

Kinderschutz als medienpädagogisches Querschnittsthema der Zukunft in der digitalen Lehre

Vorstellung des digitalen «Interdisziplinären Kinderschutzfachtags» und flankierender psychisch stabilisierender Massnahmen anhand einer qualitativen Interviewstudie

Margit Stein¹  und Cindy Wehl¹

¹ Universität Vechta

Zusammenfassung

Insbesondere seit der Coronapandemie wurden verstärkt Lehrinhalte in den digitalen Raum verlagert, sodass die Hochschullehre in Zukunft verstärkt medienpädagogisch aufbereitet werden muss. Dies trifft insbesondere auf Inhalte zu, welche in einer Reihe von Studiengängen Grundlagen darstellen. Zu diesen Querschnittsthemen gehört u. a. der Bereich des Kinderschutzes. Die Anzahl gemeldeter Kindeswohlgefährdungen erreichte 2024 einen neuen Höchststand, sodass dieses Thema kein Nischenphänomen darstellt und alle mit Kindern befassten Personen gefordert sind, kompetent und sensibel (potenziell) Betroffenen Hilfe anzubieten.

Jedoch stellt sich die Frage, wie solche digitalen Studienangebote, die psychisch belastend sind und auch primär in der Reflexion und im Dialog vermittelt werden, in den digitalen Raum transferiert werden können, ohne die Studierenden psychisch allein zu lassen. In diesem Kontext muss die Gestaltung pädagogischer Beziehungen im digitalen Raum neu verhandelt werden.

Besonders umfangreich ist das deutschlandweit digital angebotene Kinderschutzmodul – der «Interdisziplinäre Kinderschutzfachtag» – der Frankfurt University of Applied Sciences. Dieser vermittelt Kompetenzen im Kinderschutz und zertifiziert die Teilnahme mithilfe einer KI-gestützten Software. Der Kinderschutzfachtag wird im Beitrag anhand seiner wissenschaftlichen Begleitung vorgestellt. Insgesamt wurden 364 Studierende schriftlich um eine quantitative und qualitative Rückmeldung gebeten sowie zwanzig Studierende an vier Standorten vertiefend insbesondere zu den mit dem Kurs verbundenen psychischen Belastungen und diesbezüglich gewünschten Unterstützungsmassnahmen befragt.

Child Protection as a Topic in Digital Teaching of the Future. Presentation of a Digital Module on Child Protection and Accompanying Psychologically Stabilising Measures Based on a Qualitative Study

Abstract

Particularly since the corona pandemic, teaching content has been shifted to the digital space, so that at universities teaching has to be thought from the point of media education. This is especially true for content that forms the basis of a number of degree programmes. These cross-cutting topics include the area of child protection. The number of reported cases of child endangerment reached a new high in 2024, meaning that this topic is not a niche phenomenon and everyone working with children is required to deal competently and sensitively with the area of child protection in order to be able to offer help to (potentially) affected persons.

However, the question arises as to how such digital offers, which are psychologically stressful and are also primarily conveyed in reflection and dialogue, can be transferred to the digital space without leaving the students on their own.

The child protection module offered online throughout Germany – the so-called «Interdisciplinary Child Protection Day» – of the Frankfurt University of Applied Sciences teaches extensive skills in child protection and is certified with the help of AI-supported software. This Interdisciplinary Child Protection Day is presented in the article as well as scientific monitoring. In this study 364 students were asked for quantitative and qualitative feedback and twenty students at four locations were interviewed about the course, the associated psychological stress and desired measures to mitigate this.

1. Einleitung: Digitalisierung von Querschnittsthemen in der Hochschullehre

Nicht nur wegen, aber verstärkt seit der Coronapandemie wurden hochschulische Lehrinhalte in den digitalen Raum verlagert. 57 % der Befragten in der Studie von Lübcke et al. (2022, 23) gaben an, dass sich die Lehre an ihrer Hochschule im Nachgang der Pandemie «umfassend» und 27 %, dass sie sich «grundlegend» geändert habe (Fragestellung: «Bitte schätzen Sie ein, wie sehr die pandemiebedingte Umstellung auf einen digitalen Hochschulbetrieb zu Veränderungen in den folgenden Bereichen Ihrer Hochschule geführt hat»; ebd.). Viele der damals während der pandemiebedingten Fernlehre didaktisch digital aufbereiteten Inhalte werden auch weiterhin genutzt und sind fest als digitales oder hybrides Lernarrangement etabliert. Im deutschen «Hochschul-Barometer 2021» gaben die befragten Dozierenden an, dass sie sich vorstellen könnten, auch nach der Pandemie 37,1 % ihrer Vorlesungen weiterhin digital umzusetzen (Hochschule digITal 2022; vgl. auch Wissenschaftsrat 2021). Gemäss der Studie «Vom Krisenmodus zur Zukunftsgestaltung: Digitalisierung von Studium und Lehre in

Reaktion auf die COVID-19-Pandemie» (Bosse et al. 2023) wurden an Hochschulen mit einer Digitalisierungsstrategie nach Ende der pandemiebedingten Einschränkungen durchschnittlich wieder circa 55 % der Lehrveranstaltungen in Präsenz umgesetzt (an Hochschulen ohne Digitalisierungsstrategie 62 %). Daraus lässt sich vorsichtig ableiten, dass etwa 45 % der Veranstaltungen auch über die Pandemie hinaus digital bzw. hybrid angeboten werden.

«Zu den nach der pandemiebedingten Krisensituation (weiterhin) vorgesehenen Maßnahmen gehören für besonders viele Hochschulleitungen die Förderung mediendidaktischer Kompetenzen von Lehrenden (95 %), die Kombination von Präsenz- und Online-Formaten (90 %) sowie die verstärkte Vermittlung digitaler Kompetenzen (84 %)» (Bosse et al. 2023, 74).

Da das Feld der methodisch-didaktischen Aufbereitung und Gestaltung der Lehre an den Hochschulen sehr dynamisch ist, lässt sich jedoch schwer ableiten, wie viele Lehrveranstaltungen tatsächlich digital oder digital gestützt angeboten werden. Ein grosser «Handlungsbedarf wird [...] bezüglich eines tragfähige[n] Zukunftskonzepte[s] für eine «Blended University» konstatiert» (ebd., 66).

Die Ergebnisse der genannten Studien sind ein wichtiger Hinweis darauf, dass auch nach der Hochphase der Pandemie digitales bzw. digital-gestütztes Lehren kein Nischenphänomen darstellt, sondern aus der Hochschullehre nunmehr nicht mehr wegzudenken ist. Die hybride Form der Hochschullehre beinhaltet ein besonderes didaktisches Potenzial, das sich aus der Kombination asynchroner Lehr-Lern-Einheiten mit Themeneinheiten im Modus synchroner Präsenz bzw. synchroner Digitalität ergibt. Der Vorteil asynchroner Lehr-Lern-Einheiten wie etwa Videoaufzeichnungen sowie der zugehörigen Texte, Übungsaufgaben und Lernzielkontrollen besteht in der raum-zeitlichen Autonomie des Lernens. Im Sinne des Konzepts des «Flipped Classroom» (Bergmann und Sams 2012; Kim et al. 2014), wonach die Wissensaneignung vor der eigentlichen Präsenzsituation stattfindet, kann die Zeit in den synchronen in Präsenz oder digital stattfindenden Sitzungen mit den Lehrenden dann effektiv für die Diskussion und weiterführende Reflexion der Inhalte genutzt werden. Ein weiterer Vorteil der asynchronen Zurverfügungstellung des Materials für das Selbststudium liegt darin begründet, dass sich die Studierenden die Inhalte immer wieder neu und mit individuellen Vertiefungen und Praxisüberführungen erschliessen können, was insbesondere Studierenden mit Familienpflichten oder Nebentätigkeiten zugutekommt (Messner et al. 2009).

Diese genannten Vorteile der digitalen Lehre lassen sich jedoch nur voll realisieren, wenn diese didaktisch sinnvoll gerahmt ist. Die Aufgabe der Hochschullehre und -didaktik der Zukunft besteht somit verstärkt darin, die Inhalte nicht nur zu digitalisieren, sondern auch medienpädagogisch aufzubereiten, da insbesondere die asynchrone digitale Vermittlung von Inhalten Chancen und Risiken birgt. Medienpädagogik ist dabei «eine

Pädagogik in und mit Medien – sie reflektiert mediale Bedingungen von Bildung und Erziehung im Kontext der Mediatisierung» (Jörissen und Marotzki 2009, 19). Die Medienpädagogik untersucht, wie Medien gesellschaftliche, hier: hochschulische Lern- und Bildungsprozesse beeinflussen (können), und entwickelt Konzepte, wie Personen – hier Studierende – befähigt werden, Inhalte mithilfe von Medien reflektiert, kritisch und kreativ zu nutzen (Baacke 1996). Insbesondere die interaktive Aufbereitung digitaler Lerninhalte wird als hoch effektiv für die Wissensvermittlung betrachtet (Zwanziger et al. 2024). Hierbei besagt das Multimedia-Prinzip, dass «das Lernen effektiver ist, wenn Informationen nicht nur in Textform präsentiert werden, sondern in einer Kombination aus Wort und Bild» (ebd., 35).

Der medienpädagogische Diskurs reicht dabei weit über die bloße Kompetenz der Studierenden hinaus, die digitalen Plattformen und Tools bedienen zu können, auf denen die Inhalte angeboten werden (Burgfeld-Meise 2020; Wolf et al. 2021). Auch die Frage, welche weiteren Kompetenzen neben den Bedienkompetenzen vermittelt werden müssen und wie die digitalen Angebote kritisch-reflexiv durch weitere Massnahmen flankiert werden müssen, bleibt in den Medienbildungskontexten oft unberücksichtigt.

Eine umfassende, pädagogisch sinnvolle und methodisch-didaktische ansprechende Aufbereitung von Lehre ist insbesondere für jene Inhalte sinnvoll, welche in einer Reihe von Studiengängen Grundlagen darstellen. Zu diesen sogenannten Querschnittsthemen gehört u. a. der Bereich des Kinderschutzes. Die besondere Herausforderung einer solchen medienpädagogischen Flankierung asynchron dargebotener Inhalte betrifft insbesondere Inhalte, die als psychisch belastend gelten und auch stark die individuelle Reflexionsebene betreffen. Hierzu gehört etwa der Bereich von Kindeswohlgefährdung und Kinderschutz, welcher kein Nischenphänomen bestimmter Berufsgruppen mehr ist. Kinderschutz ist eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe, die alle Personen betrifft, die mit Kindern (professionell) befasst sind.

Hinweise auf Gewalt und Gefährdung müssen im Sinne einer Beurteilungskompetenz etwa auch von Lehrkräften oder haupt- und ehrenamtlich Tätigen im Kontext der Kinder- und Jugendarbeit erkannt werden. Zudem muss Wissen über Anlaufstellen bzw. Ansprechpartner:innen und mögliche Verfahrensschritte aufgebaut werden, um Personen in ihren Gestaltungskompetenz bei Kindeswohlgefährdungen zu unterstützen (Stein et al. 2026). Das Ziel des Kinderschutzes ist für alle Personen, «das Wohl von Kindern und Jugendlichen zu schützen und ihre körperliche, geistige und seelische Entwicklung zu fördern» (§ 1 Abs. 1 Gesetz zur Kooperation und Information im Kinderschutz (KKG) 2023).

2. Theoretischer Hintergrund und Forschungsstand zur digitalen Verankerung von Kinderschutz als Querschnittsaufgabe in der Lehre

Die Fallzahlen im Kontext der Kindeswohlgefährdungen steigen jährlich an; 2024 wurden 74.590 Minderjährige aufgrund von Kindeswohlgefährdungen durch das Jugendamt in Obhut genommen (Statistisches Bundesamt 2025). Viele Berufseinsteiger:innen sind nach dem Studium der Sozialen Arbeit oder der Erziehungswissenschaften im Bereich des Kinder- und Jugendschutzes tätig; auch wenn das Tätigkeitsfeld nicht dezidiert im Kinderschutz angesiedelt ist, sind 79,1 % der Mitarbeitenden in sozialen Diensten der Jugendämter regelmässig und weitere 17,4 % gelegentlich mit Kinderschutzaufgaben befasst (Klomann 2014). Auch immer mehr Lehrkräfte werden mit Kindeswohlgefährdungen und der Aufgabe konfrontiert, präventiv und interventiv adäquat zu reagieren. Dennoch fühlen sich gemäss Studien weder die Mitarbeiter:innen von Jugendämtern (Eppinger et al. 2019; siehe auch Kadera et al. 2024), noch die befragten Lehrkräfte (Stein et al. 2026) durch das Studium oder die Ausbildung auf die Arbeit im Kinderschutz vorbereitet.

Obwohl also Kinderschutz Querschnittsaufgabe vielfältiger Berufsfelder ist, ist die *Lehre zum Kinderschutz* sowie zum Umgang mit entsprechenden Belastungen an den Hochschulen und Universitäten nicht verpflichtend und strukturell wenig verbindlich geregelt (Heinitz 2019). Wegen der fehlenden curricularen Verankerung des Themas als verbindlicher universitärer Bestandteil besteht dringender Handlungsbedarf vor allem für jene Studiengänge, die auf eine Tätigkeit in der Kinder- und Jugendhilfe sowie auf die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen allgemein vorbereiten (Berneiser und Baz Bartels 2017); «nur auf diese Weise können die Fachkräfte adäquat auf den Umgang mit der Thematik vorbereitet werden» (ebd., 7). So ist das Thema nicht nur unzureichend in den Studiengängen der Sozialen Arbeit und Erziehungswissenschaften verankert, sondern ebenso in den Studiengängen, die auf das Lehramt vorbereiten (Fiegenbaum 2019; Christmann 2021). Konkludierend sollte das Thema *Kinderrechte und Kinderschutz vor physischer, psychischer und sexualisierter Gewalt*, aber auch die Möglichkeit präventiver Angebote und interventiver Massnahmen in allen pädagogischen und sozialen Studiengängen adressiert werden.

Um das Thema aufzugreifen, wurden digital – auch studiengangs- und hochschulübergreifend – in den letzten Jahren digitale Angebote im Kontext des Kinderschutzes konzipiert. Zu nennen ist hier etwa der im Sinne eines Blended Learnings mit Präsenzanteilen versehene digitale Master «Kindheits- und Sozialwissenschaften» der Hochschule Koblenz, der als einen von vier Schwerpunkten den Bereich «Kinderschutz und Diagnostik» vorsieht (Hochschule Koblenz 2024) oder der E-Learning-Online-Kurs zum Bereich Kinderschutz des Universitätsklinikums Ulm (2024). Besonders umfangreich ist das deutschlandweit angebotene Kinderschutzmodul – der sogenannte «Interdisziplinäre Kinderschutzfachtag» – der Frankfurt University of Applied Sciences (2025;

Berneiser und Baz Bartels 2016; 2017; Nordstern 2024), der sich an pädagogisches Fachpersonal und Studierende wendet und umfangreiches praktisches Wissen über die Situation der Kinderrechte und des Kinderschutzes in Deutschland vermittelt. Der Kurs wird mittlerweile deutschlandweit angeboten und mithilfe einer KI-gestützten Software zertifiziert. Viele Universitäten und Hochschulen haben diesen curricular in ihre Lehre aufgenommen.

Das Kinderschutzmodul zur Verankerung des Themas in der Lehre startete noch vor den pandemiebedingten Einschränkungen an der Frankfurt University of Applied Sciences mit einer analogen Pflichtvorlesung; daran anschliessend wurden in einem interdisziplinären Fallseminar Kinderschutzfälle thematisiert (Nordstern 2024). Aufgrund der pandemiebedingten Einschränkungen im Präsenzstudium wurde der digital gestützte interdisziplinäre Kinderschutzfachtag implementiert, welcher Videos zu unterschiedlichen Bereichen des Kinderschutzes umfasst, die anhand eines Fallbeispiels (Fall Mia) erläutert werden. Hierbei werden die Fachbereiche des Jugendamtes, der Polizei, der Rechtsmedizin, der Schulpsychologie, der Therapeutischen Übergangshilfe, einer Fachberatungsstelle, des Familiengerichts, der medizinischen Kinderschutzambulanz und des Kompetenzzentrums Kinderschutz im Gesundheitswesen am Fallbeispiel erläutert sowie die Arbeitsbereiche und Möglichkeiten beschrieben. Die Studierenden überprüfen ihr Wissen mit eingestellten Fragen zu den jeweiligen Videos und erhalten zusätzliches Material in Form von Videos, Podcast oder Texten, um ihr Wissen zu erweitern. Für die Bearbeitung der digitalen Inhalte sind etwa zwölf Stunden vorgesehen (Berneiser und Baz Bartels 2017). Über dieses Modul hinaus bietet die Hochschule ein dreisemestriges Wahlpflichtseminar an, in dem die Studierenden ihren Studienschwerpunkt auf den Bereich des Kinderschutzes legen können (ebd.).

Aber ist dieser medienpädagogische Schritt, das Thema Kinderschutz in die Digitalität zu verlagern, möglich, ohne eine zu grosse psychische Belastung für die Studierenden hervorzurufen, welche die Inhalte primär eigenverantwortlich im Selbststudium erarbeiten? Es stellt sich im Sinne eines *Forschungsdesiderats* die Frage, ob sich auch Inhalte des Studiums gut medienpädagogisch abbilden lassen, die – aufgrund der starken Fokussierung auf die wichtigen Kernkompetenzen Interaktions- und Kommunikationsfähigkeit sowie Empathie und Rollenübernahme – in einer analogen Seminarsituation eingeübt werden müssten. Kann diese Reflexivität auch im digitalen Modus aufgebaut werden oder bedarf diese einer reflexiven Situation in einem Präsenzseminar? Zudem ist bisher auch kaum erfasst, welche psychischen Belastungen durch die Befassung mit dem Thema Kindeswohlgefährdung für die Teilnehmenden in den digitalen Modulen entstehen und wie diese möglicherweise abzufedern sind, um bereits im Seminar eine sekundäre Traumatisierung durch die Inhalte zu vermeiden.

Folgende *Forschungsfragen* liegen der hier vorgestellten Studie zugrunde:

1. Welche psychischen Belastungen schildern Studierende im Kontext der digitalen Bearbeitung des Interdisziplinären Kinderschutzfachtags?
2. Welche Schutzfaktoren nehmen Studierende in der Bearbeitung wahr?
3. Welche didaktischen Flankierungen wünschen sich Studierende, um den digitalen Interdisziplinären Kinderschutzfachtag psychisch bewältigbar zu machen?

3. Methodisches Vorgehen in der Studie zu psychischen Belastungen im digitalen Modul zum Thema Kinderschutz

Als *Erhebungsinstrumente* zur Beantwortung der Fragen wurden zum einen die offenen Antwortkategorien aus dem in den Seminaren schriftlich vorgelegten Evaluationsbogen ausgewertet; zum anderen wurden leitfadengestützte Interviews durchgeführt.

Beim *Fragebogen* als Instrument der «zielgerichtete[n], systematische[n] und regelgeleitete[n] Generierung und Erfassung von verbalen und numerischen Selbstauskünften [...] in schriftlicher Form» (Döring und Bortz 2016, 398) handelte es sich um die Evaluationsbögen, welche die Studierenden nach Teilnahme am Interdisziplinären Kinderschutzfachtag ausfüllen konnten. Hier wurde die offene Frage «Möchten Sie uns kurz ihr Lob, Kritik, sowie fachliche Anregungen mitteilen?» ausgewertet.

Das *Leitfadeninterview* fusste auf dem Prinzip «so offen wie möglich, so strukturierend wie nötig» (Helfferich 2019, 670), um durch die Offenheit innerhalb des Interviews gemäss dem Authentizitätsanspruch qualitativer Forschung (Helfferich 2019) die individuellen und vertieften Sichtweisen der Befragten zu erfassen (Döring und Bortz 2016), während die Strukturierung des Leitfadens die Vergleichbarkeit zwischen den einzelnen Interviews sicherstellt (Mey und Mruck 2020). Die Fragen gliederten sich in Hauptfragen, die, wenn nicht bei der Hauptfrage bereits umfängliche Antworten gegeben wurden, bei Bedarf mit Detaillierungsfragen ergänzt werden konnten. Zudem wurden vor den Fragen zum Gegenstand Informationen zum demografischen Hintergrund erhoben, etwa Alter, Studiengang, Studienort und strukturelle Bearbeitung des Kurses, etwa hinsichtlich des Zeitumfangs und/oder ob die Bearbeitung allein oder gemeinsam mit einer:m oder mehreren Kommiliton:innen vorgenommen wurde.

«Hauptfrage: Wie ist es Ihnen seelisch beim Durcharbeiten des Kurses ergangen? Detaillierungsfrage: Hatten Sie während des Kurses jederzeit das Gefühl, dass Sie emotional mit den Inhalten umgehen konnten? • Wenn ja: Was hat Ihnen geholfen? • Wenn nein: Wie hat sich das geäußert? Detaillierungsfrage: Erinnern Sie sich noch, welche Teile (Filme, Texte, sonstiges Material) des Kurses Sie besonders bewegt und/oder belastet haben? Warum?
Hauptfrage: Was hat Ihnen bei der Bearbeitung des Kurses psychisch geholfen? Detaillierungsfrage: Haben Sie sich während des Kurses mit Ihren Kommiliton:innen oder anderen Personen über Inhalte/Belastungen ausgetauscht? • Wenn ja: Mit wem? Was haben Sie besprochen?
Hauptfrage: Hätten Sie sich in dieser Zeit eine Begleitung gewünscht, um fachliche Fragen zu klären und um persönliche Belastungen aufzufangen? • Wenn ja: Hätten Sie Ideen, wie das aussehen könnte? Detaillierungsfrage: Haben Sie während der Bearbeitung des Kurses eine psychologische Beratung bzw. Hilfe in Anspruch genommen, um die Inhalte des Kurses besser verarbeiten zu können? Detaillierungsfrage: Fänden Sie es wichtig, dass Studierenden, die selbst von Misshandlungen oder ähnlichen Gewalt-Erfahrungen betroffen sind, ein gesondertes Angebot zur Unterstützung gemacht wird? Wie könnte dies aussehen?»

Tab. 1: Fragen zur psychischen Bewältigung des digitalen Moduls «Kinderschutz».

Zur *Datenauswertung* wurden zunächst alle offenen Antworten aus den Evaluationsbögen in einer Datei zusammengestellt sowie alle Interviewaudiodateien wörtlich transkribiert und anonymisiert. Die Auswertung der Daten basierte auf der *Qualitativen Inhaltsanalyse* nach Mayring (2020) unter Zuordnung des Materials zu einem Kategoriensystem. Die Kategorien zur offenen Frage im Kontext psychischer Belastung wurden induktiv aus dem Material heraus entwickelt. Für die Auswertung der Interviews wurde regelgeleitet auf Basis des Leitfadens ein deduktives Kategoriensystem aufgestellt mit drei Oberpunkten im Kontext der emotionalen Bewältigung («Allgemeine emotionale Reaktion auf den Kurs», «Psychisch stabilisierende Faktoren» und «Gewünschte emotionale Unterstützung»). Weitere im Interview gestellte Fragen bezogen sich auf die Bewertung der inhaltlichen und didaktischen Aufbereitung des Kurses und sind nicht Gegenstand dieses Beitrags.

In der Analyse wurden 364 ausgefüllte Fragebögen aus dem Zeitraum vom Wintersemester 2020/21 bis zum Sommersemester 2024 berücksichtigt. Hinzu kamen 20 Interviews mit Bachelor-Studierenden der Studienfächer *Soziale Arbeit* und *Management Sozialer Dienstleistungen* aus Hochschulen und Universitäten in Frankfurt, Hamburg, Kassel und Vechta. Die 20 interviewten Studierenden absolvierten das Modul im Wintersemester 2023/24 oder im Sommersemester 2024. Die in den Sondierungsfragen erfassten Vorerfahrungen der Befragten im Kontext der Kindeswohlgefährdung divergierten stark: Einige Personen arbeiteten bereits im Fachbereich der Kinder- und Jugendarbeit,

beispielsweise im Jugendamt oder einem Wohnheim oder absolvierten dort ein Praktikum oder ein FSJ. Einzelne berichteten auch eigene Erfahrungen mit Misshandlungen. Auch Alter, Geschlecht und Vorerfahrungen durch frühere Ausbildungen oder Studiengänge variieren. «In der Ergebnisdarstellung werden Zitate aus den Fragebögen mit FB sowie Interviews mit I abgekürzt. Zudem wird bei Zitaten aus Fragebögen jeweils auch das Semester sowie die Seite genannt, auf welcher sich das Zitat nach der Transkription der offenen Antwortkategorie befand; bei den Interviews wird neben der Interviewnummer auch die Zeile des Zitats genannt.

4. Ergebnisdarstellung: Emotionale Bewältigung des Kurses und Wunsch nach stabilisierenden Massnahmen

Allgemeine Bewertung des Selbstlernmoduls: Insgesamt wurde das Modul von den Studierenden als effektiv eingeschätzt, um sich das Thema Kinderschutz zu erschliessen. Ausschlaggebend waren für diese Einschätzung der Einsatz vielfältiger Methoden, die interaktive Aufbereitung und das selbstregulierte Lernen, beispielsweise in Bezug auf die zeitliche Einteilung (vgl. FB Wi2022/23, 3, 5; FB Wi2020/21, 2, 3, 11; FB So2023, 3; I4, Z. 214–225; I12, Z. 145–149; I17, Z. 95).

Emotionale Reaktionen auf die Module haben innerhalb der offenen Kategorie in der Evaluation 22 Personen beschrieben. Die Teilnehmenden berichteten von starken Gefühlen beim Anschauen der Videos und beim Lesen der Texte, die ein weiteres Befassen mit dem Inhalt erschwerten (FB Wi2020/21, 3–4; FB So2022, 1–2), wobei die Inhalte mit Adjektiven wie «*hart; emotional; herausfordernd; triggernd*» (vgl. FB Wi2020/21, 8; FB So2024, 5) beschrieben wurden. Dies wird durch die Grausamkeit der Inhalte im Kontext von Kindesmisshandlung sowie die fehlende Vorbereitung darauf begründet (FB Wi2023/24, 1). Als besonders belastende Inhalte wurden der Fall des von den Eltern zu Tode gebrachten Mädchens Siri (n = 4, etwa von FB Wi2023/24, FB So2022, 2–3) sowie die Videos und Inhalte zur Rechtsmedizin geschildert (n = 2, etwa FB Wi2023/24, 1, 3, 9), insbesondere aufgrund der Bilder und der Ausführungen über die Verletzungsarten bei Kindern (FB Wi2023/24, 3; FB So2024, 4).

In den Interviews konnten 16 von 20 Personen identifiziert werden, die von einer psychisch belastenden Situation im Zuge der Modulbearbeitung berichteten und die Inhalte dabei mit Adjektiven wie «*erschreckend; schockierend; belastend*» belegten (I4, Z. 107–108; I8, Z. 102; I9, Z. 153–154). Zwei Studierende beschrieben «*so ein Ohnmachtsgefühl, dass dann doch nicht geholfen werden kann, obwohl ja Fachkräfte da sind*» (I2, Z. 111–112; vgl. auch I11, Z. 109–114). Zudem wurden auch körperliche Reaktionen wie Weinen genannt (I10, Z. 136–139; I14, Z. 50–51), welche bei einer Studierenden zum Kursabbruch führten:

«Ich fand das richtig schlimm. Nachdem ich dann nur noch am Schreibtisch geweint habe, habe ich beschlossen, den Kurs abzubereiten. Da ich nebenbei meine Bachelorarbeit geschrieben habe, die mich ohnehin schon gestresst hat, wollte ich mir nicht zusätzlich eine solche psychische Belastung zumuten» (I14, Z. 50–54).

Zwei teilnehmende Personen beschrieben die Überforderung und emotionale Belastung als so gross, dass sie ihren Berufswunsch hinterfragten, im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe zu arbeiten (I2, Z. 139–141; I11, Z. 142–145). Inhaltlich wurden vor allem die expliziten und drastischen Darstellungen im Kontext der Verletzungen (n = 9) sowie die Schilderungen des Schicksals von Siri (n = 6) und Mia (n = 3) als besonders belastende Momente genannt (I8, Z. 121–123; Z. 124–126; I10, Z. 115–123; I12, Z. 76–78, 84; I19, Z. 107–110), *«wo nochmal so geschildert wurde, worauf es wichtig ist zu achten, auf bestimmte Verletzungen, so dieses konkrete Schildern sozusagen dieser Fälle [...] ja genau das war am belastendsten»* (I11, Z. 131–137). Gerade der Fall Siri schockiert die Studierenden besonders, *«weil das ja quasi der Auslöser war, warum es diesen Kurs gibt und das ja auch ein echter Fall quasi»* (I15, Z. 81–83).

In der offenen Frage der Evaluationsbögen haben nur wenige Studierende für sie persönlich vorhandene *Schutzfaktoren* beschrieben. Hier wurden mündliche Triggerwarnungen in der Auftaktveranstaltung oder Warnungen im digitalen Kursraum als hilfreich angegeben (FB Wi2023/24, 1) sowie Ratschläge der Dozierenden *«darüber, dass dieses Wissen manchmal schwer zu ertragen ist, aber damit auch die Kompetenz entstehen kann, diesen Kindern zu helfen»* (FB Wi2023/24, 9).

In den Interviews wurde häufig der Austausch mit anderen Studierenden als *«sehr hilfreich [eingeschätzt], weil wir uns gegenseitig unterstützen und Verständnis für die Belastungen zeigen konnten»* (I17, Z. 76–77; vgl. auch I3, Z. 61–63; I19, Z. 116–124; I20, Z. 173–175). Hierbei wurden das *«einfach erzählen können»* sowie der Einblick in verschiedene Perspektiven der anderen als Mehrwert erachtet (I7, Z. 112–113; I10, Z. 27–29). Im Kontext der Unterstützung durch die Dozierenden werden flankierende Theorie-Praxis-Seminare neben dem Online-Modul von den Teilnehmenden als positiv bewertet (I10, Z. 151–153; I18, Z. 117–120), da dort beispielsweise Fragen zu emotionalen Belastungen geklärt werden könnten (I5, Z. 445–448; I6, Z. 108–111). Zudem benennen einige Interviewte interne Reflexionsprozesse als hilfreich, mithilfe derer sie sich bewusst machen, *«dass es mich letztendlich nur auf die Praxis vorbereitet und ich da sicherlich auch mit solchen Fällen in Berührung kommen werde»* (I15, Z. 95–99) und dass das Modul auch einem Praxisschock vorbeuge:

«Ja in manchen Momenten war es ein bisschen – ja nicht nur ein bisschen – traurig und schwer. Aber ich finde, das gehört dazu und wenn wir mit Emotionen lernen, dann bleibt das besser hängen. Deshalb finde ich das auch gut, weil, wenn sowas im Leben passiert und wir das vorher nicht gelernt haben, dann haben wir später einen Schock oder so. Durch diesen Kurs haben wir sowas schon erlebt und gesehen» (I1, Z. 128–133).

Als gewünschte stabilisierende Elemente wurden in den Evaluationsbögen häufig Austauschmöglichkeiten mit Kommiliton:innen genannt, konkret, dass sie sich eine Gruppe gewünscht hätten, um das Wissen zu vertiefen und sich gegenseitig emotional zu unterstützen (FB Wi2022/23, 2; FB Wi2020/21, 11). Auch der Wunsch nach einer kollektiven Auseinandersetzung im Rahmen einer digitalen oder analogen Präsenzveranstaltung bestand (FB Wi2023/24, 1; FB Wi2022/23, 2, 4) ebenso wie der Wunsch nach einer Triggerwarnung vor Inhalten mit Verletzungsschilderungen, um sich darauf psychisch besonders vorbereiten zu können (vgl. FB Wi2020/21, 3–4; 11).

Auch in den Interviews wurde der Austausch mit Kommiliton:innen als essenziell beschrieben (I11, Z. 27–31; I20, Z. 189–201). *«Ansonsten fand ich die Verarbeitung etwas schwierig, da ich sonst keinen Kontakt zu anderen Kommilitonen aus dem Modul hatte. Daher konnte ich mich mit niemanden darüber austauschen. Vielleicht hätte das geholfen»* (I14, Z. 63–65). Dabei wird von den Studierenden zusammenfassend beschrieben, dass die Zeit und der Raum für soziale und persönliche Interaktionen durch die Modulgestaltung gefehlt hätten (I2, Z. 120–123; I3, Z. 103–104; I7, Z. 135–139). Auch ein weiterer Austausch mit den Dozierenden wäre erwünscht gewesen, um aufkommende Fragen stellen zu können (I5, Z. 448–455; I7, Z. 116–118). Auch eine zusätzliche Unterstützung durch Personen ausserhalb des Moduls wurde angeregt, die etwa in Form von Sozialarbeiter:innen hätte erfolgen können, die ein Mentoring (I17, Z. 78–81) oder eine Supervision (I2, Z. 146–147; I13, Z. 216–224) anbieten könnten.

Abschliessend werden im Rahmen eines *Extremgruppenvergleichs* zwei Personen kontrastiert, welche beide den Kurs digital absolvierten und einmal (Person A) aus psychischen Gründen abbrachen und ihn einmal ohne psychische Belastungen gut absolvieren konnten (Person B).

4.1 Person A – Kursabbruch infolge psychischer Belastungen

Person A hatte bisher keinerlei theoretische oder praktische Erfahrungen im Kontext der Kindeswohlgefährdung und des Kinderschutzes: *«Für mich war das eine komplett neue Erfahrung. Ich studiere keine Soziale Arbeit, deswegen kam ich während des Studiums noch nicht mit dem Thema in Kontakt»* (I14, Z. 16–18). Sie hatte den Kurs aus Interesse im Rahmen des Profilierungsbereichs unter der Ankündigung «Kinderschutzmodul» besucht, ohne zu wissen, dass es sich auch auf den Bereich Kindeswohlgefährdung und

Kindesmisshandlung beziehen würde: *«Ich wollte über den Tellerrand hinausschauen und neue Perspektiven einnehmen. Zudem passte der Kurs thematisch gut zu meiner Bachelorarbeit [diese bezog sich auf den Bereich der Kinderarmut; Anmerkung der Autorinnen]»* (I14, Z. 13 f.). Bezüglich der neuen Erfahrung seien die Einführungsfolien für einen theoretischen Hintergrund sehr sinnvoll gewesen, um einen Überblick zu dem Thema zu erhalten (I14, Z. 24–27). Das begleitende Präsenzseminar zum Thema Kinderrechte wurde zwar besucht, aber der digitale Kinderschutzkurs flankierend alleine zuhause bearbeitet. Bezüglich der inhaltlichen Auseinandersetzung wurden neben den Fallbeschreibungen etwa im Kontext von Siri das Video zum Thema Kinderverschickung als belastend wahrgenommen (vgl. I14, Z. 56–59): *«Ich fand das total schlimm»* (I14, Z. 56–59). Die emotionale Belastung durch den Kurs drückte sich in Episoden mit starkem Weinen aus, was schliesslich auch zum Kursabbruch führte: *«Dann habe ich im Sinne des Selbstschutzes das Ganze beendet»* (I14, Z. 50–54). Trotz der emotionalen Belastung wurde das offerierte Angebot einer zusätzlichen Unterstützung nicht in Anspruch genommen (I14, Z. 68 f.), sondern als einzige unterstützende Massnahme auf Gespräche mit der Mutter zurückgegriffen. Gewünscht gewesen wären aber mehr Austauschmöglichkeiten mit anderen Studierenden im digitalen Kurs: *«Ansonsten fand ich die Verarbeitung etwas schwierig, da ich sonst keinen Kontakt zu anderen Kommilitonen aus dem Modul hatte. Daher konnte ich mich mit niemandem darüber austauschen. Vielleicht hätte das geholfen»* (I14, Z. 61–65). Entsprechend wird der Wunsch nach Gruppenaustausch mit Kommiliton:innen artikuliert (I14, Z. 73–78).

4.2 Person B – Resilienz in der Belastung

Person B kam sowohl durch ihr duales Studium der Sozialen Arbeit als auch durch ihren Ausbildungsort Jugendamt (*«das ist glaube ich schon so täglich Brot einfach»*, I19, Z. 50) bereits vielfältig mit den Themen Kindeswohlgefährdung und Kinderschutz in Kontakt:

«Und ich muss auch sagen, unser Studiengang ist sehr auf Kindeswohl und Kinderschutz ausgerichtet. Ich habe jetzt schon mehrmals mit Leuten aus anderen Hochschulen gesprochen und da ist das Thema gar nicht so gross, wie es bei uns ist» (I19, Z. 57–59).

Die dezidierten Beschreibungen der Verletzungsarten werden zwar als *«richtig krass»* (I19, Z. 109) wahrgenommen, aber *«eher positiv als Hilfe sozusagen gesehen»* (I19, Z. 96–97), um sich auf den Arbeitsalltag im Bereich Kinderschutz vorzubereiten. Wie bei Person A wurde der Kurs zwar prinzipiell alleine zuhause bearbeitet, aber in der ersten Seminarsitzung wurde das erste Video gemeinsam angesehen (I19, Z. 116 ff.) und Zeit eingeräumt, um in der Gruppe über Emotionen und Fragen zu sprechen (vgl. I19, Z. 119–124): *«Hätte man einfach nur gesagt 'Guckt die Videos, bringt den Nachweis, dann kriegt ihr eure Credits', Ja, dann wäre das, glaube ich, ein anderes Thema gewesen»* (I19, Z. 146 ff.). Insgesamt glaubt die Person, dass sie auch deswegen so emotional stabil den

Kurs absolvieren konnte, da dieser keine eigenen negativen Erlebnisse bei ihr berührte und eventuell insbesondere Hilfe jenen Personen angeboten werden müsse, die selbst mit der Thematik persönliche Erfahrungen haben:

«Ich habe aber auch selber keine [...] Hintergründe, die irgendwie mich selbst belasten oder irgendwie traumatisch sind und habe relativ viel Raum für, für so Themen, die Leid thematisieren. Deshalb war es für mich emotional nicht schwierig, da durchzuarbeiten» (I19, Z. 104–107).

5. Interpretation und Empfehlungen zur Gestaltung und Begleitung von Selbstlernmodulen

Insgesamt wird das Modul von den Studierenden *als effektiv und gut geeignet bewertet*, um sich das Thema Kinderschutz zu erschliessen. Hierfür kann der Einsatz von vielfältigen Methoden, die interaktive Aufbereitung und das selbstregulierte Lernen als ausschlaggebend angesehen werden. Insofern kann auch für dieses belastende Thema das Konzept des Flipped Classroom (Bergmann und Sams 2012; Kim et al. 2014) eingesetzt werden, bei dem einer Präsenzsituation ein Selbstlernmodul vorgeschaltet ist. Dabei ist die interaktive Aufbereitung von Lerninhalten insofern effektiv gemäss dem Multimedia-Prinzip, «in [s]einer Kombination aus Wort und Bild» (Zwanziger et al. 2024, 35), weil dann der Lernprozess über sowohl auditive als auch visuelle Kanäle abläuft.

Dennoch müsste die Präsentation eines emotional so erschöpfenden Themas wie *Kinderschutz und Kindeswohlgefährdung* in einem Flipped Classroom noch stärker durch reflexive Elemente und Elemente der Selbstsorge gerahmt sein (Kim et al. 2014). Die Studierenden benennen eine *emotionale Überforderung* bis hin zum Kursabbruch oder der Revidierung des Berufswunsches. Ein Grossteil der teilnehmenden Personen beschrieb nach der Bearbeitung der Inhalte eine psychische Belastung, aber auch vielfältige körperliche Reaktionen sowie das Gefühl der Überforderung und den Eindruck, mit den aufkommenden Gefühlen nicht umgehen zu können (etwa FB Wi2020/21, 3–4, FB So2022, 1–2; FB Wi2020/21, 5; I4, Z. 107–108; I8, Z. 102; I9, Z. 153–154; I17, Z. 57 f.). Insbesondere der Inhaltsbereich der Rechtsmedizin wird als belastend beschrieben (vgl. FB Wi2023/24, 3; FB So2024, 4), wobei vor allem die Fälle von Siri und Mia genannt werden (vgl. FB Wi2023/24, 1; FB So2022, 2–3; I19, Z. 107–110). In diesem Zusammenhang sei es den Teilnehmenden schwergefallen, sich mit den konkreten Inhalten auseinanderzusetzen bzw. bei den jeweiligen Videos genau hinzuschauen oder hinzuhören.

Auffallend ist, dass die beschriebenen emotionalen Belastungen vor allem von Personen benannt wurden, denen berufliche oder persönliche Vorerfahrungen im Bereich des Kinder- und Jugendschutzes fehlen, wie etwa Interviewpartner:in 14, oder die persönlich betroffen sind. In solchen Fällen sollte differenziell gearbeitet werden.

Die Überforderung wurde auch mit der fehlenden Vorbereitung auf die Inhalte durch Triggerwarnungen oder im besten Falle durch eine persönliche Vorbereitung oder Interaktion mit Dozierenden oder das Anbieten von Gruppensituationen mit anderen Studierenden begründet (vgl. etwa I17, Z. 57 f.).

Dies unterstreicht die *Notwendigkeit der mentalen Vorbereitung* auf die Begegnung – auch die digitale Begegnung – mit Klient:innen sowie insbesondere mit besonders belastenden Situationen im späteren Berufsalltag bereits in der universitären Ausbildung (Steininger und Steininger 2020). Ohne begleitete reflexive Aufarbeitung des Gehörten und Gesehenen kann eine sekundäre Traumatisierung (Daniels o. J.) die Folge sein. Notwendig ist somit, den Studierenden Strategien im Umgang mit belastenden Situationen zu vermitteln, um eigenen dissoziativen Verarbeitungsmechanismen gegenzusteuern (Daniels o. J.; Baldschun 2019). Dies würde auch einem sogenannten Praxisschock vorbeugen (Baldschun 2019) und helfen, einen Austritt aus dem belastenden Feld des Kinderschutzes zu vermeiden, insbesondere da häufig Berufsanfänger:innen in diesem belastenden Feld berufliche Einstiegserfahrungen sammeln. Gerade in den Jugendämtern mit dem Aufgabenfeld des Kinderschutzes zeigt sich eine besonders hohe Fluktuation an Fachkräften (Eppinger et al. 2019; Kadera et al. 2024). Angesichts der häufigen Konfrontation mit Kinderschutzthemen und Kindeswohlgefährdung in allen sozialen Bereichen der Kinder- und Jugendarbeit sowie Kinder- und Jugendbildung, etwa im Lehramt, und der bisher wenig verbindlichen Ausbildung in diesem Kontext (Eppinger et al. 2019; Kadera et al. 2024; Stein et al. 2026) ist eine verpflichtende Einführung eines Moduls zum Kinderschutz und zur Kindeswohlgefährdung überfällig.

Als Coping-Strategien und Kompensationsmöglichkeiten werden in erster Linie Austauschmöglichkeiten mit Kommiliton:innen, Dozierenden sowie im privaten Kontext etwa mit Eltern benannt. Der Perspektivwechsel im Austausch im privaten Kontext wird von den Studierenden als gewinnbringend bewertet und trägt nach ihrer Darstellung zur besseren Verarbeitung der Inhalte bei (vgl. I8, Z. 130–133). Im Austausch mit den Kommiliton:innen wurde die gegenseitige Unterstützung, das Verständnis für die jeweilige Belastung sowie die Einblicke in unterschiedliche Perspektiven positiv hervorgehoben (vgl. I3, Z. 61–63; I7, Z. 112–113; I19, Z. 116–124; I20, Z. 173–175). Studierende ohne diese Austauschmöglichkeiten äusserten insbesondere den Wunsch nach mehr Möglichkeiten zur kollektiven Auseinandersetzung mit den inhaltlichen Aspekten (vgl. FB Wi2022/23, 2; FB Wi2020/21, 11; I11, Z. 27–31; I20, Z. 189–201). Eine Möglichkeit wäre, die Zusammenarbeit zwischen den einzelnen Personen durch das Anbieten konkreter Termine mit Möglichkeiten zum Austausch zu unterstützen, um das peer-teaching und -coaching als festen Bestandteil im Studium zu etablieren (Kreische et al. 2019).

Der kollegiale Austausch und die Unterstützung durch Fachkräfte werden vor allem in Kinderschutzfällen als sinnvoll und positiv zur Bearbeitung der eigenen psychischen Belastung erachtet (Fegert und Rassenhofer 2015). Ein ausschlaggebender Punkt ist in

diesem Zusammenhang der Aufbau von Selbstregulationen. Um den Studierenden mit geringerem Zugang zu sozialen Kontakten einen Raum zu bieten, sollte die Methode des Flipped Classrooms eingeführt werden. Hierbei wird der Fokus im Onlinemodul auf die inhaltliche Auseinandersetzung gelegt, um in den Präsenzveranstaltungen Zeit für inhaltlichen und emotionalen Austausch zu ermöglichen.

Im Zusammenhang mit den internen Reflexionsprozessen nennen die Studierenden besonders häufig die Verwendung von Mentoring und Supervisionen als gewünschte Unterstützung. Mit den Dozierenden könnten innerhalb eines Seminar-Praxis-Formats die Inhalte bewertet und diskutiert werden, um Belastungen zu vermeiden und Verständnisfragen in Bezug auf die Inhalte zu klären (vgl. I6, Z. 108–111; I5, Z. 445–448; I18, Z. 117–120; I10, Z. 151–153). Den Dozierenden kommt in einem solchen Format mit selbstgesteuertem Lernen eine zentrale Rolle in der Steuerung des Lernprozesses sowie in der Unterstützung der Lernenden zu. Diese Rolle umfasst die «direkte Anleitung und individuelle [...] Lernbegleitung, zwischen beispielhafter Modellierung (von fachlichen Lerngegenständen, Denkformen und Kompetenzen), Coaching und Reflexionshilfe beim Lernen» (Messner et al. 2009, 157). So wurde der Wunsch nach einem weitergehenden Austausch mit den Dozierenden geäußert, um beispielsweise Fragen zu klären (vgl. I7, Z. 116–118; I5, Z. 448–455). Dadurch erhoffen sich die Studierenden einen Austauschort sowie einen Ort, um Kursinhalte wie den Eingangsfall kollektiv zu bearbeiten und emotional verarbeiten zu können (vgl. FB Wi2023/24, 1; FB Wi2022/23, 2, 4).

Auf jeden Fall sollten mindestens eine vorbereitende und eine nachbereitende Sesssion umgesetzt werden, um auf die Inhalte vorzubereiten und Reflexionen darüber anzustoßen und auch Triggerwarnungen auszusprechen und entsprechende Inhalte adäquat nachbereiten zu können.

Literatur

- Baacke, Dieter. 1996. *Medienpädagogik*. Tübingen: Niemeyer.
- Baldschun, Andreas. 2019. «Arbeitszufriedenheit von Sozialarbeitern: Konzepte, Strukturen und Faktoren des beruflichen Wohlbefindens von Sozialarbeitern und Sozialarbeiterinnen in sozialen Diensten». In *Soziale Kohäsion und gesellschaftliche Wandlungsprozesse. Sozialer Wandel und Kohäsionsforschung*, herausgegeben von Stefan Borrmann, Christoph Borrmann, und Barbara Thiessen. Wiesbaden: Springer VS, S. 89–104.
- Bergmann, Jonathan, und Aaron Sams. 2012. «Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day». International Society for Technology in Education (ISTE). <https://blog.dilab.uni-passau.de/wp-content/uploads/2021/06/Bergmann-Sams-2012-Flip-your-classroom-Reach-every-student-in-every-class-every-day.pdf>.
- Berneiser, Carola, und Marco Baz Bartels. 2016. «Interdisziplinäre Lehre im Kinderschutz Teil 1. Das «Frankfurter Modell» – Soziale Arbeit, Recht und Medizin im Dialog». *Zeitschrift für Kinderschutzrecht und Jugendhilfe (ZKJ)* 11 (12):, 440–444.

- Berneiser, Carola, und Marco Baz Bartels. 2017. «Interdisziplinäre Lehre im Kinderschutz Teil 2. Das «Frankfurter Modell» – Soziale Arbeit, Recht und Medizin im Dialog». *Zeitschrift für Kinderschutzrecht und Jugendhilfe (ZKJ)* 12 (1): 4–7.
- Bosse, Elke, Maren Lübcke, Klaus Wannemacher, und Grit Würmseer. 2023. «Vom Krisenmodus zur Zukunftsgestaltung: Digitalisierung von Studium und Lehre in Reaktion auf die Corona-Pandemie». *Beiträge zur Hochschulforschung* 45: 66–86. https://www.bzh.bayern.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/Beitraege_zur_Hochschulforschung/2023/2023-1-Bosse-Luebcke-Wannemacher-Wuermseer.pdf.
- Burgfeld-Meise, Bianca. 2020. «(Medien-)Bildungskulturen im Wandel: Digitalisierung als Katalysator für veränderte Wissenszirkulationen». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 37 (Juli): 67–83. <https://doi.org/10.21240/mpaed/37/2020.07.04.X>.
- Christmann, Bernd. 2021. *Disclosure von sexualisierter Gewalt in schulischen Kontexten. Fachkräfte als Ansprechpersonen betroffener Schüler*innen*. Berlin: Springer VS.
- Daniels, Judith. o. J. *Sekundäre Traumatisierung. eine Interviewstudie zu berufsbedingten Belastungen von Therapeutinnen*. https://sekundaertraumatisierung.de/wp-content/uploads/2016/10/Artikel_Psychotherapeut.pdf.
- Döring, Nicola, und Jürgen Bortz. 2016. *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Eppinger, Sabeth, Saskia Németh, Saskia, Stepanka Kadera, Christine Gerber, und Heinz Kinder. 2019. «Zusammenstellung vorläufiger Ergebnisse der Befragung von ASD-Fachkräften im Projekt «Qualitätsentwicklung im Kinderschutz in Baden-Württemberg» für die Kommission Kinderschutz». Stuttgart: Ministerium für Soziales und Integration Baden-Württemberg.
- Fegert, Jörg M., und Miriam Rassenhofer. 2015. «Gesellschafts- und bildungspolitische Notwendigkeit eines umfassenden Kursangebotes zur Prävention von sexuellem Kindesmissbrauch». In *Sexueller Missbrauch von Kindern und Jugendlichen. Ein Handbuch zur Prävention und Intervention für Fachkräfte im medizinischen, psychotherapeutischen und pädagogischen Bereich*, herausgegeben von Jörg M. Fegert, Ulrike Hoffmann, Elisa König, Johanna Niehues, und Hubert Liebhardt. Berlin, Heidelberg: Springer eBooks, S. 3–7. https://doi.org/10.1007/978-3-662-44244-9_1.
- Fiengenbaum, Dirk. 2019. «Gemeinsame Fortbildungen und Veranstaltungen in der Kooperation von Schule und Jugendhilfe». In *Praxishandbuch Kinderschutz interdisziplinär. Wie die Kooperation von Schule und Jugendhilfe gelingen kann*, herausgegeben von Sigrid A. Bathke, Milena Bücken, und Dirk Fiengenbaum. Berlin: Springer VS, S. 108–25.
- Frankfurt University of Applied Sciences. 2025. Interdisziplinärer Kinderschutzfachtag. <https://psg.nrw/interdisziplinärer-kinderschutz>.
- Heinitz, Stefan. 2020. «Die Sommerhochschule Kinderschutz: Neue Wege zwischen Hochschule und Praxis gehen». In *Diversität im Kinderschutz gestalten. Texte zur 4. Sommerhochschule Kinderschutz 2019. Bremer Schriften zur Sozialen Arbeit*, Band 1, herausgegeben von Sabine Wagenblass und Christian Spatscheck. Bremen: Hochschule Bremen Fakultät Gesellschaftswissenschaften, S. 13–17. https://media.suub.uni-bremen.de/bitstream/elib/4311/1/Bremer_Schriften_Sommerhochschule19_final.pdf.

- Helfferrich, Cornelia. 2019. «Leitfaden- und Experteninterviews». In *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*, herausgegeben von Nina Baur und Jörg Blasius. Wiesbaden: Springer, S. 669–686.
- Hochschule diglTal. 2022. *Digitalisierung der Hochschulen. Ungenutzte Potenziale in der Hochschulverwaltung*. <https://www.hochschuledigital.de/hochschulverwaltung-digitalisierung-potenziale/>.
- Hochschule Koblenz. 2024. *Studienziel & Berufsfelder*. <https://www.hs-koblenz.de/sozialwissenschaften/studiengaenge-sozialwissenschaften/ma/master-of-arts-kindheits-und-sozialwissenschaften/studienaufbau/studienziel-berufsfelder>.
- Jörissen, Benjamin, und Winfried Marotzki. 2009. *Medienbildung – Eine Einführung in theoretische und methodische Ansätze*. Wiesbaden: VS.
- Kadera, Stepanka, Christoph Liel, Sabeth Eppinger, und Heinz Kindler. 2024. «Belastungserleben im Kinderschutz. Einflüsse auf die Arbeitsbelastung von Fachkräften im Allgemeinen Sozialen Dienst». *Soziale Arbeit* 73 (11): 411–421.
- Kim, Min Kyu, So Mi Kim, Otto Khera, und Joan Getman. 2014. «The experience of three flipped classrooms in an urban university: an exploration of design principles». *The Internet and Higher Education* 22, 37–50. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2014.04.003>.
- Klomann, Verena. 2014. «Helfer/innen am Limit?! Arbeitsbedingungen und Arbeitsbelastungen in den Sozialen Diensten der Jugendämter». *Kinder- und Jugendschutz in Wissenschaft und Praxis (KJug)* 59 (4): 115–120.
- Kreische, Tina, Sarah Katharina Zorn, und Ina Biederbeck. 2019. «Soziale Unterstützung durch Peers im Praxissemester». *Journal für LehrerInnenbildung* 19 (3): 40–47. https://doi.org/10.35468/jlb-03-2019_03.
- Lübcke, Maren, Elke Bosse, Astrid Book, und Klaus Wannemacher. 2022. *Zukunftskonzepte in Sicht? Auswirkungen der Corona-Pandemie auf die strategische Hochschulentwicklung. Arbeitspapier Nr. 63*. Hochschulinformationssystem HIS. https://hochschulforumdigitalisierung.de/sites/default/files/dateien/HFD_AP_63_Zukunftskonzepte_in_Sicht_Corona_HIS-HE.pdf.
- Mayring, Philip. 2020. *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (13. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Messner, Helmut, Alois Niggli, und Kurt Reusser. 2009. «Hochschule als Ort des Selbststudiums – Spielräume für selbstgesteuertes Lernen». *Beiträge zur Lehrerbildung* 27 (2): 149–162. <https://doi.org/10.36950/bzl.27.2.2009.9833>.
- Mey, Günter, und Katja Mruck. 2020. «Qualitative Interviews». In *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Band 2: Designs und Verfahren*, herausgegeben von Günter Mey und Katja Mruck. Wiesbaden: Springer, S. 316–331.
- Ministerium für Soziales und Integration Baden-Württemberg, Kommission Kinderschutz. 2019. *Abschlussbericht der Kommission Kinderschutz. Band 2: Materialien*. https://sozialministerium.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/redaktion/m-sm/intern/downloads/Publikationen/Abschlussbericht_Kommission-Kinderschutz_Band-II.pdf.

- Nordstern, Maud. 2024. «Wie kann man den Bereich Kinderschutz an Hochschulen und Universitäten verankern? Ein Interview mit Maud Amal Nordstern». In *GEW Hochschuldepesche des Referats Hochschule der GEW-Weser-Ems. Themenheft «Kinderrechte in Schule und Hochschule» 1*, herausgegeben von Margit Stein, Benjamin Möbus, und Jürgen Faber, S. 82–90. <https://gewweserems.de/wp-content/uploads/2025/01/GEW-WE-Themenheft-Hochschule-Bd.-1-2024.pdf>.
- Statistisches Bundesamt. 2025. *Soziales – Kinderschutz und Kindeswohl*. https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Soziales/Kinderschutz/_inhalt.html.
- Stein, Margit, Benjamin Möbus, und Linda Miller. 2026, under review. «Wissen und Erfahrungen von Lehrkräften im Kontext von Kinderschutz und Kindeswohlgefährdung. Eine qualitative Interviewstudie mit Grundschullehrkräften zum Umgang mit dem Konzept BiG – «Beratung in Grundschulen»». *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung – Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung*.
- Steininger, Martina, und Christoph Steininger. 2020. «Aufsuchende Sozialpädagogik bei familiären Krisen und Konflikten. «Fuchsbau-mobil» als Maßnahme zur Reduktion und Prävention psychischer Belastungen und Risikofaktoren im Kindes- und Jugendalter». In *Therapeutische Beziehungen. Aktuelle Konzepte im Kontext der Behandlungen psychischer kranker Menschen*, herausgegeben von Friedrich Riffer, Manuel Sprung, Elmar Kaiser, und Lore Streibl, S. 117–32. Berlin: Springer Nature.
- Universitätsklinikum Ulm. 2024. *Basiswissen Kinderschutz Baden-Württemberg*. <https://bw-basiswissen.elearning-kinderschutz.de>.
- Wissenschaftsrat. 2021. *Impulse aus der COVID-19-Krise für die Weiterentwicklung des Wissenschaftssystems in Deutschland*. <https://www.wissenschaftsrat.de/download/2021/8834-21>.
- Wolf, Karsten D., Klaus Rummler, Patrick Bettinger, und Sandra Aßmann. 2021. «Editorial: Medienpädagogik in Zeiten einer tiefgreifenden Mediatisierung». In *Medienpädagogik in Zeiten einer tiefgreifenden Mediatisierung. Jahrbuch Medienpädagogik*, herausgegeben von Karsten D. Wolf, Klaus Rummler, Bettinger, Patrick, und Sandra Aßmann, 16:i–xiii. Zürich: OAPublishing Collective. <https://doi.org/10.21240/mpaed/jb16/2021.06.10.X>.
- Zwanziger, Katrin, Magdalena Fuchs, Michaela Wagner-Meditz, und Mira Krenn. 2024. «Multimediales Lernen im Fokus – Lernvideos unter der Berücksichtigung der kognitiven Theorie des multimedialen Lernens gestalten». *R&E source wissenschaft.lernen* 11 (1): 33–48. <https://doi.org/10.53349/resource.2024.i1.a1229>.