unterstützung bei Konflikten im Kollegium wurde eher nicht erwartet (MW=2.53, SD=1.02, n=184; 1=trifft voll und ganz zu bis 4=trifft gar nicht zu). Die Lehrkräfte benannten in den Gruppendiskussionen und offenen Antworten als wichtigstes Ziel der Schulsozialarbeit für sich selbst die Unterstützung und Entlastung. Die entlastende Funktion wurde überwiegend allgemein gefasst, bezog sich jedoch auch auf einzelne SchülerInnen (in Krisensituationen) und vereinzelt auf die Zusammenarbeit mit Eltern. Die Unterstützung bezog sich auf den Kontakt mit einzelnen SchülerInnen, Projekte in Schulklassen, Begleitung bei Ausflügen oder bei Elterngesprächen. Zudem wurden die Stärken der SchulsozialarbeiterInnen darin gesehen, dass sie einen anderen Zugang zu SchülerInnen und Eltern haben und eine eher neutrale Position im Schulsystem einnehmen. Die methodische Kompetenz, v. a. bzgl. dem Auf- und Ausbau der sozialen Kompetenzen oder der Gruppenarbeit, wurden besonders anerkannt.

4.2.4 Ebene der Schulleitungen

Allen Schulleitungen war die/der SchulsozialarbeiterIn bekannt und fast alle arbeiteten nach eigenen Angaben häufig mit ihr/ihm zusammen (97,1%, n=33). Am häufigsten (61,8%; n=21) erfolgte der Kontakt im Kontext von SchülerInnengruppen. Etwas weniger erfolgte der Kontakt im Rahmen von Projekten (50,0%; n=17). Fast alle Schulleitungen hatten einen Jour fixe zwischen der/dem SchulsozialarbeiterIn und der Schulleitung etabliert (n=32), Gespräche wurden überwiegend zu einzelnen SchülerInnen geführt (97,1%, n=33). Die Arbeitsschwerpunkte waren allen bekannt und wurden positiv bewertet (MW zwischen 1.24 und 1.93; 1=sehr gut bis 4=schlecht). Die/der SchulsozialarbeiterIn wurde von Schulleitungen als wichtige und vertrauensvolle Ansprechperson in den unterschiedlichsten Bereichen wahrgenommen und die fachlichen Kompetenzen wurden anerkannt (MW=1.12, SD=.33, n=33; 1=sehr gut bis 4=schlecht). Die Analyse der Gruppendiskussionen zeigte ebenfalls, dass die Arbeitsinhalte bekannt sind und die/der SchulsozialarbeiterIn geschätzt wird (*Bestandsaufnahme*). Allerdings wurde auch vereinzelt formuliert, dass die Schwerpunktsetzung (inhaltliche Positionierung) unklar sei.

Im Fragenkomplex zu Erwartungen an die Schulsozialarbeit *allgemein* wurde der Aussage „Die Schulsozialarbeiterin/der Schulsozialarbeiter ist eine verlässliche und vertrauensvolle Ansprechperson für SchülerInnen“ am deutlichsten zugestimmt (MW=1.15, SD=.36, n=33; 1=trifft voll und ganz zu bis 4=trifft gar nicht zu). Diese Erwartung wird von allen Schulleitungen als erfüllt eingeschätzt (auf einer vierstufigen Skala lagen die Mittelwerte zwischen 1.09 und 1.65; 1=trifft voll und ganz zu bis 4=trifft gar nicht zu). Als weitere Erwartungen ließen sich in den Gruppendiskussionen die Unterstützung und/oder Beratung der Schulleitungen bei Themen der Schulentwicklung, zu pädagogischen Fragen oder in der Präventionsarbeit sowie die Unterstützung der Lehrkräfte abbilden.

4.2.5 Ebene der Träger

Die VertreterInnen des Trägers sahen alle in der Einzelfallhilfe, der sozialen Gruppenarbeit und der Zusammenarbeit mit Eltern einen Arbeitsschwerpunkt der Schulsozialarbeit und waren mit dieser Schwerpunktsetzung auch sehr zufrieden (MW zwischen 1.00 und 1.29; 1=sehr zufrieden bis 4=unzufrieden). Gespräche zu pädagogischen Fragen bzw. die Kooperation mit Grundschulen oder weiterführenden Schulen wurden weniger als Schwerpunkte angesehen (MW zwischen 2.33 und 2.67) – offen bleibt, ob die VertreterInnen des Trägers eher (un)zufrieden damit sind, dass dies keinen Arbeitsschwerpunkt darstellt oder ob sich dies auf die inhaltliche Ausgestaltung der Schwerpunkte bezieht.

Einen inhaltlichen Weiterentwicklungsbedarf sahen die Trägervertretungen in der Arbeit mit Kindern/Jugendlichen und Eltern mit Fluchterfahrung, der Verbesserung der Betreuungsqualität, in der inhaltlichen Strukturierung der Einzelfallhilfe sowie in der gemeinsamen Ausgestaltung der Kooperationsverträge.

Die/der SchulsozialarbeiterIn wurde von allen Vertreterinnen und Vertretern des Trägers als wichtige und vertrauensvolle Ansprechperson für SchülerInnen wahrgenommen, welche vertrauliche Informationen für sich behält, SchülerInnen ernst nimmt, Zeit für sie hat und angemessen auf Bedürfnisse eingeht. Die Ansprechbarkeit für SchülerInnen, Schulleitungen und Eltern wurde dabei als sehr bedeutungsvolles Element der Schulsozialarbeit betrachtet. Dies deckt sich auch mit der Analyse der Gruppendiskussionen und offenen Antworten, in welchem diese Elemente u. a. als wesentliches Ziel der Schulsozialarbeit benannt wurden. Allerdings wurde die Rolle der Schulsozialarbeit im Schulsystem kritisch betrachtet, hier besteht der Wunsch nach einer stärkeren Etablierung im Schulteam, nach einem „Arbeiten auf Augenhöhe“ sowie in einem selbstbewussten Auftreten der Profession.

4.2.6 Ebene der SchulsozialarbeiterInnen

Das empirisch ermittelte Arbeitsspektrum deckte alle Kernaufgaben¹² bzw. die in den Qualitätsstandards definierten Arbeitsbereiche ab. Überwiegend erfolgten tägliche Gespräche mit einzelnen SchülerInnen oder Schülergruppen bzw. mit Lehrkräften über einzelne SchülerInnen. Wöchentlich fand bei 61,4% der Befragten ein Jour fixe mit der Schulleitung statt. Rund $\frac{2}{3}$ der Befragten führten monatliche Gespräche mit Lehrkräften zur Planung bzw. Organisation gemeinsamer Projekte oder zu Erziehungs- und Ordnungsmaßnahmen.

Einzelfallhilfe und soziale Gruppenarbeit (auch in Schulklassen) wurden als Arbeitsschwerpunkte beschrieben. Insgesamt ergab sich eine positive Selbsteinschätzung der Wirksamkeit des pädagogischen Handelns und der eingesetzten Methoden (MW zwischen 1.52 und 2.76, 1=sehr hoch bis 5=sehr niedrig). So gingen die SchulsozialarbeiterInnen davon aus, dass

¹² Einzelfallhilfe, sozialpädagogische Gruppenarbeit/Projekte mit Schulklassen, Vernetzung/Gemeinwesenarbeit und offene Angebote (Fischer-Orthwein, 2014, S. 12)

SchülerInnen v. a. soziale Kompetenzen über Angebote entwickeln/ausbauen können und die Persönlichkeitsentwicklung unterstützt wird. Obwohl rund 57% der Befragten die offenen Angebote als Schwerpunkt beschrieben – dies wurde auch in den Gruppendiskussionen bestätigt – wird für diesen Arbeitsbereich die Wirksamkeit als mäßig eingeschätzt (MW=2.76, SD=1.23; 1=sehr hoch bis 5=sehr niedrig).

Etwa 2/3 der Fachkräfte (66,7%, n=30) hatten mit Fällen einer möglichen Kindeswohlgefährdung zu tun – überwiegend in beratender Funktion.

Für die Mehrheit der Befragten reichte der Stellenumfang zum Abdecken des Arbeitsspektrums überwiegend aus. Etwas mehr als die Hälfte der Fachkräfte (55,6%, n=25) sah einen inhaltlichen Weiterentwicklungsbedarf der Schulsozialarbeit in der innerschulischen Vernetzung und Kooperation sowie der konzeptionellen Verankerung dieser; nötig erscheint zudem eine inhaltliche Entwicklung der Arbeit in Internationalen Vorbereitungsklassen (IVK).

Die Auswertungen der Gruppendiskussionen zeigten, dass der stark situationsorientierte und situative Charakter der Schulsozialarbeit zu einer erhöhten Arbeitsbelastung führen kann, wenn dem nicht eine klare Planung des Arbeitsalltags (mit festen Zeiten für spezifische Angebote), eine klare Profilierung des Aufgabengebiets sowie eine gute Netzwerk- und Kooperationsstruktur entgegengesetzt wird. Die Arbeit in IVKs wurde dann als bereichernd und sinnstiftend erlebt, wenn darüber hinaus keine weiteren Aufgabenbereiche abgedeckt werden mussten. Das Bildungsverständnis von Schule und Schulsozialarbeit wurde kritisch und kontrovers diskutiert. Vor allem die Orientierung an einem als nicht mehr zeitgemäß empfundenen Bildungsbegriffes bzw. Bildungsverständnisses wurde deutlich. Eine breitere Orientierung, bereits in der Ausbildung von Lehrkräften, an sozialpädagogischen Themen, Modellen oder Methoden könnte die Kooperation mit der Schulsozialarbeit erleichtern bzw. verbessern. Die gesellschaftspolitische Aufgabe der Schulsozialarbeit wurde darin gesehen, auf Missstände im Bildungs- und Schulsystem hinzuweisen.

5. Zusammenführende Diskussion

Das Tätigkeitsfeld der Schulsozialarbeit als Angebot der Kinder- und Jugendhilfe in Freiburg ist grundsätzlich gerahmt durch den Fachdiskurs und die Vorgaben des Kommunalverbands für Jugend und Soziales Baden-Württemberg (KVJS) sowie durch rechtlich-normative Vorgaben (z. B. §13 Abs. 1 SGB VIII: Ausgleich sozialer Benachteiligung/Überwindung sozialer Ungleichheit; §11 Abs. 3 Nr. 3 und 6: Schwerpunkte der Jugendarbeit). Eine Bedeutung als Orientierungsrahmen haben die Qualitätsstandards, die vor ca. 15 Jahren in einem kooperativen Prozess von Verantwortlichen der Stadtverwaltung Freiburg und den freien Trägern formuliert wurden. Als Kernaufgaben lassen sich die Einzelfallhilfe, die sozialpädagogische Gruppenarbeit/Projekte in Schulklassen (v. a. soziales Lernen, Verbesserung des Gruppengefüges und spezifische Prävention wie z. B. Gewaltprävention), die inner- und außerschulische Vernetzung und Kooperation sowie offene Angebote beschreiben.

Bei der Betrachtung der Ergebnisse ist festzustellen, dass die Praxis der Schulsozialarbeit in Freiburg grundsätzlich von allen befragten Gruppen (KlassensprecherInnen, Elternvertretungen, Schulleitungen, KlassenlehrerInnen, Trägervertretungen und SchulsozialarbeiterInnen selbst) positiv bewertet wird: SchulsozialarbeiterInnen werden als Vertrauenspersonen wahrgenommen, die unterstützend mit SchülerInnen, LehrerInnen und z. T. mit Eltern zusammenarbeiten. Die insgesamt positive Bewertung fällt noch besser aus, wenn Befragte bereits aktiv Kontakt mit den SchulsozialarbeiterInnen hatten. Die SchulsozialarbeiterInnen sind den Zielgruppen (mit absteigender Intensität: LehrerInnen > SchülerInnen > Eltern) bekannt – dieses

Ergebnis entspricht den Daten anderer Studien (Bolay, Flad & Gutbrod, 2004; Fröhlich-Gildhoff & Reutter, 2013) und auch des Studienüberblicks von Olk & Speck (2009).

Die über die Einzelfallhilfe deutlich hinausgehenden Angebote sind schulspezifisch ausgeformt und werden überwiegend positiv angenommen. Die „Nutzungsquoten“ variieren zwischen den Schulen und der je konzeptionellen Ausrichtung, wobei dieser Aspekt tiefergehend im Rahmen schulbezogener Vollerhebungen untersucht werden müsste. Analog zu den Ergebnissen von Olk und Speck (2009) wird die Schulsozialarbeit umso positiver bewertet, je enger/häufiger die Nutzung war.

Die Schulsozialarbeit wird umso positiver bewertet, je länger sie an einer Schule etabliert ist.

Bei den Gruppenangeboten/Projekten hatte der Faktor des „Spaß-Habens“ für die befragten SchülerInnen eine sehr hohe Bedeutung. Dieses Ergebnis entspricht anderen Untersuchungen im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe, z. B. zur Evaluation von Ferienfreizeitmaßnahmen (Fröhlich-Gildhoff & Pietsch, 2012). Ob dieses subjektive Kriterium dann weitergehend zu den von den Erwachsenen/Professionellen intendierten Entwicklungsprozessen – z. B. zur Förderung sozialer Kompetenzen –und deren Reflexion bei der Zielgruppe führt, sollte tiefergehend untersucht werden.

Die Kooperationen zwischen Schulleitungen, einzelnen LehrerInnen und SchulsozialarbeiterInnen sind tragfähig, wenngleich in Einzelfällen die jeweiligen Rollen, z. B. hinsichtlich der „Fallverantwortung“, geklärt werden müssen. Die darüber hinausgehende konzeptionelle und organisatorische Einbindung der Schulsozialarbeit variierte jedoch von Schule zu Schule stark.

Die Qualitätsstandards haben sich grundlegend als Orientierungsrahmen bewährt, sollten allerdings stärker schulform-bezogen differenziert und z. T. ergänzt werden.

Neben diesem grundlegend positiven Stand sind Herausforderungen und Entwicklungsbedarfe deutlich geworden:

Die sozialräumliche Einbindung und Vernetzung der Sozialarbeit in das jeweilige Quartier der Schule gelingt partiell – die Intensität und Qualität scheint abhängig zu sein von der Involviertheit der Fachkraft in die Schule; teilweise reichen hier die Ressourcen für darüber hinausgehende Aktivitäten nicht aus.

Das grundlegende (Bildungs-)Verständnis von Jugendhilfe und Schule muss zwischen diesen Partnern immer wieder konkret an jeder Schule und phasenweise erneut ausgehandelt und bestimmt werden. Wenn dies nicht geschieht, besteht die Gefahr des „Einschleifens“ von Routinen und einer Tendenz dazu, dass Schulsozialarbeit allein für die Bewältigung besonderer (sozialer) Problemlagen zuständig wird. Die Konzipierung und Realisierung von Schulsozialarbeit „an den zwei Konfliktlinien ‚Schulpädagogik vs. Sozialpädagogik‘ und ‚Prävention vs. Intervention‘“ (Olk & Speck, 2009, S. 913) sollte immer wieder reflexiv überprüft werden.

Dies wird besonders deutlich angesichts der Herausforderungen durch die große Zahl von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, nicht nur in den IVKs (Stichwort: Kinder und Familien mit Fluchterfahrung). Aber auch gesellschaftliche Herausforderungen (z. B. eine steigende Zahl von Kindern, die in Armut aufwachsen) sowie bildungspolitische Veränderungen (Ganztagsschule, Inklusion) erfordern eine Adaptation der Konzepte und Arbeitsweisen der Schulsozialarbeit. Bei diesen Prozessen kann sozialarbeiterische/-pädagogische Kompetenz eine wichtige Rolle spielen – letztlich muss die Thematik aber im Rahmen der Gesamtherausforderung der Gestaltung inklusiver (Schul-)Bildung betrachtet werden.

Damit verbunden ist auch die dynamische Diskussion um den Bildungsbegriff und das Bildungsverständnis: Schon im Elften und Zwölften Kinder- und Jugendbericht (BMFSFJ, 2001,

2005) wird argumentiert, dass Bildung über Schule und Unterricht hinausreicht, neben der Vermittlung kognitiven Wissens auch weitere Dimensionen umfasst und an verschiedenen Bildungsorten stattfindet. In diesem Sinne „lässt sich die Schulsozialarbeit [...] [auch] als ein Angebot non-formaler bzw. informeller Bildung verstehen, das Voraussetzungen für weitergehende Bildungsprozesse schafft und selbst Bildungssettings ermöglicht (z. B. bei der Vermittlung von Schlüsselqualifikationen, der Förderung von sozialen Kompetenzen und der Unterstützung der Lebensbewältigung). Bildungsarrangements dieser Art sind tendenziell für alle Schüler relevant“ (Olk & Speck, 2009, S. 914). „Die fachliche Bedeutung und Stärke des Handlungsprogramms Schulsozialarbeit liegt offensichtlich gerade darin, einen umfassenden sozialpädagogischen Auftrag mit probleminterventionistischen Angeboten einerseits und präventiven bildungs- und sozialisationsfördernden Angeboten andererseits am Ort der Schule umzusetzen und auf diese Weise einen Nutzen für Schüler, Eltern, Lehrer, die Schule und das Schulumfeld zu erzeugen“ (ebd., S. 920f). Diese Positionierung mag als Orientierung im Diskurs mit Konzepten, Praktiken und Perspektiven der – vor Ort je unterschiedlich gestalteten „Schulpädagogik“ – dienen. Diese Fragen werden zudem bei der Realisierung der Schulsozialarbeit an den Gymnasien noch einmal eine besondere Bedeutung gewinnen.

Der zunehmend wichtig werdende Aspekt der Prävention von gesundheitlichen (im Besonderen: seelischen) Risiken sollte klarer und expliziter – auch in den Qualitätsstandards – gefasst werden. Hier liegt ein wichtiges Potential von Schule und Jugendhilfe – Handlungspotentiale von Schulsozialarbeit müssen diesbezüglich präzisiert werden.

Die betrifft auch den stärkeren Einbezug der Zielgruppe Eltern in die Angebote der Schulsozialarbeit – hierzu sollten Konzeptionen entwickelt und Ressourcen bereitgestellt werden.

In der vorliegenden Studie konnte ein sehr breiter Überblick über die Praxis der Schulsozialarbeit in Freiburg gewonnen werden. Hierzu haben sich die gewählten Methoden bewährt und die gestellten Forschungsfragen konnten beantwortet werden. Dennoch gibt es Begrenzungen:

Es konnten aus ressourcen- und forschungsökonomischen Gründen nur KlassensprecherInnen und ElternvertreterInnen befragt werden. Diese selektierte Stichprobe besteht i. d. R. aus besonders engagierten Personen und es kann so zu einer Verzerrung der Ergebnisse gekommen sein – eine Vollerhebung hätte möglicherweise noch einmal neue Erkenntnisse z. B. bzgl. des Nutzungsgrades und der Bewertung einzelner Angebote erbracht.

Die Untersuchung liefert nur Querschnittsdaten und lässt keine Aussagen über Wirkungszusammenhänge zu; hierzu wären mehrere Messzeitpunkte und im optimalen Fall ein Kontrollgruppendesign nötig. Eine Folgeuntersuchung könnte zumindest die Entwicklung der Schulsozialarbeit und die Prüfung des Erreichungsgrades der Programmziele über einen längeren Zeitraum erfassen. Die Untersuchung der Entwicklung der neu initiierten Schulsozialarbeit an den Gymnasien über mehrere Messzeitpunkte wäre ebenfalls eine gute Möglichkeit, methodisch stärker Wirkungs- und Prozessdaten miteinander in Verbindung zu bringen.

Im Rahmen einer vertiefenden, stärker qualitativ ausgerichteten Untersuchung wäre es auch möglich, im Sinne der von Olk und Speck (2009, S. 923) formulierten Perspektiven herauszufinden, „a) wie die Angebote der Schulsozialarbeit von den Nutzern und unterschiedlichen Nutzergruppen subjektiv gedeutet und hinsichtlich ihres Nutzens bewertet werden, b) welche Zusammenhänge es zwischen individuellen Prozessen der Belastungs- und Krisenerfahrung bei Schülern und der Inanspruchnahme von Angeboten und Leistungen der Schulsozialarbeit gibt, c) wie die Angebote der Schulsozialarbeit prozessual in Anspruch genommen und angeeignet werden und d) welche Auswirkungen die Unterstützungsleistungen der Schulsozialarbeit auf individuelle Bewältigungsprozesse und Bildungsbiographien zeitigen“.

Literaturverzeichnis

- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.) (2001). Elfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin: Druck Vogt GmbH.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.) (2005). Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin: Druck Vogt GmbH.
- Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend – BMFSFJ (Hrsg.) (2013). 14. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistung der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin: Druck Vogt GmbH.
- Bolay, E., Flad, C. & Gutbrod, H. (2004). Jugendsozialarbeit an Hauptschulen und im BVJ und Baden-Württemberg, Abschlussbericht der Begleitforschung zur Landesförderung. Tübingen: Universität Tübingen. Verfügbar unter <https://publikationen.uni-tuebingen.de/xmlui/handle/10900/47335> [25.06.2016]
- Deutsche Gesellschaft für Evaluation (2008). Standards für Evaluation. Verfügbar unter <http://www.alt.degeval.de/calimero/tools/proxy.php?id=19074> [25.06.2016]
- Deutscher Kinderschutzbund, Ortverband Freiburg e. V.; IN VIA Freiburg e. V.; Deutsches Rotes Kreuz, Freiburg e.V.; Staatliches Schulamt Freiburg & Stadt Freiburg (AKI). (Hrsg.) (o. J.). Schulsozialarbeit in Freiburg. Qualitätsstandards. Verfügbar unter <http://www.freiburg.de/pb/site/Freiburg/get/355677/Qualit%C3%A4tsstandards%20der%20Schulsozialarbeit.pdf> [15.09.2015]
- Fischer-Orthwein, I. (2014). Das Leistungsspektrum der Schulsozialarbeit in: KVJS Jugendhilfe-Service. Schulsozialarbeit in Baden-Württemberg, 4. aktualisierte Auflage (S. 12-20). Stuttgart: Kommunalverband für Jugend und Soziales Baden-Württemberg.
- Fröhlich-Gildhoff, K. & Pietsch, S. (2012). Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitevaluation des Programms „Ferienzeit – Gestaltungszeit. Innovative pädagogische Freizeitangebote für Kinder und Jugendliche während der Ferienzeit“ der Stiftung Kinderland Baden-Württemberg. Ungekürzter Abschlussbericht. Freiburg: ZfKJ. Veröffentlicht: Stuttgart: Stiftung Kinderland.
- Fröhlich-Gildhoff, K. & Reutter, A. (2013). Abschlussbericht: Evaluation Schulsozialarbeit in Biberach. Verfügbar unter http://www.zfkj.de/images/Abschlussbericht_Schulsozarb_Biberach.pdf [25.06.2016]
- Grundsätze des Ministeriums für Arbeit und Sozialordnung, Familie, Frauen und Senioren Baden-Württemberg zur Förderung der Jugendsozialarbeit an öffentlichen Schulen in der Fassung vom 23.12.2014. Verfügbar unter https://sozialministerium.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/redaktion/m-sm/intern/downloads/Downloads_Kinder-Jugendliche/Schulsozialarbeit_Foerdergrundsaeetze_23-12-2014.pdf [25.06.2016]
- KVJS Jugendhilfe-Service (2014). Schulsozialarbeit in Baden-Württemberg. 4. aktualisierte Auflage. Stuttgart: Kommunalverband für Jugend und Soziales Baden-Württemberg.
- Mayring, P. (2002). Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zum qualitativen Denken. Weinheim und Basel: Beltz.
- Mayring, P. (2010). Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken (10. Auflage). Weinheim/Basel: Beltz.

- Olk, T. & Speck, K. (2009). Was bewirkt Schulsozialarbeit? – Theoretische Konzepte und empirische Befunde an der Schnittfläche zwischen formaler und non-formaler Bildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 55 (6) (S. 910-927).
- ORBIT Organisationsberatung Thüringen (2008). Evaluation der Schulsozialarbeit in Jena. Befragung der Schüler/innen. Verfügbar unter http://www.orbit-jena.de/fileadmin/media/downloads/Anlage_4_Befragung_Jugendlicher.pdf [25.06.2016]
- Rausch, J. & Berndt, S. (2012). Jugendhilfe in Kooperation mit der Ganztagesesschule. Zum Strategieverhältnis der Jugendhilfe im Wandel von Schule. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Speck, K. (2006). Qualität und Evaluation in der Schulsozialarbeit: Konzepte. Rahmenbedingungen und Wirkungen. Wiesbaden: VS-Verlag.

Autorenbeschreibung

Lea LÜDICKE, Kindheitspädagogin (M.A.) hat im Sommer 2016 ihr Studium an der Evangelischen Hochschule Freiburg abgeschlossen und arbeitet derzeit in einem Hort in Wiesbaden.

lea@h-luedicke.de

Monique WAGNER, Kindheitspädagogin (B.A.) hat im Sommer 2016 ihr Studium an der Evangelischen Hochschule Freiburg abgeschlossen und arbeitet als Erzieherin in der städtischen Kindertageseinrichtung „Kita Rieselfeld“ in Freiburg. Parallel dazu ist sie in der Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte im Bereich kindlicher Sexualität tätig.

monique_wagner@gmx.de

Klaus FRÖHLICH-GILDHOFF, Prof. Dr., ist Diplom-Psychologe und als Dozent für Entwicklungspsychologie und Klinische Psychologie an der Evangelischen Hochschule Freiburg tätig. Er ist Co-Leiter des Zentrums für Kinder- und Jugendforschung (ZfKJ) im Forschungs- und Innovationsverbund (FIVE) an der Evangelischen Hochschule Freiburg.

froehlich-gildhoff@eh-freiburg.de

Annegret REUTTER, Soziale Arbeit (M.A.), ist wissenschaftliche Mitarbeiterin Zentrum für Kinder- und Jugendforschung (ZfKJ). Sie forscht in den Bereichen der Team- und Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen und der Jugendsozialarbeit an Schulen. Neben der wissenschaftlichen Tätigkeit arbeitet sie als Referentin in der Fort- und Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte zum Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten/herausfordernden Verhaltensweisen in Kindertageseinrichtungen und lehrt an der Evangelischen Hochschule Freiburg.

areutter@eh-freiburg.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 das Zentrum für Kinder- und Jugendforschung (ZfKJ). Im Rahmen ihrer Forschungstätigkeit beschäftigt sie sich aktuell mit der Interaktions- und Beziehungsgestaltung, der Team- und Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen, sowie mit Vielfalt, Sozialer Ungleichheit und Netzwerken.

weltzien@eh-freiburg.de