Forschungsinstitut für
Bildungs- und Sozialökonomie
Research Institute for the Economics
of Education and Social Affairs

Dr. Ewa Bacia

Mitarbeit: Jakob Klingemann, Janaki Koch, Fabian Müller, Lina Stolze

Fachliche Beratung: Prof. Dr. Dr. Klaus Hurrelmann

Evaluation des gut:gehen Programms der Walter Blüchert Stiftung

Ergebnisbericht der zweiten Evaluationsphase
des Forschungsinstituts für die Bildungs- und Sozialökonomie

Berlin, September 2026

ENHANCING LIFELONG LEARNING FOR ALL

www.fibs.eu

Executive Summary

Das von der Walter Blüchert Stiftung entwickelte Programm gut:gehen stärkt Grundschulkinder mit theaterpädagogischen Mitteln in ihrer psychosozialen Gesundheit. Eine erste Evaluation (Bacia et al. 2023) belegte deutliche Wirkungen auf die Kinder, machte aber eine strukturelle Grenze sichtbar: Solange das soziale Umfeld der Kinder, also ihre Eltern und das pädagogische Personal, nicht einbezogen wird, bleiben die Wirkungen weitgehend auf die Programmeinheiten begrenzt. Die Stiftung hat daraus die Konsequenz gezogen, gut:gehen in Richtung Verhältnisprävention weiterzuentwickeln, und zwei neue Formate erprobt: Fortbildungen für das pädagogische Fachpersonal von Schule und OGS/Hort sowie Formate der aktiven Elterneinbindung. Die vorliegende formative, qualitativ angelegte Evaluation (Oktober 2024 bis September 2026) untersucht, wie die Einführung dieser neuen Formate gelungen ist, was gewirkt hat und unter welchen Bedingungen sie dauerhaft verankert werden können.

Zentrale Befunde

Die Bedarfsanalyse bestätigte, dass Eltern und pädagogisches Personal die entscheidenden Multiplikatoren für eine nachhaltige Wirkung sind, bislang aber kaum systematisch erreicht werden. Ein Expertengespräch der Stiftung im November 2024 bekräftigte diesen Handlungsbedarf und benannte die Elternarbeit als zentrale Zukunftsaufgabe.

Die Fortbildung „Kinder spielend stärken“ wurde ab November 2025 an der Grundschule in NRW erprobt. Die deutlichsten Wirkungen zeigten sich auf der individuellen Ebene der Fachkräfte: Sie übernahmen nicht nur einzelne Methoden, sondern beschrieben eine veränderte pädagogische Grundhaltung gegenüber den Kindern. Als wichtigster Wirkungsmechanismus erwies sich das erfahrungsorientierte Lernen, das selbst Erlebte. Auf der Teamebene regte die Fortbildung Austausch- und Reflexionsprozesse an; der Transfer zu den Lehrkräften verläuft angesichts struktureller Grenzen des Schulalltags noch zurückhaltend. Begünstigt wurde die Wirkung durch das erfahrungsorientierte Format, die Integration in bestehende Teamsitzungen, die qualifizierte Leitung und die multiprofessionelle Zusammensetzung der Gruppe.

Die neuen Elternformate, ein Auftakttermin (Termin 0) und ein Abschlusstermin (Termin 13), wurden an zwei Standorten erprobt: im Tandem zweier Fachkräfte (Standort 1) und in einer koordinierten Standortstruktur (Standort 2). Als besonders wirksam beschreiben die Teams die wertschätzende, stärkenorientierte Rückmeldung an Eltern und Kind: Sie eröffnet Eltern eine neue Sicht auf ihr Kind, stärkt sie in ihrer Rolle und macht die Kinder in ihren Stärken sichtbar. Eltern, Kinder und Teams erleben die Formate als wertvoll. Entscheidend für das Gelingen sind die persönliche, beziehungsorientierte Ansprache, die Schule als verlässliche Partnerin, qualitätssichernde Personalstrukturen sowie Niedrigschwelligkeit, kulturelle Sensibilität und Freiwilligkeit. Als Herausforderungen benennen beide Standorte die anspruchsvolle Terminlogistik, den Ressourcenbedarf und den Vorrang von Qualität vor Quantität.

Gelingensbedingungen und Handlungsempfehlungen

Über beide Programmstränge hinweg tragen dieselben Prinzipien: Wirkung entsteht durch Erfahrung und Beziehung. Sie braucht die Schule, die sozial-emotionales Lernen als Teil ihres pädagogischen Gesamtkonzepts versteht, qualifiziertes Personal auf Programm- und Schulseite, eine niedrigschwellige und kontextsensible Gestaltung sowie Planungssicherheit und eine verlässliche Kommunikation. Die Handlungsempfehlungen richten sich an drei Adressatengruppen und sind nach ihrer Dringlichkeit

gewichtet. Vorrangig sind drei Punkte: die Elternarbeit als festen Programmbaustein zu verankern und dauerhaft zu finanzieren, die Fortbildung des pädagogischen Personals zu verstetigen und schrittweise auszuweiten sowie das Wachstumstempo an die verfügbare Qualität und an das verfügbare qualifizierte Personal zu koppeln. Darüber hinaus sollte die Stiftung den Teams Planungssicherheit über die Fortführung geben. Die Schulen sichern die organisatorischen Grundlagen, binden ihr Personal aktiv ein und beziehen die Lehrkräfte verbindlich in den Transfer ein. Die Programmsteuerung und die durchführenden Fachkräfte behalten die bewährten Gestaltungsprinzipien bei und sichern das Erlernte. Die Handlungsempfehlungen richten sich an drei Adressatengruppen etwa durch die Fortschreibung des Modulhandbuchs und durch die Fortführung der Tandem- und Koordinationsstrukturen.

Empfehlungen im Überblick

- Elternarbeit als festen Programmbaustein verankern – tragend dafür ist die individuell gestaltete, wertschätzende und stärkenorientierte Rückmeldung an Eltern und Kind, etwa im Abschlussformat, in dem Kinder ihren Eltern in einer aktiven, gastgebenden Rolle begegnen und ihre Stärken vor der Gruppe benannt werden (vgl. Kap. 5.3).
- Fortbildung des pädagogischen Personals verstetigen und schrittweise ausweiten, unter Beibehaltung der erfahrungsorientierten Arbeitsweise.
- Erlerntes des pädagogischen Personals methodisch sichern: das bestehende Modulhandbuch der Fortbildung fortschreiben, den Teilnehmenden als Nachschlagewerk zugänglich machen und Rückmeldungen digital und unmittelbar einholen.
- Lehrkräfte verbindlich in Fortbildung und Transfer einbeziehen, damit gut:gehen fester Bestandteil des pädagogischen Gesamtkonzepts der Schule wird und nicht nur ein Nachmittagsangebot bleibt.
- Qualität vor Quantität: das Wachstumstempo an qualifiziertes Personal und gesicherte Ressourcen koppeln.
- Die an beiden Standorten bewährten Personalstrukturen, Tandem und standortübergreifende Koordination, auch bei einer Ausweitung beibehalten.
- Planungssicherheit für beide Formate für die Teams sichern: Entscheidungen über Fortführung und Finanzierung frühzeitig und transparent kommunizieren.

Ausblick

Die Elternarbeit wird in einer verlängerten Pilotphase fortgeführt. Die Fortbildung des pädagogischen Personals ist für das kommende Schuljahr an der Grundschule in Berlin geplant, während das Programm in NRW an mehreren Schulen weiter gestärkt und verankert wird. Weitere Perspektiven, etwa eine stärkere Sichtbarkeit bei Schulveranstaltungen, ein pädagogischer Fachtag zu Resilienz und die Idee einer Zertifizierung, werden derzeit abgestimmt. Insgesamt deuten die Befunde darauf hin, dass die Weiterentwicklung von gut:gehen zur Verhältnisprävention auf einem tragfähigen Weg ist: Die zentrale Aufgabe besteht nun darin, die qualitätssichernden Bedingungen bei einer Ausweitung des Programms zu erhalten

Dank

Das Evaluationsteam dankt der Walter Blüchert Stiftung für das entgegengebrachte Vertrauen und die konstruktive Zusammenarbeit. Unser besonderer Dank gilt den Theaterpädagoginnen, die ihre Erfahrungen und Einschätzungen offen mit uns geteilt haben, sowie den schulischen Fachkräften (Schulleitungen, OGS-Teams, Schulsozialarbeiter:innen und Koordinator:innen), die uns trotz hoher Belastungen Einblicke in ihre Arbeit gewährt haben. Ohne diese Gesprächsbereitschaft wäre diese Evaluation nicht möglich gewesen.

Inhaltsverzeichnis

Executive Summary 2

1 Hintergrund und Evaluationsauftrag 6

1.1 Vom Kinderprogramm zur Verhältnisprävention 6

1.2 Evaluationsauftrag und methodisches Vorgehen 7

1.3 Aufbau des Berichts 8

2 Ausgangslage 9

2.1 Psychosoziale Lage von Kindern und Jugendlichen in Deutschland 9

2.2 Die Programmstandorte: strukturelle Herausforderungen 10

3 Bedarfsanalyse: Ausgangssituation an den Schulen 12

3.1 Psychosoziale Lage der Kinder an den Evaluationsschulen 12

3.2 Bedarfe beim pädagogischen Personal 13

3.3 Bedarfe in der Elternarbeit 13

3.4 Expertengespräch und Konsequenzen für die Programmentwicklung 14

4 Fortbildungsformate für das pädagogische Personal 16

4.1 Das Fortbildungskonzept „Kinder spielend stärken“: Entstehung und Aufbau 16

4.2 Umsetzung an einer Grundschule in NRW 18

4.3 Wirkungen und Rückmeldungen 18

4.4 Gelingensbedingungen und Herausforderungen 21

4.5 Fazit 22

5 Elternarbeit 23

5.1 Konzept der Elternarbeit: Neue Formate im Überblick 23

5.2 Umsetzung an beiden Standorten 25

5.3 Wirkungen und Gelingensbedingungen 26

5.4 Fazit 29

6 Gelingensbedingungen und Herausforderungen 30

7 Handlungsempfehlungen 33

7.1 Was eine Ausweitung voraussetzt: Kern, Mindeststandards, Ressourcen und Entwicklungsfelder 33

7.2 Vorrangige Empfehlungen 34

7.3 Empfehlungen im Einzelnen 34

8 Ausblick: Geplante Weiterentwicklung des Programms 37

Literaturverzeichnis 39

Annex: Methodik der Evaluation 41

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Vom Kinderprogramm zur Verhältnisprävention 7
Abbildung 2: Aufbau der Fortbildung „Kinder spielend stärken“ 16
Abbildung 3: Wirkungen der Fortbildung „Kinder spielend stärken“ auf drei Ebenen 19
Abbildung 4: Die Elternformate im Verlauf eines Programmdurchgangs 24
Abbildung 5: Fünf übergreifende Gelingensbedingungen und die damit verbundenen Herausforderungen 30
Abbildung 6: Anforderungen an eine Ausweitung des Programms 33
Abbildung 7: Handlungsempfehlungen nach Adressatengruppe und Priorität 36

1 Hintergrund und Evaluationsauftrag

1.1 Vom Kinderprogramm zur Verhältnisprävention

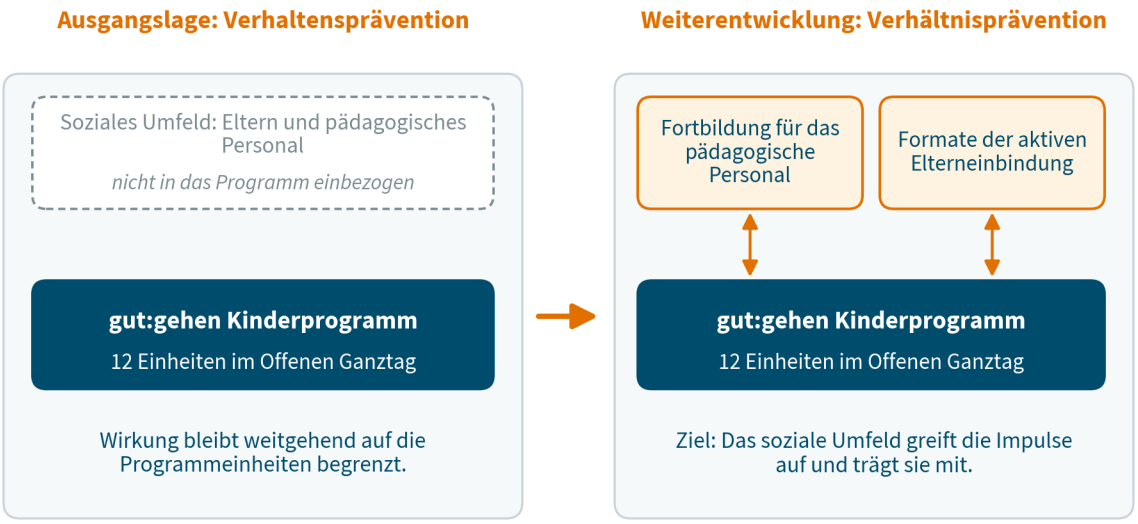
Das gut:gehen-Programm wurde von der Walter Blüchert Stiftung entwickelt, um Grundschulkinder in ihrer mentalen und psychosozialen Gesundheit sowie im Umgang mit ihren Emotionen zu stärken. Im Bereich primärer Prävention angesiedelt, fördert es Resilienz, Selbstbewusstsein, Lebensfreude, Selbstwirksamkeit und stärkt die Beziehung der Kinder zu sich selbst und zu anderen. Das Programm findet in der Lebenswelt Schule statt: Kinder der Jahrgänge 2 bis 4 treffen sich im Offenen Ganztag wöchentlich für 90 Minuten unter der Leitung schulexterner theaterpädagogischer Teams. Theaterpädagogische Spiele und Übungen bilden das methodische Kernstück; sie bieten den Kindern Raum zur Selbstthematisierung und Reflexion, ermöglichen spielerisches Erproben in neuen Situationen und eröffnen Wege, eigene Stärken zu entdecken.

Die erste formative Evaluation des Programms (Bacia et al. 2023) untersuchte seine Wirkungen im Schuljahr 2022/23 an vier Grundschulen in Bielefeld. Sie folgte einem mehrstufigen Wirkungsmodell, das von der Outputebene bis zu gesellschaftlichen Impacts reichte. Auf der Outputebene zeigte sich: Das Programm war auf der Grundlage einer gründlichen Bedarfsanalyse konzipiert und professionell umgesetzt worden. Die meisten Kinder der Zielgruppe konnten erreicht werden, und die am Programm Beteiligten äußerten sich überwiegend zufrieden oder sehr zufrieden.

Auf der Outcome-Ebene belegte die Evaluation sichtbare Wirkungen. Die teilnehmenden Kinder erwarben neues Wissen und neue Fähigkeiten; ihre Verhaltensweisen veränderten sich teilweise positiv, und die Situation in der Schule sowie die Kommunikation mit Gleichaltrigen und Erwachsenen verbesserten sich. Konkret: Viele Kinder traten im Verlauf des Programms selbstbewusster auf und lernten, ihre Meinungen und Wünsche klarer zu kommunizieren. Auch eher zurückhaltende Kinder wurden im Laufe der Programmeinheiten mutiger und selbstsicherer. Das Miteinander in den gut:gehen-Gruppen veränderte sich spürbar: Mit der Zeit gab es seltener Konflikte, und wenn sie auftraten, wurden sie häufiger friedlich und verbal gelöst. Die Kinder berichteten, dass sie die neu erlernten Ansätze zur Konfliktlösung auch außerhalb des Programms einsetzten und dabei gute Erfahrungen machten. Je mehr Kinder einer Schule am Programm teilnahmen, desto stärker zeigte sich das Potenzial, in die gesamte Schulgemeinschaft hineinzuwirken. Auf der Ebene der Impacts schließlich lieferte die Evaluation erste Hinweise darauf, dass gut:gehen dazu beitragen kann, die gesellschaftliche Perspektive auf das Miteinander zu verändern.

Zugleich machte die Evaluation eine strukturelle Grenze sichtbar: Die Wirkungen blieben weitgehend auf die unmittelbaren Programmeinheiten begrenzt. Für eine nachhaltige Entwicklung der Kinder fehlt ein entscheidender Baustein, nämlich die systematische Einbindung ihres sozialen Umfelds. Eltern und pädagogisches Fachpersonal, also die Menschen, mit denen Kinder ihren Alltag teilen, waren nicht Teil des Programms. Was Kinder in gut:gehen lernen und erfahren, trifft in vielen Fällen auf ein Umfeld, das diese Erfahrungen weder kennt noch verstärken kann.

Die Walter Blüchert Stiftung hat aus diesen Erkenntnissen eine klare Schlussfolgerung gezogen: gut:gehen wird in Richtung Verhältnisprävention weiterentwickelt.



Quelle: eigene Darstellung

Abbildung 1: Vom Kinderprogramm zur Verhältnisprävention

Exkurs: Verhaltens- vs. Verhältnisprävention

Verhaltensprävention setzt bei Individuen an: Sie zielt darauf, das Wissen, die Einstellungen und Kompetenzen von Menschen zu verändern, bei gut:gehen also der teilnehmenden Kinder. Verhältnisprävention geht einen Schritt weiter: Sie richtet sich auf die sozialen und strukturellen Bedingungen, die Verhalten beeinflussen, also auf das Umfeld und nicht nur auf die einzelne Person. Die Forschung zeigt, dass nachhaltige Gesundheitsförderung die Kombination beider Ebenen erfordert; Verhaltensprävention ohne Verhältnisprävention bleibt in ihrer Wirkung begrenzt (Hurrelmann et al. 2018; Poitzmann & Sickling 2019).

Konkret heißt das: Neben dem Kernprogramm für Kinder wurden zwei neue Formate entwickelt und erprobt. Erstens entstanden Fortbildungsformate für Fachkräfte des Offenen Ganztags (OGS), Schulsozialarbeiter:innen und Lehrkräfte, die das pädagogische Personal mit den Methoden und der Grundhaltung von gut:gehen vertraut machen sollten. Zweitens wurden Formate zur aktiven Elterneinbindung entwickelt, die Eltern vor, während und nach dem Programmdurchgang einbeziehen.

Diese Weiterentwicklung vollzog die Stiftung nicht allein. Sie entstand im engen Austausch mit lokalen und regionalen Akteuren, insbesondere im Rahmen eines Expertengesprächs im November 2024 in Gütersloh, bei dem die Elternarbeit als zentrale Zukunftsaufgabe des Programms benannt wurde (siehe Kap. 3.4). Das FiBS-Evaluationsteam hat den Entwicklungsprozess von Beginn an formativ begleitet und seine Zwischenbefunde fortlaufend an die Stiftung zurückgemeldet.

1.2 Evaluationsauftrag und methodisches Vorgehen

Die vorliegende Evaluation lief von Oktober 2024 bis September 2026. Sie war formativ und qualitativ angelegt. Ihr Gegenstand waren nicht die Wirkungen des Programms auf die Kinder, die bereits in der

ersten Evaluationsphase untersucht worden waren. Im Fokus stand die Frage: Wie gelang die Einführung der neuen Formate, was wirkte, was musste angepasst werden, und unter welchen Bedingungen können die neuen Elemente dauerhaft im Programm verankert werden?

Zur Beantwortung dieser Fragen stützte sich die Evaluation auf qualitative Methoden: eine Literatur- und Dokumentenanalyse, einen Austausch mit Praxisvertreterinnen und Praxisvertretern, zwei Expertengespräche, leitfadengestützte Einzel-, Gruppen- und Doppelinterviews sowie teilnehmende Beobachtungen. Das methodische Vorgehen, die Erhebungsinstrumente und die Datenbasis sind ausführlich im Annex dargestellt. Als formative, qualitative Studie unterliegt die Evaluation zugleich methodischen Grenzen, etwa dem Verzicht auf eine Kontrollgruppe, einer schmalen Fallbasis und einem kurzen Beobachtungszeitraum; diese sind im Annex gesondert dargestellt.

1.3 Aufbau des Berichts

Der Bericht gliedert sich in acht Kapitel. Kapitel 2 beschreibt die Ausgangslage: die psychosoziale Belastungssituation von Kindern und Jugendlichen in Deutschland sowie die strukturellen Herausforderungen der Schulen, in denen das Programm gut:gehen umgesetzt wird. Kapitel 3 fasst die Ergebnisse der Bedarfsanalyse zusammen, die im ersten Evaluationsjahr durchgeführt wurde. Die empirischen Befunde zu den neuen Programmelementen folgen in Kapitel 4 (Fortbildungsformate für das pädagogische Personal) und Kapitel 5 (Elternarbeit). Kapitel 6 verdichtet die Befunde zu übergreifenden Gelingensbedingungen und Herausforderungen, aus denen Kapitel 7 die Handlungsempfehlungen ableitet. Das Kapitel benennt zunächst die Anforderungen, die eine Ausweitung des Programms erfüllen muss, bündelt daraus die vorrangigen Empfehlungen und konkretisiert sie anschließend für drei Adressatengruppen: die Walter Blüchert Stiftung als Programmträgerin, die beteiligten Schulen als Kooperationspartner sowie die Programmsteuerung und die durchführenden Fachkräfte. Kapitel 8 gibt abschließend einen Ausblick auf die geplante Weiterentwicklung des Programms. Der Annex enthält die Methodikbeschreibung.

An mehreren Stellen des Berichts finden sich optionale theoretische Exkurse, die in orangefarbenen Boxen hervorgehoben sind. Sie vertiefen einzelne Befunde mit Bezug auf bildungssoziologische und pädagogische Forschung.

2 Ausgangslage

Das folgende Kapitel beschreibt den Kontext, in dem gut:gehen wirkt. Es gibt zunächst einen Überblick über die psychosoziale Belastungssituation von Kindern und Jugendlichen in Deutschland (Abschnitt 2.1) und zeichnet anschließend die strukturellen Bedingungen der Schulen nach, an denen die Bedarfsanalyse durchgeführt wurde (Abschnitt 2.2).

2.1 Psychosoziale Lage von Kindern und Jugendlichen in Deutschland

Die psychosoziale Belastung von Kindern und Jugendlichen in Deutschland ist anhaltend hoch. Laut dem Deutschen Schulbarometer (Robert Bosch Stiftung 2026) weisen rund 25 Prozent der 8- bis 17-jährigen Hinweise auf ein hohes psychisches Belastungserleben auf, davon 15 Prozent mit klinisch relevanten Symptomen und weitere 10 Prozent im Grenzbereich; 26 Prozent berichten von einer geringen Lebensqualität, ein Wert, der seit 2024 nahezu unverändert ist. Besonders betroffen sind Kinder aus Familien mit sehr niedrigem Einkommen sowie Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Dass es sich dabei um eine verfestigte Entwicklung handelt, belegt die COPSY-Längsschnittstudie: In einer Untersuchung von 2.865 Familien mit Kindern und Jugendlichen im Alter von 7 bis 22 Jahren über den Zeitraum 2020 bis 2024 lag die psychische Gesundheit im Herbst 2024 noch immer unter den präpandemischen Werten (Kaman et al. 2025). Als wesentliche Risikofaktoren identifizierte die Studie niedrige elterliche Bildung und psychische Belastungen der Eltern; die Forschenden fordern ressourcenorientierte Präventions- und Interventionsmaßnahmen als dringende Antwort.

Neuere Jugendstudien bestätigen dieses Bild und weisen auf seinen breiten gesellschaftlichen Kontext hin. Laut der 19. Shell Jugendstudie (Albert et al. 2024) geben 58 Prozent der befragten Jugendlichen an, regelmäßig über Stress, Erschöpfung und Überforderung nachzudenken; besonders ausgeprägt ist der Druck bei Mädchen und jungen Frauen durch schulische und berufliche Anforderungen. Die neunte Ausgabe der Trendstudie „Jugend in Deutschland 2026“ (Schnetzer, Hampel, Kolleck 2026) zeigt, dass 29 Prozent der 14- bis 29-Jährigen angeben, psychologische Unterstützung zu benötigen; dieser Wert stellt einen neuen Höchststand dar. Junge Menschen fordern mehr Unterstützung im psychosozialen Bereich, niedrigschwellige Anlaufstellen und eine institutionell verankerte psychologische Begleitung in Bildungseinrichtungen.

Der institutionelle Handlungsbedarf ist in mehreren zentralen Veröffentlichungen benannt. Der 17. Kinder- und Jugendbericht (BMFSFJ 2024) empfiehlt ausdrücklich, dass Schulen Programme zur Stressbewältigung und zum Umgang mit psychischen Belastungen anbieten sollen. Die Nationale Akademie der Wissenschaften Leopoldina (2024) fordert neben der Förderung von Selbstregulationskompetenzen bei Kindern auch eine Stärkung der psychischen Gesundheitskompetenz des pädagogischen Personals in Bildungseinrichtungen.

Diese Befunde unterstreichen zugleich, dass Verhaltensprävention allein, also die gezielte Förderung individueller Kompetenzen von Kindern, nicht ausreicht, wenn das soziale Umfeld diese Impulse nicht trägt und verstärkt. Eine konsequente Verhältnisprävention, die strukturelle Bedingungen in den Blick nimmt, ist deshalb gefordert (Robert Bosch Stiftung 2026). Schulen eignen sich als universell zugängliches Setting für universelle wie selektive Präventionsmaßnahmen; entscheidend ist dabei die Einbindung des sozialen Umfelds. gut:gehen hat diese Herausforderung aufgegriffen und sein Programm im Evaluationszeitraum um Angebote für das pädagogische Personal und für Eltern erweitert (vgl. Kapitel 1).

2.2 Die Programmstandorte: strukturelle Herausforderungen

Die Evaluation wurde an zwei Schulen durchgeführt, die beide in sozial belasteten städtischen Kontexten tätig sind: einer Grundschule in einer Großstadt in NRW und einer Grundschule in Berlin. Beide Schulen bieten das gut:gehen-Programm im Rahmen des Offenen Ganztags an.

Die OGS-Struktur ist für das Programm zentral: Sie ermöglicht eine regelmäßige, niedrigschwellige Teilnahme aller Kinder und schafft Zeit für theaterpädagogische Arbeit, die im regulären Unterricht kaum Platz findet. Zugleich bringt das multiprofessionelle OGS-Setting strukturelle Besonderheiten mit sich: Lehrkräfte, OGS-Fachkräfte mit unterschiedlichen Qualifikationsprofilen und Schulsozialarbeiter:innen arbeiten in einem engen, aber nicht immer klar geregelten Gefüge zusammen.

In Schulen mit hohem Sozialindex trifft dieses ohnehin komplexe Setting auf besondere Herausforderungen. Der Bildungssoziologe El-Mafaalani (2020) beschreibt dies als strukturelles Grundproblem: Das deutsche Schulsystem ist institutionell auf eine gewisse familiäre Unterstützungsleistung ausgelegt. Je mehr diese fehlt, desto stärker schlägt der Herkunftseffekt durch, weil Kinder die erbrachten Bildungsangebote ohne flankierende Unterstützung zu Hause kaum nutzen können. In urbanen Grundschulen treffen in der Regel Kinder aus Dutzenden verschiedenen Herkunftsländern aufeinander. Das ist eine Superdiversität, für die das Schulsystem institutionell kaum vorbereitet ist (El-Mafaalani 2020; 2023). Für das pädagogische Personal bedeutet dies eine strukturelle Zusatzbelastung: Beziehungsarbeit, Elternkommunikation und kompensatorische Fürsorge werden zu informellen Kerntätigkeiten, ohne dass dafür ausreichend Zeit und institutionelle Unterstützung vorgesehen ist.

Diese Rahmenbedingungen prägen den Kontext, in dem die Evaluation stattfand.

Grundschule in einer Großstadt in NRW

Die Grundschule in NRW nimmt seit mehreren Jahren am gut:gehen-Programm teil und gilt als besonders engagierter Standort. Sie wird nach dem Sozialindex des Landes NRW mit dem Wert 8 von 9 eingestuft, was auf eine sehr hohe soziale Belastung hinweist. Mehr als 80 Prozent der Familien haben einen Migrationshintergrund; viele Kinder kommen aus einkommensschwachen Haushalten, aus Sozialwohnungen oder aus Einelternfamilien. Die Schule nimmt am Startchancenprogramm des Bundes teil, um gezielte Unterstützung für ihr soziales Umfeld zu erhalten. In den Gesprächen der Bedarfsanalyse benennt die Schulleitung als zentrale Herausforderungen: ausgeprägte Verhaltensauffälligkeiten und Gewaltverhalten unter Kindern sowie einen erheblichen Förderbedarf im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung. gut:gehen ist an dieser Schule bewusst als Teil einer übergreifenden Schulentwicklungsstrategie verankert, die sozial-emotionale Kompetenzen als Grundlage schulischen Lernens begreift.

Grundschule in Berlin

Die Grundschule in Berlin nahm im Schuljahr 2024/25 erstmals am gut:gehen-Programm teil; das Programm war zu diesem Zeitpunkt noch wenig im Schulalltag verankert. Im Rahmen der Bedarfsanalyse wurden die Schul- und Hortleitung sowie zwei Schulsozialarbeiterinnen befragt. Beide schilderten eine erhebliche psychosoziale Belastung der Kinder: starke Schwierigkeiten bei der Emotionsregulation und Frustrationstoleranz, häufige Konflikte, rassistische Diskriminierungen sowie Schwierigkeiten beim Übergang von der Kita zur Grundschule, insbesondere wenn Familien diesen nicht aktiv begleiten. Die Schulsozialarbeit ist dabei massiv unterbesetzt: Auf über 700 Kinder kommen lediglich zwei Fachkräfte.

Eltern sind für die Schule oft schwer erreichbar oder nehmen die Schule als Konfliktpartei wahr. Die Sozialarbeiterinnen wiesen zudem darauf hin, dass die pädagogische Haltung eines Teils der Lehrkräfte noch zu autoritär sei, um die Prinzipien von gut:gehen im Schulalltag konsequent umzusetzen.

Beide Schulporträts verdeutlichen, was Verhältnisprävention im schulischen Kontext bedeutet: Eine alleinige Arbeit mit den Kindern greift zu kurz, wenn ihr soziales Umfeld die Programmimpulse nicht aufgreift. Welche Bedarfe in diesem Kontext konkret bestehen, ist Gegenstand der Bedarfsanalyse in Kapitel 3.

3 Bedarfsanalyse: Ausgangssituation an den Schulen

Die Bedarfsanalyse wurde im ersten Evaluationsjahr (Herbst 2024 bis März 2025) an zwei Schulen durchgeführt: einer Grundschule in einer Großstadt in NRW, die bereits seit mehreren Jahren am gut:gehen-Programm teilnimmt, und einer Grundschule in Berlin, die das Programm im Schuljahr 2024/25 erstmals erprobte. Beide Schulen liegen in sozial belasteten Stadtteilen mit einem hohen Anteil an Familien mit Migrationshintergrund und bieten Ganztagsbetrieb an. Die Datenerhebung umfasste qualitative Leitfadeninterviews mit Schulleitung, Hortleitung/OGS-Leitung und Schulsozialarbeit sowie Gespräche mit den Theaterpädagoginnen. Die Interviews wurden aufgezeichnet, transkribiert und inhaltsanalytisch ausgewertet. Die Ergebnisse werden im Folgenden thematisch dargestellt: Ausgangspunkt ist die psychosoziale Lage der Kinder; daran schließen sich die Bedarfe beim pädagogischen Personal und in der Elternarbeit an.

3.1 Psychosoziale Lage der Kinder an den Evaluationsschulen

Die bundesweiten Befunde zur psychosozialen Belastung von Kindern, die in Kapitel 2 dargestellt wurden, spiegeln sich in den Interviews der Bedarfsanalyse auf der Ebene einzelner Schulen wider. An beiden Evaluationsschulen beschreiben die Befragten Verhaltensauffälligkeiten, Defizite in der Emotionsregulation und soziale Konflikte als prägende Merkmale des Schulalltags.

An der Grundschule in NRW, die im landesspezifischen Sozialindex auf einer hohen Belastungsstufe eingestuft ist und am Startchancenprogramm teilnimmt, sind Verhaltensauffälligkeiten und ein erhöhter Förderbedarf im Bereich emotionaler und sozialer Entwicklung besonders ausgeprägt (vgl. Kap. 2.2). Das Programm gut:gehen ist an dieser Schule seit mehreren Jahren etabliert und gilt als verlässliches Angebot in einem strukturell belasteten Schulalltag.

An der Grundschule in Berlin ist die Situation vergleichbar, durch akute soziale Spannungen aber zusätzlich belastet. Konflikte rassistischer Natur sowie Auseinandersetzungen zwischen Mädchen und Jungen gehören zum Alltag. Besonders deutlich treten Defizite in der Emotionsregulation hervor:

> *„Viele Kinder haben Probleme mit der Emotionsregulation und Frustrationstoleranz. Vielen fehlt das Verständnis für Gerechtigkeit und Grenzen.“*
>
> *(Schulsozialarbeit, Grundschule in Berlin, Februar 2025)*

Ein weiterer kritischer Punkt ist der Übergang von der Kita in die Grundschule: Kinder, die nicht ausreichend auf die schulischen Anforderungen vorbereitet sind, tragen Defizite in Selbstregulation und sozialen Kompetenzen mit, die im Schulalltag kaum aufgefangen werden können. Erschwerend kommt die strukturelle Unterversorgung hinzu: Auf über 700 Kinder kommen an der Grundschule in Berlin lediglich zwei Fachkräfte der Schulsozialarbeit. Unter diesen Bedingungen kann präventive Arbeit nur punktuell und reaktiv gelingen.

Die Befunde beider Schulen verweisen auf denselben analytischen Befund: gut:gehen setzt mit seinem bewertungsfreien, geschützten Raum an der richtigen Stelle an. Die beschriebenen strukturellen Engpässe zeigen jedoch, dass zwölf Programmeinheiten pro Schuljahr ohne Einbindung des schulischen Umfelds nur begrenzte nachhaltige Wirkung entfalten können. Die Frage nach den Rahmenbedingungen rückt damit in den Mittelpunkt.

3.2 Bedarfe beim pädagogischen Personal

In beiden Evaluationsschulen benennen die Befragten das pädagogische Personal als zentralen Hebel, um die Impulse von gut:gehen in den Schulalltag zu tragen und dort zu verstetigen. Die Interviews machen zugleich deutlich, dass strukturelle Engpässe und eine auf Wissensvermittlung ausgerichtete Schulkultur eine systematische Einbindung des Personals bislang erschweren.

An der Grundschule in NRW sind die Ausgangsbedingungen vergleichsweise günstig: Ein siebenköpfiges pädagogisches Team übernimmt eine Brückenfunktion zwischen dem gut:gehen-Programm und den Lehrkräften, und eine pädagogische Fachkraft koordiniert das Programm an der Schule. Dennoch stößt die Integration der Programmimpulse in den Unterricht auf eine kulturelle Barriere:

> *„Viele Lehrkräfte sind sehr auf die Wissensvermittlung fokussiert. Ihnen muss immer wieder gesagt werden, dass sie auch Entspannungsphasen anbieten dürfen."*
>
> *(Pädagogische Fachkraft, Grundschule in NRW, März 2025)*

Die im Gespräch entwickelten Ideen sind bewusst niedrigschwellig: gut:gehen-Spiele am Ende des Morgenkreises, kurze Inputs auf Lehrerkonferenzen, ein Toolkit mit einfachen Übungen für den Klassenraum. Dabei wird ein grundsätzlicher Punkt festgehalten: gut:gehen darf nicht zu einem regulären Schulprogramm werden, sondern muss seinen Charakter als bewertungsfreier Raum behalten. Nur dann bleibt die besondere Wirkung des Programms erhalten.

An der Grundschule in Berlin fehlt eine feste Ansprechperson für gut:gehen. Die Schulsozialarbeit, die diese Brückenfunktion übernehmen könnte, ist durch den Alltag vollständig ausgelastet. Gleichzeitig ist der Bedarf an Reflexion der eigenen pädagogischen Haltung klar artikuliert: Die Fachkräfte wünschen sich Formate, die ihnen helfen, anders auf Konflikte und Verhaltensauffälligkeiten zu reagieren. Konkret beschrieben wird ein Workshop, in dem schwierige Situationen aus dem Schulalltag gemeinsam analysiert und durch theaterpädagogische Methoden bearbeitbar gemacht werden.

Der Vergleich beider Schulen ergibt einen klaren Befund: Die Bereitschaft, das pädagogische Personal einzubinden, ist an beiden Standorten vorhanden. Was fehlt, sind niedrigschwellige Einstiegsformate, die in bestehende Routinen integriert werden können und den Alltag des Personals nicht zusätzlich belasten. Fortbildungsangebote müssen deshalb kurz, praxisnah und unmittelbar anwendbar sein. Das aus diesen Befunden entwickelte Fortbildungskonzept „Kinder spielend stärken" setzt an diesen Anforderungen an. Kapitel 4 beschreibt seine Ausgestaltung, seine erstmalige Umsetzung an der Grundschule in NRW und die dabei beobachteten Wirkungen.

3.3 Bedarfe in der Elternarbeit

Elternarbeit wird an beiden Schulen als zentrales, bislang weitgehend ungenutztes Entwicklungsfeld beschrieben. Die Bedarfsanalyse zeigt: Elternarbeit lässt sich nicht standardisieren. Sie setzt ein Mindestmaß an Vertrauen und funktionierenden Kommunikationsstrukturen voraus, das an den beiden Schulen sehr unterschiedlich ausgeprägt ist.

An der Grundschule in NRW existiert eine tragfähige Grundlage: Ein monatliches Elterncafé, die Rucksackschule und ein interkulturelles Frühstück sind etablierte Formate, die Eltern niedrigschwellig ansprechen. Die direkte, individuelle Ansprache per Telefon hat sich als besonders wirksam erwiesen:

> *„Das individuelle, auf das Kind zugeschnittene Erzählen von gut:gehen [also die individuelle Rückmeldung an die Eltern] in Form von Elternanrufen hat eine sehr große Erfolgsquote."*
>
> *(Pädagogische Fachkraft, Grundschule in NRW, März 2025)*

Dieser Befund bestätigt, was die Forschung zur Elternarbeit in belasteten Kontexten zeigt: Persönliche, beziehungsorientierte Ansprache übertrifft schriftliche Information bei weitem. Konkret fehlen jedoch gut:gehen-spezifische, mehrsprachige Materialien, die Eltern mit dem Programm vertraut machen und sie anregen, die Programmimpulse zu Hause aufzugreifen.

An der Grundschule in Berlin ist die Ausgangssituation deutlich schwieriger. Elterngespräche gestalten sich oft konflikthaft:

> *„Elterngespräche sind oft schwierig, weil viele Eltern wenig kooperativ sind und der Schule schlechte Arbeit vorwerfen."*
>
> *(Schulsozialarbeit, Grundschule in Berlin, Februar 2025)*

Diese Haltung vieler Eltern gegenüber der Schule ist häufig kein Desinteresse an ihren Kindern, sondern Ausdruck mangelnden Vertrauens und eigener negativer Schulerfahrungen. Die Befragten in Berlin sehen dennoch konkrete Ansätze: Attraktiv gestaltete, mehrsprachige Informationen zu gut:gehen, eine Einladung zu einer Abschlussvorführung der Kinder sowie strukturierte Austauschformate zu Themen wie Emotionsregulation werden als vielversprechend beschrieben. Entscheidend sei dabei, dass der erste Schritt von der Schule ausgeht und den Eltern keinen Mehraufwand abverlangt.

Die Bedarfsanalyse macht insgesamt deutlich: Elternarbeit kann dort anknüpfen, wo ein Mindestmaß an Vertrauen vorhanden ist. Wo dieses fehlt, braucht es zunächst beziehungsaufbauende Formate, bevor inhaltliche Programme greifen können. Für gut:gehen bedeutet das: Elternarbeit muss standortspezifisch konzipiert und schrittweise aufgebaut werden. Elternarbeit ist damit mehr als Information über das Programm: Sie ist zugleich Vertrauensarbeit zwischen Schule und Eltern.

Die Befunde der Bedarfsanalyse aus beiden Evaluationsschulen zeigen ein gemeinsames strukturelles Muster: gut:gehen ist als verlässliches, von Kindern geschätztes Angebot etabliert, bleibt in seiner Wirkung aber begrenzt, solange das soziale Umfeld der Kinder nicht einbezogen wird. Eltern und pädagogisches Personal sind die entscheidenden Multiplikatoren für eine nachhaltige Wirkung des Programms, werden aber bislang kaum systematisch erreicht. Dieser Befund benennt zugleich die Richtung der notwendigen Weiterentwicklung.

3.4 Austausch, Expertengespräch und Konsequenzen für die Programmentwicklung

Bereits im Oktober 2024 hatte ein Austausch mit Praxisvertreterinnen und Praxisvertretern aus Schulen, Schulträgern und Kommunen erste Hinweise auf die Weiterentwicklung des Programms geliefert, insbesondere zur Ansprache von Eltern über bestehende schulische Anlässe.

Die Erkenntnisse der Bedarfsanalyse wurden im November 2024 durch ein Expertengespräch der Walter Blüchert Stiftung in Gütersloh ergänzt und bekräftigt. An dem Gespräch nahmen lokale und regionale Akteure aus Schulpraxis, Schulsozialarbeit und Bildungsadministration teil. Im Mittelpunkt stand die Frage, wie gut:gehen weiterentwickelt werden kann, um Eltern und pädagogisches Personal systematischer einzubinden.

Die Beiträge der Teilnehmenden bestätigten die Befunde der Bedarfsanalyse aus eigener Praxiserfahrung. Die Erweiterung des Programms wurde als dringend notwendig eingestuft. Elternarbeit wurde dabei als zentrale Zukunftsaufgabe benannt, verbunden mit dem Hinweis auf ihre strukturelle Schwierigkeit: Eltern, die am stärksten Unterstützung benötigen, seien am schwersten zu erreichen. Für das pädagogische Personal betonten die Teilnehmenden, dass gut:gehen als Entlastung und nicht als zusätzliche Aufgabe kommuniziert werden müsse und an bereits vorhandenen Schulstrukturen anknüpfen solle. Übereinstimmend wurde festgehalten, dass gut:gehen Teil der Schule werden müsse und nicht länger nur als Nachmittagsangebot wahrgenommen werden dürfe.

Das Expertengespräch markiert den Startpunkt der programmatischen Weiterentwicklung. Die Walter Blüchert Stiftung reagierte auf die konvergierende Evidenz aus Bedarfsanalyse und Expertengespräch mit konkreten Maßnahmen: Ab November 2025 wurde eine Fortbildungsserie für das pädagogische Personal an der Pilotschule in NRW durchgeführt. Die Erfahrungen und Erkenntnisse der Piloterprobung an einer Grundschule in NRW sind Gegenstand des Kapitels 4.

Im Bereich Elternarbeit wurden neue Formate entwickelt: ein Auftakttreffen mit Eltern zu Beginn des Programms (Termin 0) und ein Abschlusstreffen am Ende des Programms (Termin 13) sowie schriftliche Materialien für Eltern und Lehrkräfte. Die Stiftung hatte die Ergebnisse der Bedarfsanalyse berücksichtigt, die Pilotphase der neuen Elternformate fand aber aus organisatorischen Gründen an anderen Schulen in NRW statt. Die Erprobung dieser Formate an Standort 1 und Standort 2 ist Gegenstand des Kapitels 5.

4 Fortbildungsformate für das pädagogische Personal

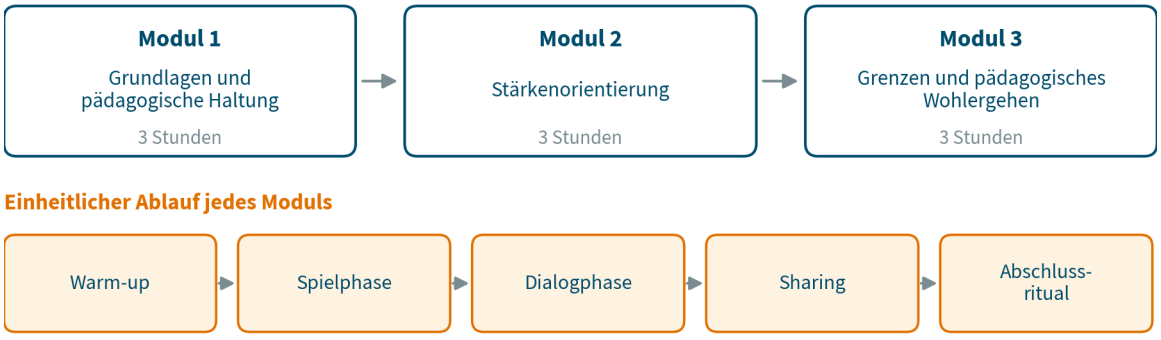
Dieses Kapitel dokumentiert das neu entwickelte Fortbildungskonzept „Kinder spielend stärken“ der Walter Blüchert Stiftung, seine erstmalige Umsetzung an einer Grundschule in NRW im Schuljahr 2025/26 und die ersten Befunde aus dem Evaluationsgespräch mit den Teilnehmenden im Mai 2026. Es zeigt, wie Empfehlungen der formativen Evaluation in die Konzeptentwicklung eingeflossen sind, welche Wirkungen die Fortbildung entfaltet hat und an welchen Stellen strukturelle Herausforderungen bestehen.

4.1 Das Fortbildungskonzept „Kinder spielend stärken“: Entstehung und Aufbau

Die Bedarfsanalyse des ersten Evaluationsjahres (Kap. 3) und das Expertengespräch der Walter Blüchert Stiftung im November 2024 hatten einen übereinstimmenden Befund ergeben: Das pädagogische Personal an den Evaluationsschulen benötigte konkrete Unterstützung, um die Impulse des gut:gehen-Programms in den Schulalltag zu integrieren und die Kinder auch außerhalb der unmittelbaren Programmeinheiten zu begleiten. Die Stiftung griff diesen Handlungsbedarf auf und entwickelte ein eigenes Fortbildungskonzept für pädagogische Fachkräfte.

Der Zwischenbericht der Evaluation (FiBS 2025) hatte die Entwicklung einer solchen Fortbildung ausdrücklich empfohlen und dabei zwei Aspekte besonders hervorgehoben: Erstens sollte die besondere pädagogische Haltung des Programms konzeptionell festgehalten und theoretisch fundiert werden, um sie verlässlich an neue Standorte und Personen vermitteln zu können. Zweitens sollte das Format mehrteilig und erfahrungsorientiert angelegt sein, anstatt als einmalige Informationsveranstaltung gestaltet zu werden. Beide Empfehlungen flossen in das Fortbildungskonzept ein. In der aktualisierten Konzeptfassung (Stand Februar 2026) wurden die theoretischen Grundlagen des Programms ausführlich ausgearbeitet, mit Bezug auf die WHO-Lebenskompetenzen und auf Konzepte der Existenziellen Pädagogik. Zugleich war das Format von Beginn an mehrteilig angelegt.

Das Fortbildungskonzept trägt den Titel „Kinder spielend stärken“ und ist in drei Module unterteilt, die aufeinander aufbauen. Jedes Modul umfasst drei Stunden und folgt einer einheitlichen Struktur (vgl. Abbildung 2): Warm-up, Spielphase, Dialogphase, Sharing und Abschlussritual. Diese Abfolge verbindet das aktive Erproben von Methoden mit gezielten Reflexionsphasen und kollegialem Austausch. Die Fortbildung wird von zwei erfahrenen Theaterpädagog:innen der Stiftung geleitet und findet an den Schulen selbst statt.



Quelle: eigene Darstellung

Abbildung 2: Aufbau der Fortbildung „Kinder spielend stärken“

Das erste Modul legt die Grundlagen: Die Teilnehmenden lernen das gut:gehen-Programm, seine Ziele und seine pädagogische Haltung kennen. Zentrale Übungen widmen sich der Reflexion des eigenen Auftretens (Energielevel, Status), der Wahrnehmung von Stimmungen in der Gruppe und der Frage, mit welchen Erwartungen man in Begegnungen mit Kindern geht. Am Ende des ersten Moduls werden gemeinsam Erkenntnisse und offene Fragen gesammelt.

Das zweite Modul vertieft die theaterpädagogischen Methoden mit Fokus auf Stärkenorientierung: Die Teilnehmenden entwerfen und spielen Heldenreisen, erarbeiten ihre persönliche Ressourcenhand und erkunden die Bedeutung von Ritualen für den Schulalltag.

Das dritte Modul schließt mit den Themen Grenzen und pädagogisches Wohlergehen: Eigene Grenzen wahrnehmen und kommunizieren, Grenzen mit Kindern spielerisch üben, und die Frage, wie Fachkräfte langfristig bei sich selbst bleiben können. Das Modul endet mit einem kollegialen „Basar der Erkenntnisse“.

Wie niedrigschwellig die Übungen angelegt sind, zeigen drei Beispiele aus dem Modulhandbuch (Fortbildungskonzept „Kinder spielend stärken“, Walter Blüchert Stiftung). Im ersten Modul verlässt bei der Übung „Ich bin da“ eine Person den Raum, entscheidet sich für eine Energiestufe zwischen eins und zehn und tritt mit dem Satz „Ich bin da“ wieder ein; die Gruppe rät die gewählte Stufe. Reflektiert wird anschließend, wie das eigene Energielevel als Pädagog:in auf die Motivation der Kinder wirkt.

Im zweiten Modul zeichnen die Teilnehmenden bei der „Ressourcen-Hand“ den Umriss ihrer Hand auf ein Blatt Papier und notieren in jeden Finger eine eigene Stärke; die anschließende Reflexion fragt danach, warum es schwerfällt, eigene Stärken zu benennen.

Im dritten Modul wird bei „Stopp! im Kreis“ ein „Stopp“ reihum weitergegeben, um das Setzen eigener Grenzen spielerisch zu üben und darüber ins Gespräch zu kommen. Alle drei Übungen kommen ohne besondere Vorbereitung und mit einfachen Materialien aus und lassen sich in ihrer Dauer und ihrem Anspruch an die jeweilige Gruppe anpassen. Genau darin liegt nach Einschätzung der Teilnehmenden ihre Anschlussfähigkeit an den Alltag in Unterricht und OGS.

Exkurs: Theaterpädagogische Haltung als pädagogische Ressource

Das gut:gehen-Programm ist nicht primär eine Methodensammlung, sondern ein Haltungsangebot: Jedes Kind verfügt über innere Ressourcen, die durch spielerische Begegnung sichtbar und gestärkt werden können.

Theoretisch lässt sich diese Haltung in der Existenziellen Pädagogik verankern, die auf der Logotherapie Viktor Frankls und der Existenzanalyse Alfried Längles aufbaut. Ziel ist es, Menschen zu einem freien, eigenverantwortlichen Umgang mit den Herausforderungen des Lebens zu befähigen. Im schulischen Kontext bedeutet das: Pädagog:innen begegnen Kindern auf Augenhöhe, mit authentischem Interesse und dem Respekt vor ihrer Würde. Die eigene Person wird dabei zum pädagogischen Instrument.

Die WHO-Lebenskompetenzen, auf die sich das Programm bezieht, umfassen Selbstwahrnehmung, Empathiefähigkeit, kreatives Denken, Kommunikation und Stressbewältigung (WHO 1997). Diese Kompetenzen lassen sich nicht durch Belehrung, sondern durch Erfahrung entwickeln. Das Theaterspiel schafft genau diesen Erfahrungsraum: Er ermöglicht Rollenwechsel, Perspektivübernahme, körperlich erlebbare Emotion und das Erproben von Handlungsalternativen in einem geschützten Rahmen.

Für Pädagog:innen bedeutet die Auseinandersetzung mit theaterpädagogischen Methoden daher mehr als der Erwerb von Spieltechniken: Sie gewinnen ein tieferes Verständnis davon, was in Kindern beim Spielen vorgeht, und entwickeln eine Haltung des neugierigen Beobachtens statt des bewertenden Kontrollierens. Diese Haltung ist die entscheidende Voraussetzung dafür, dass Kinder das Gefühl entwickeln, gesehen und angenommen zu werden, was als Grundbedingung für Lernen und Entwicklung gilt.

Vgl. Längle 2014; Kolbe 2014.

4.2 Umsetzung an einer Grundschule in NRW

An der Grundschule in NRW, an der im ersten Evaluationsjahr die Bedarfsanalyse durchgeführt worden war, fand die Fortbildung „Kinder spielend stärken“ im Schuljahr 2025/26 erstmals statt. Sie wurde an drei Montagnachmittagen durchgeführt: Anfang November 2025, Anfang Dezember 2025 und Mitte Januar 2026. Die Sitzungen fanden jeweils von 12 bis 15 Uhr statt und ersetzten an diesen Terminen die regulären Teamsitzungen des pädagogischen Personals. Diese Entscheidung war bewusst getroffen worden, um die Fortbildung in bestehende Strukturen zu integrieren und keine zusätzliche Zeitbelastung zu schaffen.

An der Fortbildung nahmen insgesamt zwölf Personen teil: sozialpädagogische Fachkräfte der Schuleingangsphase, Fachkräfte für multiprofessionelle Teams (MPT), die Schulsozialarbeit sowie die Leitung des Familiengrundschulzentrums. Lehrkräfte nahmen nicht teil. Diese Entscheidung war von der koordinierenden MPT-Fachkraft initiiert worden, die einen stufenweisen Ansatz bevorzugte: Das pädagogische Team sollte zunächst eigene Erfahrungen sammeln und die Inhalte dann im Schulalltag schrittweise an die Lehrkräfte weitergeben. Im Nachhinein reflektierte sie selbstkritisch, dass eine direkte Einbeziehung von Lehrkräften möglicherweise wirksamer gewesen wäre.

Die Fortbildung wurde von zwei Theaterpädagog:innen der Stiftung geleitet. Die Evaluatorin des FiBS nahm am ersten Termin teil, um die methodische Konzeption und die Atmosphäre des Formats zu beobachten. Bereits dieser erste Termin zeigte: Die interaktive, spielerische Gestaltung erzeugte schnell eine offene, vertrauensvolle Atmosphäre, in der die Teilnehmenden bereit waren, sich auf ungewohnte Situationen einzulassen.

4.3 Wirkungen und Rückmeldungen

Am 6. Mai 2026 fand an der Grundschule in NRW ein Fokusgespräch zur Evaluation der Fortbildung statt. Daran nahmen sieben Mitglieder des pädagogischen Teams teil, die an einer oder mehreren Fortbildungseinheiten teilgenommen hatten. Das Gespräch ermöglichte eine differenzierte Einschätzung der Wirkungen auf drei Ebenen: der individuellen Ebene der Fachkräfte, der Teamebene und der gesamtschulischen Ebene.

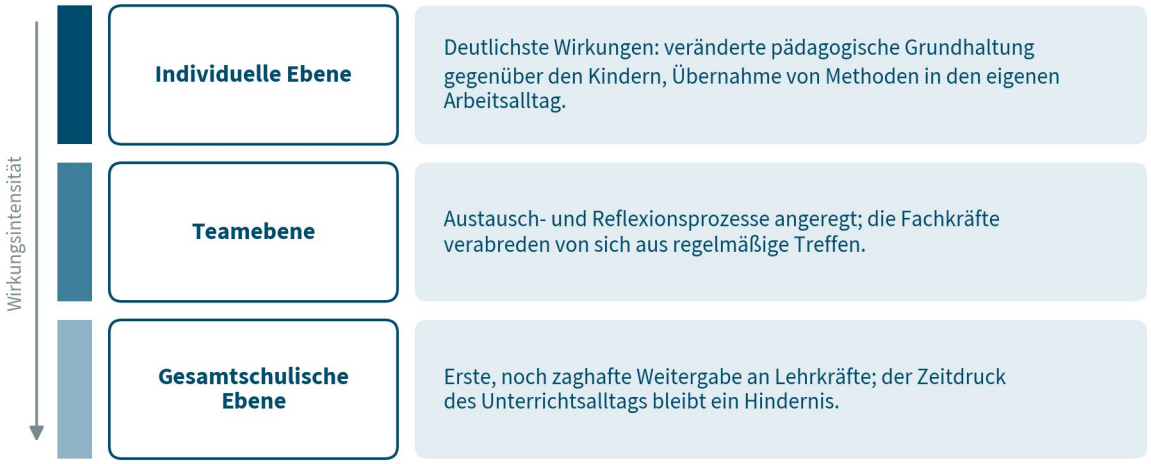


Abbildung 3: Wirkungen der Fortbildung „Kinder spielend stärken“ auf drei Ebenen

Wirkungen auf individueller Ebene

Die deutlichsten Wirkungen zeigten sich auf der individuellen Ebene. Die Teilnehmenden berichteten nicht nur über die Übernahme einzelner Methoden und Spiele, sondern beschrieben Veränderungen in ihrer pädagogischen Grundhaltung. Eine MPT-Fachkraft formulierte:

> *„Ich bin durch die Fortbildung milder geworden den Kindern gegenüber. Mir ist noch mal so klar geworden, wie klein die hier eigentlich sind an der Schule – und ich aber eine sehr starke Erwartungshaltung habe oder hatte, wie die sich doch bitte verhalten sollen.“*
>
> *(MPT-Fachkraft, Grundschule in NRW, Mai 2026)*

Als zentraler Wirkungsmechanismus erwies sich das erfahrungsorientierte Lernen: Die Fachkräfte hatten die Übungen in der Fortbildung selbst ausprobiert und entwickelten dadurch ein tieferes Verständnis und eine größere innere Bereitschaft, sie in ihrer eigenen pädagogischen Praxis einzusetzen. Eine Schulsozialarbeiterin brachte diesen Mechanismus auf den Punkt:

> *„Wenn man das selber erlebt hat, selber gespielt hat und da Spaß bei gehabt hat und das dann mit Kindern macht, dann kriegen die Kinder diesen Spaß.“*
>
> *(Schulsozialarbeiterin, Grundschule in NRW, Mai 2026)*

Die Veränderungen zeigten sich in konkretem Handeln: Fachkräfte setzten kooperative Gruppenspiele, Theaterimprovisation und kurze Aktivierungsübungen in Arbeitsgemeinschaften, Fördergruppen und betreuten Lernzeiten ein.

Besonders eindrücklich war die Schilderung eines Handlungsimpulses, der bewusst eine vertraute Routine durchbrach: Eine MPT-Fachkraft berichtete, sie habe mit einer sehr herausfordernden Klasse Armdrücken gemacht, und kommentierte: „Das hätte ich vor dieser Fortbildung niemals gemacht.“ Dieser Wirkungstyp, das bewusste Brechen von Routinen als pädagogische Strategie, war explizit Teil der Fortbildung gewesen.

Mehrere Fachkräfte beschrieben darüber hinaus eine Verschiebung in ihrer Haltung gegenüber Leistungsanforderungen. Eine sozialpädagogische Fachkraft formulierte:

„Die Fortbildung hat ein bisschen auch diesen Leistungsdruck rausgenommen. Nur durch eine gute Bindung kann man ja überhaupt lernen."

(Sozialpädagogische Fachkraft, Grundschule in NRW, Mai 2026)

Wirkungen auf Teamebene

Auf der Teamebene wurde das Bedürfnis nach mehr gemeinsamem Austausch sichtbar. Obwohl die Gelegenheiten zum regelmäßigen kollegialen Austausch im Schulalltag als begrenzt beschrieben wurden, verständigten sich die Fachkräfte im Fokusgespräch selbst auf regelmäßige Treffen, um die Fortbildungsinhalte gemeinsam weiterzuverfolgen. Dies deutet darauf hin, dass die Fortbildung Reflexions- und Austauschprozesse im Team angeregt hat, die über den Fortbildungszeitraum hinaus nachwirken.

Transfer auf gesamtschulischer Ebene

Auf der gesamtschulischen Ebene zeigten sich erste, noch zaghafte Ansätze einer Weitergabe der Impulse an Lehrkräfte. Einzelne Fachkräfte berichteten, dass sie Kolleg:innen von der Fortbildung erzählt oder einzelne Übungen im Unterrichtskontext vorgeschlagen hätten. Die Reaktionen der Lehrkräfte waren gemischt: Während manche offen für kurze Aktivierungsphasen zwischen Unterrichtsstunden waren, stellte der Zeitdruck des Unterrichtsalltags ein wiederkehrendes Hindernis dar. Eine MPT-Fachkraft beschrieb die strukturelle Barriere:

„Dann merke ich, dass Lehrkräfte sehr drauf gedrillt sind, den Unterrichtsstoff durchzubekommen, und dass man das in diesem Rahmen nicht machen kann."

(MPT-Fachkraft, Grundschule in NRW, Mai 2026)

Soweit die Methoden bereits mit Kindern erprobt worden waren, zeigten sich positive Wirkungen: stärkeres Teamgefühl in der Gruppe, Lernentwicklungen durch Erfahrung und die Fähigkeit, eigene Grenzen zu kommunizieren. Besonders bemerkenswert war, dass ein Kind, das das gut:gehen-Programm bereits aus früheren Schuljahren kannte, einzelne Übungen wiedererkannte und spontan als kleiner Experte in das Gruppengeschehen einbezogen werden konnte.

Die gesamtschulische Ebene ist damit diejenige, auf der die Fortbildung ihr Potenzial bislang am wenigsten entfaltet hat. Welcher Zustand hier anzustreben wäre und welche Voraussetzungen dafür erfüllt sein müssen, ist Gegenstand von Kapitel 7.1.

Exkurs: Merkmale wirksamer Fortbildung für pädagogisches Personal

Forschung zu wirksamen Fortbildungen für pädagogisches Personal und Lehrkräfte benennt konsistent mehrere Merkmale, die die Wahrscheinlichkeit nachhaltiger Veränderungen erhöhen (vgl. Lipowsky 2023; Lipowsky & Rzejak 2021; Barzel & Selter 2015).

- Wissenschaftliche Fundierung: Fortbildungen, die auf empirisch gesicherten Erkenntnissen aufbauen und den Mehrwert veränderter Verhaltensweisen für die Kinder sichtbar machen, werden als relevanter wahrgenommen.

- Orientierung an der Praxis: Inhalte, die an den tatsächlichen Handlungssituationen des Berufsalltags anknüpfen, werden besser aufgenommen als abstrakte Inputs.
- Erfahrungsorientiertes Lernen: Das aktive Erproben von Methoden, verbunden mit gezielter Reflexion, ist wirksamer als reine Wissensvermittlung. Fachkräfte, die etwas selbst erleben, entwickeln ein tieferes Verständnis und eine stärkere Motivation zur Umsetzung.
- Langfristigkeit und Kontinuität: Kurzfristige Einzel-Maßnahmen (sog. One-Shot-Formate) sind oft wenig nachhaltig. Mehrteilige Formate, die Erprobung und Reflexion über einen längeren Zeitraum ermöglichen, erzielen dauerhaftere Wirkungen.
- Schulleitungsbeteiligung und strukturelle Verankerung: Die Unterstützung durch die Schulleitung und die Bereitschaft, Fachkräfte für Fortbildungen freizustellen, sind entscheidende Gelingensbedingungen.

Das Fortbildungskonzept „Kinder spielend stärken“ erfüllt mehrere dieser Merkmale: Es ist mehrteilig, erfahrungsorientiert und praxisnah. Eine stärkere strukturelle Verankerung, insbesondere die Einbeziehung von Lehrkräften und Schulleitungen, wäre ein sinnvoller nächster Schritt.

Vgl. Lipowsky 2023; Lipowsky & Rzejak 2021; Barzel & Selter 2015.

4.4 Gelingensbedingungen und Herausforderungen

Die Auswertung des Fokusgesprächs macht deutlich, welche Faktoren die Wirksamkeit der Fortbildung begünstigt haben und wo strukturelle Grenzen bestehen.

Gelingensbedingungen

Als zentrale Erfolgsfaktoren lassen sich identifizieren: Das erfahrungsorientierte Format war der wichtigste Wirkungsmechanismus. Die Fachkräfte lernten nicht nur, dass bestimmte Methoden existieren, sondern erfuhren in der Fortbildung selbst, wie sie sich anfühlen (vgl. die Übungsbeispiele in Kap. 4.1). Dieses körperlich erlebbare Wissen schafft eine Grundlage für authentische Umsetzung. Die zeitliche Integration in bestehende Teamsitzungen vermied eine zusätzliche Belastung und machte das Format realistisch umsetzbar. Die qualifizierte Leitung durch zwei Theaterpädagog:innen schuf eine vertrauensvolle, spielerische Atmosphäre, in der die Teilnehmenden bereit waren, sich auf ungewohnte Situationen einzulassen. Die multiprofessionelle Zusammensetzung der Gruppe ermöglichte neue Verbindungen innerhalb des Teams und eine gemeinsame Grundlage für spätere Umsetzungsversuche.

Herausforderungen und strukturelle Grenzen

Die beschriebenen Herausforderungen liegen weniger in der Fortbildung selbst als in den strukturellen Rahmenbedingungen des Schulalltags. Die nicht-unterrichtenden Fachkräfte können die Inhalte primär in Kontexten einsetzen, über die sie selbst verfügen: Arbeitsgemeinschaften, Fördergruppen, betreute Lernzeiten und kurze Übergangsphasen. Im Unterrichtskontext sind sie strukturell abhängig von den Entscheidungen der Lehrkräfte. Räumliche Einschränkungen in manchen Klassenräumen erschweren bewegungsintensivere Übungen zusätzlich.

Die Teilnehmenden äußerten den Wunsch nach einer schriftlichen Handreichung mit einer Übersicht der erlernten Methoden, um Inhalte langfristig abrufbar zu halten und an Kolleg:innen weitergeben zu können, die nicht an der Fortbildung teilgenommen haben. Darüber hinaus wurde rückgemeldet, dass die Evaluationsbögen der Stiftung nicht unmittelbar nach den Sitzungen ausgefüllt wurden, was die

Qualität der Rückmeldungen beeinträchtigte. Eine digitale, unmittelbar nach jeder Einheit versandte Rückmeldung wurde als praktikablere Alternative vorgeschlagen.

Ein Modulhandbuch mit Übungsbeschreibungen ist Bestandteil des Fortbildungskonzepts der Stiftung. Der Wunsch nach einer schriftlichen Übersicht deutet darauf hin, dass es den Teilnehmenden als Nachschlagewerk für den eigenen Alltag nicht in dieser Funktion zur Verfügung stand.

4.5 Fazit

Das Fortbildungskonzept „Kinder spielend stärken“ hat sein zentrales Ziel weitgehend erreicht: Es hat dem pädagogischen Personal an der Grundschule in NRW konkrete methodische Impulse gegeben und, noch wesentlicher, eine Reflexion der eigenen pädagogischen Haltung angestoßen. Die Wirkungen auf individueller Ebene sind deutlich und zeigen sich sowohl im veränderten Handeln als auch in einer veränderten Grundhaltung gegenüber Kindern. Die Fortbildung hat die Fachkräfte dabei nicht mit zusätzlichen Anforderungen belastet, sondern hat neue Ressourcen sichtbar gemacht.

Die Weitergabe der Impulse an das Lehrpersonal verläuft noch zurückhaltend. Dies ist angesichts der strukturellen Rahmenbedingungen nachvollziehbar: Nicht-unterrichtendes Personal hat begrenzte formale Handlungsspielräume im Unterrichtskontext. Für eine tiefere Verankerung im Schulalltag wäre langfristig eine direkte Einbeziehung von Lehrkräften sinnvoll, sei es über gemeinsame Fortbildungsformate an Studientagen oder über niedrigschwellige, regelmäßige Transfergespräche. Die Fortbildung selbst ist ein erster und vielversprechender Schritt in diese Richtung.

Die geplante Ausweitung des Fortbildungskonzepts auf weitere Standorte, darunter die Grundschule in Berlin im kommenden Schuljahr, und die dabei möglichen Weiterentwicklungen des Formats sind Gegenstand von Kapitel 8 (Ausblick: Geplante Weiterentwicklung des Programms).

5 Elternarbeit

Dieses Kapitel dokumentiert die neu entwickelten Formate der Elternarbeit im Programm gut:gehen und ihre Erprobung im Schuljahr 2025/26. Es beschreibt zunächst das zugrunde liegende Konzept und die neuen Formate im Überblick (Abschnitt 5.1), zeichnet anschließend die konkrete Umsetzung an beiden Standorten nach (Abschnitt 5.2) und analysiert die beobachteten Wirkungen sowie die Bedingungen, unter denen Elternarbeit gelingt (Abschnitt 5.3). Ein Fazit fasst die zentralen Erkenntnisse zusammen und benennt Ansatzpunkte für die Weiterentwicklung (Abschnitt 5.4).

Anders als die Fortbildungsformate (Kap. 4) wurde die Elternarbeit nicht an den beiden Evaluationsschulen erprobt, sondern an zwei weiteren Standorten in NRW. Dafür waren pragmatische Gründe ausschlaggebend: An diesen beiden Standorten hatten Theaterpädagoginnen die Elternarbeit aus eigener Initiative aufgegriffen, und die beteiligten Schulen waren so weit, entsprechende Formate zu starten. Die Grundschule in einer Großstadt in NRW konzentrierte sich demgegenüber zunächst auf die Pilotierung der Fortbildung für das pädagogische Personal (Kap. 4), während die Grundschule in Berlin noch Zeit benötigte, um gut:gehen stärker in den schulischen Strukturen zu verankern. Die Erprobung der Elternformate fand daher an Standort 1 und Standort 2 statt.

Die Befunde stützen sich auf leitfadengestützte Einzel- und Doppelinterviews mit vier Theaterpädagoginnen, die die Elternarbeit an den beiden Standorten verantworten, sowie auf die schriftlichen Materialien des Programms. Die Gespräche wurden zwischen März und Juli 2026 geführt, aufgezeichnet, transkribiert und inhaltsanalytisch ausgewertet. Wie im gesamten Bericht werden alle Aussagen anonymisiert wiedergegeben; die beiden Pilotstandorte werden als Standort 1 und Standort 2 bezeichnet.

5.1 Konzept der Elternarbeit: Neue Formate im Überblick

Die Bedarfsanalyse des ersten Evaluationsjahres (Kap. 3.3) hatte die Elternarbeit an beiden Evaluationsschulen als zentrales, bislang weitgehend ungenutztes Entwicklungsfeld beschrieben. Ein Befund war dabei besonders deutlich: Persönliche, beziehungsorientierte Ansprache übertrifft schriftliche Information bei weitem, gerade in sozial belasteten Kontexten. Aus diesem Ausgangspunkt entwickelten sich die neuen Formate der Elternarbeit, allerdings nicht als zentral verordnetes Konzept, sondern aus dem Zusammenspiel zweier Impulse.

Der erste Impuls kam aus der Praxis. An Standort 1 entstand die Elternarbeit aus einer konkreten Anfrage einer Schule, die sich einen Elternabend wünschte, noch bevor ein ausgearbeitetes Konzept vorlag. Die beteiligten Theaterpädagoginnen griffen die Anfrage auf und gestalteten den Termin aus der Situation heraus, ohne Vorlage und ohne Vorbild: „Das war wirklich ein Zufallsprodukt in dem Moment“ (Theaterpädagogin, Standort 1, Juni 2026). Was als einmalige Reaktion auf einen Bedarf begann, wurde damit zum Ausgangspunkt einer systematischen Entwicklung.

Der zweite Impuls kam von der Walter Blüchert Stiftung, die die Elternarbeit als zentrale Zukunftsaufgabe des Programms aufgriff und zu einem eigenständigen Programmelement weiterentwickelte. Auf der Grundlage erster Praxiserfahrungen fasste die Stiftung die Formate in einem Handout für die theaterpädagogischen Teams zusammen. Es sieht zwei zentrale Bausteine im Verlauf eines Programmdurchgangs vor: einen Elternabend zu Beginn des Durchgangs (Termin 0), auf dem die Teams den Eltern Ziele, Inhalte und Methoden von gut:gehen vorstellen und eine erste persönliche Verbindung

schaffen, sowie ein persönliches Elterngespräch zum Abschluss (Termin 13), in dem Team, Eltern und Kind gemeinsam auf die zurückliegende Zeit blicken. Zum Abschluss erhalten Kind und Eltern eine individuell gestaltete Ressourcenkarte, die Stärken und Entwicklungen des Kindes wertschätzend festhält, ergänzt um zwei bis drei alltagstaugliche Übungen für zu Hause.

Termin 0 und Termin 13 beschreiben die Form, in der die Elternarbeit an den beiden Pilotstandorten erprobt wurde. Sie sind als Rahmen zu verstehen, nicht als einzig mögliche Umsetzung: Zuschnitt, Anzahl und Reihenfolge der Termine können sich an den Gegebenheiten eines Standortes ausrichten.



Quelle: eigene Darstellung

Abbildung 4: Die Elternformate im Verlauf eines Programmdurchgangs

Das Handout benennt zugleich Gelingensbedingungen: eine enge Zusammenarbeit mit einer festen Ansprechperson der Schule, eine frühzeitige Information des Kollegiums, eine sorgfältige Vorbereitung durch die Teams sowie eine niedrigschwellig und persönlich formulierte Einladung, die den Charakter einer behördlichen Aufforderung vermeidet. Konzeptionell setzt gut:gehen nicht auf Mitarbeit der Eltern im Sinne einer dauerhaften Mitwirkung am Programm. Im Vordergrund stehen eine beziehungsorientierte Information und Sensibilisierung: Eltern sollen als wichtige Bezugspersonen ernst genommen und in ihrer Rolle gestärkt werden. Punktuelles eigenes Erleben ist damit nicht ausgeschlossen, im Gegenteil: An beiden Standorten erprobten die Teams kurze gemeinsame Übungen mit Eltern, die das Anliegen des Programms unmittelbar erfahrbar machten (Kap. 5.2).

Exkurs: Von der „Elternarbeit“ zur Erziehungs- und Bildungspartnerschaft

Schon die Begriffswahl prägt die Zusammenarbeit mit Eltern. Der Begriff „Elternarbeit“ legt ein Gefälle nahe, während „Erziehungs- und Bildungspartnerschaft“ eine Zusammenarbeit auf Augenhöhe betont (Killus & Paseka 2021). Eine wirksame Beteiligung setzt eine respektvolle Kommunikation und eine offene Haltung gegenüber Eltern unterschiedlicher sozialer und kultureller Hintergründe voraus.

Gerade Familien in prekären Lebenslagen sind oft schwer zu erreichen. Dies wird häufig als Desinteresse gedeutet, beruht aber meist auf sozialen Barrieren wie Sprachhürden, Zeitmangel, negativen Vorerfahrungen oder der Sorge vor Kritik am eigenen Erziehungsstil (Kruse & Kueß 2022; Wild 2003). Eine einladende Willkommens- und Begegnungskultur mit niedrigschwelligen, kostenfreien und mit Berufstätigkeit vereinbaren Formaten kann diese Barrieren senken (Sacher et al. 2013).

Vgl. Killus & Paseka 2021; Kruse & Kueß 2022; Sacher et al. 2013; Wild 2003.

5.2 Umsetzung an beiden Standorten

Beide Standorte setzten die Formate eigenständig und standortspezifisch um. Sie unterscheiden sich in ihrer organisatorischen Struktur und in der zeitlichen Entwicklung ihrer Elternarbeit deutlich; gerade dieser Kontrast macht die Bandbreite möglicher Umsetzungswege sichtbar.

Standort 1: Elternarbeit im Tandem

An Standort 1 wird die Elternarbeit von zwei Theaterpädagoginnen getragen, die als festes Tandem arbeiten. Der Standort hatte seine Formate bereits über mehrere Durchgänge entwickelt und verfeinert, bevor das Handout der Stiftung vorlag; die dort gesammelten Erfahrungen flossen in die Konzeptualisierung des Programms ein. Das Modell umfasst drei aufeinander bezogene Bausteine.

Erstens stellen sich die Theaterpädagoginnen vor Beginn der zwölf Einheiten in einer Dienst- oder Lehrerkonferenz vor. Ziel ist es, das Programm als pädagogisches Projekt und nicht als Freizeitangebot zu positionieren und die Mitarbeit des schulischen Personals zu gewinnen:

> *„Das ist keine AG, und wir sind hier nicht, um die Kinder zu bespaßen, sondern dass sie lernen, dass es ihnen gut gehen kann.“*
>
> *(Theaterpädagogin, Standort 1, Juni 2026)*

Zweitens findet zu Beginn des Kurses ein Elternabend statt, der nicht nur informiert, sondern die Arbeitsweise unmittelbar erfahrbar macht. So führten die Pädagoginnen mit den Eltern eine Atemübung durch, wie sie auch mit den Kindern praktiziert wird. Drittens bilden individuelle Abschlussgespräche von etwa zehn Minuten je Familie den inhaltlich und emotional bedeutsamsten Teil. Sie werden konsequent im Tandem geführt. Im Zentrum steht, die Stärken des Kindes herauszuarbeiten und behutsam einen Impuls für den familiären Alltag zu geben:

> *„Ein ganz wichtiger Part war, dieses Positive der Kinder rauszuarbeiten, dass die Eltern mitbekommen: Da hat sich schon ganz viel entwickelt, da ist schon ganz viel. Aber auch kleine Dinge, wo man sagt: Da kann man noch dran arbeiten.“*
>
> *(Theaterpädagogin, Standort 1, Juni 2026)*

Das Tandem betrachten die Pädagoginnen als tragendes Qualitätsmerkmal ihrer Arbeit. Sie gehen gemeinsam in jedes Gespräch, stärken sich gegenseitig und können unterschiedliche Rollen einnehmen: „Wir sind ja ein Tandem, und deswegen machen wir das gemeinsam; das würde gar nicht anders gehen.“ (Theaterpädagogin, Standort 1, Juni 2026)

Als Materialien setzen die Pädagoginnen unter anderem Gefühlskarten ein, die die Kinder auch mit nach Hause nehmen, sowie individuell gestaltete Abschlusskarten. Die Beteiligung entwickelte sich positiv: Nahm im ersten Durchgang etwa ein Drittel bis zwei Drittel der Familien an den Gesprächen teil, wünschten im folgenden Durchgang nahezu alle Eltern einen Termin. Aufgrund der hohen Nachfrage wurde die Elternarbeit von einer auf drei Schulen ausgeweitet.

Standort 2: Elternarbeit in einer koordinierten Standortstruktur

Standort 2 zeichnet sich durch eine organisatorische Besonderheit aus: Eine Theaterpädagogin nimmt eine koordinierende Funktion für alle Schulen des Standorts wahr und ist zugleich selbst an einer Schule durchführend tätig. Die Elternarbeit wurde hier im Schuljahr 2025/26 erstmals systematisch erprobt. Der Impuls kam sowohl von der koordinierenden Fachkraft, die Elternarbeit aus früheren familienbezogenen

Projekten als unverzichtbar kannte, als auch von der Stiftung, die das Thema mit Nachdruck einbrachte. Ihr Leitgedanke bringt die Begründung auf den Punkt:

> *„Wenn wir die Kinder erreichen wollen, müssen wir die Eltern mitnehmen."*
>
> *(Koordinierende Theaterpädagogin, Standort 2, März 2026)*

Zum Auftakt richteten die Teams einen Elterntermin zu Beginn des Durchgangs ein, der bewusst niedrigschwellig und beziehungsorientiert gestaltet war. Getränke und die Einladung, etwas zu essen mitzubringen, schufen eine einladende Atmosphäre; die Bitte, etwas beizusteuern, signalisierte Teilhabe statt bloßen Empfangs und knüpfte an kulturelle Gepflogenheiten vieler Familien an. Inhaltlich verband der Termin Information mit theaterpädagogischem Erleben. In einem Standbildspiel zeigten zunächst die Eltern, worin sie eine Stärke ihres Kindes sehen, anschließend die Kinder, wie sie aussehen, wenn es ihnen gut geht, und schließlich die Eltern, was sie ihrem Kind wünschen. Gemeinsame Bewegungsspiele rahmten den Termin. Zugleich erläuterten die Teams, warum eine regelmäßige Teilnahme wichtig ist, da die Einheiten aufeinander aufbauen, und boten sich als Ansprechpersonen an.

Zum Abschluss erprobte die koordinierende Fachkraft ein kombiniertes Format am letzten Projekttag, an dem die Kinder anwesend waren. Nachdem die Kinder ihren Eltern von ihren Erfahrungen berichtet hatten, ordnete die Theaterpädagogin die Arbeit der Gruppe auf einer übergeordneten Ebene ein und gab anschließend jedem Kind vor der versammelten Runde eine persönliche, wertschätzende Rückmeldung zu einer beobachteten Stärke. Sie beschreibt diesen Moment als Höhepunkt des Termins:

> *„Es war so ein bisschen wie Krönchen verteilen."*
>
> *(Koordinierende Theaterpädagogin, Standort 2, Juni 2026)*

Konkret bedeutete das, jedem Kind eine individuell beobachtete Stärke zurückzumelden. Ein Kind etwa wurde für seine außergewöhnliche Fantasie gewürdigt, weil es in einer Spielszene „den ganzen Raum verzaubert" hatte; die Fachkraft verband dies mit einer Anregung an die Eltern, dieses Talent auch außerhalb des Projekts zu fördern, etwa an einer Jugendkunstschule. Obwohl das Feedback im großen Kreis gegeben wurde, hörten die Kinder ruhig und aufmerksam zu, auch wenn andere gewürdigt wurden:

> *„Ich habe genau gesehen, wo du besonders bist … und ich sage dir das, und deine Mama und dein Papa hören das jetzt."*
>
> *(Koordinierende Theaterpädagogin, Standort 2, Juni 2026)*

Die Wahl des Formats, gemeinsame Runde oder Einzelgespräch, richtete sich bewusst nach der jeweiligen Gruppe; bei Gruppen mit größeren Spannungen wäre ein öffentliches Einzelfeedback nicht angemessen. Die Beteiligung stieg im Verlauf des Durchgangs deutlich an: Kamen zum Auftakt je nach Schule etwa drei bis fünf Elternhäuser, nahmen am Abschlusstermin an der Schule der koordinierenden Fachkraft acht von elf Familien teil. Diesen Anstieg führt sie auch auf die enge Einbindung des pädagogischen Personals der Schule zurück.

5.3 Wirkungen und Gelingensbedingungen

Beobachtete Wirkungen

Über beide Standorte hinweg beschreiben die Theaterpädagoginnen ähnliche Wirkungen der Elternarbeit, die auf mehreren Ebenen ansetzen.

Bei den Eltern eröffneten die Gespräche vielfach eine neue Perspektive auf das eigene Kind. Positive, stärkenorientierte Rückmeldungen, wie sie viele Familien aus dem schulischen Alltag nicht gewohnt sind, lösten sichtbare emotionale Reaktionen aus:

> *„Es war oft so, dass die Eltern mit den Tränen gekämpft haben, wenn wir eine andere Rückmeldung gegeben haben. Und die haben dann noch mal ihre Rückmeldung gegeben: Es wäre so gut, wenn die Lehrer dies hören würden."*
>
> *(Theaterpädagogin, Standort 1, Juni 2026)*

Für die Eltern wirkte die Zuwendung des Teams zugleich als Signal der Unterstützung. Die koordinierende Fachkraft an Standort 2 beschreibt die Wirkung des Auftakttermins in einem sozial oft stark belasteten Umfeld als „eine warme Hand im Rücken": das Signal, dass das Kind wichtig ist und dass das Team auch für die Eltern ansprechbar bleibt.

Für die Kinder schuf insbesondere das Abschlussformat an Standort 2 eine besondere Erfahrung. Sie übernahmen eine aktive, gastgebende Rolle gegenüber ihren Eltern und erlebten, dass ihre Stärken vor der ganzen Gruppe benannt und damit sichtbar wurden. Bemerkenswert war, dass die Kinder auch dem Lob für andere aufmerksam zuhörten, ein in einem von Alltagskonflikten geprägten Umfeld nicht selbstverständlicher Moment.

Auch an Standort 1 schildern die Pädagoginnen einen solchen Entwicklungssprung. Ein sehr schüchternes Mädchen schaute in den ersten Einheiten nur zu und traute sich schließlich auf die Bühne:

> *„Das hat sich so gedreht, so verändert, mit so viel Selbstbewusstsein."*
>
> *(Theaterpädagogin, Standort 1, Juni 2026)*

Wie sehr der bewertungsfreie, stärkenorientierte Rahmen den Blick auf einzelne Kinder verändern kann, zeigte sich an Standort 1 in einer Gruppe, in der acht Kinder eine ADHS-Diagnose hatten, was den Theaterpädagoginnen vorab nicht bekannt war. Im Projekt fielen diese Kinder nicht negativ auf:

> *„Wir waren total verblüfft, dass das ADHS-Kinder sein sollten."*
>
> *(Theaterpädagogin, Standort 1, Juni 2026)*

Auch die Schulleitung zeigte sich überrascht, dass sich die Kinder im Projekt völlig anders verhielten als im Schulalltag. Solche Beobachtungen, im Abschlussgespräch an Eltern und Schule zurückgemeldet, eröffnen einen ressourcenorientierten Blick auf Kinder, die im Alltag vor allem über ihre Schwierigkeiten wahrgenommen werden.

Auf der Ebene der Beziehungen stärkte die Elternarbeit das gegenseitige Vertrauen zwischen Team, Familie und Schule. Für die Übertragung in den Familienalltag gaben die Teams konkrete Impulse mit, etwa Gefühlskarten, kleine Übungen oder die Anregung, mit einfachen, offenen Materialien gemeinsam zu spielen. So sollen die Wirkungen des Programms über die zwölf Einheiten hinaus im Alltag der Kinder verankert werden.

Gelingensbedingungen

Aus den Erfahrungen beider Standorte lassen sich mehrere übereinstimmende Gelingensbedingungen ableiten.

Entscheidend ist die persönliche, beziehungsorientierte Ansprache. Schriftliche Informationen allein erreichen viele Familien nicht; erst die direkte Begegnung schafft Vertrauen und Beteiligung. Dieser Befund bestätigt die Ergebnisse der Bedarfsanalyse (Kap. 3.3).

Ebenso zentral ist die Schule als Partnerin. Ob ein Raum zur Verfügung steht, wer aufschließt und ob die Einladung tatsächlich an die Eltern gelangt, entscheidet über das Gelingen. An Standort 2 zeigte sich, dass die enge Einbindung des schulischen Personals die Elternbeteiligung spürbar erhöhte.

Die beiden Standorte verweisen darüber hinaus auf je eigene strukturelle Stützen. An Standort 1 sichert das Tandem aus zwei qualifizierten Fachkräften die Qualität der Gespräche. An Standort 2 ermöglicht eine fachlich versierte Koordinationsperson vor Ort (die die Projektstandorte der Region koordiniert und zugleich selbst an einer Schule durchführend tätig ist) die Schulung des pädagogischen Personals, die Pflege der Beziehungen und einen Rückkanal für Rückmeldungen der Teams.

Weitere Bedingungen betreffen die konkrete Gestaltung: die aktive Einbeziehung der Kinder und eine gruppenabhängige Formatwahl, eine ausgeprägte Niedrigschwelligkeit und kulturelle Sensibilität (etwa bei der Sprache, beim gemeinsamen Essen oder bei der Terminlage außerhalb religiöser Fastenzeiten) sowie die konsequente Freiwilligkeit der Teilnahme.

Exkurs: Gelingensbedingungen der Elternbeteiligung in belasteten Kontexten

Die Forschung zur schulischen Zusammenarbeit mit Eltern benennt wiederkehrende Qualitätsmerkmale: Auftakt- und Willkommensveranstaltungen, eine freundliche und respektvolle Ansprache, kostenfreie und zeitlich mit einer Vollzeitberufstätigkeit vereinbare Formate sowie kleine Willkommensgesten (Sacher et al. 2013). Bewährte Kommunikationswege sind Elternabende, Informationsbriefe und Elternsprechtage, die von der großen Mehrheit der Eltern genutzt werden (Lütje-Klose et al. 2024).

In sozial belasteten Kontexten übertrifft die persönliche, beziehungsorientierte Ansprache die schriftliche Information deutlich; Missverständnisse sollten nicht vorschnell als Desinteresse gewertet werden (Kruse & Kueß 2022). Die in gut:gehen zentrale Wertschätzung als Wirkprinzip verbindet die Elternarbeit mit der existenziell-pädagogischen Haltung des Programms (Waibel 2020; vgl. den Exkurs in Kap. 4).

Vgl. Sacher et al. 2013; Lütje-Klose et al. 2024; Kruse & Kueß 2022; Waibel 2020.

Herausforderungen und Rahmenbedingungen

Den Wirkungen stehen strukturelle Herausforderungen gegenüber. Die Terminplanung ist anspruchsvoll: Viele Eltern arbeiten bis in den späten Nachmittag, während die Offene Ganztagsschule früh schließt und Räume danach oft nicht mehr zugänglich sind. Sprachliche Vielfalt erfordert mehrsprachige oder bildgestützte Einladungen und pragmatische Übersetzungslösungen. Vor allem aber ist qualitativ hochwertige Elternarbeit ressourcenintensiv: Die zusätzlichen Termine bedeuten Mehrarbeit, die vergütet werden muss.

Beide Standorte betonen mit Nachdruck, dass die Qualität nicht der Ausweitung auf möglichst viele Schulen geopfert werden dürfe:

> *„Quantität wird das Projekt nicht nach oben bringen, sondern Qualität."*
>
> *(Theaterpädagogin, Standort 1, Juni 2026)*

Zu Beginn des Jahres 2026 kam es an Standort 1 vorübergehend zu einer Unterbrechung der Elterngespräche, die auf einem Missverständnis über die Fortführung und Finanzierung des Formats beruhte. Die Walter Blüchert Stiftung hat inzwischen klargestellt, dass die Elternarbeit ab dem kommenden Schuljahr verbindlich weitergeführt und finanziert wird. Sie misst diesem Programmelement eine hohe Priorität bei und beabsichtigt, dauerhaft in die Elternarbeit zu investieren.

Die Episode unterstreicht zugleich, wie bedeutsam eine transparente und frühzeitige Kommunikation über Fortführung und Finanzierung für die Planungssicherheit und die Motivation der Teams ist.

5.4 Fazit

Die Erprobung an beiden Standorten zeigt: Die neuen Formate der Elternarbeit erweisen sich in der Erprobung als tragfähig und werden von Eltern, Kindern und Teams als wertvoll erlebt. Sie folgen einer gemeinsamen Logik, unabhängig davon, ob sie im Tandem (Standort 1) oder in einer koordinierten Standortstruktur (Standort 2) umgesetzt werden: Elternarbeit gelingt dort, wo sie persönlich und beziehungsorientiert gestaltet ist, wo die Kinder aktiv einbezogen werden und wo die Schule das Format als Institution mitträgt.

Die stärkste Wirkung entfaltet die wertschätzende, stärkenorientierte Rückmeldung an Eltern und Kind. Sie eröffnet Eltern eine neue Sicht auf ihr Kind, stärkt sie in ihrer Rolle und macht die Kinder in ihren Stärken sichtbar. Damit knüpft die Elternarbeit unmittelbar an die pädagogische Grundhaltung des Programms an.

Vertrauen zeigt sich dabei in einer doppelten Rolle. Es ist Voraussetzung, denn dort, wo Eltern der Schule mit Misstrauen oder negativen eigenen Schulerfahrungen begegnen, erreichen Einladungen und schriftliche Informationen sie kaum (Kap. 3.3). Es ist aber auch Ergebnis, denn an den beiden Erprobungsstandorten stärkte die persönliche, stärkenorientierte Rückmeldung das gegenseitige Vertrauen zwischen Familien, Team und Schule (Kap. 5.3). Elternarbeit im Rahmen von gut:gehen wirkt insofern nicht allein als Kommunikation über das Programm, sondern als Beitrag zur Beziehung zwischen Schule und Eltern insgesamt. Wie tragfähig dieser Beitrag über die Erprobungsphase hinaus ist, lässt sich auf Grundlage der vorliegenden Daten noch nicht beurteilen.

Zugleich macht die Erprobung deutlich, dass die nachhaltige Wirkung an Bedingungen geknüpft ist: an die Einbettung in die Schule, an ausreichende zeitliche und finanzielle Ressourcen und an eine verlässliche, transparent kommunizierte Fortführung. Mit der Zusage der Stiftung (Kap. 5.3) ist diese Grundlage gegeben.

Wie die Elternarbeit künftig standortübergreifend verankert und weiterentwickelt werden kann, wird im Zusammenhang mit den übergreifenden Gelingensbedingungen und Grenzen in Kapitel 6 sowie den Handlungsempfehlungen in Kapitel 7 aufgegriffen.

6 Gelingensbedingungen und Herausforderungen

Die vorangegangenen Kapitel haben die Gelingensbedingungen und Herausforderungen jeweils für die beiden Programmstränge beschrieben: für die Fortbildung des pädagogischen Personals (Kap. 4.4) und für die Elternarbeit (Kap. 5.3). Dieses Kapitel wechselt die Perspektive: Es verdichtet die Befunde beider Stränge und beider Standorte zu fünf übergreifenden Dimensionen, die sich als wiederkehrende Muster über die Formate hinweg zeigen. Sie bilden zugleich die analytische Grundlage für die Handlungsempfehlungen in Kapitel 7.

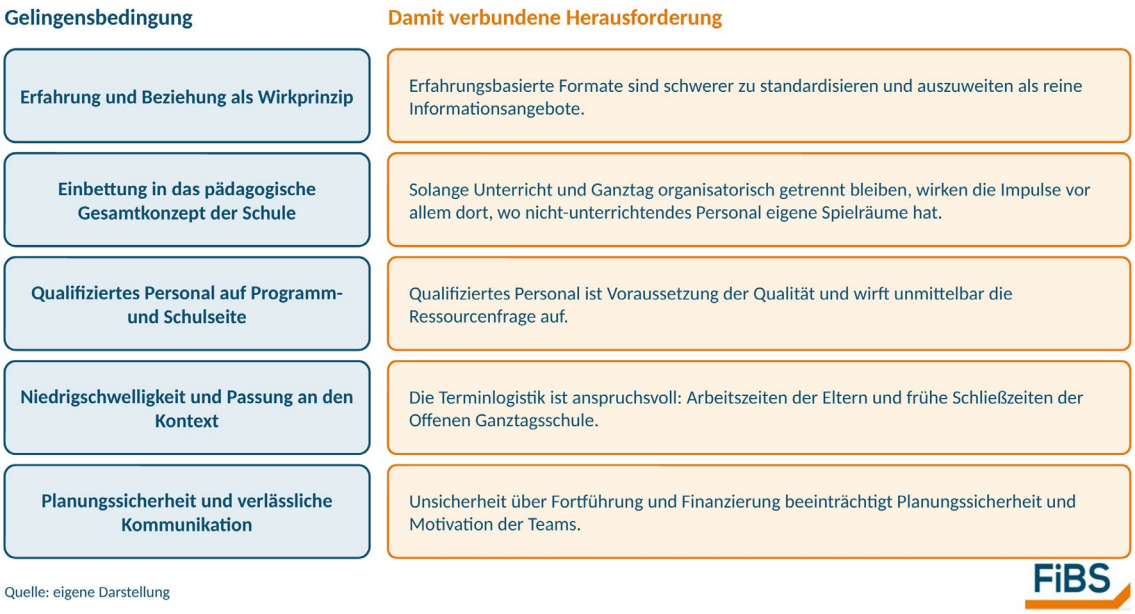


Abbildung 5: Fünf übergreifende Gelingensbedingungen und die damit verbundenen Herausforderungen für Elternarbeit und Fortbildungen

Erfahrung und Beziehung als Wirkprinzip

Über beide Programmstränge hinweg entfaltet gut:gehen seine Wirkung nicht in erster Linie über die Vermittlung von Information, sondern über unmittelbare Erfahrung und Beziehung. In der Fortbildung war das erfahrungsorientierte, körperlich erlebbare Format der wichtigste Wirkungsmechanismus: Die Fachkräfte eigneten sich die Methoden nicht als bloßes Wissen an, sondern erlebten sie am eigenen Leib (Kap. 4.4). In der Elternarbeit erwies sich die persönliche, beziehungsorientierte Ansprache als entscheidend; schriftliche Informationen allein erreichen viele Familien nicht (Kap. 5.3). Beide Befunde verweisen auf denselben Kern: Haltung und Vertrauen entstehen im direkten Erleben. Die damit verbundene Herausforderung besteht darin, dass erfahrungsbasierte Formate anspruchsvoller zu standardisieren und auszuweiten sind als reine Informationsangebote.

Einbettung in das pädagogische Gesamtkonzept der Schule

Einbettung meint mehr als organisatorische Verankerung. Die Befunde verweisen auf ein Verständnis, in dem sozial-emotionale Entwicklung nicht als separates Zusatzangebot am Nachmittag steht, sondern als Bestandteil des pädagogischen Gesamtkonzepts der Schule verstanden wird. Bereits das Expertengespräch im November 2024 hatte festgehalten, dass gut:gehen Teil der Schule werden müsse

und nicht länger nur als Nachmittagsangebot gelten dürfe (Kap. 3.4). Eine tragfähige Verankerung zeigt sich entsprechend dort, wo fachliches Lernen und soziale sowie emotionale Prozesse als gleichwertige Bestandteile eines Gesamtkonzepts behandelt werden. Auf der praktischen Ebene entscheidet die Schule als Institution über die Bedingungen, unter denen dies gelingt. In der Fortbildung sicherte die zeitliche Integration in bestehende Teamsitzungen die Umsetzbarkeit ohne zusätzliche Belastung (Kap. 4.4). In der Elternarbeit entschied die Schule als Partnerin über zentrale Voraussetzungen: die Verfügbarkeit von Räumen, den Zugang zum Gebäude und die Frage, ob die Einladung die Eltern tatsächlich erreichte; an Standort 2 erhöhte die enge Einbindung des schulischen Personals die Elternbeteiligung spürbar (Kap. 5.3). Die strukturelle Grenze zeigt sich dort, wo Unterricht und Ganztag organisatorisch getrennt bleiben: Nicht-unterrichtendes Personal kann die Impulse vor allem in den eigenen Kontexten wie Arbeitsgemeinschaften, Förder- und Lernzeiten einsetzen und ist im Unterricht auf die Entscheidungen der Lehrkräfte angewiesen (Kap. 4.4).

Qualifiziertes Personal auf Programm- und Schulseite

Die Qualität der Formate ist eng an eine qualifizierte personelle Ausstattung gebunden, und zwar auf beiden Seiten: bei den durchführenden Fachkräften des Programms ebenso wie beim pädagogischen Personal der Schule. Die Fortbildung wurde von zwei Theaterpädagog:innen geleitet, die eine vertrauensvolle, spielerische Atmosphäre schufen; die multiprofessionelle Zusammensetzung der Gruppe ermöglichte zudem neue Verbindungen innerhalb des Teams (Kap. 4.4). In der Elternarbeit sichern je nach Standort unterschiedliche Strukturen die Qualität der Gespräche: an Standort 1 das Tandem aus zwei qualifizierten Fachkräften, an Standort 2 eine fachlich versierte Koordinationsperson vor Ort (Kap. 5.3). Übergreifend zeigt sich, dass tragfähige Wirkung ausreichend qualifiziertes Personal voraussetzt. Auf Schulseite erwies sich dabei die multiprofessionelle Zusammensetzung als eigener Wirkfaktor: Sozialpädagogische Fachkräfte, multiprofessionelle Teams, Schulsozialarbeit und die Leitung des Familiengrundschulzentrums brachten unterschiedliche Zugänge ein und schufen eine gemeinsame Grundlage für spätere Umsetzungsversuche (Kap. 4.2, 4.4). Qualifiziertes Personal ist damit eine Bedingung, die unmittelbar die Ressourcenfrage aufwirft (siehe unten).

Niedrigschwelligkeit und Passung an den Kontext

Beide Stränge wirken dort am stärksten, wo sie niedrigschwellig gestaltet und an den jeweiligen Kontext angepasst sind. In der Elternarbeit gehören dazu die aktive Einbeziehung der Kinder, eine gruppenabhängige Formatwahl, eine ausgeprägte kulturelle Sensibilität, etwa bei der Sprache, beim gemeinsamen Essen oder bei der Terminlage außerhalb religiöser Fastenzeiten, sowie die konsequente Freiwilligkeit der Teilnahme (Kap. 5.3). In der Fortbildung entsprach dem ein Format, das an vorhandene Strukturen anknüpfte und die Fachkräfte nicht mit zusätzlichen Anforderungen belastete, sondern bereits vorhandene Ressourcen sichtbar machte (Kap. 4.4). Als Herausforderung bleibt die anspruchsvolle Logistik, insbesondere in der Elternarbeit: Die Arbeitszeiten vieler Eltern und die frühen Schließzeiten der Offenen Ganztagsschule sind schwer miteinander zu vereinbaren (Kap. 5.3).

Planungssicherheit und verlässliche Kommunikation

Die nachhaltige Wirkung beider Formate ist an ausreichende Ressourcen und an eine verlässliche Kommunikation geknüpft. Qualitativ hochwertige Elternarbeit ist ressourcenintensiv; die zusätzlichen Termine bedeuten Mehrarbeit, und beide Standorte betonen mit Nachdruck, dass die Qualität nicht der Ausweitung auf möglichst viele Schulen geopfert werden dürfe (Kap. 5.3). Wie sensibel die Formate auf

Unsicherheit reagieren, zeigte sich an Standort 1, als ein Missverständnis über Fortführung und Finanzierung die Elterngespräche vorübergehend unterbrach (Kap. 5.3). Planungssicherheit ist damit selbst eine Gelingensbedingung.

In der Zusammenschau tragen dieselben Prinzipien beide Programmstränge: Wirkung entsteht durch Erfahrung und Beziehung, sie braucht die Schule, die sozial-emotionales Lernen als Teil ihres pädagogischen Gesamtkonzepts versteht, qualifiziertes Personal auf Programm- und Schulseite, eine niedrigschwellige und kontextsensible Gestaltung sowie Planungssicherheit und verlässliche Kommunikation. Die zentrale übergreifende Herausforderung besteht darin, diese qualitätssichernden Bedingungen bei einer Ausweitung des Programms zu erhalten. Hier setzen die Handlungsempfehlungen des folgenden Kapitels an.

7 Handlungsempfehlungen

Aus den Evaluationsbefunden und den in Kapitel 6 verdichteten Gelingensbedingungen ergeben sich Handlungsempfehlungen für beide Programmstränge, die Fortbildung des pädagogischen Personals und die Elternarbeit. Sie sind umsetzungsnah formuliert, nach ihrer Dringlichkeit gewichtet und knüpfen unmittelbar an die dokumentierten Erfahrungen beider Standorte an. Das Kapitel benennt zunächst die Anforderungen, die eine Ausweitung des Programms erfüllen muss (7.1), bündelt daraus die vorrangigen Empfehlungen (7.2) und konkretisiert sie anschließend für die drei Adressatengruppen (7.3).

7.1 Was eine Ausweitung voraussetzt: Kern, Mindeststandards, Ressourcen und Entwicklungsfelder

Die Befunde zeigen, dass beide Formate an den Pilotstandorten wirken. Für eine Ausweitung auf viele Schulen stellt sich eine andere Frage, unter welchen Bedingungen diese Wirkung erhalten bleibt. Aus den Gelingensbedingungen des Kapitels 6 lassen sich vier Anforderungen ableiten, die eine verantwortungsvolle Skalierung leiten sollten.



Abbildung 6: Anforderungen an eine Ausweitung des Programms

Erstens der unveränderliche Kern. Über beide Stränge hinweg entsteht Wirkung durch Erfahrung und Beziehung, nicht durch reine Wissensvermittlung. In der Fortbildung ist dies das selbst erlebte, erfahrungsorientierte Lernen; in der Elternarbeit der bewertungsfreie, geschützte Raum, die wertschätzende, stärkenorientierte Rückmeldung, die persönliche Ansprache und die konsequente Freiwilligkeit. Diese Merkmale bilden die Identität des Programms und dürfen bei einer Ausweitung nicht verloren gehen.

Zweitens Mindeststandards für jeden neuen Standort. Für die Fortbildung sind dies ein mehrteiliges, erfahrungsorientiertes Format statt einer einmaligen Informationsveranstaltung, die Leitung durch qualifizierte Theaterpädagoginnen und Theaterpädagogen, die Integration in bestehende Teamsitzungen und eine multiprofessionelle Zusammensetzung der Gruppe. Ob sich das Wirkprinzip auch in anderen Formaten halten lässt, ist bislang nicht erprobt.

Für die Elternarbeit sind es eine qualitätssichernde Personalstruktur (Tandem oder standortübergreifende Koordination), eine feste schulische Ansprechperson, die frühzeitige Information des Kollegiums, eine niedrigschwellige, persönliche Einladung sowie eine kultur- und sprachsensible Gestaltung. Diese Bedingungen sind eine Voraussetzung dafür, dass die Formate ihre Wirkung entfalten.

Drittens die erforderlichen Ressourcen. Beide Formate sind personalintensiv: Die zusätzlichen Elterntermine bedeuten personelle Mehrarbeit, die Fortbildung bindet Personal- und Vorbereitungszeit, die Koordination mehrerer Schulen erfordert eine eigene Funktion, hinzu kommen mehrsprachige Materialien und geeignete Räume. Eine Ausweitung erhöht diese Bedarfe im gleichen Maß wie die Zahl der Standorte. Qualifizierte Fachkräfte sind nur begrenzt verfügbar; das Wachstumstempo ist daran gebunden.

Viertens die Entwicklungsfelder, in denen das Programm noch besser werden kann. Dazu zählen der bislang zurückhaltende Transfer der Fortbildungsimpulse zu den Lehrkräften, Fortschreibung des Modulhandbuchs, ein digitaler und unmittelbar nach jeder Einheit versandter Rückmeldeprozess, eine belastbarere Lösung für die anspruchsvolle Terminlogistik der Elternarbeit sowie eine systematische Dokumentation der verlängerten Pilotphase, die eine datenbasierte Weiterentwicklung ermöglicht.

Für die gesamtschulische Ebene lässt sich aus diesen Anforderungen ein Zielbild beschreiben. Eine gelungene Verankerung wäre daran erkennbar, dass die Impulse nicht bei den fortgebildeten Fachkräften verbleiben, sondern in den Schulalltag übergehen: als Ritual zur Begrüßung am Morgen, als Element der Konfliktprävention auf dem Schulhof, als Gemeinschaftsspiel am Nachmittag.

7.2 Vorrangige Empfehlungen

Drei Empfehlungen entscheiden über Gelingen oder Scheitern einer Ausweitung und stehen deshalb an erster Stelle.

Erstens sollte die Elternarbeit als fester Bestandteil jedes Programmdurchgangs verankert werden. Tragend dafür ist die individuell gestaltete, wertschätzende und stärkenorientierte Rückmeldung an Eltern und Kind: Sie eröffnet Eltern eine neue, ressourcenorientierte Sicht auf ihr Kind und stärkt das Vertrauen zwischen Familie, Team und Schule. Zweitens sollte die Fortbildung des pädagogischen Personals verstetigt und schrittweise ausgeweitet werden, unter Erhalt ihres erfahrungsorientierten, mehrteiligen Formats und mit einem direkten Einbezug der Lehrkräfte von Beginn an. Die Fortbildung zeigte auf individueller Ebene die deutlichsten Wirkungen; ihre Weitergabe in den Schulalltag bleibt jedoch begrenzt, solange die Lehrkräfte nicht beteiligt sind.

Drittens sollte das Wachstumstempo konsequent an die Verfügbarkeit qualifizierten Personals und gesicherter Ressourcen gekoppelt werden. Die qualitätssichernden Personalstrukturen beider Standorte, das Tandem und die standortübergreifende Koordination, sollten auch bei einer Ausweitung verbindlich beibehalten werden.

7.3 Empfehlungen im Einzelnen

An die Walter Blüchert Stiftung

Elternarbeit als festen Baustein verankern und finanzieren (vorrangig). Die Elternarbeit sollte fester Bestandteil jedes Durchgangs werden.

Fortbildung verstetigen und ausweiten (vorrangig). Die Fortbildung sollte über die Pilotschule hinaus fortgeführt und an weiteren Standorten angeboten werden. Ihr erfahrungsorientiertes, mehrteiliges Format und ihre theoretische Fundierung sollten dabei erhalten bleiben, damit die Wirkung nicht verloren geht (Kap. 4.3, 4.5).

Qualität vor Quantität stellen (vorrangig). Das Wachstumstempo sollte an die Verfügbarkeit qualifizierter Fachkräfte und vorhandener Ressourcen gekoppelt werden. Beide Standorte warnen ausdrücklich davor, die Qualität einer breiten Ausweitung zu opfern (Kap. 5.3).

Planungssicherheit sichern (mittelfristig). Die Erfahrung an Standort 1 zeigt, wie empfindlich die Formate auf Unklarheit über die Fortführung reagieren; frühzeitige und verbindliche Absprachen mit den durchführenden Teams beugen dem vor (Kap. 5.3, 6).

Den Rückmeldeprozess praxisnah gestalten (weiterführend). Eine digitale, direkt nach jeder Einheit versandte Rückmeldung verbessert die Qualität der Rückmeldungen gegenüber den bislang verzögert ausgefüllten Bögen (Kap. 4.4).

Familiengrundschulzentren als strukturelle Brücke prüfen (weiterführend). An keinem der beiden Erprobungsstandorte war ein Familiengrundschulzentrum beteiligt, sodass die Evaluation dazu keine Befunde liefert. Praxisvertreter:innen eines Schulträgers berichteten jedoch, dass an Standorten mit Familiengrundschulzentrum eine städtische Fachkraft die Einführung neuer Angebote begleitet und dass Eltern dort leichter erreichbar sind, insbesondere über bereits bestehende Formate wie Elterncafés. Da die Evaluation die persönliche Ansprache in vorhandenen Strukturen als zentrale Gelingensbedingung ausweist (Kap. 5.3, 6), liegt es nahe, eine Zusammenarbeit mit Familiengrundschulzentren gezielt zu erproben und dabei systematisch zu dokumentieren, ob sie den Zugang zu Eltern erleichtert.

An die beteiligten Schulen

Lehrkräfte verbindlich einbeziehen (vorrangig). Damit die Fortbildungsimpulse über das nicht-unterrichtende Personal hinaus wirken, sollten die Schulleitungen den Einbezug der Lehrkräfte verbindlich verankern, etwa über gemeinsame Fortbildungsformate an Studientagen und feste, regelmäßige Transfergespräche. Erst so wird gut:gehen Teil der Schule und nicht nur ein Nachmittagsangebot (Kap. 4.3, 4.5).

Schulisches Personal aktiv einbinden (mittelfristig). Das Beispiel von Standort 2 belegt, dass die enge Einbindung des schulischen Personals die Elternbeteiligung spürbar erhöht (Kap. 5.3).

Organisatorische Grundlagen verlässlich sichern (mittelfristig). Räume, Zugang zum Gebäude und die tatsächliche Weiterleitung der Einladungen an die Eltern entscheiden über das Gelingen der Formate (Kap. 5.3).

Fortbildung in bestehende Strukturen integrieren und geeignete Räume bereitstellen (weiterführend). Die Einbindung in bestehende Teamsitzungen vermeidet Zusatzbelastung; bewegungsintensivere Übungen setzen ausreichend Platz voraus (Kap. 4.2, 4.4).

An die Programmsteuerung und die durchführenden Fachkräfte

Qualitätssichernde Personalstrukturen fortführen (vorrangig). Die Tandemstruktur an Standort 1, die Koordinationsstruktur an Standort 2 und die Leitung der Fortbildung durch zwei Theaterpädagoginnen und Theaterpädagogen sollten als Modelle der Qualitätssicherung bei einer Ausweitung dienen (Kap. 4.4, 5.3, 6).

Bewährte Gestaltungsprinzipien beibehalten (vorrangig). Der bewertungsfreie Raum, das erfahrungs- und beziehungsbasierte Arbeiten, die persönliche, stärkenorientierte Rückmeldung und die konsequente Freiwilligkeit haben sich über beide Stränge als tragende Erfolgsfaktoren erwiesen (Kap. 4.3, 5.3).

Erlerntes methodisch sichern (mittelfristig). Das Modulhandbuch des Fortbildungskonzepts sollte kontinuierlich fortgeschrieben und den Teilnehmenden als Nachschlagewerk zugänglich gemacht werden; eine solche Übersicht war von ihnen ausdrücklich gewünscht worden (Kap. 4.4).

Niedrigschwelligkeit und kulturelle Sensibilität sichern (mittelfristig). Mehrsprachige oder bildgestützte Einladungen, pragmatische Übersetzungslösungen und eine rücksichtsvolle Terminlage erhöhen die Erreichbarkeit der Familien (Kap. 5.3).

Den Abschlusstermin flexibel zuschneiden (weiterführend). Der Abschlusstermin kann als Einzelgespräch, als gemeinsame Runde oder als Kombination beider Formen gestaltet werden, mit einem optionalen Mitmach-Anteil für Eltern, die etwas ausprobieren möchten. Die Erfahrungen beider Standorte zeigen, dass die Formatwahl an Gruppe, Elternschaft und Standort ausgerichtet werden sollte; ein öffentliches Einzelfeedback ist etwa bei Gruppen mit größeren Spannungen nicht angemessen (Kap. 5.2, 5.3).

Transfer in den Familienalltag unterstützen (weiterführend). Konkrete Impulse wie Gefühlskarten, kleine Übungen oder Anregungen zum gemeinsamen Spiel verankern die Wirkung über die Programmeinheiten hinaus (Kap. 5.3).

Die Empfehlungen greifen ineinander: Die Absicherung von Ressourcen und Kommunikation durch die Stiftung schafft den Rahmen, die Schulen sichern die institutionelle Einbettung und den Einbezug der Lehrkräfte, und die durchführenden Fachkräfte erhalten die inhaltliche Qualität beider Formate. Erst im Zusammenspiel dieser drei Ebenen lassen sich die identifizierten Gelingensbedingungen bei einer Ausweitung dauerhaft wirksam machen.

	vorrangig	mittelfristig	weiterführend
Walter Blüchert Stiftung	– Elternarbeit als festen Baustein verankern und finanzieren (E) – Fortbildung verstetigen und ausweiten (PF) – Qualität vor Quantität stellen (E+PF)	– Planungssicherheit sichern (E+PF)	– Rückmeldeprozess praxisnah gestalten (PF) – Familiengrundschulzentren als strukturelle Brücke prüfen (E)
Beteiligte Schulen	– Lehrkräfte verbindlich einbeziehen (PF)	– Schulisches Personal aktiv einbinden (E) – Organisatorische Grundlagen sichern (E)	– Fortbildung in bestehende Strukturen integrieren (PF) – Geeignete Räume bereitstellen (PF)
Programmsteuerung und durchführende Fachkräfte	– Qualitätssichernde Personalstrukturen fortführen (E+PF) – Bewährte Gestaltungsprinzipien beibehalten (E+PF)	– Erlerntes methodisch sichern (PF) – Niedrigschwelligkeit und kulturelle Sensibilität sichern (E)	– Abschlusstermin flexibel zuschneiden (E) – Transfer in den Familienalltag unterstützen (E)

Quelle: eigene Darstellung
E = Elternarbeit · PF = pädagogische Fortbildung · E+PF = beide Formate

FiBS

Abbildung 7: Handlungsempfehlungen nach Adressatengruppe und Priorität

8 Ausblick: Geplante Weiterentwicklung des Programms

Dieses Kapitel richtet den Blick nach vorn. Es unterscheidet bewusst zwischen bereits verbindlich vereinbarten Vorhaben und Perspektiven, die sich abzeichnen, aber noch nicht abschließend entschieden oder finanziell geklärt sind. Alle Aussagen werden anonymisiert dargestellt.

Fortführung und Weiterentwicklung der Elternarbeit

Die Elternarbeit wird an den Pilotstandorten fortgeführt. Die bewährten Formate bleiben erhalten: der Termin 0 zu Beginn eines Durchgangs, der die Eltern informiert und den Wissenstransfer sichert, sowie der anschließende Termin 13 mit individuellen Elterngesprächen. Die konkrete Ausgestaltung richtet sich weiterhin nach Gruppe und Schule. Für das kommende Schulhalbjahr ist eine verlängerte Pilotphase vorgesehen, in der unterschiedliche Vorgehensweisen erprobt werden. Die Walter Blüchert Stiftung hat die verbindliche Weiterführung dieser Elternformate zugesichert; damit ist die in Kapitel 7 formulierte Empfehlung bereits aufgegriffen.

Fortbildung des pädagogischen Personals

Die Fortbildung des pädagogischen Personals wird an beiden Schulstandorten weiterentwickelt. An der Grundschule in Berlin ist die erstmalige Durchführung der Fortbildung im kommenden Schuljahr geplant. In NRW sind die weitere Stärkung, Erprobung und Entwicklung der Elternarbeit und pädagogischer Fortbildungen an mehreren Schulen sowie eine stärkere Verankerung von gut:gehen an den Schulen vorgesehen. Die konkrete Ausgestaltung wird hier bewusst offen gehalten.

Weitere Perspektiven der Verankerung

Über die gesicherten Vorhaben hinaus zeichnen sich weitere Perspektiven ab, die derzeit noch abgestimmt werden und teils einer Klärung der Finanzierung bedürfen. Erstens die stärkere Sichtbarkeit des Programms bei Schulveranstaltungen: Über niedrigschwellige, gemeinsam erlebbare Zugänge, etwa einen Informationsstand bei einem Sommerfest, können Familien unkompliziert mit dem Programm in Kontakt kommen. Zweitens ein pädagogischer Fachtag zum Umgang mit Belastung und zur Stärkung von Resilienz, dessen Finanzierung voraussichtlich bei den Schulen läge und der noch nicht abschließend geplant ist. Drittens die Idee einer Zertifizierung beziehungsweise eines anerkannten Labels, die als Impuls in die weitere Diskussion eingebracht wurde und die Verbreitung des Programms an weiteren Schulen unterstützen könnte. Viertens die Zusammenarbeit mit Familiengrundschulzentren, die die Stiftung künftig gezielt stärken möchte. An mehreren Programmstandorten sind Familiengrundschulzentren bereits Teil des schulischen Umfelds; sie verfügen über eingeführte Zugänge zu Familien und über Fachkräfte, die neue Angebote in der Anfangsphase begleiten. Vertreterinnen und Vertreter der Schulträger beschrieben Eltern an diesen Standorten als besonders aufgeschlossen. Damit bieten Familiengrundschulzentren eine strukturelle Brücke, die genau dort ansetzt, wo die Evaluation die entscheidende Gelingensbedingung sieht: bei der persönlichen Ansprache in Strukturen, die Eltern bereits kennen und denen sie vertrauen (Kap. 5.3, 6). An den beiden Erprobungsstandorten war kein Familiengrundschulzentrum beteiligt, sodass diese Verbindung noch nicht erprobt ist. Alle vier Perspektiven sind zum jetzigen Zeitpunkt nicht abschließend entschieden.

Der Bericht als Ausgangspunkt der Weiterentwicklung

Der vorliegende Bericht versteht sich als Ausgangspunkt für die weitere Entwicklung des Programms. Er bündelt die Evaluationsbefunde zu Impulsen für die Schulen, die Stiftung und die theaterpädagogischen Teams und macht sichtbar, welche Gelingensbedingungen bei einer Ausweitung zu sichern sind. Der Übergang von der Pilotierung zur Verstetigung sollte die in Kapitel 6 beschriebenen qualitätssichernden Strukturen erhalten; die Tandem- und Koordinationsmodelle der beiden Pilotstandorte können hierfür als Vorbild dienen. Eine fortlaufende Dokumentation der verlängerten Pilotphase würde es zudem ermöglichen, die erprobten Formate systematisch auszuwerten und die Weiterentwicklung datenbasiert zu unterlegen.

Literaturverzeichnis

Albert, M., Quenzel, G., de Moll, F., Leven, I., Rysina, A., Schneekloth, U., McDonnell, S., & Wolfert, S. (2024). Jugend 2024 – 19. Shell Jugendstudie: Pragmatisch zwischen Verdrossenheit und gelebter Vielfalt. Beltz.

Bacia, E., Kummer, B., & Klingemann, J. (2023). Evaluation des gut:gehen Programms der Walter Blüchert Stiftung. Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie (FiBS).

Barzel, B., & Selter, C. (2015). Die DZLM-Gestaltungsprinzipien für Fortbildungen. Journal für Mathematik-Didaktik, 36(2), 259–284.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ). (2024). 17. Kinder- und Jugendbericht: Bericht über die Lage junger Menschen und die Bestrebungen und Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe. BMFSFJ.

El-Mafaalani, A. (2020). Mythos Bildung: Die ungerechte Gesellschaft, ihr Bildungssystem und seine Zukunft. Kiepenheuer & Witsch.

El-Mafaalani, A. (2023). Rassismus(kritik) in der superdiversen Klassengesellschaft: Dynamiken, Widersprüche, Perspektiven. Zeitschrift für erziehungswissenschaftliche Migrationsforschung, 2(1), 23–39.

FiBS – Forschungsinstitut für die Bildungs- und Sozialökonomie. (2025). Begleitende Evaluation im Programm gut:gehen: Zwischenbericht [Unveröffentlichter Bericht]. FiBS.

Hurrelmann, K., Klotz, T., Richter, M., & Stock, S. (Hrsg.). (2018). Referenzwerk Prävention und Gesundheitsförderung (5., vollst. überarb. Aufl.). Hogrefe.

Kaman, A., Erhart, M., Devine, J., Napp, A.-K., Reiß, F., Behn, S., & Ravens-Sieberer, U. (2025). Psychische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Zeiten globaler Krisen: Ergebnisse der COPSY-Längsschnittstudie von 2020 bis 2024. Bundesgesundheitsblatt, 68(6), 670–680.

Killus, D., & Paseka, A. (2021). Kooperation zwischen Eltern und Schule: Eine Orientierung im Themenfeld. Die Deutsche Schule, 113(3), 253–266.

Kolbe, C. (2014). Person und Struktur. Menschsein im Spannungsfeld von Freiheit und Gebundenheit. Zeitschrift Existenzanalyse, 31(2), 32–40.

Kruse, M., & Kueß, N. (2022). Eltern stärken und einbeziehen (nifbe-Beiträge zur Professionalisierung, 13). Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung.

Längle, A. (2014). Lehrbuch zur Existenzanalyse: Grundlagen. facultas.wuv.

Leopoldina – Nationale Akademie der Wissenschaften. (2024). Förderung der Selbstregulationskompetenzen von Kindern und Jugendlichen in Kindertageseinrichtungen und Schulen. Deutsche Akademie der Naturforscher Leopoldina.

Lipowsky, F. (2023). Befunde zur Fortbildungswirksamkeit. In B. Priebe, I. Plattner & U. Heinemann (Hrsg.), Lehrkräftefortbildung. Zur Qualität von bildungspolitischer Steuerung. Befunde, Beispiele, Vorschläge (S. 16–26). Beltz Juventa.

Lipowsky, F., & Rzejak, D. (2021). Fortbildungen für Lehrpersonen wirksam gestalten – Ein praxisorientierter und forschungsgestützter Leitfaden. Bertelsmann Stiftung.

Lütje-Klose, B., Wild, E., Grüter, S., Gorges, J., Neumann, P., Papenberg, A., & Goldan, J. (2024). Kooperation in inklusiven Schulen: Ein Praxishandbuch zur Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams und mit Eltern. transcript.

Poitzmann, N., & Sickling, P. (2019). Prävention in der Schule: Praxisorientierte Informationen und Hinweise für Schulleitungen. Anhand des Beispiels Lions Quest. Deutsches Forum für Kriminalprävention (DFK); Bundesministerium der Justiz und Verbraucherschutz.

Robert Bosch Stiftung (Hrsg.). (2026). Deutsches Schulbarometer: Befragung Schüler:innen. Ergebnisse von 8- bis 17-Jährigen und ihren Erziehungsberechtigten zu Wohlbefinden, Unterrichtsqualität und Hilfesuchverhalten. Robert Bosch Stiftung.

Sacher, W., Sliwka, A., Tschöpe-Scheffler, S., Walper, S., & Wild, E. (2013). Qualitätsmerkmale schulischer Elternarbeit: Ein Kompass für die partnerschaftliche Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus. Vodafone Stiftung.

Schnetzer, S., Hampel, & K., Kolleck, N. (2026). Jugend in Deutschland 2026. Datajockey Verlag.

Waibel, E. M. (Hrsg.). (2020). Wertschätzung wirkt Wunder: Perspektiven Existenzieller Pädagogik. Beltz Juventa.

Wild, E. (2003). Einbeziehung des Elternhauses durch Lehrer: Art, Ausmaß und Bedingungen der Elternpartizipation aus der Sicht von Gymnasiallehrern. Zeitschrift für Pädagogik, 49(4), 513–533.

World Health Organization (WHO). (1997). Life skills education for children and adolescents in schools (2. rev. Aufl.). WHO, Genf.

Annex: Methodik der Evaluation

Evaluationsziele

Die Evaluation wurde als formative, qualitative Begleitstudie konzipiert. Sie verfolgte zwei Ziele:

- Programmsteuerung: Fortlaufende Erkenntnisse zur Frage, ob die neu entwickelten Formate bedarfsgerecht konzipiert und umgesetzt wurden, die Zielgruppen erreichten und zu einem Kompetenzzuwachs bei den Teilnehmenden beitrugen.
- Gelingensbedingungen und Handlungsempfehlungen: Identifikation übergreifender Erfolgsbedingungen für die Umsetzung der neuen Programmelemente und Formulierung von Empfehlungen an die Stiftung, die Schulen und die Theaterpädagoginnen.

Evaluationsfragen

Die Evaluationsfragen beziehen sich auf vier Themenbereiche:

Bezogen auf die Fortbildungsformate für das pädagogische Personal

Welche Bedarfe haben Schulleitungen, Lehrkräfte und OGS-Personal hinsichtlich ihrer Rolle im gut:gehen-Programm, und inwiefern konnten die Fortbildungsformate zu einem Kompetenzzuwachs und einer nachhaltigen Verankerung der gut:gehen-Impulse im schulischen Alltag beitragen?

Bezogen auf die Formate zur Elterneinbindung

Welche Informations- und Kommunikationsformate eignen sich für die Elternansprache, und inwiefern stärkt das Engagement der Familien die Wirksamkeit des Programms für die Kinder?

Bezogen auf die Theaterpädagoginnen

Welche Erfahrungen haben die Theaterpädagoginnen in der Zusammenarbeit mit Schulen und Familien gesammelt, und welche Rahmenbedingungen sind aus ihrer Sicht für eine Öffnung des Programms in das soziale Umfeld der Kinder notwendig?

Bezogen auf die strukturellen Rahmenbedingungen

Welche schulischen Ausgangsbedingungen prägen den Programmkontext, und welche Voraussetzungen sind für eine erfolgreiche Implementierung und langfristige Verankerung der neuen Programmelemente erforderlich?

Methoden der Datenerhebung

Zur Beantwortung der Evaluationsfragen wurden mehrere qualitative Erhebungsmethoden kombiniert. Der Einsatz verschiedener Methoden ermöglichte eine Triangulation der Befunde aus unterschiedlichen Perspektiven. Die Datenerhebung erstreckte sich über den Zeitraum von Oktober 2024 bis Juli 2026.

Literatur- und Dokumentenanalyse

Zu Beginn der Evaluation (Oktober bis Dezember 2024) wurde eine systematische Analyse einschlägiger wissenschaftlicher Literatur und Programmdokumente durchgeführt. Die Literaturanalyse umfasste vier Themenbereiche: die mentale Gesundheitslage von Kindern und Jugendlichen, die Schule als Setting der Verhältnisprävention, den theoretischen Hintergrund des Programms (Salutogenese, Lebenskompetenzen, Theaterpädagogik, personzentrierte Haltung) sowie Formate der Eltern- und Lehrkräftebeteiligung.

Austausch mit Praxisvertreterinnen und Praxisvertretern (Oktober 2024)

Am 7. Oktober 2024 fand ein von der Walter Blüchert Stiftung organisierter Austausch mit Vertreterinnen und Vertretern beteiligter Schulen, Schulträger und Kommunen sowie mit Programmverantwortlichen statt. Gegenstand waren die drei Säulen des Programms, die Frage der Fortbildung von Lehrkräften und OGS-Personal sowie Formen der Elternansprache. Der Austausch lieferte frühe Hinweise darauf, dass Eltern über bereits bestehende schulische Anlässe besser erreichbar sind als über zentrale Informationsveranstaltungen, und benannte Familiengrundschulzentren als etablierte Zugänge zu Familien. Auch die Anregung, Eltern in die letzte Programmeinheit einzubeziehen, wurde hier erstmals formuliert. Das Ergebnisprotokoll des Austauschs ging in die Dokumentenanalyse ein.

Erstes Expertengespräch (November 2024)

Im November 2024 fand in Gütersloh ein von der Walter Blüchert Stiftung organisiertes Expertengespräch statt, zu dem Vertreterinnen und Vertreter beteiligter Städte und Schulen sowie Fachleute aus Bildung und Prävention eingeladen wurden. Im Rahmen dieser Veranstaltung wurden die Ergebnisse der Literaturanalyse vorgestellt und diskutiert. Die Erkenntnisse aus dem Gespräch, insbesondere zur Bedeutung der Elternarbeit als zentralem Entwicklungsfeld, flossen in die Planung der neuen Programmelemente ein.

Bedarfsanalyse: Leitfadengestützte Interviews

Im ersten Evaluationsjahr (Herbst 2024 bis Frühjahr 2025) wurde an zwei Schulen eine qualitative Bedarfsanalyse durchgeführt: an einer Grundschule in einer Großstadt in NRW sowie an einer Grundschule in Berlin. An beiden Schulen wurden leitfadengestützte Einzel- und Gruppeninterviews mit Schulleitungen und Hortleitungen, OGS-Personal und Schulsozialarbeit sowie Theaterpädagog:innen der gut:gehen-Teams geführt.

Ziel war es, schulspezifische Bedarfe hinsichtlich der Fortbildungs- und Elterneinbindungsformate zu identifizieren. Die Ergebnisse der Bedarfsanalyse wurden der Walter Blüchert Stiftung im Zwischenbericht (Sommer 2025) übermittelt und flossen in die Konzeption der neuen Formate ein.

Begleitende Evaluation der Pilotformate

Im zweiten Evaluationsjahr (Schuljahr 2025/2026) wurden die neuen Formate an ausgewählten Standorten pilotiert und formativ evaluiert. Die Datenerhebung in dieser Phase umfasste teilnehmende Beobachtungen und mehrere vertiefte Einzel- und Doppelinterviews.

Zweites Expertengespräch (Juli 2026)

In der Abschlussphase der Evaluation wurde ein zweites Expertengespräch mit Prof. Dr. Dr. Klaus Hurrelmann durchgeführt, in dem die formulierten Gelingensbedingungen und Handlungsempfehlungen diskutiert und auf ihre Plausibilität geprüft wurden. Die Ergebnisse flossen in den Abschlussbericht ein.

Datenanalyse

Die erhobenen Daten wurden mittels qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet. Alle Interviews und Gesprächsprotokolle wurden transkribiert und anschließend kodiert. Die Auswertung folgte einem induktiv-deduktiven Vorgehen: Ausgehend von den Evaluationsfragen wurden theoriegeleitete Kategorien gebildet, die im Laufe der Analyse durch empirisch entstandene Kategorien ergänzt wurden.

Die Ergebnisse aus den verschiedenen Datenquellen, nämlich Literaturanalyse, leitfadengestützte Interviews, teilnehmende Beobachtungen und Expertengespräche, wurden im Sinne der methodischen

Triangulation zusammengeführt und aufeinander bezogen. Abweichungen zwischen den Perspektiven verschiedener Personengruppen wurden explizit ausgewiesen.

Datenschutz und Anonymisierung

Alle Gesprächspartnerinnen und -partner wurden vor der Datenerhebung über Ziel und Verwendung der Daten informiert und gaben ihr schriftliches Einverständnis. Im vorliegenden Bericht werden alle Aussagen anonymisiert dargestellt: Schulnamen, Erhebungsstandorte und Personennamen werden nicht genannt. Die beteiligten Schulen werden als „eine Grundschule in einer Großstadt in NRW“ und „eine Grundschule in Berlin“ bezeichnet; die Pilotstandorte der Elternarbeit als „Standort 1“ und „Standort 2“.

Grenzen der Evaluation

Die Aussagekraft der Befunde ist durch die Anlage der Studie begrenzt. Die Evaluation war formativ und qualitativ ausgerichtet. Ihr Ziel war es, die Einführung der neuen Formate, ihre Wirkmechanismen und die Bedingungen ihres Gelingens zu verstehen, nicht, Wirkungen quantitativ zu messen. Die Ergebnisse sind daher nicht im statistischen Sinne repräsentativ oder verallgemeinerbar. Da weder eine Kontrollgruppe noch ein Vorher-Nachher-Vergleich mit standardisierten Instrumenten vorgesehen war, lassen sich beobachtete Veränderungen nicht kausal allein auf das Programm zurückführen; sie beruhen auf den Schilderungen und Einschätzungen der Beteiligten.

Hinzu kommt eine schmale und bewusst nicht zufällige Fallbasis. Die Fortbildung wurde an einer Grundschule in NRW erprobt, die Elternformate an zwei weiteren Standorten in NRW; beide unterscheiden sich von den Schulen der Bedarfsanalyse. Die Elternstandorte wurden zudem gerade deshalb ausgewählt, weil dort bereits engagierte Theaterpädagoginnen die Elternarbeit aus eigener Initiative aufgegriffen hatten. Diese positive Auswahl besonders aktiver Standorte erhöht die Wahrscheinlichkeit günstiger Befunde und schränkt die Übertragbarkeit auf weniger vorbereitete Schulen ein.

Auch die einbezogenen Perspektiven sind begrenzt. Die Befunde zur Elternarbeit stützen sich in erster Linie auf Interviews mit den durchführenden Theaterpädagoginnen; Eltern und Kinder wurden nicht unmittelbar befragt. Die Wirkungen der Fortbildung beruhen auf den Selbstauskünften der teilnehmenden Fachkräfte, während die Lehrkräfte, deren Einbindung als zentrale Transferfrage benannt wird, nicht an der Fortbildung teilnahmen und nicht befragt wurden. Selbstauskünfte der unmittelbar Beteiligten können zu einer eher positiven Darstellung tendieren.

Schließlich ist der Beobachtungszeitraum kurz. Die neuen Formate wurden im Rahmen einer laufenden Pilotphase und überwiegend innerhalb eines einzelnen Programmdurchgangs untersucht. Über die längerfristige Stabilität der beschriebenen Wirkungen und über die nachhaltige Verankerung im Schulalltag lassen sich auf dieser Grundlage keine gesicherten Aussagen treffen.

Diesen Grenzen wurde im Rahmen des Möglichen begegnet: Der kombinierte Einsatz mehrerer Erhebungsmethoden erlaubte eine Triangulation der Befunde, und abweichende Einschätzungen zwischen den Perspektiven wurden explizit ausgewiesen. Die Ergebnisse sind vor diesem Hintergrund als plausible, praxisnah abgesicherte Muster und Gelingensbedingungen zu verstehen, die einer weiteren Überprüfung bedürfen. Eine fortlaufende Dokumentation der verlängerten Pilotphase (vgl. Kap. 8) würde es ermöglichen, sie systematisch und über einen längeren Zeitraum zu erhärten.

ENHANCING LIFELONG LEARNING FOR ALL

Research Institute · Consulting · Think Tank
Germany · Europe · Worldwide

www.fibs.eu

FiBS, Michaelkirchstr. 17/18, D-10179 Berlin, Germany
Tel: +49 (0)30 8471 223-0 · Fax: +49 (0)30 8471 223-29