

Befragung des Instituts für Restorative Praktiken im Rahmen des Modellprojektes

“Mit Restorativen Praktiken ein positives und sicheres Schulklima fördern”

Verfasserinnen: Clara Overweg, Carla Wenzel, Judith Kohler

Wissenschaftliche Begleitung: Prof. Dr. Anne Piezunka

Berlin, Juni 2023

Das Modellprojekt wird gefördert durch:

Gefördert vom



Bundesministerium
für Familie, Senioren, Frauen
und Jugend

im Rahmen des Bundesprogramms

Demokratie **leben!**

Heidehof
Stiftung

GLS *Treuhand*

Einleitung und Ziele

Im Rahmen des Modellprojekts “Mit Restorativen Praktiken ein positives und sicheres Schulklima fördern”¹ haben wir an unserer Modellprojektschule Lehrkräfte und Schüler*innen zu Anerkennung und Konfliktbearbeitungsstrategien befragt². Hierbei haben wir zwei Ziele verfolgt. Erstens wollten wir für das Modellprojekt herausfinden, ob die Projektmaßnahmen an den richtigen Stellen ansetzen. Zweitens haben wir in Kooperation mit dem Reckahner Projektteam zur Ethik pädagogischer Beziehungen (<https://paedagogische-beziehungen.eu>) ein wissenschaftliches Ziel verfolgt: Herauszufinden, wie die Qualität pädagogischer Beziehungen an (Grund)schulen überhaupt gemessen und evaluiert werden kann, da bislang hierzu kaum Messinstrumente vorliegen.

Theoretischer Hintergrund und Dimensionen

Schule ist nicht nur ein Ort des Lernens, sondern auch ein wichtiger Ort der Sozialisation und des Erlernens von Bindung und Anerkennung (Baer & Koch 2020, Prenzel 2019). Zum einen ist die Beziehung zwischen Lehrkräften und Schüler*innen maßgebend dafür, dass Kinder nachhaltig lernen können (Fischer & Richey 2021). Zum anderen, und das gilt insbesondere für Grundschulkindern, stellen Lehrkräfte wichtige Bindungspersonen dar (Baer & Koch 2020). Je nach früheren Bindungserfahrungen können die Beziehungen zu Lehrkräften für Kinder ein sicheres Bindungsverhalten bestärken oder aber unsicheres Bindungsverhalten vertiefen und so lebenslange Spuren hinterlassen. Hier zeigen Baer und Koch (2020) anschaulich auf, wie frühe Erfahrungen Kinder mit Blick auf ihr Bindungsverhalten beeinflussen. Sie beziehen sich auf die weit verbreitete Bindungstheorie (siehe z.B. Bowlby, 2008). Nach dieser prägen frühkindliche Bindungserfahrungen Menschen dahingehend, inwiefern sie in Bezug auf Bindungen sicher bzw. unsicher auftreten können. Sicher gebundene Kinder tun sich leichter darin, ihre Bedürfnisse zu äußern und vertrauen mehr darauf, dass diese auch beachtet werden. Eine unsichere Bindung hingegen kann sich darin äußern, dass Kinder sehr zurückhaltend sind oder im Gegenteil stark auf die ungebrochene Aufmerksamkeit von Lehrkräften angewiesen sind (Baer & Koch 2020).

Geleitet von theoretischen Werken Honneths (1992), Oevermanns strukturtheoretischem Ansatz (1996), Prenzels (2019) Sicht auf pädagogische Beziehungen sowie vom Konzept des Social Discipline Windows (McCold & Wachtel, 2001) haben wir verschiedene Dimensionen entwickelt, die wir im Kinder- und Lehrkräfte-Fragebogen abgefragt haben. Uns geht es zum einen um die Erfassung von Anerkennung, aber auch um die bis heute wenig untersuchte Frage der seelischen Verletzung. Ebenso interessieren uns die Möglichkeitsräume dafür, diese Themen gemeinsam zu besprechen. Dafür nutzen wir den Begriff der “Besprechbarkeit”. Letztlich haben wir den Kindern der 5. und 6. Klassen auch Fragen nach schlechterer Behandlung aufgrund von Merkmalen gestellt.

¹ Die Veröffentlichung stellt keine Meinungsäußerung des BMFSFJ oder des BAFzA dar. Für inhaltliche Aussagen tragen die Autorinnen und Autoren die Verantwortung.

² Das Modellprojekt ist aufgrund einer Förderung durch das Bundesprogramm „Demokratie leben!“ (www.demokratie-leben.de), die GLS Treuhand (www.gls-treuhand.de) sowie die Heidehofstiftung (www.heidehof-stiftung.de) möglich.

Die folgende Tabelle gibt eine Übersicht über die verschiedenen Dimensionen bzw. Frageblöcke.

Die Befragungen haben auf Grundlage schriftlicher Fragebögen stattgefunden. Diese wurden auf Papier (Kinder) und online (Lehrkräfte) ausgefüllt. Wie in der Tabelle ersichtlich, gab es für die Kinder - je nach Klassenstufe - etwas unterschiedliche, teils gekürzte Fragebögen, um jüngere Kinder nicht zu überfordern³. Kinder der Klassenstufen 1 und 2 konnten aufgrund noch nicht ausreichend vorhandener Lesefähigkeiten nicht befragt werden⁴.

Dimensionen / Frageblöcke	Schüler*innen Fragebogen 3. Klassen	Schüler*innen Fragebogen 4. Klassen	Schüler*innen Fragebogen 5. und 6. Klassen	Lehrkräfte: Fragebogen
Leistungsbezogene Anerkennung	x (gekürzt)	x (gekürzt)	x	x
Emotionale Anerkennung	x (gekürzt)	x (gekürzt)	x	x
Anerkennung für Vielfalt			x	
Missachtung von Anerkennung / seelische Verletzung	x	x	x	x
Verhalten in Konfliktsituationen		x (gekürzt)	x	x
Fehlerbesprechbarkeit	x	x	x	x
Arbeitszufriedenheit (siehe unten)				x

Vorgehen und Stichprobe

Bei der Entwicklung von guten Fragebögen werden idealerweise Skalen verwendet, die bereits durch andere Wissenschaftler*innen getestet wurden. So kann sichergestellt werden, dass die Fragen wirklich das messen, was gemeint ist. Das war im Fall unserer Befragung nur teilweise möglich: Die Qualität pädagogischer Beziehungen ist bisher nur wenig quantitativ erfasst worden.

Deshalb haben wir drei Pretests mit Fragebogenentwürfen durchgeführt. Somit konnten die Fragen entsprechend umformuliert und verbessert werden. Die Pretests haben an vier verschiedenen Grundschulen in fünf Klassen stattgefunden. Beim Fragebogen der Lehrkräfte haben wir zwei Pretestrunden durchgeführt.

³ Bei den zwei Anerkennungsdimensionen wurden einzelne Sätze ausgelassen, um den Fragebogen von der Länge her angemessener für jüngere Kinder zu gestalten. In den Klassen 5 und 6 wurde zusätzlich die Anerkennung von Vielfalt abgefragt.

⁴ Das Thema der Untersuchung von Anerkennung und seelischer Verletzung bei jüngeren Kindern halten wir für sehr wichtig. Gleichzeitig reichen unsere Kapazitäten im Projekt voraussichtlich nicht aus, um ein Befragungskonzept für jüngere Kinder zu entwickeln und umzusetzen.

Die Pretests dienten der Überprüfung unserer Annahmen: Verstehen die Befragten das Gleiche unter den Items wie die Forschenden (*Eindeutigkeit*)? Und noch grundsätzlicher und besonders relevant im Kontext der Arbeit mit Grundschulkindern: Sind die Items grundsätzlich *verständlich*? Die schlussendlich eingesetzten Fragebögen sind demnach das Ergebnis eines mehrstufigen Prozesses.

An der Befragung an der Modellschule haben 147 Kinder und 30 Lehrkräfte teilgenommen. Zur Befragung eingeladen waren 337 Kinder und 51 Lehrkräfte. An der Kinderbefragung konnten - wie bereits beschrieben - Kinder aus den Klassen 1 und 2 nicht teilnehmen, da sie nicht über ausreichende Lese- und Schreibkompetenz verfügen.

	Kinder in Klassen 3-6	Lehrkräfte
Gesamtheit (zu Befragung eingeladen)	337	51
Stichprobe (tatsächlich an Befragung teilgenommen)	147 (43,6%)	30 (58,8%)

Die Teilnahme an der Befragung war prozentual gemessen bei den Lehrkräften größer. Die höhere Teilnahmequote der Lehrkräfte im Vergleich zu den Kindern könnte darauf zurückzuführen sein, dass das Ausfüllen einer Datenschutzerklärung durch die Eltern eine zusätzliche Hürde dargestellt hat. Insgesamt bewerten wir die Teilnahmequote an der Befragung als positiv.

Gleichzeitig gibt es einige Einschränkungen in Bezug auf die Repräsentativität der Befragung. Die Modellschule beinhaltet eine Regel- und eine Europaschule. Kinder aus der Europaschule sind in den Befragungsergebnissen überrepräsentiert, was vor allem vor dem Hintergrund systematischer Unterschiede relevant wird. 63,3% der befragten Kinder gehen auf die Europaschule.

Ausblick auf 2024

In 2024 wird eine zweite Befragung durchgeführt. In weiten Teilen wird dies mit identischen Fragebögen stattfinden. Gleichzeitig sind folgende Änderungen geplant: Zum einen möchten wir die Teilnahme an der Befragung für die Kinder niedrighschwelliger gestalten. Hierfür haben wir eine kürzere und einfacher formulierte Einverständniserklärung für die Eltern entworfen. Wir hoffen so ein angemessenes Gleichgewicht zwischen umfangreicher Information und einer klaren und verständlichen Kommunikation zu erreichen.

Ebenso planen wir in 2024 die Befragung der Erzieher*innen als wichtiger Bestandteil der Schulgemeinschaft. Hierfür arbeiten wir an der Erstellung eines auf die Erzieher*innen angepassten Fragebogens.

Fragen und Feedback

Mit Fragen und Feedback können Sie sich gerne per E-Mail an Judith Kohler (Projektleitung) wenden: jkohler@irp-berlin.de.

Literatur

Baer, U. und Koch, C. (2020). *Pädagogische Beziehungskompetenz. Grundlagen für Erzieher*innen und Lehrer*innen*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.

Bowlby, J. (2008). *Bindung als sichere Basis. Grundlagen und Anwendung der Bindungstheorie*. Reinhardt.

Burnett, N. und Thorsborne, M. (2015). *Restorative Practice and Special Needs*. London, UK / Philadelphia, USA: Jessica Kingsley Publishers

El-Mafaalani, A., Waleciak, J. und Weitzel, G. (2017). *Tatsächliche, messbare und subjektiv wahrgenommene Diskriminierung*. In: A. Scherr; A. El-Mafaalani; G. Yüksel (2017): *Handbuch Diskriminierung*. Wiesbaden: Springer VS., S. 173–189.

Fischer, N. und Richey, P. (2021). *Pädagogische Beziehungen für nachhaltiges Lernen. Eine Einführung für Studium und Unterrichtspraxis*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.

Gartmeier, M. (2010). *Fehlerfreundlichkeit im Arbeitskontext: positive Einstellungen gegenüber Fehlern und negatives Wissen als Ressourcen professionellen Handelns* (Dissertation, Universität Regensburg).

Gomolla, M. und Radtke, F.-O. (2009). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Wiesbaden: Springer VS.

Hechler, A. für das Anne Frank Zentrum (2019). *Diskriminierung*, [Link zur Publikation](#)

Honneth, A. (1992). *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Misamer, M. (2019). *Macht und Machtmittel in der Schule. Eine empirische Untersuchung*. Jacobs Verlag.

McCold, P. und Wachtel, T. (2001). 'Restorative justice in everyday life' in Braithwaite J and Strang H (eds) *Restorative justice and civil society*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Neuenschwander, M. und Grunder, H.-U. (Hrsg.) (2010). *Schulübergang und Selektion. Forschungsbefunde-Praxisbeispiele-Umsetzungsperspektiven*. Zürich/Chur: Rüegger Verlag.

Oevermann, U. (1996). *Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*, 1, 70-182. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Piezunka, A. (2023). *Seelische Verletzungen in der Gestaltung pädagogischer Beziehungen*. In: Leonhardt, N. et. al. [Hrsg.] *Macht in der Schule. Wissen - Sichtweisen - Erfahrungen*. [Link zur Publikation](#)

Piezunka, A. und Overweg, C. (2023). *Seelische Verletzungen ansprechen – Irritationen erzeugen?!*. [Link zur Publikation](#)

Prenzel, A. (2019). *Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz*. Verlag Barbara Budrich.

Richter, S. (2013). *Adulthood: die erste erlebte Diskriminierungsform? Theoretische Grundlagen und Praxisrelevanz*. [Link zur Publikation](#)

Scharathow, W. (2017). *Jugendliche und Rassismuserfahrungen. Kontexte, Handlungsherausforderungen und Umgangsweisen*. In M. El und K. Fereidoonu: *Rassismuskritik und Widerstandsformen*, 107-127. Wiesbaden: Springer VS.

Scherwath, C. & Friedrich, S. (2012). *Soziale und pädagogische Arbeit mit Traumatisierung*. München: Ernst Reinhardt Verlag.

Tausendpfund, M. (eds) *Fortgeschrittene Analyseverfahren in den Sozialwissenschaften*. Grundwissen Politik. Wiesbaden: Springer VS.