

Master-Thesis im Studiengang „Master of Education für Sonderschulen“

Fach: “Pädagogik bei Verhaltensstörungen/Erziehungshilfe“

-Institut für Heilpädagogik-

Master-Thesis

Nutzen des Projektes Familie in Schule (FiSch) aus Sicht der

„Heimatschule“ -

Eine Qualitative Befragung

Vorgelegt von: Anne Dreesen
Erstbetreuerin: Frau Dr. Julia Bischoff
Zweitbetreuer: Herr Prof. Walter Spiess PhD.

Flensburg, im August 2011

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung	4
2 Entstehung und Beschreibung des Projektes 'Familie in Schule'	6
2.1 Historische Entwicklung der Multifamilientherapie.....	6
2.2 Die Multifamilientherapie.....	7
2.3 Familienschulen und Familienklassen am 'Marlborough Family Service London'.....	9
2.4 Beschreibung des Projektes 'Familie in Schule'.....	10
2.4.1 Anmeldung und Gesamtablauf bei FiSch.....	11
2.4.2 Die Aufgabenbereiche der Beteiligten.....	12
2.4.3 Der Ablauf am FiSch-Tag.....	13
2.4.4 Das Bewertungssystem.....	14
3 Theoretischer Hintergrund	15
3.1 Zu den Begriffen 'Verhaltensstörungen' und 'Unterrichtsstörungen'.....	15
3.1.1 Definition Verhaltensstörungen.....	15
3.1.2 Definition Unterrichtsstörungen.....	19
3.2 Präventions- und Interventionsmöglichkeiten für Kinder mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung.....	20
3.2.1 Das Trainingsraum-Programm.....	22
3.2.1.1 Theoretische Grundannahmen des Trainingsraum-Programmes.....	22
3.2.1.2. Zur Durchführung des Trainingsraum-Programmes.....	24
3.2.1.3 Evaluation des Trainingsraum-Programmes.....	26
3.2.2 Verhaltenstraining für Schulanfänger.....	27
3.2.2.1 Theoretische Grundannahmen des Verhaltenstrainings für Schulanfänger.....	27
3.2.2.2 Durchführung des Verhaltenstrainings für Schulanfänger.....	28
3.2.2.3 Evaluation des Verhaltenstrainings für Schulanfänger.....	33
3.2.3 Die Bedeutung der Elternarbeit in verschiedenen Präventions- und Interventionsansätzen für Kinder mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung.....	33
4 Fragestellungen	35
4.1 Eingrenzung der Fragestellungen.....	35
4.2 Erläuterungen zu den Fragestellungen.....	35
4.2.1 Nutzen des FiSch-Projektes.....	35
4.2.2 Bedingungen, die zum Gelingen des FiSch-Projektes beitragen.....	35
5 Forschungsdesign	36
5.1. Qualitative Forschung	36
5.1.1 Beschreibung des Problemzentrierten Interviews.....	36
5.1.2 Die Erstellung des Interviewleitfadens.....	37

5.1.3 Die Interviewdurchführung.....	38
5.1.3.1 Vorüberlegungen.....	38
5.1.3.2 Die Teilnehmer.....	38
5.1.3.3 Durchführungsort und -zeit.....	39
5.2 Aufbereitung der Daten.....	39
5.2.1 Transkription.....	39
5.2.2 Anonymisierung.....	40
5.3. Qualitative Datenauswertung.....	40
5.3.1 Beschreibung der Qualitativen Inhaltsanalyse.....	41
5.3.2 Die Induktive Kategorienbildung.....	41
5.3.3 Durchführung der Induktiven Kategorienbildung.....	43
5.4 Gütekriterien.....	44
6 Darstellung der Ergebnisse.....	45
6.1 Kategorien zum Nutzen des Projektes FiSch.....	45
6.1.1 Aufgaben werden angemessener bearbeitet.....	46
6.1.2 Verhalten des Kindes ist angemessener.....	46
6.1.3 Verbesserungen für das Kind.....	47
6.1.4 Verbesserungen für die Lehrerin	47
6.1.5 Verbesserungen für die Eltern.....	48
6.2 Kategorien der Bedingungen, die zum Gelingen des FiSch-Projektes beitragen.....	48
6.2.1 FiSch-Konzept.....	49
6.2.2. Motivation.....	51
6.2.3 Atmosphäre.....	51
6.2.4 Kommunikation.....	51
7 Diskussion der Ergebnisse und Fazit.....	52
7.1 Beantwortung der Fragestellungen.....	52
7.2 Anwendung der Gütekriterien.....	52
7.3 Interpretation der Ergebnisse.....	54
7.4 Einordnung der Ergebnisse.....	55
7.5 Fazit und Ausblick.....	56
8 Literatur.....	57
9 Anhang.....	60
9.1 Interviewleitfaden „Heimatschule“.....	60
9.2 Kategoriensystem für den Nutzen von FiSch.....	61
9.3 Kategoriensystem für die Gelingensbedingungen von FiSch.....	65

1 Einleitung

Unterrichtsstörungen werden oft nicht nur von den betroffenen Lehrkräften, sondern auch von Schülern¹ als belastend empfunden. Unterrichtsstörungen gehen häufig von Schülern aus, welche gemeinhin als verhaltensauffällig oder verhaltensgestört bezeichnet werden (vgl. Kapitel 3.1.2 und 3.2) Manche dieser Schüler haben einen festgestellten Förderbedarf im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung, andere haben diese offizielle Diagnose nicht, fallen aber im Unterricht dennoch durch Störungen auf. Außerdem gibt es noch eine Gruppe von Schülern, die wegen ihres Verhaltens auffallen, aber nicht durch Störungen, sondern vielmehr durch Zurückgezogenheit.

Die Belastung von Unterrichtsstörungen ist in den meisten Fällen für die Lehrkräfte sehr hoch, gleichzeitig ist häufig sowohl die schulische, als auch die soziale und emotionale Entwicklung der betroffenen Schüler gefährdet. Um sowohl den Lehrern, als auch den Schülern, aber auch den betroffenen Eltern² zu helfen, gibt es mittlerweile eine Vielzahl an Maßnahmen zur Prävention und Intervention von Schwierigkeiten in der sozialen und emotionalen Entwicklung (vgl. Kapitel 3.2) Mittlerweile werden die Eltern bei den meisten Maßnahmen oder auch Programmen in die Durchführung mit einbezogen. Der Einbezug der Eltern in die Arbeit mit ihren Kindern ist wichtig, Petermann et al. (2006, 59) schreiben dazu: „Um die Wirkungen des Trainings zu erhöhen, ist es sinnvoll, die Eltern frühzeitig in den Trainingsprozess einzubinden“. In der für diese Arbeit vorgenommenen Recherche wurden allerdings keine Präventionen oder Interventionen gefunden, bei welchen die Eltern direkt in den schulischen Kontext eingebunden werden und im unterrichtlichen Rahmen mit ihren Kindern arbeiten. Das Projekt 'Familie in Schule'³ ist nach derzeitigem Kenntnisstand in Deutschland das einzige, bei welchem Eltern mittels Coaching durch Fachkräfte darin unterstützt werden ihre Kinder einmal in der Woche im Unterricht in einer Klasse zu unterstützen. Dabei ist FiSch ein auf systemischen Grundsätzen basierendes Projekt zur Unterstützung von Schülern, Lehrern und Eltern, wenn Auffälligkeiten in der sozialen und emotionalen Entwicklung auftreten (vgl. Kapitel 2.4) Das Projekt wurde in Deutschland zunächst „... zur Reintegration von Schülern mit sozial-emotionalen Auffälligkeiten“ (Behme-Matthiesen et. al. 2009, 266) entwickelt. Mittlerweile arbeiten einige Förderzentren in Schleswig-Holstein, wie

- 1 Im weiteren Verlauf der Arbeit wird aufgrund der besseren Leseflüchtigkeit zur Beschreibung von Personengruppen jeweils die männliche Form verwendet, gemeint sind in jedem Falle auch die betroffenen weiblichen Personen. Ausnahme bildet die Personengruppe der Intervieweten. Im Rahmen dieser Arbeit haben ausschließlich weibliche Lehrkräfte ein Interview gegeben, daher wird für diese Personengruppe die weibliche Form verwendet.
- 2 Der Begriff Eltern wird im weiteren Verlauf der Arbeit stellvertretend für die Sorgeberechtigten verwendet, um die Leseflüchtigkeit zu verbessern.
- 3 Im weiteren Verlauf der Arbeit wird das Projekt 'Familie in Schule' mit 'FiSch' abgekürzt, da dies auch innerhalb des Projektes die gängige Bezeichnung ist.

z.B. das Förderzentrum Handewitt mit FiSch und setzen es als Maßnahme zur Prävention und Intervention bei Schwierigkeiten in der emotionalen und sozialen Entwicklung von Schülern ein.

Die Besonderheit liegt bei FiSch darin, dass die Eltern nicht wie in anderen Programmen separat von ihren Kindern trainiert werden, sondern direkt in der Interaktion mit ihren Kindern in einem schulischen Setting von den FiSch-Coaches unterstützt werden. Daraus ergibt sich die Vermutung, dass das Projekt FiSch eine hilfreiche und sinnvolle Maßnahme zur Prävention und Intervention von Schwierigkeiten in der emotionalen und sozialen Entwicklung von Schülern sein kann.

Die vorliegende Masterarbeit stellt einen Teilbereich der Evaluation von FiSch dar. Die Untersuchung der Erfahrungen aller an FiSch beteiligten Personengruppen würde den Rahmen einer Masterarbeit deutlich übersteigen. Die Perspektiven der Eltern der teilnehmenden Schüler, der Schüler selbst, sowie der FiSch-Teams werden von anderen Teilnehmern des Forschungsseminars 'Kooperation in inklusiven Kontexten' beleuchtet. Die vorliegende Arbeit untersucht die Sichtweise der Heimatschullehrkräfte auf FiSch. Insbesondere interessiert hierbei, welchen Nutzen die Lehrkräfte sowohl für sich selbst, als auch für ihre Schüler sehen und welche Bedingungen zum Gelingen des Projektes beitragen.

Hierzu wird in Kapitel 2 zunächst das Projekt FiSch, sowie seine Entstehungsgeschichte vorgestellt. Kapitel 3 stellt den theoretischen Hintergrund dar, vor welchem die Untersuchung betrachtet wird. In Kapitel 4 werden die Fragestellungen konkretisiert und Kapitel 5 beschäftigt sich mit der Forschungsmethodologie. Die Ergebnisse werden in Kapitel 6 dargestellt. In Kapitel 7 schließlich werden die Ergebnisse diskutiert und ein Fazit gezogen.

2 Entstehung und Beschreibung des Projektes 'Familie in Schule'

2.1 Historische Entwicklung der Multifamilientherapie

Die Ursprünge der Multifamilientherapie gehen zurück bis in die 1940er und 1950er Jahre. Zu dieser Zeit gab es in den USA mehrere Teams, die in großen Gruppen mit chronisch psychotischen Patienten arbeiteten und deren Angehörige mit einbezogen (vgl. Asen & Scholz 2009, 11).

Zeitlich überschneidend arbeitete Peter Laquer, welcher als 'Vater' der Multifamilientherapie bezeichnet wird, in den 1950er Jahren in New York ebenfalls mit Patienten und deren Angehörigen gleichzeitig, seine Patienten litten unter Schizophrenie (vgl. Asen & Scholz 2009, 11-12). Es zeigte sich, dass bei der Gruppentherapie mit mehreren Familien die Wirkfaktoren „... gemeinsamer Erfahrungsaustausch, gegenseitige Unterstützung, konstruktive Kritik und Modell-Lernen...“ (Asen & Scholz 2009, 12) ebenso zum Tragen kommen, wie in der herkömmlichen Gruppentherapie. Die Familien konnten sich gegenseitig unterstützen und helfen Lösungen für Probleme zu finden. Ein wichtiger Aspekt hierbei war auch, dass die Familien erkennen konnten, dass auch andere Familien beinahe die gleichen Probleme und Schwierigkeiten hatten, wie sie selbst (vgl. Asen & Scholz 2009, 12).

In den 1960er Jahren wurde auch in Argentinien bereits mit ähnlichen Ansätzen gearbeitet, ebenso seit den 1980ern in Europa (vgl. Asen & Scholz 2009, 12). Mit Kindern und Jugendlichen wird seit mittlerweile Jahrzehnten ebenfalls im Bereich der Multifamilientherapie erfolgreich bei verschiedenen Störungen gearbeitet, unter anderem auch bei emotionalen und Verhaltensstörungen (vgl. Asen & Scholz 2009, 12).

Seit den 1970er Jahren wird die Multifamilientherapie auch in Großbritannien weiter entwickelt, zunächst vor allem in Tageskliniken. In dieser Zeit gab es noch verschiedentlich die Meinung, dass die Ursachen für psychische Erkrankungen innerhalb der Familie zu suchen seien. Dagegen betrachtete die '*Therapeutische Gemeinschaft*' (Jones 1968, in Asen & Scholz 2009, 13) psychische Erkrankungen bereits als das Ergebnis verschiedener Wirkfaktoren der sozialen Umwelt.

Aus dem Interesse an der Arbeit mit sogenannten 'Multiproblemfamilien' heraus gründete Alan Cooklin „...1976 eine therapeutische Gemeinschaft für solche Familien [...], die 'Family Day Unit' (Familientagesklinik)“ (Asen & Scholz 2009, 13).

Das Projekt war angegliedert an das 'Marlborough Day Hospital', welches heute 'Marlborough Family Service' heißt (vgl. Asen & Scholz 2009, 12-13). Diese Umbenennung symbolisiert die Abkehr vom ursprünglichen Gedankengut des 'kranken Patienten'. (vgl. Asen & Scholz 2009, 14).

2.2 Die Multifamilientherapie

Die Multifamilientherapie wurde anhand von Erkenntnissen aus der Gruppentherapie, sowie der systemischen Einzelfamilientherapie entwickelt. Die Besonderheit der Multifamilientherapie liegt darin, dass sich ganze Familien mit ähnlichen Schwierigkeiten und Konflikten innerhalb eines gruppentherapeutischen Settings untereinander austauschen und gegenseitig unterstützen (vgl. Asen & Scholz 2009, 11). Dem zugrunde liegt die „...allgemeine Erkenntnis, dass Menschen in Konfliktsituationen für das eigene Problem meist eine eingeengte Sichtweise haben, aber eine hohe Sensitivität für ähnliche Probleme bei anderen“ (Asen & Scholz 2009, 11).

In der Multifamilientherapie kommen ähnliche Wirkfaktoren zum Tragen, wie in der Gruppentherapie. Die Familien können sich gegenseitig helfen Lösungen zu finden, sich über ihre Erfahrungen austauschen, einander Ermutigung zusprechen, voneinander am Modell lernen, konstruktive Kritik ausüben und durch Rollenspiele neue Handlungsweisen erproben. Das Feedback, welches die teilnehmenden Familien voneinander erhalten gewinnt an Wertigkeit, da es sich um Menschen in ähnlichen Lebenslagen handelt, die also die spezifischen Umstände selbst kennen (vgl. Asen & Scholz 2009, 14). Die Erfahrung, dass sie mit ihren Problemen nicht isoliert dastehen, sondern andere Familien ganz ähnliche Erlebnisse und Schwierigkeiten zu bewältigen haben „... führt zu mehr Offenheit und Selbstreflexion und eröffnet damit bessere Möglichkeiten für Veränderungen“ (Asen & Scholz 2009, S.14). Die Reflexion über die Probleme anderer Familien mit beinahe gleichen Schwierigkeiten kann genutzt werden, um in Kombination mit Selbstreflexion ganz neue Perspektiven zu finden. Durch eine offene Arbeitsweise der Multifamilientherapie können sich Familien auf unterschiedlichen Bewältigungsstufen treffen. Hierbei können „...die schon 'erfahreneren' den 'neuen' Familien Mut machen und sie unterstützen, die Selbsthilfekräfte und Ressourcen der Familien zu fördern“ (Asen & Scholz 2009, 15). Dabei tun sich Familien häufig leichter Kritik und Vorschläge von anderen Familien in fast identischen Situationen anzunehmen und zu verstehen, als die Äußerungen von Therapeuten. Ein weiterer Vorteil der offenen Strukturen dürfte in der Erkenntnis liegen, dass es Familien gibt, die bereits Lösungs- und Bewältigungsstrategien gefunden haben, dies kann dazu führen, dass neue Hoffnung, auch für die eigene Situation geschöpft wird (vgl. Asen & Scholz 2009, 14-15). Nicht zuletzt führen die Kontakte, welche sich innerhalb der Multifamilientherapie ergeben viele Familien seit langem wieder aus der sozialen Isolation heraus (vgl. Asen & Scholz 2009, 14).

Die Multifamilientherapie kann sowohl begleitend zu anderen Therapiemöglichkeiten innerhalb eines multimodalen therapeutischen Arbeitens, als auch alleine angewendet werden. Ebenso ist es möglich die Therapie ambulant und stationär durchzuführen. Im ambulanten Setting finden die Sitzungen in der Regel etwa alle zwei bis vier Wochen statt mit einer Dauer von rund zwei Stunden.

In stationären Therapien können die Familien sechs bis acht Stunden miteinander arbeiten, hierbei wird sich über mehrere Wochen tageweise getroffen. Gerade im stationären Setting besteht über das tageweise Arbeiten die Möglichkeit mit den Familien oder einzelnen Mitgliedern zeitweise getrennt zu sprechen und andere Therapieformen mit einfließen zu lassen (vgl. Asen & Scholz 2009, 17).

In der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen folgt die Rolle des Therapeuten in der Multifamilientherapie einem Paradigmenwechsel von einer kindzentrierten hin zu einer familienzentrierten Arbeitsweise. Bislang lag ein Großteil der Verantwortung bei den behandelnden Therapeuten. Speziell, wenn die Kinder oder Jugendlichen stationär in einer Klinik behandelt wurden oder aber in therapeutischen Wohnheimen untergebracht waren, wurde die elterliche Verantwortung zumindest zeitweise ganz an die betreuenden Personen und Therapeuten abgegeben. Einerseits bedeutet dies zwar durchaus eine Entlastung der Eltern, aber gleichzeitig kann es leicht geschehen, dass die Betreuer und Therapeuten, wenn auch in bester Absicht für das Kind, in eine konkurrierende Haltung gegenüber den Eltern fallen (vgl. Asen & Scholz 2009,).

Die Therapeuten der Multifamilientherapie sehen sich der Herausforderung gegenüber ihre Haltung als 'Ersatzeltern' aufzugeben. „Mit dem Grundsatz, dass die Verantwortung stets bei den Eltern bleibt, auch wenn die Therapeuten es besser wüssten und könnten, dürfen sie dennoch nicht die besseren Eltern spielen“ (Asen & Scholz 2009, 18-19). Innerhalb der Multifamilientherapie sollte der Therapeut sich so weit es geht zurück nehmen, da der Grundsatz gilt „..., dass Familien sich gegenseitig helfen, wenn nicht sogar therapieren sollen!“ (Asen & Scholz 2009, 19). Zu Beginn der Therapie sind die Therapeuten durchaus noch sehr aktiv, indem sie zu Anfang den Familien viel Unterstützung bieten und das gegenseitige Kennenlernen, sowie den Austausch anregen. Im weiteren Verlauf sollten sich die Therapeuten jedoch immer weiter in den Hintergrund begeben, so dass die Familienmitglieder immer mehr und mehr zu den hauptsächlichen Akteuren ihrer eigenen Therapie werden. Die Therapeuten regen schließlich noch Übungen an und können als Katalysator wirken, doch insgesamt wird ihre Aktivität immer weniger (vgl. Asen & Scholz 2009, 19).

Die Wirksamkeit der Multifamilientherapie wird vorrangig daran gemessen, ob eine Symptommfreiheit oder -reduktion erreicht wird. Weitere Kriterien sind die Ökonomie bezüglich der Kosten, Entlastung der Betroffenen, sowie deren Angehörigen, die Akzeptanz der Therapieform sowie die Möglichkeit auch Randgruppen erreichen zu können. Insgesamt sind die Ergebnisse der Multifamilientherapie als positiv zu bewerten, „... sei es in der experimentellen Wirksamkeit ('efficacy'), der Alltagswirksamkeit ('effectiveness') oder der Wirtschaftlichkeit ('efficiency')“ (Asen & Scholz 2009, 139).

In Bezug auf die Behandlung von emotional und sozial gestörter Kinder konnten in einer klinischen Studie in Dresden interessante Ergebnisse gefunden werden. In dieser Studie wurden Kinder im

Alter von 3 bis 13 Jahren mit starken und jeweils unterschiedlichen Verhaltensauffälligkeiten über einen Zeitraum von sechs bis acht Wochen mit der Multifamilientherapie behandelt. Nach dieser Zeit konnte ein signifikanter Rückgang der Auffälligkeiten festgestellt werden. Außerdem erlebten die Kinder ihre Mütter als liebevoller, obwohl diese sich ihren Kindern gegenüber konsequenter verhielten und sich vermehrt durchsetzten (vgl. Asen & Scholz 2009, 141). Zu Beginn der Multifamilientherapie zeigte die Hälfte der Mütter ebenfalls psychiatrische Auffälligkeiten. Diese konnten im Verlauf der Therapie nicht reduziert werden. Als Begründung wird hier vermutet, dass die Multifamilientherapie für die Eltern „...zunächst eine hohe Herausforderung und keine Kur...“ ist (Asen & Scholz 2009, 142). Besonders interessant an der Studie sind die Ergebnisse des Follow-up 18 Monate nach der Multifamilientherapie. Die Kinder zeigten weitere signifikante Verbesserungen. Besonders auffällig war jedoch, dass nun auch bei den Müttern signifikante Verbesserungen zu erkennen waren und sie nicht mehr von den Müttern der Referenzgruppe abwichen, obwohl sie innerhalb des Zeitraums zwischen dem Ende der Multifamilientherapie und dem Follow-up keine weiteren therapeutischen Maßnahmen für sich in Anspruch genommen hatten. Die Ergebnisse lassen auf eine hohe Stabilität und eine sehr geringe Rückfallgefahr der Multifamilientherapie schließen (vgl. Süß-Falkenberg, in Asen & Scholz 2009, 142).

Zu den Faktoren, welche die Wirkung der Multifamilientherapie begründen vermuten Asen & Scholz (2009, 142), „...dass die Ressourcenaktivierung und das Stiften von Hoffnung – beides wesentliche Ziele der MFT [Multifamilientherapie, Anm. der Autorin] – entscheidend sind...“

2.3 Familienschulen und Familienklassen am 'Marlborough Family Service London'

Für Schüler mit besonderen Schwierigkeiten im schulischen Alltag bietet das 'Marlborough Family Service Education Center' eine besondere Form der Multifamilientherapie an. Die sogenannten Familienschulen und Familienklassen. Beiden gemeinsam ist, dass die Eltern in den schulischen Kontext mit einbezogen werden und ihre Kinder in den schulischen Schwierigkeiten direkt unterstützen (vgl. Behme-Matthiesen 2009, 269). In die Familienschulen kommen Kinder und Jugendliche im Alter von 5-15 Jahren und werden zusammen mit ihren Familien betreut und nach den Prinzipien der Multifamilientherapie unter besonderer Berücksichtigung des schulischen Settings behandelt. Die begleitenden Fachleute sind Lehrkräfte, die außerdem mit den Grundlagen der Familientherapie vertraut sind. Ein besonderes Augenmerk wird in der Behandlung auf die Verknüpfung der psychischen Probleme mit den schulischen Schwierigkeiten der Kinder gelegt. Als zusätzliche Unterstützung der Familien werden außerdem auch sogenannte „trained peers“ eingesetzt. Dabei handelt es sich um Eltern, die gemeinsam mit ihren Kindern bereits an dem Programm der Familienklassen erfolgreich teilgenommen haben und nun ihre Erfahrungen an neue

Familien weitergeben können. In den Familienklassen werden bis zu neun Familien gleichzeitig betreut. Die Schüler besuchen mit je mindestens einem Elternteil an bis zu vier Tagen pro Woche die Familienschule (vgl. Marlborough Family Service London, letzter Zugriff: 8.8.2011). Am verbleibenden fünften Tag gehen die Schüler wenigstens stundenweise in ihre Heimatschule, um dort den Anschluss zu erhalten, sowohl in Bezug auf die schulischen Inhalte, als auch bezüglich der sozialen Kontakte (vgl. Behme-Matthiesen 2009, 269). Die Fortschritte der Kinder und Jugendlichen werden anhand von zu Beginn festgelegten Zielen fortwährend überprüft. Hierzu wird die Erreichung der Ziele täglich gemeinsam von den Lehrkräften, Eltern und Schülern bewertet. Zu Beginn der Therapie erreichen die Schüler ihre Ziele in der Regel zu 30% - 48%. Gänzlich in ihre Heimatschulen, bzw. in eine Regelschule zurück gehen sie, sobald sie sechs Wochen lang am Stück täglich mindestens 85% ihrer Ziele erreicht haben. Dies kann zwischen drei Monaten und einem Jahr dauern (vgl. Marlborough Family Service London, letzter Zugriff: 8.8.2011). Die Hauptursache für die erfolgreiche Durchführung der Familienklassen sieht das Marlborough Family Service in dem multifamilientherapeutischen Prinzip der gegenseitigen Unterstützung der Familien untereinander.

In der Familienklasse dagegen werden die Schüler nur einen Tag pro Woche gemeinsam mit einem Elternteil unterrichtet und verbleiben die restlichen Tage in ihren Heimatschulen. Die Arbeit folgt auch hier den bereits genannten Prinzipien der Multifamilientherapie und ähnelt im Aufbau den Familienschulen. Lediglich die Intensität ist mit einem Tag pro Woche deutlich niedriger in der Familienklasse, als in der Familienschule (vgl. Behme-Matthiesen 2009, 269).

2.4 Beschreibung des Projektes 'Familie in Schule'

Immer mehr Lehrkräfte weisen auf die zunehmende Zahl an Kindern hin, die Auffälligkeiten in ihrer sozialen und emotionalen Entwicklung zeigen. Mittlerweile gibt es eine Vielzahl an Maßnahmen zur Prävention und Intervention der Entwicklungsstörungen. Unter dem Namen 'Familie in Schule – FiSch' werden die unter Kapitel 2.3 beschriebenen Familienklassen und -schulen in Deutschland in sehr ähnlicher Form umgesetzt. FiSch orientiert sich, ebenso wie die Familienklassen und -schulen an den unter 2.1 beschriebenen multifamilientherapeutischen Prinzipien. FiSch wurde zunächst in Kooperation zwischen der Tagesklinik Baumhaus des Schleiklinikums Schleswig, einer Fachklinik für Kinder und Jugendpsychiatrie, und der Schule Hesterberg / Schleswig konzipiert, um Schüler mit Problemen in der sozialen und emotionalen Entwicklung wieder in ihre Heimatschulen zu reintegrieren. An der Entwicklung des Konzeptes waren die Leiterin der Tagesklinik Baumhaus / Schleswig am Schleiklinikum, Ulrike Behme Matthiesen, Kerstin Bock, Grund- und Hauptschullehrerin der Schule Hesterberg / Schleswig,

Andree Nykamp, Sonderschullehrer der Schule Hesterberg / Schleswig und Thomas Pletsch, Leiter der Abteilung kreative Therapien am Schleiklinikum Schleswig beteiligt. Die ersten FiSch-Klassen begannen nach einigen Monaten der Projektplanung im Herbst 2006 in Schleswig. Mittlerweile werden 'FiSch-Gruppen' auch in einigen Förderzentren in Schleswig-Holstein angeboten, z.B. im Förderzentrum der Gemeinschaftsschule Handewitt, an der Südensee-Schule in Sörup und im Förderzentrum in Tarp. Dabei versteht sich das FiSch-Projekt als ein Präventionsprogramm, welches Kinder mit Schwierigkeiten in der emotionalen und sozialen Entwicklung unterstützen möchte, bevor sich die Probleme konsolidieren. Dabei spielt, ähnlich den Familienklassen in England die Zusammenarbeit mit den Eltern und der Klassenlehrkraft, sowie der Verbleib im Klassenverband eine wichtige Rolle (vgl. Konzeptgruppe FiSch-Handewitt 2010, 1):

„FiSch soll Eltern darin unterstützen, Anteil an der schulischen Entwicklung ihrer Kinder zu nehmen und diese Entwicklung positiv zu unterstützen. Schüler/innen erhalten die Möglichkeit, durch gemeinsame Zielformulierungen, durch kontinuierliche und systematische Rückmeldung sowie durch die Unterstützung ihrer Eltern Stärken aufzubauen oder zu festigen, die ihnen die Teilnahme am Unterricht in ihrer Klasse erleichtern.“ (Konzeptgruppe FiSch-Handewitt 2010, 1)

2.4.1 Anmeldung und Gesamtablauf bei FiSch

Die Anmeldung eines Kindes bei FiSch geschieht in der Regel durch die Grundschule, bzw. die Klassenlehrer. Über die Aufnahme in der FiSch-Klasse entscheidet das FiSch-Team, welches aus einem Lehrer und einem FiSch-Coach besteht. Um als FiSch-Coach arbeiten zu können, ist eine systemische/lösungsorientierte Fortbildung notwendig. Bei der Lehrkraft wäre diese von Vorteil, ist aber keine Voraussetzung (vgl. Konzeptgruppe FiSch-Handewitt 2010, 4). Die Besonderheit bei der Aufnahme in das FiSch-Projekt liegt darin, dass die Kinder neben der Beratung des FiSch-Teams und der Einverständnis der Eltern keine weiteren Verfahren, wie beispielsweise umfangreiche Diagnoseerstellungen durchlaufen muss (vgl. Konzeptgruppe FiSch-Handewitt 2010, 1). Die eigentliche Arbeit innerhalb des Projektes beginnt mit einem gemeinsamen Planungstermin, bei welchem alle Beteiligten, also das FiSch-Team, die Klassenlehrkraft der Heimatschule, die Eltern und das Kind anwesend sind. In diesem ersten Gespräch werden die Ziele, die das Kind im Verlauf des Projektes erlernen soll von allen gemeinsam vereinbart.

„Dabei ist darauf zu achten, dass diese Ziele

- positiv formuliert sind,*
- konkretes Verhalten beinhalten, so dass die Ziele Kindern und Eltern eine klare Orientierung geben,*
- in den einzelnen Schritten so bemessen werden, dass sie vom Kind leistbar sind und*
- komplexe Verhaltensweisen in überschaubare Schritte zerlegt werden“ (Behme-Matthiesen 2009, 270).*

Die positive Formulierung der Ziele ist von besonderer Bedeutung, um die Aufmerksamkeit auf die konkrete Handlung zu lenken. Außerdem ist darauf zu achten, dass die Ziele sowohl für die Eltern,

als auch für die Kinder verständlich sind. Mit den gefundenen Zielen müssen alle Beteiligten einverstanden sein. In der Regel werden für jedes Kind zwei bis drei Ziele festgelegt.

Insgesamt besuchen maximal sechs Kinder eine FiSch-Klasse. Sie kommen an einem Tag in der Woche über einen Zeitraum von zwölf Wochen, an den übrigen Tagen besuchen sie ihre Heimatschule. Das Projekt findet fortlaufend statt, so dass die Kinder zu unterschiedlichen Zeitpunkten dazu kommen, bzw. fertig sind. Dadurch befinden sich gleichzeitig Eltern in der FiSch-Klasse, die unterschiedlich lange dabei sind. Die neueren Eltern können hierbei vom Erfahrungsschatz der Eltern profitieren, die bereits länger dabei sind.

Nach der Hälfte der Zeit findet das sogenannte „Bergfest“ statt, bei welchem wieder alle Beteiligten dabei sind. Es erfolgt ein Austausch über den bisherigen Verlauf, hierbei interessiert vor allem, welche Handlungen jedes Einzelnen zum Erfolg beitragen konnten.

Am Ende der Teilnahme des Kindes, also nach zwölf Wochen erfolgt ein Übergabegespräch, ebenfalls wieder mit allen Beteiligten. Hierbei wird vor allem geplant, wie das Kind in Zukunft in der Heimatschule weiter unterstützt werden kann, beispielsweise kann der Bewertungsplan noch einige Zeit weiter verwendet werden (vgl. Konzeptgruppe FiSch-Handewitt 2010, 2).

2.4.2 Die Aufgabenbereiche der Beteiligten

Das **Kind** ist im Erstgespräch mit verantwortlich für die Zielformulierungen. Während des laufenden Projektes bemüht es sich die festgelegten Ziele zu realisieren und trägt die Verantwortung für seine Bewertungsmappe (nähere Beschreibung des Bewertungssystems siehe Kapitel 2.4.4). Hierzu gehört das mitführen der Mappe, sowie die Lehrkräfte der Heimatschule daran zu erinnern, dass sie ihre Bewertungen eintragen.

Die **Eltern** gehen mit ihren Kindern gemeinsam in die FiSch-Klasse. Sie sind am FiSch-Tag verantwortlich für ihre Kinder. Während der ersten Stunde beteiligen sie sich an der Elternrunde. In der zweiten und dritten Stunde helfen sie ihren Kindern während des Unterrichts in der Erreichung ihrer Ziele. Je nach Situation befinden sich die Eltern direkt bei ihren Kindern oder aber sie halten sich in einem Nebenraum auf, von welchem aus Sichtkontakt möglich ist (vgl. Konzeptgruppe FiSch-Handewitt 2010, 3). Die gegenseitige Unterstützung der Eltern untereinander kommt hauptsächlich in dieser Phase zum Tragen. Durch Austauschen der Erfahrungen und gemeinsames Entwickeln von Lösungen und Handlungsmöglichkeiten für verschiedene Problem- und Erziehungssituationen, können die Eltern ihre Erziehungskompetenzen ausbauen und weiterentwickeln (vgl. Behme-Matthiesen 2009, 267 und 269). Am Ende des FiSch-Tages interviewen sie ein anderes Kind und stellen das Interview in der Abschlussrunde vor.

Der **FiSch-Coach** ist gemeinsam mit der FiSch-Lehrkraft für die Auswertung der

Bewertungsmappen einen Tag vor dem wöchentlichen FiSch-Tag zuständig. Außerdem moderiert er sowohl die morgendliche Elternrunde, als auch die Abschlussrunde. Des Weiteren ist der FiSch-Coach Ansprechpartner für die Eltern und begleitet sie darin ihre Kinder zu unterstützen. Dies geschieht zum einen durch die Moderation von Gesprächen zwischen den Eltern und zum anderen durch Elterncoaching.

„Das Elterncoaching betrifft fünf Ebenen:

- *aktuelles Verhalten thematisieren*
- *Problem definieren*
- *Handlung konkretisieren*
- *zielfokussiert moderieren*
- *Beobachtung auch des positiven Verhaltens des Kindes“ (Konzeptgruppe FiSch-Handewitt 2010, 4).*

Die **FiSch-Lehrkraft** ist an der Auswertung der Mappen beteiligt und ist für den Unterricht während des FiSch-Tages zuständig. Dies betrifft das Anfangsritual und insbesondere die fachlichen Anteile. Auch für den Kontakt zur Heimatschule ist die FiSch-Lehrkraft zuständig. Die Bewertung der Zielerreichung der Schüler am FiSch-Tag wird zwar gemeinsam besprochen, doch die letztendliche Verantwortung obliegt ebenfalls der FiSch-Lehrkraft.

Die **Heimatschule** ist zuständig für die Unterrichtsinhalte, die die Schüler während des FiSch-Tages bearbeiten sollen, und stellt die Materialien hierfür. Außerdem sind alle Lehrkräfte des Kindes an der Heimatschule angehalten ihre Bewertungen für die Ziele des Kindes in die Mappe einzutragen. Dieser wird von der Klassenlehrkraft am Vortag zur Auswertung an das FiSch-Team geschickt.

Alle Beteiligten sind außerdem im Erstgespräch für die Formulierung der Ziele für das Kind mit verantwortlich und sollten am Bergfest nach sechs Wochen sowie dem Abschlussgespräch für weitere Planungen dabei sein (vgl. Konzeptgruppe FiSch-Handewitt 2010, 3-4).

2.4.3 Der Ablauf am FiSch-Tag

Der Ablauf eines FiSch-Tages ist in drei Abschnitte gegliedert:

Zu **Beginn** findet die Vorbesprechung zwischen dem FiSch-Coach und den Eltern statt. Wenn neue Eltern dazu gekommen sind, werden diese zunächst mit den Abläufen vertraut gemacht, anschließend werden die Mappen an die Eltern verteilt. Es folgt ein kurzer Bericht über die vergangene Woche durch die Eltern und eine Besprechung über die Planung des Unterrichts und möglichen Unterstützungen der Kinder. Während dieser Zeit ist die FiSch-Lehrkraft bei den Schülern.

Der **Unterricht** beginnt mit einem Anfangsritual. Anschließend erhalten die Kinder die Ergebnisse der letzten Woche. Nachdem die Eltern überprüft haben, dass die Kinder noch alle Ziele wissen, werden die Ergebnisse und die Ziele von den Kindern vor der gesamten Gruppe präsentiert.

Während des Unterrichts arbeiten die Kinder an ihren individuellen Materialien der Heimatschule. Bei Bedarf werden sie hierbei von ihren Eltern unterstützt. Wenn die Eltern nicht gebraucht werden, halten sie sich in Sichtkontakt im Nebenraum auf. Bei Problemen können sich die Eltern gegenseitig helfen oder die Hilfe der FiSch-Coaches in Anspruch nehmen.

Für die **Abschlussrunde** interviewen die Eltern zunächst ein Kind der FiSch-Klasse, das nicht ihr eigenes ist. Die Ergebnisse dieses Interviews werden dann in der Abschlussrunde vorgetragen. Vorrangig geht es inhaltlich darum herauszufinden, welche Ziele die Kinder erreichen konnten und welche Formen der Unterstützung durch die Eltern ihnen dabei geholfen hat. Die endgültige Bewertung wird nach Rücksprache mit allen Beteiligten von der FiSch-Lehrkraft vorgenommen. Geklatscht wird für Kinder, die besonders gut bewertet wurden (vgl. Konzeptgruppe FiSch-Handewitt 2010, 2-3).

2.4.4 Das Bewertungssystem

Jedes Kind erhält pro Woche einen Bewertungsbogen in welchen täglich eingetragen wird, ob die Ziele erreicht wurden. Die Eintragung erfolgt durch alle Lehrkräfte der Heimatschule, sowie am FiSch-Tag durch die FiSch-Lehrkraft. Die Bewertungen erfolgen per Ziffern, wobei 3 und 4 für „Ziel erreicht“ stehen und die Ziffern 1 und 2 für „Ziel nicht erreicht“. Mit den Ziffern wird eine genauere Differenzierung ermöglicht. Der gesamte Bewertungsbogen von einer Woche wird vom FiSch-Team am Vortag mittels eines (aus Dänemark zur Verfügung gestellten Computerprogrammes) ausgewertet. Die Schüler erhalten am FiSch-Tag ein Balkendiagramm, anhand dessen sie ablesen können, welche Ziele sie zu wie viel Prozent erreicht haben. Ein Ziel gilt ab einem Prozentwert von 80 als erreicht. Die Visualisierung der Ergebnisse wirkt auf die Kinder äußerst motivierend, weshalb auf zusätzliche Verstärkersysteme wie Tokenprogramme verzichtet werden kann (vgl. Konzeptgruppe FiSch-Handewitt 2010, 10-11).

3 Theoretischer Hintergrund

3.1 Zu den Begriffen 'Verhaltensstörungen' und 'Unterrichtsstörungen'

3.1.1 Definition Verhaltensstörungen

In der Literatur kann man mittlerweile viele verschiedene Bezeichnungen für den Begriff Verhaltensstörungen finden, so kommen

„...Bezeichnungen wie psychische Störungen, Erziehungsschwierigkeiten, emotionale Störungen und Verhaltensauffälligkeiten zu Tage, es wird von schwierigen, seelisch gestörten, verhaltensproblematischen oder entwicklungsauffälligen Kindern gesprochen“ (Hillenbrand 2008a).

Mittlerweile hat sich im nationalen Kontext der Begriff 'Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung' etabliert. Im internationalen Kontext wird meist der Begriff 'Verhaltensstörung' verwendet (vgl. Goetze 2007, 300). Geschichtlich tauchte der Begriff Verhaltensstörung erstmals 1950 in Paris während des ersten Weltkongresses für Psychiatrie auf (vgl. Myschker 2009, 46).

Den Begriff Verhaltensauffälligkeit, welcher ebenfalls gebräuchlich ist, beschreibt Myschker (2009) als ungeeignet, da er impliziert, dass nur solche Kinder und Jugendliche von Schwierigkeiten in ihrer emotionalen und sozialen Entwicklung betroffen sind, die in ihrem Verhalten auffallen. Da in der Regel Kinder und Jugendliche mit externalisierendem Verhalten deutlich mehr auffallen, als Kinder mit internalisierendem, würden letztere unter Umständen nicht als verhaltensauffällig bezeichnet werden, obwohl deren emotionale und soziale Entwicklung ebenso gefährdet sein könnte. Andererseits könnten auch verhaltensauffällige Schüler, bei denen jedoch keine Entwicklungsschwierigkeiten aufgrund ihrer Auffälligkeit erwartet werden als Verhaltensauffällige eingestuft werden, z.B. hochbegabte Schüler (vgl. Myschker 2009, 45).

1978 prägt Havers den Begriff 'Erziehungsschwierigkeit'. Er definiert ihn wie folgt:

„Unter einer schulischen Erziehungsschwierigkeit versteht man eine Regelübertretung eines Schülers, die von einem schulischen Erzieher wahrgenommen und als störend und unangemessen beurteilt wird“ (Havers 1978, zitiert in: Hillenbrand 2008b, 30).

Die Besonderheit bei dieser Definition liegt darin, dass Havers voraussetzt, dass der Lehrer einen Regelverstoß zum einen wahrnehmen muss und zum zweiten einen solchen als störend empfinden muss, damit eine Erziehungsschwierigkeit vorliegt. Hierdurch wird bereits angedeutet, dass unterschiedliche Lehrkräfte gleiche oder ähnliche Situationen als unterschiedlich stark störend oder sogar als nicht störend empfinden können (vgl. Hillenbrand 2008b, 30). Der Vorteil des Begriffes Erziehungsschwierigkeit liegt in der Implikation des pädagogischen Kontextes, in dem Verhalten störend wirkt. Nicht nur das Kind ist für die Störung verantwortlich, auch die Betrachtungsweise des Lehrers spielt eine Rolle. Nachteilig ist jedoch, dass seine Verwendung in der Arbeit mit den

Nachbarwissenschaften schwierig ist. Außerdem würden auch bei diesem Begriff Schüler nicht mit einbezogen, die aufgrund von internalisierendem Verhalten keine Regel verletzen, aber dennoch in ihrer Entwicklung verzögert oder gefährdet sind. Deshalb meint Hillenbrand (2008b, 30): „Sowohl aus wissenschaftlicher wie aus praktischer Sicht ist der Verwendung des Terminus Verhaltensstörung der Vorzug zu geben.“ Tatsächlich hat sich der Begriff Verhaltensstörung weitestgehend durchgesetzt. Bis heute findet er, wie bereits weiter oben beschrieben, im internationalen Kontext Verwendung, zumal die Übersetzung ins Englische sehr einfach möglich ist (z.B. 'behavior disorders') (vgl. Hillenbrand 2008a, 9).

Dennoch bleiben kritische Stimmen weiterhin bestehen. Jörg Schlee (1993, zitiert in Hillenbrand 2008b) nennt vier Kritikpunkte:

- „1. **Heimliche Wertigkeit:** Im Begriff Verhaltensstörungen sind Wertungen und Urteile versteckt enthalten, es ist kein objektiv beschreibender Begriff.*
- 2. **Unklarer Objektbereich:** Der Begriff hat keine klaren Grenzen, er umfasst sehr Verschiedenes und ist nicht eindeutig.*
- 3. **Prinzip der Selbstanwendung:** Begriffe sollten prinzipiell auch auf den Benutzer selbst anwendbar sein. Beim Begriff Verhaltensstörung wendet jedoch ein mächtigerer Erwachsener die Definitionsmacht auf Schwächere an, die dieses Urteil zu akzeptieren haben.*
- 4. **Unterschiedliche Menschenbildannahmen:** Während der Begriff Verhaltensstörung nur das äußere Verhalten des beurteilten Kindes betrachtet, die innere Sicht (...) jedoch unbeachtet bleibt, nimmt der erwachsene Nutzer des Begriffs für sich selbst die eigene Sinnhaftigkeit und Reflexivität an. Damit gilt für den Heranwachsenden ein anderes Menschenbild, als für den Erwachsenen, der ihn als 'verhaltensgestört' beurteilt.“ (Jörg Schlee 1993, zitiert in Hillenbrand 2008b, 32).*

Hillenbrand (2008b, 32-33) gibt allerdings zu bedenken, dass mit dem Begriff der Verhaltensstörung weniger eine exakte Realität bezeichnet werden soll, sondern dass es sich vielmehr um ein sprachliches Konstrukt handelt, unter welchem verschiedene Probleme im Bereich menschlichen Verhaltens zusammengefasst werden. Weiter ist es notwendig einen Begriff für das entsprechende Konstrukt zu haben, um mögliche und notwendige Hilfen legitimieren zu können. Außerdem ist es schwierig überhaupt einen Begriff zu finden, der nicht über kurz oder lang eine negative Konnotation erhält (vgl. Hillenbrand 2008b, 34).

Ein weiteres Problem des Begriffes Verhaltensstörung ist die Normabhängigkeit. In den meisten Definitionen werden diejenigen Kinder und Jugendliche als verhaltensgestört bezeichnet, die sich von der Norm abweichend verhalten. Die Problematik liegt nun darin, dass es keine Normen gibt, die überall und in jeder Situation für jede Gruppe oder Gemeinschaft genau gleichermaßen gelten und formuliert sind. Wobei von einer Verhaltensstörung erst dann gesprochen wird, „wenn die Normabweichung intensiv oder andauernd ist, und mindestens eine andere Person oder die normabweichende Person selbst diesen Zustand als störend oder leidend erlebt“ (vgl. Mutzeck 2000, 18). Insgesamt definiert Mutzeck (2000, 18-19) Verhaltensstörungen wie folgt:

- „Unter Verhaltensstörung werden dann alle Aktionen oder Reaktionen von Individuen verstanden, die häufig von den Erwartungen der Umwelt in unerwünschter oder missbilligter Richtung abweichen. Erwünscht oder*

gebilligt sind Verhaltensweisen, die die Mehrzahl vergleichbarer Individuen zeigt (statistische Norm), die normativen Vorstellungen wie z.B. Besetzen, dem Moralkodex, Erziehungszielen, etc. entsprechen (Idealnorm) und die als angenehm und nützlich bezeichnet werden (funktionale Norm).“

Zu beachten ist noch, dass mit dem Verhalten Normen sowohl unter-, als auch überschritten werden können und dass die Grenze, ab welcher ein Verhalten als störend oder leidend empfunden wird von der individuellen Toleranz jeder Person abhängt. Dabei wird überschreitendes Verhalten in der Regel eher von Außenstehenden als störend empfunden, während bei Normen unterschreitendem Verhalten eher die Personen selbst leiden (vgl. Mutzeck 2000, 19-20).

1994 wurde erstmals von der Kultusministerkonferenz (KMK) der Begriff 'Förderschwerpunkt im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung' verwendet (Kultusministerkonferenz 1994, 12. Letzter Zugriff: 10.8.2011). Der Begriff wird von der KMK nicht wissenschaftlich definiert. Da die Umschreibung des Problemfeldes sechs Jahre später jedoch eine hohe Relevanz für die sonderpädagogische Praxis hat, soll diese hier wiedergegeben werden:

„Sonderpädagogischer Förderbedarf ist bei Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigungen der emotionalen und sozialen Entwicklung, des Erlebens und der Selbststeuerung anzunehmen, wenn sie in ihren Bildungs-, Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten so eingeschränkt sind, dass sie im Unterricht der allgemeinen Schule auch mit Hilfe anderer Dienste nicht hinreichend gefördert werden können“ (Kultusministerkonferenz 2000, 10. Letzter Zugriff 10.08.2011).

Mand (2003) versucht der Tatsache, dass unter der Bezeichnung Verhaltensstörungen viele verschiedene Symptome verstanden werden Rechnung zu tragen, indem er Verhaltensstörungen als ein Syndrom betrachtet. Er beschreibt zu dem Syndrom Verhaltensstörungen die folgenden Kern- und begleitenden Symptome:

„Verhaltensprobleme als Syndrom

Kern-Symptome:

- Probleme in den Beziehungen zu Mitschüler/innen und Lehrer/innen
- Probleme im Arbeitsverhalten
- Probleme im Bewegungsverhalten
- Probleme in Aufmerksamkeit und Wahrnehmung
- Probleme im Umgang mit Gefühlen

begleitende Symptome:

- Probleme im Schriftspracherwerb
- Probleme in der Entwicklung des mathematischen Denkens“ (Mand 2003, 24).

Die beschriebenen Symptome müssen bei betroffenen Kindern und Jugendlichen nicht gleichzeitig auftreten. Wichtig ist vor allem die Intensität der Verhaltensstörung und ob dadurch die Entwicklung des betroffenen Schülers oder aber eines Mitschülers bedroht sein könnte (vgl. Mand 2003, 24).

Opp und Goetze verwenden ab etwa 1998 den Begriff 'Gefühls- und Verhaltensstörung'. Sie haben ihn aus dem Englischen übersetzt. Er entstammt dem größten amerikanischen Fachverband, dem CCBD – Council For Children With Behavior Disorders (vgl. Hillenbrand 2008b, 35). Die aktuell

neueste aufzufindende Definition von Goetze (2006,) für Verhaltensstörungen lautet:

„Der Begriff bezeichnet eine soziale Behinderung, die durch abweichende Verhaltens- oder sozial-emotionale Reaktionen bei Kindern und Jugendlichen gekennzeichnet ist. Die Normabweichungen in entwicklungsbezogener und gesellschaftlicher (kultureller, ethnischer) Hinsicht lassen die weitere Bildung und Erziehung des Schülers bzw. der Schülerin als gefährdet erscheinen. Symptomatisch sind im allgemeinen sozial-emotionale und schulleistungsbezogene Störungen. Eine emotionale Störung oder Verhaltensauffälligkeit tritt über einen längeren Zeitraum (mehrere Monate) in mehreren (mindestens zwei) Lebensbereichen auf, wovon einer die Schule ist.

Sie ist also mehr als eine zeitlich begrenzte Reaktion auf besondere Stressereignisse; sie ist weiterhin dadurch gekennzeichnet, dass sie mit den Möglichkeiten der allgemeinen Schule nicht ausreichend abgebaut werden kann.

Eine emotionale Störung oder Verhaltensauffälligkeit kann in der Regel durch ein abgestuftes Fördersystem so weit abgebaut werden, dass Betroffene möglichst unter Regelbedingungen unterrichtet und zu einem qualifizierten Schulabschluss geführt werden“ (Goetze 2006. Letzter Zugriff 10.08.2011).

Die Definition von Goetze beinhaltet viele wichtige Kriterien. Die Verhaltensstörung wird vor dem Hintergrund der Sozialisation betrachtet und als Abweichung von Normen definiert. Der Begriff der Entwicklung, bzw. die Gefährdung derselben wird mit einbezogen. Die Störung wird weiter im Zusammenhang mit dem schulischen Kontext sowie mit sozial-emotionalen Störungen. Auch der Aspekt der Zeit spielt laut Goetze eine Rolle. Der schulische Kontext wird nochmals betont, indem Goetze als Voraussetzung für die Bezeichnung Verhaltensstörung zwei betroffene Lebensbereiche nennt, wovon einer die Schule sein muss. Weitere Voraussetzungen sind nach Goetzes Definition, dass es sich nicht nur um ein zeitlich begrenztes Auftreten der Störung handelt und dass die allgemeine Schule nicht alleine in der Lage ist, die Störung abzubauen, nur ein entsprechendes Fördersystem ist noch in der Lage die Betroffenen so zu unterrichten, dass sie die Schule mit einem Abschluss verlassen können.

Als letzte Definition soll hier die von Myschker genannt werden, da sie verhältnismässig kurz ist und dennoch umfangreich das Konstrukt der Verhaltensstörungen umschreibt:

„Verhaltensstörung ist ein von den zeit- und kulturspezifischen Erwartungsnormen abweichendes maladaptives Verhalten, das organogen und/oder milieureaktiv bedingt ist, wegen der Mehrdimensionalität, der Häufigkeit und des Schweregrades die Entwicklungs-, Lern- und Arbeitsfähigkeit sowie das Interaktionsgeschehen in der Umwelt beeinträchtigt und ohne besondere pädagogisch-therapeutische Hilfe nicht oder nur unzureichend überwunden werden kann“ (Myschker 2009, 49).

Obwohl auch der Begriff der Verhaltensstörung⁴ mittlerweile negativ konnotiert ist und nicht nur deshalb von verschiedenen Seiten kritisiert wird, ist er doch nach wie vor der in der eingesehenen Fachliteratur am meisten verwendete.

4 In der vorliegenden Arbeit wird im weiteren Verlauf bei von der Autorin selbst formulierten Zusammenhängen dem Begriff 'Förderschwerpunkt in der sozialen und emotionalen Entwicklung' der Vorzug gegeben. Diese Bezeichnung ist zwar deutlich länger, schreibt aber nicht den betroffenen Schülern eine Störung zu, sondern impliziert, dass sie einen (Mehr-) Bedarf an Förderung haben, der mit entsprechenden Maßnahmen ausgeglichen werden kann.

3.1.2 Definition Unterrichtsstörungen

Lohmann (1978) versteht unter dem Oberbegriff „...Störungen im Bereich der Schule' (...) jede funktionale Abweichung innerhalb und außerhalb des Schule...“ (Lohmann 1978, 15). Er differenziert die Störungen im Bereich der Schule weiter in zwei Begriffe, zum einen nennt er 'Lern- und Leistungsstörungen', die sich im Bereich der Funktionsvorstellungen einer Schule auswirken, also „...Leistungsgesichtspunkte, dem Auftrag der Schule entsprechend, Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten vor allem im intellektuellen und kognitiven Bereich zu vermitteln“ (Lohmann 1978, 15). Zum zweiten nennt Lohmann die 'Verhaltensstörungen', die im Bereich „Anpassungs- und Disziplinforderungen“ auftreten (vgl. Lohmann 1978, 15).

Bereits Lohmann sieht die Ursachen für Störungen im Bereich der Schule nicht allein im Kind begründet: Er benennt vier Ursachenkategorien:

- „a) Anlagebedingte genetische, konstitutionelle und dispositionelle Faktoren (...)*
- b) außerschulische Sozialisationsbedingungen (...)*
- c) Aspekte der Schulumwelt (...)*
- d) gesellschaftspolitische, kulturelle, ökonomische Bedingungen (...)*“ (Lohmann, 1978, 16)

Einen anderen Begriff als Unterrichtsstörung verwendet auch Vierlinger (1990), er schreibt von 'Disziplinstörungen', definiert diese jedoch nicht konkret, sondern beschreibt Unterrichtssituationen und nennt weitere Beispiele anderer Autoren für Disziplinstörungen (vgl. Vierlinger 1990, 17 ff.).

Die Tatsache, dass unterschiedliche Lehrer unterschiedliche Situationen je anders empfinden und dementsprechend verschieden stark als störend oder auch nicht störend beurteilen, beschreibt auch Vierlinger (1990, 19-20).

Einen ähnlichen Begriff, den der 'Disziplinschwierigkeiten' kennt auch Winkel (2009) noch aus seiner Junglehrerzeit. Er nennt Vor- und Nachteile des Begriffs. Den Nachteil sieht er darin, dass unter diesem Begriff die Schuld in der Regeln bei den Lehrkräften gesehen werde, die nicht in der Lage seien in ihren Klassen für Disziplin zu sorgen. Dies werde häufig als Schwäche angesehen, der entsprechende Lehrer habe zu wenig „Durchsetzungsvermögen“ und „Autorität“. Die Folge sei dann meist, dass Lehrkräfte anfangen sehr viel Druck auszuüben und auch die Noten als Druckmittel zu verwenden.

Der Vorteil des Begriffs liegt darin, dass der Lehrer ein Verantwortung für seine Schüler trägt und nicht die Schuld bei Unterrichtsstörungen beim Schüler gesucht wird.

Die heutige Verwendung des Begriffs 'Verhaltensstörung' sieht Winkel (2009) ebenfalls mit Vor- und Nachteilen behaftet. Der Vorteil liegt seiner Ansicht nach darin, dass die Lehrkräfte von der persönlichen Schuldhaftigkeit entlastet würden, daraus resultiere ein freundlicheres Schulklima. Diese Entlastung führe allerdings gleichzeitig dazu, dass die Ursachen für Störungen im Unterricht oder in der Lernleistung vermehrt beim Schüler vermutet würden. Dieser habe die

Verhaltensstörungen, sie zu beheben sei Aufgabe von Fachleuten, nicht von Lehrern (vgl. Winkel 2009, 27-28).

Beide Begriffe, also sowohl 'Disziplinschwierigkeiten', als auch 'Verhaltensstörungen' hält Winkel (2009) für ungeeignet, um das Problem der Unterrichtsstörungen näher zu beschreiben. Seiner Meinung nach sollten Unterrichtsstörungen „...nicht (nur) vom Lehrer her definiert werden – und selbsredend auch nicht (nur) vom Schüler“ (Winkel 2009, 29). Sein Lösung liegt darin, Unterrichtsstörungen aus dem Unterricht selbst heraus zu definieren:

„Eine Unterrichtsstörung liegt dann vor, wenn der Unterricht gestört ist, d.h. Wenn das Lehren und Lernen stockt, aufhört, pervertiert, unerträglich oder inhuman wird“ (Winkel 2009, 29).

Diese Definition hat den Vorteil, dass die völlig offen lässt, welche Ursachen eine Unterrichtsstörungen haben kann, dementsprechend können viele Lösungsmöglichkeiten in Betracht gezogen werden.

Dass Unterrichtsstörungen nicht (immer) ursächlich im Verhalten von Schülern begründet sind, leuchtet anhand der von Winkel (1990) formulierten Definition durchaus ein. Andererseits sehen viele Lehrkräfte durchaus bei Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung ein erhöhtes Vorkommen an Unterrichtsstörungen. Diesen engen Zusammenhang bringt Hillenbrand wie folgt auf den Punkt: „Verhaltensstörungen in didaktischer Perspektive sind Unterrichtsstörungen“ (Hillenbrand 2003, 25).

Wobei hier ausdrücklich erwähnt werden soll, dass daraus nicht etwa folgt, dass Unterrichtsstörungen umgekehrt auch gleich Verhaltensstörungen sind. Verhaltensstörungen sind eine mögliche Ursache von Unterrichtsstörungen, neben vielen anderen, deren breit gefächerte Herkunftsmöglichkeiten durch die weiter oben beschriebenen vier Kategorien von Lohmann angedeutet werden.

3.2 Präventions- und Interventionsmöglichkeiten für Kinder mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung

Wie im vorigen Kapitel dargestellt, liegt zwar die Schuld von Unterrichtsstörungen bei weitem nicht immer bei den störenden Schülern, dennoch sind es die Schüler, die als 'Symptom' im Unterricht als störend wahrgenommen werden. So berichten viele Lehrkräfte, „... dass das mangelnde Sozialverhalten eines Teils der Schülerschaft zu häufigen Unterrichtsstörungen und Lerneinbußen bei allen Schülern führen“ (Balke, 2003, 33).

Unterrichtsstörungen stellen eine hohe Belastung nicht nur für die Lehrkräfte dar, sondern auch für die Schüler und zwar sowohl die lernbereiten Schüler, als auch diejenigen, die häufig stören. Die häufigsten Folgen für die Beteiligten untersuchte Balke (2003) in einer Befragung, die Ergebnisse

sind in Tabelle 1 (S.21) der Häufigkeit nach geordnet dargestellt.

Folgen für... Lehrer	lernbereite Schüler	häufig störende Schüler
1. Emotionale Probleme gute Laune leidet, gestresst, genervt, unzufrieden	1. Motivationsprobleme Rückzug, schaltet ab, verlieren Lust am Lernen	1. Soziale Probleme Ablehnung durch andere Schüler und Lehrer, Verhältnis ist konfliktgeladen und stressig
2. Probleme beim Unterrichten Stoffpensum wird nicht erreicht, Zeitdruck, häufiges Wiederholen notwendig	2. Probleme im Lern- und Leistungsbereich keine Entfaltung des Lernpotentials möglich, Unterforderung, kommen selten dran	2. Probleme im Lern- und Leistungsbereich lernen wenig, begreifen nichts, bekommen schlechte Noten und schlechte Abschlüsse
3. Konzentrationsprobleme Unterrichts- und Denkprozesse werden gestört, müssen roten Faden wiedersuchen	3. Verhaltensprobleme wehren sich gegen Störer, stören selbst, erlernen neg. Verhaltensweisen durch Vorbild	3. Verhaltensprobleme suchen Anerkennung über Problemverhalten nicht über Lernerfolge, spielen Clown, toller Typ
4. Gerechtigkeitsprobleme zu wenig Zeit für lernbereite Schüler	4. Emotionale Probleme sind genervt, leiden unter Störungen, fühlen sich vernachlässigt	4. Machtkampf erleben Sieg, Gewinner eines Machtkampfs, können Unterricht kaputt machen, bekommen von Einigen dafür Anerkennung
	5. Konzentrationsprobleme werden abgelenkt, werden in ihren Denkprozessen unterbrochen	

Tabelle 1: Häufige Folgen von Unterrichtsstörungen für Lehrer, lernbereite Schüler und häufig störende Schüler.
(Quelle: Balke, 2003, 24, eigene Formatanpassung 2011)

Wie die Tabelle veranschaulicht, sind die Folgen von Unterrichtsstörungen vielfältig und können einander beeinflussen. Beispielsweise führen die Störungen der häufig störenden Schüler zu ebenfalls störenden Verhaltensweisen bei ursprünglich lernbereiten Schülern, so dass sich die Problematik deutlich verschärfen kann.

Um den Unterrichtsstörungen zu begegnen gibt es mittlerweile eine Vielzahl an Programmen, welche die Entwicklung von sozialen Kompetenzen bei Kindern trainieren sollen. Die meisten Programme erfolgen kindzentriert. Selbst wenn die Ursachen für das störende Verhalten auf das Umfeld zurückgeführt wird, so wird doch in den meisten Ansätzen in erster Linie das Kind behandelt. Bei vielen dieser Programme handelt es sich um soziale Kompetenztrainings, sie arbeiten auf lerntheoretischer Basis und nutzen unter anderem Verstärkersysteme, wie Tokenprogramme. Durch verschiedene Techniken der Verhaltensmodifikation soll das „störende Kind“ angemessene Verhaltensweisen erlernen, um weiterhin am Unterricht teilnehmen zu können. Der Einbezug der Eltern wird fast immer geraten, allerdings nicht direkt im schulischen Setting. In der Regel werden Elternabende oder auch Elterntrainings abgehalten, die separat vom Kind stattfinden. Außerdem meist unter dem Aspekt, dass die Eltern die während des Trainings

durchgeführten Verhaltensweisen zu Hause auf eine ähnliche Art und Weise ebenfalls umsetzen, bzw. unterstützen sollen. Alle Programme in dieser Arbeit darzustellen würde ihren Umfang deutlich übersteigen, daher werden zunächst beispielhaft zwei Programme vorgestellt. Beide Programme sind evaluiert und beziehen die Eltern auf unterschiedliche Art und Weise in das Training mit ein.

3.2.1 Das Trainingsraum-Programm

3.2.1.1 Theoretische Grundannahmen des Trainingsraum-Programmes

Die theoretische Basis des Trainingsraum-Programm (TRP) geht auf Überlegungen zur Wahrnehmungskontrolltheorie von William T. Powers zurück. Seiner Ansicht nach entsteht bei lerntheoretischen Überlegungen, die Verhalten als eine „...Reaktion auf äußere Ereignisse und Umstände...“ (Powers, Übersetzung von Balke 2004, 1. Letzter Zugriff: 12.08.2011) bzw. als „...Folge von (inneren) kognitiven Plänen und Berechnungen“ (Powers, Übersetzung von Balke 2004, 1. Letzter Zugriff: 12.08.2011) betrachten eine Lücke. Er vertritt die Auffassung, dass die Kontrolltheorie beide vorhandenen Eigenschaften von Verhalten miteinander verknüpft. Die (inneren) kognitiven Pläne und Berechnungen sind Ziele, die ein Mensch verfolgt. Das beobachtbare Verhalten, welches durchgeführt wird, um die Ziele zu erreichen ist erlernt erfolgt als Reaktion auf äußere Reize. Da jedoch ein und dasselbe Ziel in verschiedenen Situationen nur mit leicht differierenden Handlungsweisen erreicht werden kann, braucht der Mensch eine Kontrollfunktion, welche dafür sorgt, dass er bei Störungen seine Handlungen anpassen kann, um sein Ziel dennoch zu erreichen, damit wäre die Lücke geschlossen (vgl. Powers, Übersetzung von Balke 2004, 1. Letzter Zugriff: 12.08.2011). Die Definition von Kontrolle lautet demnach:

„A kontrolliert B, wenn für jeden störenden Einfluss, der auf B einwirkt, A eine Handlung durchführt, die dem Einfluss dieser Störung auf B direkt entgegen wirkt“ (Powers, Übersetzung von Balke 2004, 1. Letzter Zugriff: 12.08.2011)

Aus dieser Definition wird ersichtlich, dass menschliches Verhalten einem Kreislauf von Wahrnehmung, Denken und Handeln unterliegt. Übertragen auf den schulischen Kontext ist es die Aufgabe des Lehrers (A) Unterricht (B) durchzuführen. Dabei vorkommende Störungen des Unterrichts (B) muss er (A) ausgleichen mittels Handlungen, die der Störung direkt entgegen wirken. Hierzu ist Steuerungsfähigkeit nötig, um angemessen auf die unterschiedlichen Störungen zu reagieren. Um entscheiden zu können, wann ein Schülerverhalten eine echte Störung darstellt, wählt die Lehrkraft einen optimalen Bereich aus, innerhalb dessen der Unterricht für ihn noch funktioniert, das Schülerverhalten stellt also eine Variable dar, für die es einen optimalen Bereich gibt, innerhalb dessen Unterricht möglich ist. Dieser optimale Bereich ist, je nach Einstellungen und

Überzeugungen, für jeden Lehrer etwas unterschiedlich (vgl. Balke 2003, 8). Zur Überprüfung, ob der optimale Bereich erreicht ist, kommt die Wahrnehmung hinzu. Um nun eine Wahrnehmung des optimalen Bereichs zu erzeugen, ergreift die Lehrkraft „vermutlich geeignete“ Handlungen, damit die Schüler sich wie gewünscht verhalten. Häufige Handlungen des Lehrers hierzu sind das Tadeln bei unangemessenem und das Loben bei angemessenem Schülerverhalten. In der Regel hat auch der Lehrer diese Handlungen mittels Erfahrungen oder über Modelllernen bei befreundeten Kollegen erlernt (vgl. Balke 2003, 8-9). Wenn nun vereinzelte Schüler trotz der vom Lehrer durchgeführten Handlungen häufig stören, versucht die Lehrkraft in der Regel diese Störungen mittels größerer Anstrengungen auszugleichen, z.B. durch ein Einzelgespräch mit den entsprechenden Schülern. Erfolgt danach kein weiteres Störverhalten mehr durch den Schüler konnte der Lehrer sein Ziel, Unterricht zu halten erreichen. Allerdings gibt es Situationen, in welchen Ziele nicht erreicht werden, z.B. wenn Störungen außerhalb des Kontrollbereichs zu groß werden, dann reicht die Steuerungsfähigkeit nicht mehr aus, um das gesetzte Ziel dennoch zu erreichen. Am Beispiel des Unterrichts kann dies vorkommen, wenn der Einfluss auf störende Schüler durch den Lehrer nicht so groß ist, wie der Einfluss durch die Klasse oder auch durch eigene Überzeugungen des störenden Schülers selbst (vgl. Balke 2003, 9-10).

Das Trainingsraum-Programm berücksichtigt sowohl die Zielvorstellungen des Lehrers, als auch die der Schüler und deren Eltern. Die Zielvorstellungen des Schüler werden an den beiden Entscheidungspunkten mit einbezogen, bei welchen der störende Schüler entscheidet, ob er im Klassenraum bleiben oder in den Trainingsraum gehen möchte, bzw. ob er im Trainingsraum bleiben oder nach Hause gehen möchte. Die Zielvorstellungen des Lehrers von einem störungsfreien Unterricht werden durch die konsequente Durchführung des Programms unterstützt und die Eltern, die in der Regel eine Kooperation befürworten und über frühe Informationen dankbar sind werden mit einbezogen (vgl. Balke 2003, 12-13). Trotzdem kann es vorkommen, dass die Zielvorstellungen eines störenden Schülers so stark abweichen, dass nicht nur die Handlungen, also Verhaltensweisen des Schülers, sondern seine Ziele selbst verändert werden müssten, um einen störungsfreien Unterricht zu gewährleisten. Da die Ziele von Menschen sehr stabil sein können, kann es vorkommen, dass ein betreffender Schüler die Hilfen der Lehrer nicht annehmen will und wird. In diesem Falle stößt das Trainingsraum-Programm an seine Grenzen (vgl. Balke & Hogenkamp 2000, 2. Letzter Zugriff: 12.08.2011). Auch bei Eltern kann es vorkommen, dass sie die Zusammenarbeit verweigern und z.B. die Schule für alleine verantwortlich halten (vgl. Balke 2003, 13).

3.2.1.2. Zur Durchführung des Trainingsraum-Programmes

Bei der Umsetzung des TRP stehen zwei wichtige Ziele im Vordergrund, das erste und innerhalb des TRP wichtigste Ziel „...besteht darin, die lernbereiten SchülerInnen zu schützen und ihnen entspannten, ungestörten Unterricht anzubieten. Das zweite Ziel ist, häufig störenden SchülerInnen Hilfe anzubieten“ (vgl. Balke und Hogenkamp 2000, 2. Letzter Zugriff: 12.08.2011).

Um das TRP durchzuführen ist es wichtig, dass das gesamte Kollegium gemeinsame Ziele festlegt, einen entsprechenden Raum zur Verfügung stellen und diesen auch besetzen kann. Es sollten möglichst alle Kollegen konsequent das TRP mit unterstützen.

Bei der Einführung in den Klassen werden zunächst die drei Regeln eingeführt:

- „Jede Schülerin und jeder Schüler hat das Recht ungestört zu lernen
- Jede Lehrerin und jeder Lehrer hat das Recht ungestört zu unterrichten
- Jede//r muss stets die Rechte der Anderen respektieren.“ (Balke 2003, 38).

Diese Regeln können und sollten in den Klassen diskutiert werden, sind aber nicht veränderbar innerhalb des TRP. Diese Regeln sind Ausdruck dafür, dass in den Klassen und zwischen allen Beteiligten die Maxime des gegenseitigen Respekts herrschen sollte. (vgl. Balke 2003, 78-79).

Nachdem die Regeln und das zukünftige Vorgehen bei Störungen den Schülern erläutert wurde, wird das TRP umgesetzt, der Ablauf erfolgt bei Störungen in immer der Gleichen Art und Weise, um den Schülern zu signalisieren, dass die neu definierten Regeln und Grenzen immer und für alle Gültigkeit haben (vgl. Balke & Hogenkamp 2000, 5).

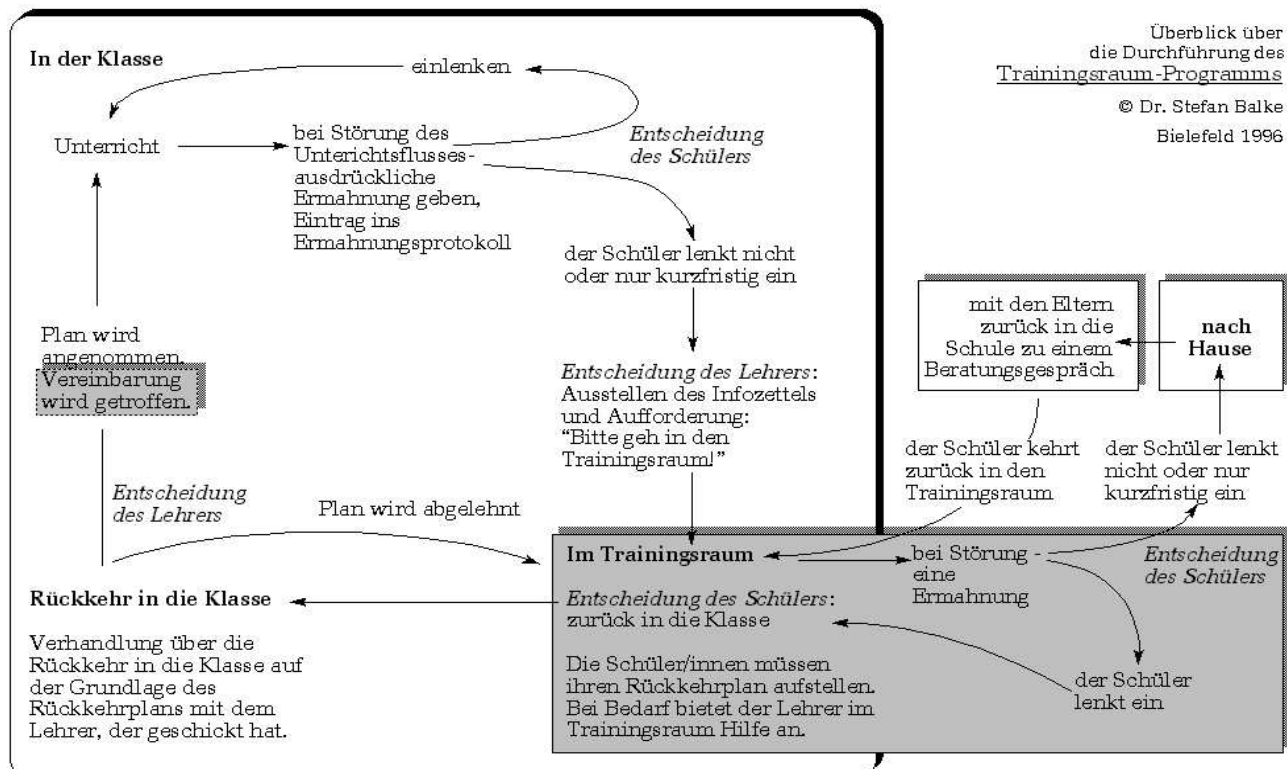


Abbildung 1: Ablauf des Trainingsraum-Programms (Quelle: <http://trainingsraum.de/ablaufdiagramm.htm> letzter Zugriff: 12.08.2011)

Der Ablauf des TRP kann anhand der Abbildung 1 (S.24) nachvollzogen werden. Kommt es im laufenden Unterricht durch das Verhalten eines Schülers zu einer Störung, wird der Schüler ausdrücklich ermahnt. Eine ausdrückliche Ermahnung kann, im Gegensatz zur normalen Ermahnung, nur ein Mal ausgesprochen werden und muss als solche eindeutig für den Schüler erkennbar sein. Die ausdrückliche Ermahnung wird in das Ermahnungsprotokoll eingetragen (vgl. Balke 2003, 81 ff.) Der Schüler kann dann entscheiden, ob er einlenken, die Störung aufgeben und in der Klasse bleiben möchte, oder ob er in den Trainingsraum gehen will. Bei letzterer Entscheidung oder wenn das Einlenken nur kurzfristige Wirkung zeigt, geht der Schüler in den Trainingsraum (vgl. Balke 2003, 88 ff.) Bislang ist laut Balke (2003, 91) noch kein Schüler nicht in den Trainingsraum gegangen, wenn es verlangt wurde. In schwierigen Fällen wurde einige Male ein Nachbarlehrer zur Unterstützung hinzugezogen. Sollte ein Schüler sich beständig weigern in den Trainingsraum zu gehen, wäre die nächste Stufe den Schulleiter oder bei höchster Eskalation sogar die Polizei hinzu zu ziehen (vgl. Balke 2003, 91). Wenn eine Lehrkraft entscheidet einen störenden Schüler in den Trainingsraum zu schicken, erhält der Schüler vom Lehrer einen Zettel, auf welchem das störende Verhalten genau beschrieben ist. Lediglich ein „hat gestört“ ist nicht ausreichend, um einen Rückkehrplan zu erarbeiten. Außerdem wird per Kreuz bestätigt, dass dem Schüler die Gelegenheit zum Einlenken gewährt wurde (vgl. Balke 2003, 91).

Im Trainingsraum erarbeitet der Schüler einen Rückkehrplan, der sich konkret auf sein störendes Verhalten bezieht. Dabei wird er bei Bedarf von der Lehrkraft im Trainingsraum unterstützt. Auch im Trainingsraum gibt es Regeln:

- *„Sitz an deinem Tisch, sei ruhig und störe nicht die anderen!*
- *Du musst einen Plan ausarbeiten, bevor du in den Klassenraum zurückkehren kannst!*
- *Für die Besprechung des Plans musst du warten, bis du aufgerufen wirst!*
- *Wer im Trainingsraum stört, wird nur einmal ermahnt“ (Balke 2003, 104).*

Die Regeln sollen gewährleisten, dass die Schüler im Trainingsraum in Ruhe ihren Rückkehrplan erarbeiten können, auch wenn mehrere Schüler gleichzeitig dort sind. Auch im Trainingsraum gilt, dass ein Schüler im Falle einer Störung nur einmal ermahnt wird. Die Entscheidung einzulenken oder weiter zu stören liegt erneut beim Schüler selbst. Stört er weiter oder lenkt nur kurzfristig ein, wird er nach Hause geschickt. Eine Rückkehr in die Schule ist dann nur noch möglich, wenn ein Elternteil gemeinsam mit dem Kind in die Schule zu einem Beratungsgespräch kommt. Findet dies statt, darf der Schüler seinen Rückkehrplan im Trainingsraum erarbeiten, bzw. fertig stellen (vgl. Balke 2003, 104-106). Mit diesem Plan kann er dann zurück in die Klasse gehen. Dort soll er, ohne zu stören, warten, bis die Lehrkraft Zeit hat den Rückkehrplan zu besprechen. Die Entscheidung, ob der Rückkehrplan angenommen wird, liegt bei der Lehrkraft. Wird der Rückkehrplan angenommen, erfolgt eine Vereinbarung zwischen Lehrer und Schüler und er darf wieder am Unterricht teilhaben.

Wird der Rückkehrplan abgelehnt, muss der Schüler in den Trainingsraum zurück, um ihn zu verbessern. Dies kann z.B. vorkommen, wenn für das gleiche Störverhalten mehrfach der gleiche Rückkehrplan verwendet wird, obwohl die darin vorgeschlagenen Lösungen offensichtlich nicht funktionieren. Der Rückkehrplan sollte dann seitens des Schülers so verbessert werden, dass er in der Lage ist, sich daran zu halten. Hierbei kann er jederzeit durch den Lehrer im Trainingsraum Hilfe erbitten. Wird der Plan seitens des Lehrers angenommen, wird eine Vereinbarung getroffen und der Schüler darf wieder am Unterricht teilnehmen (vgl. Balke 2003, 107-110 ff.).

3.2.1.3 Evaluation des Trainingsraum-Programmes

Das Trainingsraumprogramm wurde an der Evangelischen Fachhochschule RWL Bochum unter der Leitung von Prof. Dr. Hans Jürgen Balz von Mai bis Juli 2004 evaluiert. An der Studie nahmen 87 der 142 ermittelten Schulen teil. Die Untersuchung erfolgte mittels Fragebögen, die Rücklaufquote betrug 61,3 %. Einen Überblick über die Antworten gibt die folgende Abbildung 2:

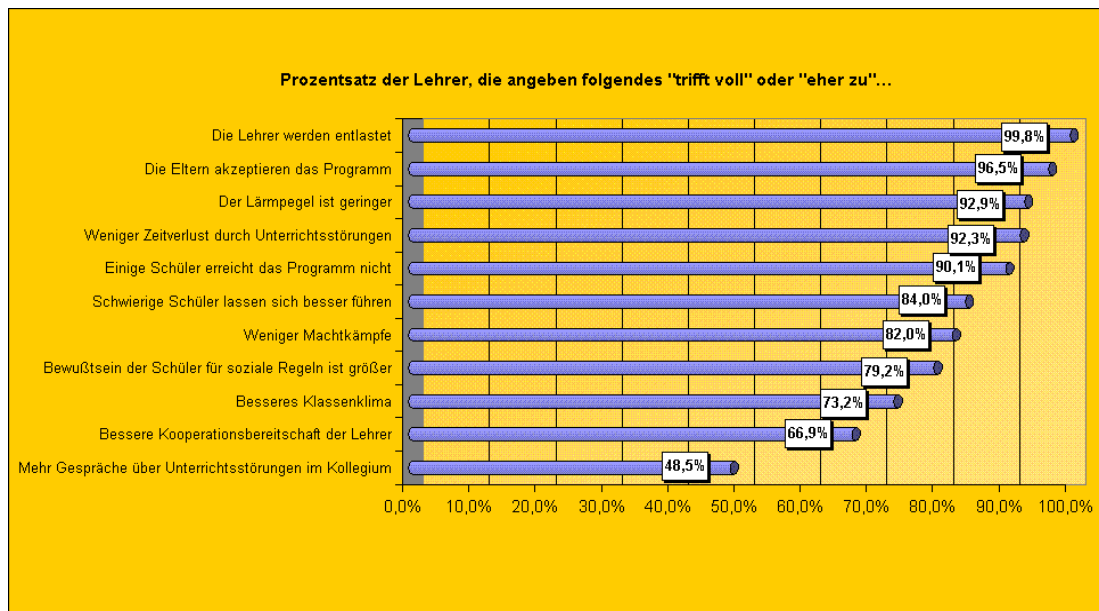


Abbildung 2: Zustimmungen in Prozent (Quelle: <http://trainingsraum.de/z1/z1.htm> letzter Zugriff: 12.08.2011)

Zusammenfassend lässt sich über die Ergebnisse aussagen, dass die Wirksamkeit steigt, je intensiver das Programm an den Schulen eingeführt und den Schülern verständlich gemacht wird. Eine intensive Einführung wurde vorrangig an Schulen durchgeführt, deren Kollegium eine entsprechende Fortbildung besucht hatte. Die Kooperation mit anderen pädagogischen Fachleuten erweist sich als hilfreich, so werden häufig Sozialarbeiter für die Arbeit im Trainingsraum eingesetzt. Im Falle von „Viel-Besuchern“, können die Sozialarbeiter auch in weitergehenden Maßnahmen mit den Schülern arbeiten und so präventiv auch in Bezug auf andere problematische Verhaltensweisen, wie z.B. der Schulschwänzen einwirken. Insgesamt zeigen die Ergebnisse eine

Entlastung der betroffenen Lehrkräfte. Diese Effekte erhöhen sich bei hoher Qualität sowohl in der Einführung als auch der Umsetzung und Zusammenarbeit mit den Eltern (vgl. Balz 2004, 2. Letzter Zugriff: 12.08.2011).

3.2.2 Verhaltenstraining für Schulanfänger

Verschiedene Autoren um Franz Petermann haben in den letzten Jahren mehrere Programme für den Altersbereich vom Kindergarten bis ins frühe Jugendalter entwickelt, die in den jeweils entsprechenden Altersgruppen durchgeführt werden können. Zu diesem Multikomponentenprogramm gehören die Bausteine „Verhaltenstraining im Kindergartenalter“, „Verhaltenstraining für Schulanfänger“, „Verhaltenstraining für Grundschüler“ und „Training mit Jugendlichen“. Alle Programme vorzustellen würde den Rahmen der Arbeit sprengen, daher wird beispielhaft das „Verhaltenstraining für Schulanfänger“ vorgestellt. Alle Programme basieren auf lerntheoretischen Grundannahmen und arbeiten in didaktischen Rahmenhandlungen, die jeweils an die entsprechenden Altersgruppen angepasst sind. Durch die Möglichkeit mit dem Multikomponentenprogramm sehr früh ansetzen zu können (Kindergarten und Grundschule), werden sozial-kognitive, soziale und emotionale Kompetenzen trainiert und gleichzeitig der Entwicklung problematischer Verhaltensweisen vorgebeugt (vgl. Petermann et al. 2007, 5). Da es sich bei dem Verhaltenstraining für Schulanfänger um ein Programm handelt, welches als universelle Maßnahme für alle Schüler der 1. und 2. Klassen eingesetzt werden kann, also sowohl für Kinder, die gefährdet sind in ihrer emotionalen und sozialen Entwicklung, als auch für ungefährdete Schüler, handelt es sich um ein Präventionsprogramm (vgl. Petermann et al. 2006, 42).

3.2.2.1 Theoretische Grundannahmen des Verhaltenstrainings für Schulanfänger

Die theoretische Basis des Multikomponentenprogramms bildet die Lerntheorie, so auch für das Verhaltenstraining für Schulanfänger. Seit einigen Jahrzehnten bezieht die Lerntheorie nicht mehr nur die rein beobachtbaren Handlungen von Menschen in die Erklärungen, wie Verhalten entsteht mit ein. Inzwischen finden auch die innerlich ablaufenden kognitiven, emotionalen und physiologischen Prozesse Beachtung. Es wurde erkannt, dass das Erlernen von Verhalten weitaus komplexer ist, als ursprünglich angenommen und das für eine Verhaltensmodifikation immer auch die emotionalen und kognitiven Aspekte von Menschen mit einbezogen werden müssen, wenn sie nachhaltig erfolgen soll (vgl. Petermann et al. 2006, 29). Dennoch hat auch das 'operante Lernen', also das Lernen über Verstärkung, weiterhin Bedeutung. Hierbei spielt die erwartete Konsequenz, die einem Verhalten folgt eine große Rolle. Wirkt diese Konsequenz belohnend, so wird die

Handlung mit größerer Wahrscheinlichkeit ausgeführt, wirkt die zu erwartende Konsequenz strafend, so wird die Handlung mit einer geringeren Wahrscheinlichkeit ausgeführt. Dabei können die gleichen Konsequenzen für verschiedene Menschen unterschiedliche Wirkungen haben (vgl. Petermann et al. 2006, 29). Ebenfalls von großer Bedeutung ist das 'Modelllernen', diese von Bandura (1976; 1979, zitiert in Petermann et al. 2006, 30) entwickelte Theorie beinhaltet, dass Menschen nicht nur durch eigene Erfahrungen lernen, sondern dass sie auch durch die Beobachtung von anderen Menschen ihr Verhaltensrepertoire erweitern können. Dies funktioniert umso besser, je enger die Bindung zwischen dem beobachtenden Menschen und der handelnden Person ist. Außerdem gilt auch in dieser übertragenden Lernweise, dass die zu erwartende Konsequenz eine positive Wirkung auf den Lernenden hat (vgl. Petermann et al. 2006, 30). Bandura (1977, zitiert in Petermann et al. 2006, 31) erweiterte seine Theorien später um die Überlegungen zur Selbstwirksamkeitserwartung. Hiermit ist gemeint, dass „...auch die Annahme darüber, ob man ein Verhalten erfolgreich einsetzen kann, also das gewünschte Ziel erreicht (= eine Wirkung erzielt)...“ (Petermann et al. 2006, 32) die Entscheidung maßgeblich beeinflusst, ob eine Handlung ausgeführt wird.

3.2.2.2 Durchführung des Verhaltenstrainings für Schulanfänger

Um mit dem Programm arbeiten zu können, braucht man neben dem Trainingshandbuch, der beiliegenden CD und dem Arbeitsheft für Kinder noch die Handpuppe 'Ferdì', ein Chamäleon (vgl. Petermann et al. 2006, 11.) Im Trainingshandbuch befindet sich zum einen die Beschreibung des theoretischen Hintergrundes, sowie daraus entstehende Überlegungen für die praktische Umsetzung. Zum anderen liegt auch eine genaue Beschreibung zur Durchführung des Verhaltenstrainings vor. Jede Stunde wird ausführlich beschrieben. Tabellarisch werden die Lernziele, das praktische Vorgehen und die zu verwendenden Materialien aufgelistet. Auf der CD befinden sich einige kurze Hörspiele, sowie ein Lied. Im Anhang befinden sich Trainerbeobachtungsbögen, anhand derer eine genaue Dokumentation der Verhaltensänderungen bei den Kindern erfolgen kann. Das Arbeitsheft sollte für jedes Kind vorliegen. Es ist ähnlich aufgebaut wie eine Fibel. Wie das Arbeitsheft angewendet wird, steht ebenfalls im Trainingshandbuch. Für die Trainingshandpuppe 'Ferdì' gibt es genaue Textvorschläge, von denen jedoch nur die Kernaussagen übernommen werden sollten. Jeder das Programm durchführende Lehrer oder Trainer sollte der Handpuppe seine eigene persönliche Note geben und ihr dadurch „Leben einhauchen“ (vgl. Petermann et al. 2006, 11-13).

Das Training kann zwar auch von Therapeuten im Einzelsetting angewendet werden (vgl. Petermann et al. 2006, 44), jedoch bevorzugen Petermann et al. (2006) die Durchführung des Trainings mit

Gruppen. Das Programm sollte innerhalb von Schulen von den Lehrern durchgeführt werden, diese kennen nicht nur die Kinder besser, als ein Trainer von außerhalb, sondern auch die der Gruppe eigenen Konflikt- und Problemsituationen. Auch fällt es dann leichter Inhalte des Trainings auch nach dessen Beendigung in den schulischen Alltag weiter zu führen.

Das Training ist hauptsächlich für den Einsatz in Gruppen konzipiert, dies bringt einige Vorteile mit sich:

- *soziale Lerninhalte (lassen sich) oft leichter und ökonomischer realisieren (...) da Vorschläge (...) der Kinder (...) bereitwilliger aufgenommen werden.*
- *in der Gruppe (können) soziale Prozesse initiiert werden, (und) Kinder wirken (...) gegenseitig als attraktive Vorbilder*
- *Problem- und Konfliktsituationen lassen sich in (...) Rollenspielen realitätsnah darstellen, (...) die Kinder (können) verschiedene Lösungsmöglichkeiten vorschlagen und gemeinsam einüben“ (Petermann et al. 2006, 43).*

Bei der Durchführung mit Kindern mit Migrationshintergrund ist darauf zu achten, dass „kulturelle Spezifika“ respektiert werden, beispielsweise gibt es Kulturen, in denen sich der Umgang mit Emotionen sehr von unserem Umgang mit Gefühlen unterscheidet. Diese Unterschiede sollten berücksichtigt werden. Gleichzeitig kann das Programm dabei helfen die Verschiedenheiten zu erkennen und gegenseitiges Verständnis aufzubauen (vgl. Petermann et al. 2006, 43).

Die Ziele, die durch das Verhaltenstraining verwirklicht werden sollen sind sowohl personenzentrierte, als auch kontextzentrierte. Auf der Kinderebene werden folgende Ziele genannt:

- *„Verbesserung der sozialen Wahrnehmung,*
- *Sensibilisierung der Selbst- und Fremdwahrnehmung für Gefühle,*
- *Förderung emotionaler und sozial-emotionaler Fertigkeiten*
- *Förderung des Problemlöse- und Konfliktmanagements: Aufbau von Handlungsalternativen im Sinne angemessener Selbstbehauptung, angemessener Umgang mit Misserfolg und Kritik, Fähigkeit zur Zurückstellung eigener Bedürfnisse und Interessen sowie regelgeleitetem Verhalten,*
- *Veresserung der Selbstkontrolle und Selbststeuerung sowie*
- *Aufbau prosozialen Verhaltens“ (Petermann et al. 2006, 44).*

Die Ziele auf der Trainer-Ebene lauten:

- *„Vermittlung von Basiswissen über soziale Wahrnehmung, soziale Fertigkeiten und emotionale Kompetenzen sowie oppositionell-aggressives Verhalten,*
- *Vermittlung von Strategien zur Förderung positiver Trainer-Kind-Interaktionen als Grundlage eines tragfähigen Arbeitsbündnisses,*
- *Vermittlung lernpsychologischer Grundlagen und der daraus ableitenden Interventionsstrategien zur Prävention und zum Abbau negativen Kinderverhaltens sowie zum Aufbau eines angemessenen Sozial- und Lernklimas in der Gruppe und*
- *Vermittlung der Inhalte und Methoden des Verhaltenstrainings für Schulanfänger“ (Petermann et al. 2006, 44).*

Das Verhaltenstraining für Schulanfänger kann innerhalb eines Schulhalbjahres durchgeführt werden. Hierzu sollten wöchentlich zwei Mal pro Woche 45-60min zur Verfügung stehen. Nach Möglichkeit sollte das Training in die erste oder zweite Stunde gelegt werden, da in jeder Sitzung viele neue Inhalte erarbeitet werden. Auch wäre es von Vorteil, wenn die beiden Einheiten auf zwei

Tage verteilt wären, damit die Inhalte sich festigen können und ggf. in den Pausen oder zu Hause weiter geübt werden (vgl. Petermann et al. 2006, 44-45).

Das Programm beinhaltet 26 Einheiten, die in vier Stufen untergliedert sind.

Stufe 1 stellt eine dreistündige Einführung der Rahmenbedingungen dar (vgl. Petermann et al. 2006, 45). Dabei wird ein 'Trainingsvertrag' abgeschlossen. Die Kinder unterzeichnen den Vertrag, entweder, wenn sie schreiben können mit ihrem Namen oder, falls sie noch nicht schreiben können mit einem Zeichen oder kleinen Bild. Mit ihrer Unterschrift erklären sie sich einverstanden, sich an die folgenden, in der Klasse auszuhängenden, Regeln zu halten:

- *„Wir bleiben fair, auch wenn wir ärgerlich sind. Wir schubsen, beleidigen und hauen uns nicht!*
- *Wir machen bei allen Schatzsucheraufgaben mit und helfen uns gegenseitig!*
- *Wir fragen die anderen vorher, bevor wir uns Sachen von ihnen nehmen“ (Petermann et al. 2006, 52)*

Auch der Verstärkerplan für die Kinder wird in dieser Stufe eingeführt. Damit er für die Kinder übersichtlich bleibt, wird in ihn nur eine Regel aufgenommen. Petermann et al. (2006, 53) empfehlen die Regel „Mitmachen und helfen“. Wichtig ist vor allem, dass die Lehrkraft genau die Verhaltensweisen erläutert, die belohnt werden. Außerdem ist darauf zu achten, dass bei Kindern, denen die angemessenen Verhaltensweisen bereits leicht fallen das konkrete Ausführen belohnt wird, während Kinder, die noch angemessene Verhaltensweisen einüben müssen schon für die kleinsten Fortschritte belohnt werden sollten. Um Transparenz herzustellen, sollten diese Bedingungen auch mit den Kindern genau geklärt werden (vgl. Petermann et al. 2006, 53-54). Außerdem wird in der ersten Stufe auch die didaktische Rahmenhandlung der Schatzsuche und die Handpuppe 'Ferdì' eingeführt. Durch die Schatzsuche wird die Motivation der Schüler während des Verhaltenstrainings verstärkt, sie verbindet das „Anstrengungs- mit dem Belohnungsprinzip“ (Petermann et al. 2006, 48). Die Handpuppe 'Ferdì' dient als Identifikationsfigur. Darüber hinaus lebt sie positive Verhaltensweisen vor. Die typischen Eigenschaften eine Chamäleons decken sich zu großen Teilen mit den zu erlernenden Inhalten. Chamäleons können sich gut an ihre Umwelt anpassen und sitzen oft lange ruhig auf einem Fleck. Anhand dieser Eigenschaft kann das Ruheritual, das zu Beginn jeder Stunde durchgeführt wird, eingeführt werden. 'Ferdì' ist während der gesamten Schatzsuche bei den Kindern und verteilt auch die Token (in Form von Punkten) am Ende der Einheiten (vgl. Petermann et al. 2006, 49).

Die nächste **Stufe 2** dient gemeinsam mit Stufe 3 dem Einüben von angemessenem Sozialverhalten. In der 2. Stufe liegt der Schwerpunkt auf den sozial-kognitiven Kompetenzen der Kinder. Anhand von spielerischen Übungen und durch den Einsatz von ersten einfachen Selbstinstruktionen sollen die Kinder das genaue Beobachten und Zuhören lernen (vgl. Petermann et al. 2006, 47).. Der Ausruf „Augen auf, Augen auf, Ohren auch, Ohren auch, das ist der Chamäleonbrauch“ (Petermann et al.

2006, 55) in Verbindung mit dazugehörigen Gesten (ein Finger wird unter das Auge gelegt und eine Hand hinter ein Ohr) stellen die erste einfache Selbstinstruktion dar, mit welcher die Kinder lernen sollen ihre Aufmerksamkeit auf das Verhaltenstraining zu lenken (vgl. Petermann et al. 2006, 55).

Auf **Stufe 3** liegt der Schwerpunkt wird weiterhin angemessenes Sozialverhalten eingeübt. Auf dieser Stufe stehen allerdings die emotionalen und sozial-emotionalen Kompetenzen im Mittelpunkt. Die Kinder sollen die Begriffe für verschiedene Gefühle kennen lernen und anfangen sich bewusst in andere hinein zu fühlen. Der didaktische Rahmen sind hierbei drei Gespenster, denen die Kinder in einem Spukschloss begegnen. Die Gespenster haben unterschiedliche emotionale Probleme und die Kinder helfen ihnen bei der Lösung derselben. Die dritte Stufe dient insbesondere auch der Vorbereitung auf die letzte Stufe (vgl. Petermann et al. 2006, 48).

In **Stufe 4** erweitern die Kinder ihre Kompetenzen im Bereich des Konflikt- und Problemlösemanagements. Mittels Comicgeschichten und kurzer Hörspiele erlernen sie Handlungen, die sie in Rollenspielen miteinander festigen (vgl. Petermann et al. 2006, 48). Dadurch werden angemessene Verhaltensweisen trainiert. Auch unangemessene Verhaltensweisen werden auf dieser Stufe gezeigt und darüber reflektiert, allerdings sollten diese Handlungen nicht von den Kindern durchgeführt werden, um das Einprägen der unerwünschten Verhaltensweisen zu vermeiden. Die Rollenspiele können vor der gesamten Gruppe gezeigt werden, so dass die Lösungsmöglichkeiten, die in kleinen Gruppen gefunden wurden für alle vorgeführt werden (vgl. Petermann et al. 2006, 56-57). Für die Übungen zur Konfliktlösung wird eine weitere Selbstinstruktion eingeführt, der 'Ferd-Plan'. Es handelt sich um einen „Metaplan“ zur Problemlösung, der mit Bildern arbeitet:

- „Der erste Schritt lautet: 'Stopp, Problem beschreiben', *visualisiert durch 'Ferd' mit dem Stoppschild.*
- Der zweite Schritt lautet: 'Viele Lösungen suchen', *visualisiert durch den Jungen mit dem Fragezeichen.*
- Der dritte Schritt lautet: 'Gefundene Lösungen bewerten (Drache/Schatz) und für eine gute (angemessene) Lösung entscheiden, *visualisiert durch den Jungen mit einer Glühbirne, dem Drachen (unangemessene Lösung) und dem Schatz (angemessene Lösung)*“ (Petermann et al. 2006, 55-56).

Der 'Ferd-Plan' sollte für jedes Kind kopiert und laminiert werden. Er sollte klein genug sein, so dass die Kinder ihn immer bei sich tragen und ggf. anwenden können (vgl. Petermann et al. 2006, 56).

Die einzelnen Trainingsstunden folgen alle dem gleichen Ablauf:

- *Begrüßung durch 'Ferd'*
- *Ruheritual*
- *Einführung und Bearbeitung der Trainingsaufgabe*
- *Kurzreflexion der Stunde mit 'Ferd'*
- *Belohnungsphase mit 'Ferd'“ (Petermann et al. 2006, 49).*

Die immer gleiche Abfolge aller 26 Trainingseinheiten gibt den Kindern Struktur und Orientierung.

Sie wissen was sie erwartet, wodurch sie Sicherheit gewinnen (vgl. Petermann et al. 2006, 49). Hausaufgaben in Form von Übungsaufgaben zum weiteren Festigen der angemessenen Verhaltensweisen, die die Kinder während der Einheiten kennen gelernt haben sind sehr wünschenswert. Hierdurch besteht eine höhere Wahrscheinlichkeit, dass die Verhaltensweisen auch dauerhaft in den Alltag übernommen werden. Sollte es an einer Schule nicht üblich sein, dass die Schüler bereits in den ersten beiden Klassenstufen Hausaufgaben bekommen, besteht die Möglichkeit sich die Erlaubnis bei den Eltern einzuholen. Um die negative Assoziation mit dem Begriff der Hausaufgaben zu vermeiden, können die Aufgaben 'Ferdiaufgaben' genannt werden (vgl. Petermann et al. 2006, 57).

Zur Dokumentation der Fortschritte enthält das Trainingshandbuch einen Beobachtungsbogen. Für jedes Kind sollte eine solche Dokumentation stattfinden. Der Bogen wird vor Beginn und am Ende des Trainings ausgefüllt. Die Dokumentation enthält die drei Bereiche, die im Mittelpunkt des Trainings stehen, die sozial-kognitive Ebene, die sozial-emotionale Ebene und die Ebene des Sozialverhaltens. Je nach Häufigkeit des gezeigten Verhaltens werden Punkte vergeben von 0 für 'selten oder nie' bis 4 für 'sehr oft'. Durch die Bezifferung können die Ergebnisse vor dem Training mit dem Ergebnis am Ende verglichen werden. Dabei ist das Verhalten positiver bei höherer Ziffer und umgekehrt. Auf eine Selbsteinschätzung der Schüler wird verzichtet, da diese in der 1. und 2. Klasse mit hohem Aufwand verbunden wäre (vgl. Petermann et al. 2006, 50-51).

Um die positiven Effekte des Verhaltenstrainings zu erhöhen ist es wichtig die Eltern mit einzubeziehen. Im Vorfeld sollte ein Elternabend angeboten werden, auf welchem umfassend über das Programm informiert wird und die Eltern um Unterstützung im häuslichen Umfeld gebeten werden. Während der Durchführung des Trainings werden die Eltern vor jeder neuen Stufe mittels eines Elternbriefes über die kommenden Inhalte informiert und angeregt die Inhalte auch zu Hause mit den Kindern in Gesprächen aufzugreifen. Wenn die Eltern zu Hause die erarbeiteten Inhalte mit den Kindern üben, festigen sich die angemessenen Verhaltensweisen deutlich stärker und langfristiger (vgl. Petermann et al. 2006, 58). Vorschläge für die Elternbriefe finden sich im Trainingshandbuch von Petermann et al (2006) ab Seite 60.

Um die Lerneffekte des Verhaltenstrainings auch langfristig zu erhalten empfiehlt es sich Teile des Trainings auch nach den 26 Einheiten im Alltag weiter zu verwenden. 'Ferdiaufgaben' kann auch weiterhin in den Unterricht mit eingebunden werden und z.B. bei Konflikten in der Klasse zur Unterstützung eingesetzt werden. Auch Rollenspiele können in der Folge weiter verwendet werden, um Lösungen für Probleme einzuüben. Wichtig ist bei diesen Gelegenheiten, dass die Stunden nicht dazu benutzt werden Schüler bloßzustellen, wenn sie unangemessene Verhaltensweisen gezeigt haben. Auch das Ruheritual eignet sich dazu später in den Schulalltag integriert zu werden, damit die Kinder zu

Beginn der Stunde Ruhe und Konzentration finden können. Die Regeln können am Ende des Trainings weiter verwendet oder auch modifiziert werden. Wichtig ist, dass sie weiterhin aushängen und es klare Sanktionen bei Nichteinhalten der Regeln gibt. Der Schatzsucherruf kann auch nach dem Finden des Schatzes dazu dienen die Aufmerksamkeit der Kinder zu gewinnen. Der 'Ferdiplan' ist ein Problemlöseschema das als Selbstinstruktion in vielen Situationen angewendet werden kann. Er sollte unbedingt weiter genutzt werden (vgl. Petermann et al. 2006, 256).

3.2.2.3 Evaluation des Verhaltenstrainings für Schulanfänger

Das Verhaltenstraining wurde mittels des standardisierten Lehrerfragebogens TRF für Kinder und Jugendliche (Arbeitsgruppe Deutsche Child Behavior Checklist (1993), zitiert in: Petermann et al. 2006, 257) und eines Trainerbeobachtungsbogens evaluiert. An der Studie nahmen 142 Schüler teil. Die Studie wurde in Form eines Wartegruppendesigns durchgeführt, wobei die Fördergruppe (n=70) das Programm durchführte und die Wartegruppe (n=72) wie üblich unterrichtet wurde. Es gab drei Messzeitpunkte, einen Pretest, einen Posttest und ein Follow Up sechs Monate nach Ende des Verhaltenstrainings. Die Ergebnisse werden in drei Kategorien dargestellt, für internalisierende Störungen, externalisierende Störungen und für Aufmerksamkeitsstörungen. Die Wartegruppe führte das Training ein Schulhalbjahr später durch, als die Fördergruppe. Vom ersten Messzeitpunkt zum zweiten verbesserten sich die Kinder der Fördergruppe signifikant, während sich die Wartegruppe sogar verschlechterte. Ein halbes Jahr später zum dritten Messzeitpunkt hat sich die Fördergruppe stabil gehalten, bzw. in den externalisierenden Störungen sogar weiter verbessert. Die Wartegruppe, die innerhalb des Zeitraums zwischen zweitem und drittem Messzeitpunkt das Training durchgeführt hatte verbesserte sich signifikant in allen drei Bereichen. Insgesamt startete die Wartegruppe zum Messzeitpunkt eins mit etwas besseren Werten, als die Fördergruppe und schloss auch mit besseren Werten ab. Dies wird darauf zurückgeführt, dass die Mehrzahl der Schüler aus der Fördergruppe aus einem sozial schwachen Einzugsgebiet stammt (vgl. Petermann et al. 2006, 257-262).

3.2.3 Die Bedeutung der Elternarbeit in verschiedenen Präventions- und Interventionsansätzen für Kinder mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung

In den beiden beschriebenen Programmen, der Trainingsraummethode und dem Verhaltenstraining bei Schulanfängern werden die Eltern auf unterschiedliche Art und Weise in die Arbeit mit den Kindern einbezogen. In der Trainingsraummethode sind die Eltern die letzte Instanz bei höchster Eskalation. Wenn ein störendes Kind aus dem Unterricht in den Trainingsraum geschickt wurde und dort weiterhin stört, so wird es nach Hause geschickt und darf erst wieder in die Schule, wenn ein

Elternteil mit ihm gemeinsam zu einem Beratungsgespräch kommt. Erst danach darf das Kind über den Trainingsraum und das Verfassen eines Rückkehrplans wieder in die Klasse zurück (vgl. Kapitel 3.2.1). Bei dem Verhaltenstraining für Schulanfänger werden die Eltern im Vorfeld im Rahmen eines Elternabends informiert und während der Durchführung in der Schule jeweils vor der nächsten von vier Stufen über die folgenden Trainingsinhalte und Ziele informiert. Dies geschieht über insgesamt vier Elternbriefe. Es ist von Vorteil, wenn die Eltern die Inhalte des Trainings zu Hause mit den Kindern besprechen und auch in den eigenen Alltag mit einbeziehen. Am Ende des Trainings findet ein weiterer Elternabend für abschließende Fragen und Informationen statt (vgl. Kapitel 3.2.2). In Vernoij und Wittrock (2004) werden 12 verschiedene Ansätze zur Prävention und Intervention von Verhaltensstörungen beschrieben. Bei fast allen wird die Notwendigkeit der elterlichen Mitarbeit als hoch bis sehr hoch eingeschätzt. Lediglich bei der Kognitiven Verhaltensmodifikation und dem Personenzentrierten Ansatz wird die Notwendigkeit zur Zusammenarbeit als eher niedrig, bzw. niedrig angegeben. Wobei die Kognitive Verhaltensmodifikation die Eltern dennoch mit einbezieht (vgl. Vernoij & Wittrock 2004, 291-293). Keins der bei Vernoij und Wittrock (2004) beschriebenen Konzepte arbeitet mit den Eltern und Kindern direkt im unterrichtlichen Rahmen. Vernoij und Wittrock (2004) unterscheiden auch lediglich „...zwischen im schulischen Rahmen durchgeführter Elternberatung und außerhalb der Schule durchzuführenden psychologisch-therapeutischen Gesprächen“ (Vernoij & Wittrock 2004, 290).

Beck et al. (2007) haben verschiedene Metaanalysen zur Effektivität von sozialen Kompetenztrainings betrachtet. Die Zusammenarbeit mit den Eltern wird bei verschiedenen Untersuchungen mit berücksichtigt. Beck et al. (2007) kommen abschließend zu folgenden Aussagen:

- *„Soziale Kompetenztrainings insgesamt weisen eine für psychotherapeutische Verfahren mittlere Effektivität auf (Effektstärke $d=0.37-0.47$;...).*
- *Für externalisierende Störungen (...) gehören Soziale Kompetenztrainings zu den effektivsten Therapieverfahren.*
- *Multimodale Trainings (mit Berücksichtigung von Veränderungen mehrerer Funktionsbereiche) scheinen unimodalen Trainings überlegen zu sein.*
- *Das Training spezifischer Fertigkeiten ist einem eher globalen Ansatz überlegen.*
- *Die Trainings zeigen etwa gleiche Effektivität für internalisierende wie für externalisierende Störungen.*
- *Soziale Kompetenztrainings sind effektiver, wenn sie integrativer Baustein eines multimodalen Behandlungsansatzes sind, wobei insbesondere die Einbeziehung der Eltern und des schulischen Settings die Effektivität steigern.*
- *Die Langzeiteffekte sowie die Generalisierung auf sozial valide Situationen sind häufig schwierig“ (Beck et al. 2007, 23).*

Auch diese Ergebnisse zeigen, dass die Arbeit mit den Eltern sinnvoll und wichtig ist, um die Effektivität von Präventionen und Interventionen wie z.B. sozialer Kompetenztrainings zu steigern.

4 Fragestellungen

4.1 Eingrenzung der Fragestellungen

Obwohl die Bedeutung der Zusammenarbeit mit den Eltern für viele Präventions- und Interventionsansätze betont wird, ist das FiSch-Projekt nach meinem Kenntnisstand derzeit das einzige Projekt in Deutschland, welches zur Prävention und Intervention von Schwierigkeiten im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung bei Schülern, die Eltern direkt in den Unterricht ihres Kindes mit einbezieht. Daraus ergeben sich verschiedene Fragestellungen. Insbesondere interessiert der Nutzen, der durch das Projekt für alle Beteiligten, also Eltern, Schüler und Lehrer entsteht. Die Erfahrungen aller beteiligten Personen zu untersuchen würde den Rahmen dieser Arbeit bei weitem übersteigen. Sie wird daher auf die Sicht der Lehrkräfte der Heimatschulen beschränkt. Der Nutzen aus Sicht der Eltern und der Kinder wird von anderen Forschern untersucht. Die Frage nach den Kooperationsformen innerhalb des FiSch-Projektes ist ebenfalls Thema einer Masterarbeit im Rahmen der Evaluation von FiSch.

4.2 Erläuterungen zu den Fragestellungen

4.2.1 Nutzen des FiSch-Projektes

Welchen Nutzen beschreiben die Lehrkräfte der Heimatschulen durch das Projekt FiSch für sich und für ihre Schüler?

Vor dem Hintergrund, dass Unterrichtsstörungen sowohl für die Lehrkräfte, als auch für die Schüler, eine Belastung darstellen (vgl. Kapitel 3.1), ergibt sich die Frage nach dem Nutzen von FiSch für die Lehrkräfte und für die Schüler.

4.2.2 Bedingungen, die zum Gelingen des FiSch-Projektes beitragen

Welche Bedingungen tragen aus Sicht der Heimatschullehrkräfte zum Gelingen des Projektes FiSch bei?

Die Frage nach den Bedingungen, die zum Gelingen von FiSch beitragen, ist von zentraler Bedeutung für alle Beteiligten. Erst mit dem Bewusstsein für die Gelingensbedingungen können die beteiligten Personen aktiv dazu beitragen, dass diese auch erfüllt werden und dadurch zum Nutzen von FiSch beitragen.

5 Forschungsdesign

5.1. Qualitative Forschung

Zu Beginn einer Untersuchung ist es zunächst wichtig eine Entscheidung zu treffen bezüglich der methodischen Vorgehensweise. Grundsätzlich lassen sich zwei Methoden der Datenerhebung unterscheiden, zum einen die quantitative und zum anderen die qualitative Erhebung. Die Entscheidung, welche Erhebung sinnvoller ist hängt von dem jeweiligen Forschungsinteresse, Forschungsgegenstand und den Forschungsbedingungen ab (vgl. Bischoff 2010, 99). Das Ziel der vorliegenden Arbeit ist herauszufinden, welchen Nutzen die Lehrkräfte der Heimatschulen in FiSch sehen. Da hierzu die individuellen Erfahrungen, die mit dem Projekt gemacht wurden von Bedeutung sind, also Erfahrungen von Individuen untersucht werden, wurde ein qualitatives Verfahren zur Datenerhebung gewählt. Qualitative Methoden eignen sich dafür Einzelfälle zu untersuchen und darzustellen (vgl. Mayring 2002, 25-27).

Aus den verschiedenen Möglichkeiten der Datenerhebung, die für den Bereich der qualitativen Forschung verwendet werden können wurde das Problemzentrierte Interview gewählt (vgl. Mayring 2002, 67 ff.).

5.1.1 Beschreibung des Problemzentrierten Interviews

Ausgehend von dem Grundgedanken, dass das Subjekt Experte für seine eigenen Erfahrungen ist, erscheint es sinnvoll für die Datenerhebung die Interviewform zu wählen. Hierbei kann innerhalb eines Gespräches das Subjekt selbst über seine Erfahrungen sprechen (vgl. Mayring 2002, 66). Das Problemzentrierte Interview ist ein „...offenes, halbstrukturiertes, qualitatives Verfahren...“ (Mayring 2002, 67). Offen bedeutet, dass der Interviewte frei antworten kann und soll, es werden keine festgelegten Antwortmöglichkeiten formuliert. Dadurch kann der Interviewte die seiner Ansicht nach wichtigsten Aspekte eines Themas erzählen. Mit halbstrukturiert ist gemeint, dass es keinen starren Fragenkatalog gibt, an den der Interviewer sich zu halten hat, es existierten lediglich Leitfragen, die bei Bedarf innerhalb des Interviews frei ergänzt werden können. Qualitativ bezieht sich auf die Form der Auswertung, diese geschieht anhand von qualitativ-interpretativen Techniken (vgl. Mayring 2002, 66). Für das Problemzentrierte Interview sollten drei wichtige Prinzipien beachtet werden:

- Die *Problemzentrierung* bedeutet, dass der Forscher die für den Forschungsprozess wichtigsten Faktoren des zu untersuchenden gesellschaftlichen Problems im Vorfeld erarbeitet haben sollte, so dass das Interview daran anknüpfen kann.

- Die *Gegenstandsorientierung* bedeutet, dass das Verfahren auf den spezifischen Gegenstand hin ausgerichtet werden sollte.
- Die *Prozessorientierung* bedeutet, dass die Analyse des Problems flexibel gestaltet werden sollte. Die Daten sollten Schritt für Schritt erhoben und geprüft werden. Die Zusammenhänge werden erst nach und nach entschlüsselt. Dabei sollte eine Reflexion in Bezug auf die angewendeten Methoden erfolgen (vgl. Mayring 2002, 68).

Der Forschungsprozess, der das Problemzentrierte Interview beinhaltet, gliedert sich in fünf Phasen:

1. Die *Problemanalyse*:
Zu Beginn des Forschungsprozesses wird eine Problemstellung erkannt und seine wesentlichen Aspekte erarbeitet (vgl. Kapitel 2 bis 4)
2. Die *Leitfadenkonstruktion*:
Der für das Interview verwendete Leitfaden wird erstellt. Er enthält Sondierungsfragen und Leitfadenfragen (vgl. Kapitel 5.1.2).
3. Die *Pilotphase*:
In dieser Phase wird der Leitfaden anhand von Probeinterviews getestet. Dies hat zwei Gründe, zum einen kann der Interviewer Erfahrungen im Interview halten sammeln und zum anderen können dabei mögliche Schwachstellen des Leitfadens aufgedeckt und anschließend entsprechend angepasst werden.
4. Die *Interviewdurchführung*:
Die eigentlichen Interviews werden durchgeführt. Welche Aspekte hierbei genauer beachtet werden sollten, wird in Kapitel 5.1.2 näher erläutert.
5. Die *Aufzeichnung*:
Idealerweise werden die Interviews auf Tonband aufgenommen. Das so gewonnene Material kann dann durch Transkription verschriftlicht werden. Hierzu ist die Erlaubnis der Interviewten schriftlich einzuholen. Sprechen die Interviewten sich gegen eine Aufnahme aus, kann direkt im Anschluss auch ein Gedächtnisprotokoll erstellt werden (vgl. Mayring 2002, 69-71).

Das Problemzentrierte Interview eignet sich insbesondere für Untersuchungen, die theoriegeleitet stattfinden und eine spezifische Fragestellung beantworten möchten (vgl. Mayring 2002, 71).

5.1.2 Die Erstellung des Interviewleitfadens

Durch die Verwendung eines Leitfadens werden die Interviews halbstandardisiert. Dies erleichtert

die spätere Auswertung und erhöht die Vergleichbarkeit des gewonnenen Materials, da die Antworten auf die Fragen bezogen werden können. Bei größeren Fallzahlen können dadurch bei Übereinstimmungen in den Antworten verallgemeinernde Aussagen getroffen werden. Der Leitfaden sollte die zentralen Aspekte, die aus der Problemstellung herausgearbeitet wurden in Form von Fragen enthalten. Die Reihenfolge sollte den Themen nach logisch geordnet werden. Zu Beginn des Leitfadens stehen zunächst 'Sondierungsfragen', hierbei handelt es sich um allgemeine Fragen, die den Einstieg in die Thematik erleichtern und die Möglichkeit bieten zu eruieren, inwiefern das Thema für den Interviewten Bedeutung hat. Die daran anschließenden 'Leitfragen' enthalten die wichtigsten Aspekte der Problemstellung (vgl. Mayring 2002, 69-70).

Für die Erstellung des im Rahmen dieser Arbeit verwendeten Leitfadens wurden zunächst Fragen gesammelt und in eine logische Reihenfolge gebracht. Die Erprobung des Leitfadens in Form eines Probeinterviews erfolgte im Rahmen des Forschungsseminars 'Kooperation in inklusiven Kontexten'. Aus der Erprobung ergaben sich Verbesserungsmöglichkeiten, die in den endgültigen Leitfaden aufgenommen wurden. Der endgültige Leitfaden befindet sich im Anhang.

5.1.3 Die Interviewdurchführung

5.1.3.1 Vorüberlegungen

Neben der Vorbereitung eines Interviewleitfadens sind weitere Vorüberlegungen von Bedeutung. Auf die Merkmale Problemzentrierung, Gegenstandsorientierung und Prozessorientierung wurde bereits hingewiesen (vgl. Kapitel 5.1.1.). Weitere wichtige Merkmale sind die 'Offenheit' und die 'Vertrauensbeziehung' zwischen Interviewer und Interviewtem. Die Vorteile der Offenheit zeigt sich formal darin, dass keine Antworten vorgegeben werden. Dadurch hat der Interviewte die Möglichkeit seine eigene Sicht auf die Thematik frei zu schildern sowie eigene Zusammenhänge und Strukturen zu entwickeln. Bei Bedarf kann auch das Interview selbst, sowie dessen Rahmenbedingungen thematisiert werden. Die Vertrauensbeziehung spielt eine Rolle, da die Antworten „...ehrlicher, reflektierter, genauer und offener...“ (Mayring 2002, 69) gegeben werden, je größer das Vertrauen zwischen den Interviewpartner ist. Damit Vertrauen entstehen kann muss der Interviewte sich ernst genommen fühlen. Von Vorteil ist es, wenn die Interviewpartner auf gleichberechtigter Ebene offen miteinander umgehen. Dabei ist es wichtig, dass der Interviewte sich nicht ausgehorcht fühlt (vgl. Mayring 2002, 68-69).

5.1.3.2 Die Teilnehmer

Die Teilnehmer für die Interviews wurden anhand des Erkenntnisinteresses ausgewählt. Dieses liegt in der Frage nach dem Nutzen von FiSch. Der Nutzen des Projektes kann aus verschiedenen

Perspektiven unterschiedlich beurteilt werden. Für diese Forschung wurde die Sicht der Heimatschullehrkräfte ausgewählt. In der Regel sind die Heimatschullehrkräfte diejenigen, denen die Kinder im schulischen Kontext als erstes auffallen und die eine Aufnahme in das Projekt FiSch initiieren. Die Heimatschullehrkräfte erleben die teilnehmenden Kinder täglich im Unterricht in ihren Klassen, auch während der 12 'FiSch-Wochen' (mit Ausnahme des FiSch-Tages). Es liegt die Vermutung nahe, dass ihnen Veränderungen im Verhalten der Kinder, die aufgrund von Fisch stattfinden, als erstes auffallen. Ihre Sichtweise auf das Projekt FiSch ist daher von großem Interesse. Aufgrund von Datenschutzgründen konnten die Heimatschullehrkräfte nicht von mir direkt angefragt werden. Deshalb wurde ein Schreiben verfasst, welches über die FiSch-Teams an die Heimatschullehrkräfte weitergeleitet wurde. In diesem Schreiben wurden meine Kontaktdaten an die Heimatschullehrkräfte übermittelt, mit der Bitte um Kontaktaufnahme mit mir, sofern eine Bereitschaft zur Teilnahme an einem Interview besteht. Die Teilnahme an den Interviews seitens der Heimatschullehrkräfte erfolgte freiwillig. Obwohl während einer FiSch-Tagung nochmals auf die Bedeutung der Teilnahme möglichst vieler Heimatschullehrkräfte hingewiesen wurde, meldeten sich nur vier Lehrkräfte, die bereit waren ein Interview zu geben. Alle Teilnehmerinnen stimmten einer Audioaufzeichnung während der Interviews zu.

5.1.3.3 Durchführungsort und -zeit

Um den Aufwand einer Teilnahme an den Interviews für die Heimatschullehrkräfte möglichst gering zu halten, wurden die Interviews in den Schulen der Lehrkräfte geführt. Die Räume wurden von den Lehrkräften gewählt, da diese die Gegebenheiten in ihren Schulen kannten. Der Zeitpunkt der Interviews lag idealerweise einige Zeit nach Beendigung der Teilnahme an FiSch von den Kindern. Dies konnte aus organisatorischen Gründen nur in drei Fällen realisiert werden. Ein Kind besuchte nach dem Interview noch einmal die FiSch-Gruppe. Aufgrund der geringen Teilnehmerzahl wurde die betreffende Lehrkraft dennoch befragt.

5.2 Aufbereitung der Daten

Je nachdem in welcher Form die gewonnen Daten vorliegen müssen sie, auch unter Berücksichtigung des Forschungsinteresses und des Umfangs aufbereitet werden. Interviews werden häufig aufgezeichnet und müssen dann verschriftlicht werden, da für die Inhaltsanalyse ein niedergeschriebener Text benötigt wird (vgl. Mayring 2010, 53).

5.2.1 Transkription

Die Verschriftlichung von gesprochener Sprache geschieht mittels wörtlicher Transkription.

Mayring (2002) nennt drei verschiedene Vorgehensweisen der wörtlichen Transkription:

- „das Internationale Phonetische Alphabet, um alle Dialekt- und Sprachfärbungen wiederzugeben;
- die literarische Umschrift, die auch Dialekt im gebräuchlichen Alphabet wiedergibt;
- die Übertragung in normales Schriftdeutsch“ (Mayring 2002, 91).

Das Internationale Phonetische Alphabet ist die genaueste Technik, da sie den Text nicht nur wort-, sondern lautgetreu wiedergibt, damit bleiben alle Dialektformen und Sprachfeinheiten erhalten. Die Literarische Umschrift erhält noch den Dialekt, allerdings mit dem einfachen Alphabet. Die dritte Technik, die Übertragung in normales Schriftdeutsch, stellt die größte Veränderung des Ausgangsmaterials dar. Satzbaufehler werden hierbei korrigiert, die Aussprache geglättet und Dialekt bereinigt. Die große Veränderung wird in Kauf genommen, um einen besseren Lesefluss zu ermöglichen. Für Problemstellungen, bei denen es vorrangig um inhaltlich-thematische Aspekte geht ist dies zulässig (vgl. Mayring 2002, 91).

Die Interviews dieser Arbeit wurden die Audioaufnahmen in eine Zwischenform zwischen literarischer Umschrift und normalem Schriftdeutsch gebracht. Während der Transkription wurden Dialekte zwar geglättet, aber Satzbaufehler nicht korrigiert. Hierdurch wurde eine bessere Leseflüssigkeit, als bei reiner literarischer Umschrift erreicht, aber die Aussagen der Lehrkräfte genauer erhalten, als bei einer Übertragung ins normale Schriftdeutsch.

5.2.2 Anonymisierung

Die Lehrkräfte haben mit ihrer Unterschrift der Audioaufnahme ihrer Interviews zugestimmt. In der Einverständniserklärung wurde die Anonymisierung der Daten zugesichert, daher wurden keine Namen verwendet, stattdessen werden die Interviewpartnerinnen mit Teilnehmerin A, B, C und D bezeichnet. Auch alle anderen Details, die Rückschlüsse auf die teilnehmenden Kinder oder andere Beteiligten geben könnten wurden verändert oder, sofern möglich, weggelassen.

5.3. Qualitative Datenauswertung

Die Auswahl der Analyseverfahren zur Datenauswertung sollte zu dem erhobenen Material und zum Forschungsgegenstand sowie dessen Fragestellung passen. Das mittels der Erhebungsmethode des Problemzentrierten Interviews eine qualitative Methode gewählt wurde, sollte die Auswertung mittels einer Methode durchgeführt werden, die für qualitatives Datenmaterial geeignet ist. Die Interviews wurden transkribiert und liegen in Textform vor, daher ist zur Auswertung eine Textanalyseverfahren geeignet. Inhaltlich bezieht sich das Forschungsinteresse auf die Erfahrungen, welche die Heimatschullehrkräfte mit dem Projekt FiSch gemacht haben. Für die genannten Voraussetzungen bietet sich die Qualitative Inhaltsanalyse zur Auswertung an. Den Grundgedanken

der Qualitativen Inhaltsanalyse formuliert Mayring (2002, 114) folgendermaßen „Qualitative Inhaltsanalyse will Texte systematisch analysieren, indem sie das Material schrittweise mit theoriegeleitet am Material entwickelten Kategoriensystemen bearbeitet.“

5.3.1 Beschreibung der Qualitativen Inhaltsanalyse

Mayring (2010, 11-12) beleuchtet die Definitionsversuche der Qualitativen Inhaltsanalyse von verschiedenen Autoren und kommt zu dem Schluss nicht einfach eine weitere Definition hinzuzufügen, sondern mittels Abgrenzung zu anderen Methoden die Qualitative Inhaltsanalyse näher zu beschreiben. Der Gegenstand, mit welchem die Qualitative Inhaltsanalyse arbeitet ist fixierte Kommunikation. Kommunikation kann dabei verschiedene Formen annehmen, wie z.B. Sprache, Musik oder Bilder. Die jeweilige Kommunikationsform wird fixiert, also z.B. in Text oder Noten festgehalten. Die Qualitative Inhaltsanalyse geht systematisch vor und unterscheidet sich darin zu vielen hermeneutischen Verfahren. Die Regelgeleitetheit meint, dass sich die Inhaltsanalyse an expliziten Regeln orientiert, dadurch wird die Möglichkeit der 'intersubjektiven Nachvollziehbarkeit' gegeben, also die Möglichkeit, dass auch andere die Arbeitsschritte verstehen und überprüfen können. Das theoriegeleitete Vorgehen ist ein weiterer wichtiger Punkt der Inhaltsanalyse. Der Text wird nicht einfach referiert, sondern anhand einer aus theoretischen Überlegungen abgeleiteten Fragestellung analysiert und unter Berücksichtigung der bisherigen Theorien interpretiert. Die Inhaltsanalyse ist außerdem eine schlussfolgernde Methode (vgl. Mayring 2010, 12-13).

„Zusammenfassend will also Inhaltsanalyse

- *Kommunikation analysieren.*
- *fixierte Kommunikation analysieren.*
- *dabei systematisch vorgehen.*
- *dabei also regelgeleitet vorgehen.*
- *dabei auch theoriegeleitet vorgehen.*
- *das Ziel verfolgen, Rückschlüsse auf bestimmte Aspekte der Kommunikation zu ziehen“ (Mayring 2010, 13).*

5.3.2 Die Induktive Kategorienbildung

Mayring (2010, 65) unterscheidet drei Grundformen des Interpretierens. Die 'Zusammenfassung' reduziert das Material soweit, dass die wesentlichen Kernaussagen erhalten bleiben, aber durch die angemessene Abstraktion ein besserer Überblick geschaffen wird. Die 'Explikation' zieht weitere Informationen hinzu, um das Verständnis bestimmter fraglicher Textstellen zu verbessern. Bei der 'Strukturierung' werden vor Beginn der Arbeit am Text Ordnungskriterien festgelegt, um ganz bestimmte Inhalte zu finden. Diese drei Analysetechniken sind voneinander unabhängig und es

sollte die jeweils zum Material und Forschungsinteresse geeignetste ausgewählt werden.

Für die in dieser Arbeit formulierten Fragestellungen wurde die 'zusammenfassende Inhaltsanalyse' verwendet. Sie ist dazu geeignet „... alles Material zu berücksichtigen und systematisch auf das Wesentliche zu reduzieren“ (Mayring 2010, 66). Bei der Vorgehensweise sind zwei Wege möglich, eine 'deduktive Kategoriendefinition' oder eine 'induktive Kategoriendefinition'. Die induktive Kategorienbildung ist in hohem Maße für die Auswertung der in dieser Untersuchung geführten Interviews geeignet. Sie leitet die Kategorien aus dem Material ab, ohne vorherige theoretische Überlegungen. Dadurch bleiben Vorannahmen des Forschers weitestgehend ausgenommen. Dieses Vorgehen wird als „offene Kodierung“ bezeichnet (vgl. Mayring 2010, 83-84).

Dennoch muss vor dem Bearbeiten des Materials das Thema für die Kategorienbildung definiert werden. Es richtet sich nach den zu untersuchenden Fragestellungen und dient als Selektionskriterium, um Textteile, die nicht relevant für die Fragestellung sind, heraus zu filtern. Als nächstes ist die Abstraktionsebene auf welches das Material gehoben wird anzugeben. Zu Anfang wird das Abstraktionsniveau niedrig gewählt und später Schritt für Schritt angehoben, um möglichst wenig Informationen zu verlieren (vgl. Mayring 2010, 84). Es folgt die Arbeit am Material. Die Texte werden Zeile für Zeile durchgegangen. Wird die erste für das Selektionskriterium relevante Textstelle gefunden, wird sie zur ersten Kategorie gebildet. Sie sollte möglichst nahe am Text erfolgen und dem definierten Abstraktionsniveau entsprechen. Bei den nächsten Textstellen, die dem Selektionskriterium entsprechen, wird jeweils entschieden, ob sie einer vorhandenen Kategorie zugeordnet werden können (Subsumption) oder ob eine neue Kategorie gebildet wird. Nach einem großen Teil des Materials sollte überprüft werden, ob die bis dahin gefundenen Kategorien in Bezug auf die Analyserichtung, das Selektionskriterium und das Abstraktionsniveau geeignet sind. Ist dies der Fall, wird weiter am Material gearbeitet, ist dies nicht der Fall, muss mit der Analyse erneut begonnen werden.

Nach dem ersten Durchgang sind die Kategorien zum vorab bestimmten Thema vorhanden. Das weitere Vorgehen der Inhaltsanalyse kann auf drei verschiedene Arten geschehen:

- es kann eine Interpretation des Kategoriensystems im Hinblick auf die Fragestellung erfolgen
- es können Hauptkategorien gebildet werden, entweder auf einem induktiven oder einem deduktiven Weg
- es können Häufigkeiten ausgezählt werden, also eine quantitative Analyse erarbeitet werden (vgl. Mayring 2010, 84-84).

5.3.3 Durchführung der Induktiven Kategorienbildung

Das erste Thema der Analyse ergab sich aus der ersten Fragestellung (vgl. Kapitel 4.2.1) und lautet 'Nutzen'. Die Transkripte der Interviews wurden Zeile für Zeile nach Textstellen durchgearbeitet, in denen ein Nutzen beschrieben wurde. Die übergeordnete Kodierregel lautete: *Eine Kategorie wird dann gebildet, wenn eine Lehrerin den Nutzen von FiSch in Form einer Verbesserung für sich selbst, den teilnehmenden Schüler oder seine Eltern beschreibt und diese Verbesserung auf die Teilnahme am FiSch-Projekt zurückführt.* Aus den gefundenen Textstellen wurden als nächstes auf einem niedrigen Abstraktionsniveau Kategorien gebildet, z.B. „Kind kann länger auf seinem Platz bleiben.“ Während der Analyse wurde fortlaufend überprüft, ob die Kategorien der Analyserichtung und dem Selektionskriterium entsprechen. Auf ein höheres Abstraktionsniveau wurden die Kategorien später gehoben, um ein einheitlicheres Kategoriensystem zu erhalten. Zum Schluss wurden induktiv Oberkategorien gebildet.

Das zweite Thema der Analyse ergab sich ebenfalls aus der Fragestellung (Kapitel 4.2.2) und lautet 'Gelingensbedingungen'. Für dieses Analysethema wurden Textstellen identifiziert, die von den Lehrkräften als Bedingung für das Gelingen von FiSch genannt wurden. Die übergeordnete Kodierregel lautete: *Für alle Kategorien gilt, dass eine Bedingung für das Gelingen von FiSch nur dann kodiert wird, wenn eine Lehrerin sie als Voraussetzung, vorteilhaft, wichtig, förderlich oder ähnliches für den Erfolg von FiSch darstellt. Bedingungen, die nur im Rahmen einiger FiSch-Klassen auftreten können, wie z.B. die räumliche Nähe, wenn FiSch zufällig auf dem gleichen Gelände stattfindet, auf dem die Schule eines Kindes ebenfalls untergebracht ist, werden nicht kodiert.*

Das Projekt wird als erfolgreich betrachtet, wenn ein Nutzen für die Kinder, Lehrer und/ oder Eltern erkennbar ist. Aus den gefundenen Textstellen wurden wie bereits für das erste Kategoriensystem auf einem niedrigen Abstraktionsniveau Kategorien gebildet, z.B. „Freude des Kindes“. Während der Analyse wurde wieder fortlaufend überprüft, ob die Kategorien der Analyserichtung und dem Selektionskriterium entsprechen. Auch für dieses Kategoriensystem wurden die Kategorien erst später auf ein höheres Abstraktionsniveau gehoben, um ein einheitlicheres Kategoriensystem zu erhalten. Zum Schluss wurden induktiv Oberkategorien gebildet.

Um die Analysethemen zu überprüfen ließ ich von einer zukünftigen Kollegin, die über das Vorgehen der induktiven Kategorienbildung informiert wurde und mit wissenschaftlichem Arbeiten vertraut ist, einige Ausschnitte aus den Transkripten bearbeiten. Dabei sollte das Abstraktionsniveau

niedrig gehalten werden. Die so gefundenen Probekategorien verglichen und diskutierten wir mit den von mir gefundenen. Auf der Basis dieser Überlegungen wurden von mir die endgültigen Kategoriensysteme gebildet.

5.4 Gütekriterien

Um die Güte empirischer Forschung, auch die von qualitativer Forschung ermessen zu können, braucht es Gütekriterien. Die Gütekriterien quantitativer Forschung lassen sich dabei aber nicht direkt auf qualitative Forschung übertragen (vgl. Mayring 2002, 140). Für Qualitative Forschung „...müssen Kriterien, die deren eigenem Profil (...) Rechnung tragen, entwickelt werden“ (Steinke 2010, 322). Da qualitative Forschung nicht standardisierbar ist, schlägt Steinke ein zweistufiges Vorgehen vor, bei welchem Forschung sich zunächst an einem „breit angelegten Kriterienkatalog“ (Steinke 2010, 323-324) orientieren sollte und im zweiten Schritt „Kriterien und Prüfverfahren (...) für die Anwendung *untersuchungsspezifisch* – d.h. je nach Fragestellung, Gegenstand und verwendeter Methodik – konkretisiert, modifiziert und gegebenenfalls durch weitere Kriterien ergänzt“ (Steinke 2010, 324) werden.

Die vorliegende Arbeit wurde unter Berücksichtigung der von Steinke vorgeschlagenen Kernkriterien erstellt. Inwiefern die Kernkriterien erfüllt werden konnten und welche Schwierigkeiten sich während des Forschungsprozesses ergaben, wird innerhalb der Diskussion (vgl. Kapitel 7.2) dargelegt.

6 Darstellung der Ergebnisse

6.1 Kategorien zum Nutzen des Projektes FiSch

Unter welchen Voraussetzungen das Projekt FiSch als nützlich eingestuft werden kann, orientiert sich zum einen an den Zielen, die durch FiSch erreicht werden sollen (vgl. Kapitel 2.4), zum anderen kann das Projekt auch dann als nützlich eingestuft werden, wenn Verbesserungen für eine oder mehrere der beteiligten Personengruppen erreicht werden, auch wenn diese nicht explizit als Ziel innerhalb des Konzeptes genannt werden. Im Rahmen dieser Arbeit sind die von den Lehrerinnen der Heimatschulen berichteten Verbesserungen relevant. Für die zusammenfassende Darstellung der Aussagen zum Nutzen von FiSch in den Interviews wurde die Technik der Induktiven Kategorienbildung verwendet. Die Zuordnung der Kategorien zu den Oberkategorien war nicht immer eindeutig. Verbesserungen die für das Kind genannt wurden stellten häufig auch einen Nutzen für die Lehrerinnen und die Eltern dar. Insgesamt überschneiden sich also die Verbesserungen in vielen Bereichen. Das Kriterium für die Zuordnung in Oberkategorien war, für welche Personengruppe der Nutzen hauptsächlich berichtet wurde. Einen Überblick über das Kategoriensystem zum Nutzen von FiSch stellt die folgende Abbildung 3 dar:

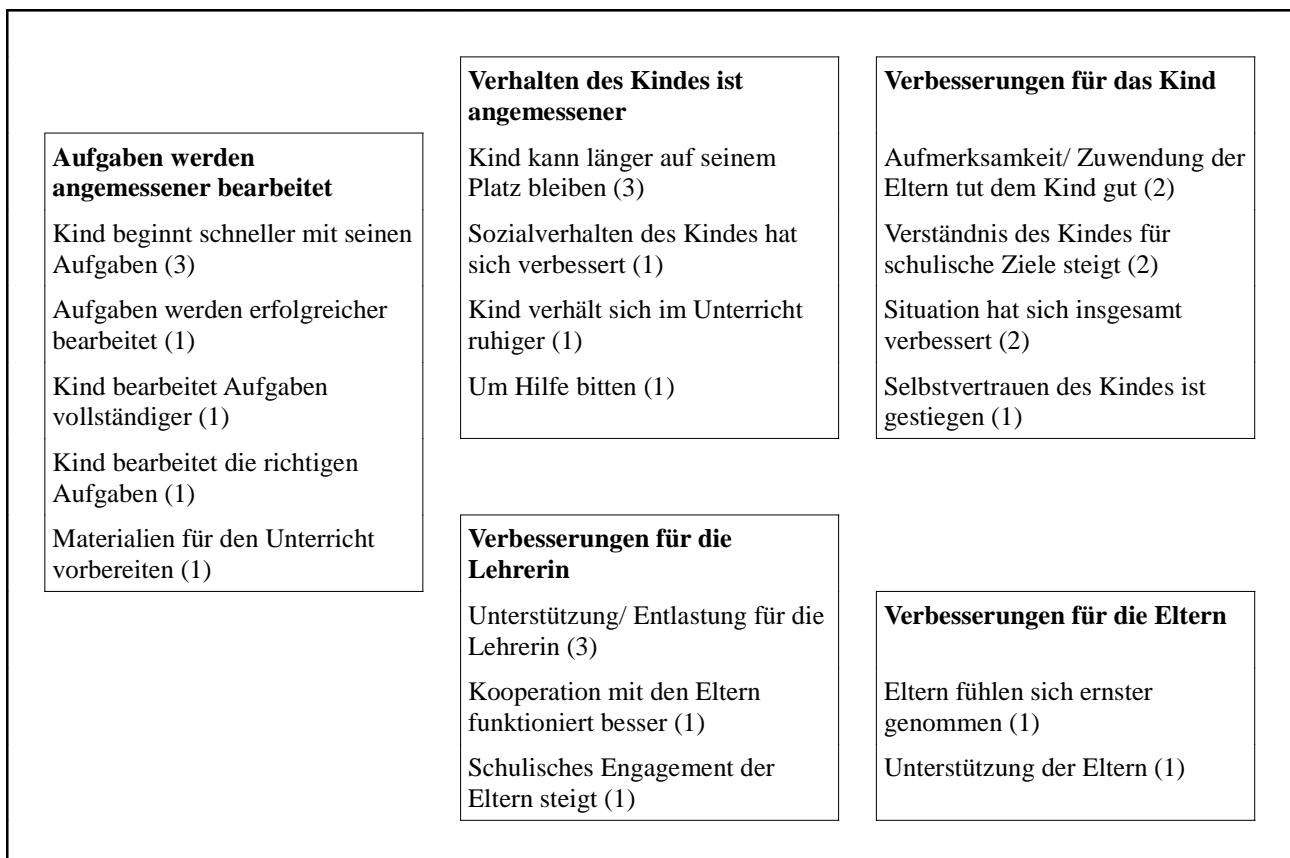


Abbildung 3: Überblick über den Nutzen von FiSch aus Sicht der Heimatschullehrer in Oberkategorien und Kategorien

Die Abbildung 3 (S.45) zeigt, dass die Lehrerinnen hauptsächlich von Verbesserungen bei den Schülern berichteten. Doch auch für die Eltern und die Lehrerinnen selbst wurden Verbesserungen durch FiSch genannt. Im Folgenden wird die Bedeutung der einzelnen Kategorien anhand der Ankerbeispiele näher erläutert. Dabei wird mit den Kategorien begonnen, die am häufigsten vergeben wurden. Das komplette Kategoriensystem befindet sich im Anhang. Die Transkripte stehen zur Einsicht zur Verfügung. Um die Anonymität der Teilnehmerinnen zu wahren befinden sie sich nicht mit im Anhang.

6.1.1 Aufgaben werden angemessener bearbeitet

Drei der vier Lehrerinnen gaben an, dass die **Kinder** zu Beginn des Unterrichts **schneller mit ihren Aufgaben begannen**:

LC: „Es geht zügiger an die Arbeiten dran...“ (Interview C, S.22)

Eine Lehrerin sagte aus, dass das **Kind** seine **Aufgaben erfolgreicher bearbeitete**:

LA: „... die Inhalte er hat dann meistens das geschafft, was ich ihm an Aufgaben mitgegeben habe, (...) ich habe aber trotzdem dem Kind angemerkt, dass es so ein bisschen besser funktionierte...“ (Interview A, S.4-5)

Ebenfalls eine Lehrerin erzählte, dass das **Kind Aufgaben vollständiger bearbeitete**:

LA: „Und auch das mit dem zu Ende bringen hat er versucht, das war teils teils, aber tendenziell schon viel besser.“ (Interview A, S.6)

Das **Bearbeiten der richtigen Aufgaben** klappte nach Angaben einer Lehrerin besser:

LC: „...arbeitet das, was es soll...“ (Interview C, S.22)

Die **Materialien für den Unterricht** vorbereiten stellte eine Lehrerin als verbessert dar:

LD: „...und drei der vier Ziele klappen, also klappen wirklich gut (...) am Anfang der Stunde lege ich meine Sachen auf den Tisch...“ (Interview D, S.31)

6.1.2 Verhalten des Kindes ist angemessener

Drei der vier Lehrerinnen gaben wieder, dass die **Kinder länger auf ihren Plätzen sitzen bleiben konnten**:

LB: „Ja, die, also die Ziele, die auf sein Verhalten hinzielten hat er gut erreicht, durchweg gut erreicht, sprich (...) ich bleibe auf meinem Platz.“ (Interview B, S.15)

Eine Lehrerin berichtete von **verbessertem Sozialverhalten des Kindes**:

LA: „... die kommen nicht täglich diese Wutausbrüche, die kommen in Abständen, (...) dadurch sind die bestimmt weniger (...) oder er weiß besser damit umzugehen auch.“ (Interview A, S.5-6)

Ebenfalls eine Lehrerin gab an, dass das **Kind sich im Unterricht ruhiger verhielt**:

LB: „Ja, die, also die Ziele, die auf sein Verhalten hinzielten hat er gut erreicht, durchweg gut erreicht, sprich ich bin leise...“ (Interview B, S.15)

Ein Kind konnte nach Angabe seiner Lehrerin besser **um Hilfe bitten**:

LC: „... also auch das mit dem Hilfe holen klappt besser...“ (Interview C, S.24)

6.1.3 Verbesserungen für das Kind

Zwei der vier Lehrerinnen berichteten, dass **den Kindern die Aufmerksamkeit und Zuwendung der Eltern** gut tat:

LA: „... habe bei diesem Kind jetzt einfach gemerkt, das war schön, dass er diesen Tag hatte, wo er besondere Aufmerksamkeit bekam von Mutter, wie von Schulseite (...) diese Zuwendung hat ihm sehr gut getan...“ (Interview A, S.4)

Zwei weitere der vier Lehrerinnen gaben an, dass das **Verständnis der Kinder für schulische Ziele gestiegen** sei:

LB: „Er hat noch einmal deutlicher für sich auch erkannt, worum es geht, also die Zielstellungen waren für dieses Kind ganz klar.“ (Interview B, S. 14)

Ebenfalls zwei der vier Lehrerinnen gaben an, dass sich **die Situation insgesamt verbessert** habe:

LB: „Also dieses Kind war insgesamt nicht so störauffällig, störanfällig, es war insgesamt, ja, besser situiert, also in allen Bereichen, es war schon deutlich erkennbar.“ (Interview B, S.16)

Bei einem Kind berichtete die Lehrerin, dass das **Selbstvertrauen gestiegen** sei:

LA: „... er hat mehr Selbstvertrauen...“ (Interview A, S.6)

6.1.4 Verbesserungen für die Lehrerin

Drei der vier Lehrerinnen empfanden eine **Entlastung oder Unterstützung** für sich selbst durch FiSch:

LD: „... für mich ist es natürlich sehr viel einfacher, wenn er

sich an die Abmachungen hält, wenn er seine Ziele erreicht...“
(Interview D, S.34)

Eine Lehrerin gab an, dass die **Kooperation mit den Eltern besser** funktionierte:

LA: „... ich hatte immer z.B. Probleme Geld einzusammeln, das kam wochenlang nicht an, das klappte auf einmal unheimlich...“
(Interview A, S.5)

Ebenfalls eine Lehrerin berichtete, dass das **schulische Engagement der Eltern gestiegen** sei:

LA: „Wobei diese Mutter wirklich jetzt im Nachhinein gesagt hat, es hat ihr selber Spaß gebracht, ob sie für die Schule noch als Lesepatin oder ähnliches, ob sie hin und wieder mal kommen könne...“ (Interview A, S.9-10)

6.1.5 Verbesserungen für die Eltern

Eine von vier Lehrerinnen gab an, dass die **Eltern sich ernster genommen** fühlten:

LA: „... die Mutter hat sich glaube ich einfach sehr viel angesprochener gefühlt...“ (Interview A, S.5)

Ebenfalls eine Lehrerin schätzte die **Unterstützung der Eltern** als wichtig ein:

LC: „...dass dort den Eltern auch quasi geholfen wird, wie betrachte ich mein Kind? Wie kann ich ihm helfen? Wie gehe ich mit meinem Kind auch in schwierigen Situationen um?“
(Interview C, S.26)

6.2 Kategorien der Bedingungen, die zum Gelingen des FiSch-Projektes beitragen

Die Voraussetzungen unter denen FiSch als erfolgreich eingestuft wird sind unter Kapitel 6.1 genannt. Interessant für die Evaluation und weitere Entwicklung von FiSch sind die Bedingungen, die aus Sicht der Heimatschullehrkräfte zu dem Gelingen des Projektes beitragen. Für die zusammenfassende Darstellung der Aussagen zu den Gelingensbedingungen in den Interviews wurde ebenfalls die Technik der Induktiven Kategorienbildung verwendet. Auf in diesem Kategoriensystem gab es Vernetzungen der Oberkategorien. Beispielsweise wurde das Bewertungssystem als stark motivierend beschrieben. Einen Überblick über die gebildeten Kategorien und Oberkategorien zeigt Abbildung 4 (S.49).

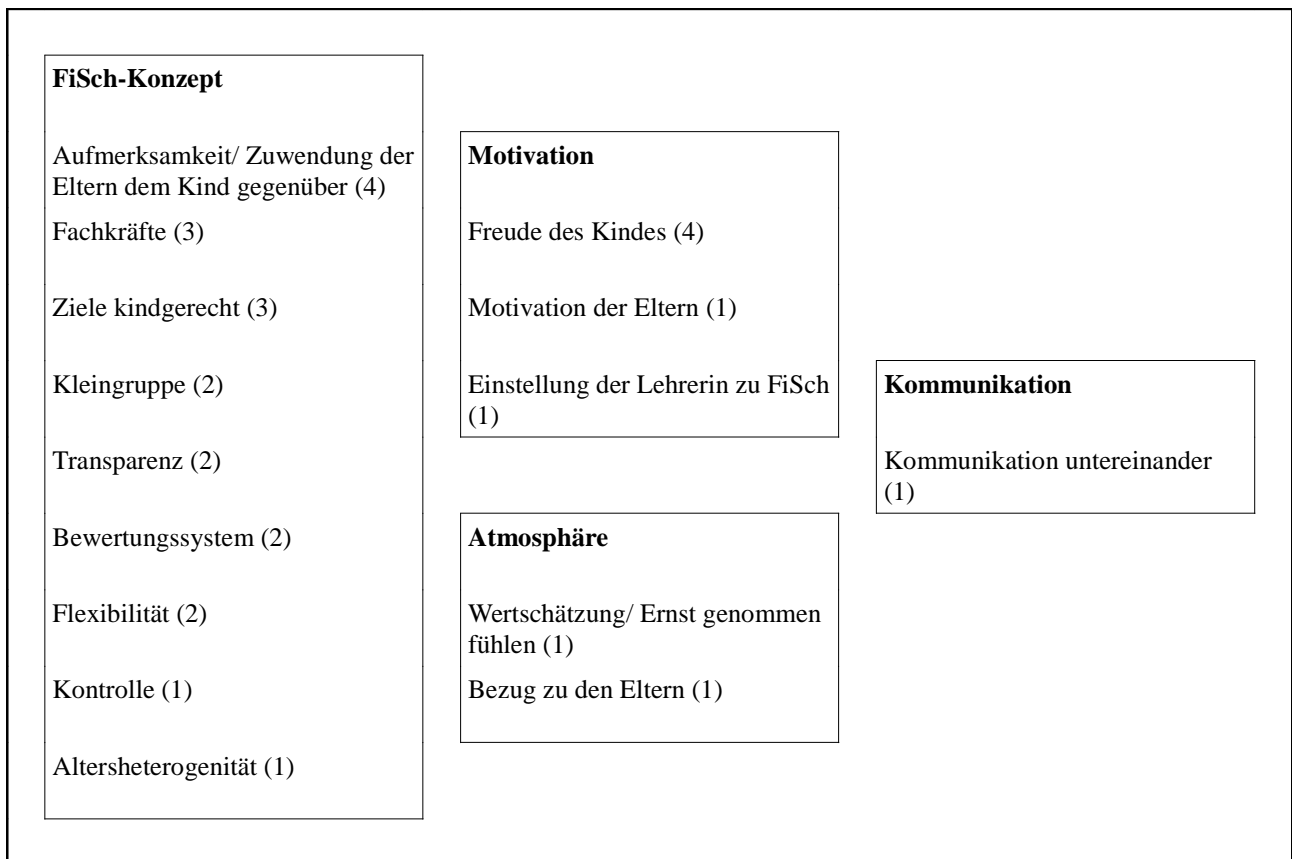


Abbildung 4: Überblick über die Gelingensbedingungen von FiSch aus Sicht der Heimatschullehrer in Oberkategorien und Kategorien

Die Abbildung 4 zeigt, dass die meisten genannten Bedingungen, die zum Gelingen des Projektes beitragen vorrangig im Konzept von FiSch begründet liegen. Dabei werden Aufmerksamkeit und Zuwendung der Eltern dem Kind gegenüber von allen befragten Lehrerinnen als wichtige Bedingung für das Gelingen von FiSch genannt. Ebenfalls wichtig erscheint die Motivation der Beteiligten. Im Folgenden wird die Bedeutung der einzelnen Kategorien anhand der Ankerbeispiele näher erläutert. Die Kategorien werden wieder der Häufigkeit ihrer Vergaben nach sortiert in absteigender Reihenfolge beschrieben. Das komplette Kategoriensystem befindet sich ebenfalls im Anhang.

6.2.1 FiSch-Konzept

Drei der vier Lehrerinnen bezeichnen die vermehrte **Aufmerksamkeit und Zuwendung der Eltern ihren Kindern gegenüber** als wichtig:

LA: „... das war schön, dass er diesen Tag hatte, wo er besondere Aufmerksamkeit bekam von der Mutter, (...) diese Zuwendung hat ihm sehr gut getan.“ (Interview A, S.4)

Drei der vier Lehrerinnen gaben an, dass sie die Unterstützung durch andere **Fachkräfte** als

nützlich empfanden:

LB: „... weil ich auch wusste, da sind Fachleute an der, auf der anderen Seite, die meine Arbeit unterstützen (Interview B, S.16)

Ebenfalls drei der vier Lehrerinnen schätzten die **kindgerechten Ziele** als wichtig ein:

LD: „... es sind Ziele dabei, die er gut schaffen kann, das wussten wir auch schon vorher, also die sind halt so kleinschrittig, dass wir wussten, er kann es schaffen, das ist ganz wichtig,...“ (Interview D, S.31)

Die Arbeit in **Kleingruppen** nannten zwei der vier Lehrerinnen als unterstützend für die Kinder:

LB: „Und diese, im Grunde diese Arbeit in der Kleingruppe kommt dem Kind auch sehr entgegen.“ (Interview B, S.14)

Die **Transparenz** für das Kind erachteten ebenfalls zwei Lehrerinnen als nützlich:

LB: „Er hat, noch einmal deutlicher für sich auch erkannt, worum es geht, also die Zielstellungen waren für dieses Kind ganz klar.“ (Interview B, S.14)

Zwei Lehrerinnen die Rückmeldung an die Kinder mittels des **Bewertungssystems** als sehr motivierend für die Schüler:

LB: „Das dieses, diese Mappe ausfüllen und dann vielleicht die guten Bewertungen zu bekommen war für ihn sehr, sehr motivierend“ (Interview B, S.14)

Die **Flexibilität** des Systems, durch z.B. Rücksprachen Ziele für die Kinder anzupassen schätzten zwei Lehrerinnen als nützlich ein:

LC: „... und daraufhin wurde auch glaube ich reagiert, dass eine Regel weniger eingehalten werden sollte (...) jaja, das ist nicht so ein starres System...“ (Interview C, S.27)

Die erhöhte **Kontrolle** nannte eine Lehrerin als Bedingung:

LA: „... ich habe aber trotzdem dem Kind angemerkt, dass es so ein bisschen besser funktionierte, weil es einfach kontrollierter war...“ (Interview A, S.4-5)

Eine Lehrerin nannte Vorteile der **Altersheterogenität** in den FiSch-Klassen:

LC: „...es sind ja Kinder aus der ersten bis zur vierten Klasse, dass sie dann auch sehen können, so ich bin mal der Große und, ne, ich kann schon mehr als die anderen vielleicht, das ist ja auch eine positive Geschichte für ein Kind. Ja, diese

Altersgemischtheit, das finde ich auch gut.“ (Interview C, S.27)

6.2.2. Motivation

Alle vier Lehrerinnen nannten die **Freude des Kindes** als wichtige Bedingung:

LB: „... er hat sich jede Woche wieder gefreut, wenn FiSch war...“
(Interview B, S.14)

Die **Motivation der Eltern** beschrieb eine Lehrkraft als nützlich:

LA: „Wobei diese Mutter wirklich jetzt im Nachhinein gesagt hat, es hat ihr selber Spaß gebracht, ob sie für die Schule noch als Lesepatin oder ähnliches, ob sie hin und wieder mal kommen könne, was natürlich echt toll ist, ne...“ (Interview A, S.9-10)

Ihre eigene **Einstellung zu FiSch** beschrieb eine **Lehrerin** als wichtig:

LB: „Es hat sich gefreut, weil ich ihm das natürlich vermittelt habe, dass das was tolles ist... (Interview B, S.11)

6.2.3 Atmosphäre

Sich gegenseitig **ernst nehmen und Wertschätzung** entgegen zu bringen benannte eine Lehrkraft als wichtig:

LA: „... die Mutter hat sich glaube ich einfach sehr viel angesprochener gefühlt...“ (Interview A, S.5)

Den verbesserten **Bezug zu den Eltern** befand eine Lehrerin als nützlich:

LA: „... weil dieser Bezug zu den Eltern, das ist auch ein netter Kontakt gewesen. (Interview A, S.6)

6.2.4 Kommunikation

Die Möglichkeit zur **Kommunikation** beschrieb eine Lehrerin als wichtig:

LD: „...wir treffen uns dann meistens auf der Treppe oder im Flur und dann beschnacken wir eigentlich auch den Ist-Stand kurz...das ist auch ganz, ganz wichtig.“ (Interview D, S.30-31)

7 Diskussion der Ergebnisse und Fazit

7.1 Beantwortung der Fragestellungen

Welchen Nutzen beschreiben die Lehrkräfte der Heimatschulen durch das Projekt FiSch für sich und für ihre Schüler?

Die Lehrerinnen berichteten von verschiedenen Verbesserungen sowohl bei sich selbst, als auch bei den Schülern, die an FiSch teilgenommen haben. Für die Kinder sahen die Lehrerinnen die Verbesserungen in drei Bereichen. Zum einen wurden von vielen Kindern die Aufgaben angemessener bearbeitet, zum zweiten wurde das Verhalten aller Kinder im Unterricht und der Schule angemessener. Auch ging es einigen Kindern aus Sicht der Lehrkräfte insgesamt besser. Die Verbesserungen für sich selbst sahen drei Lehrerinnen vor allem in einer Unterstützung ihrer Arbeit, bzw. einer Entlastung durch FiSch. Außerdem wurde die Zusammenarbeit mit den Eltern als verbessert beschrieben. Neben den Verbesserungen für die Schüler und für sich selbst nannten die Lehrerinnen noch Verbesserungen bei den Eltern, diese sahen sie vor allem in der Unterstützung der Eltern, aber auch darin, dass diese sich ernst genommen fühlen.

Welche Bedingungen tragen aus Sicht der Heimatschullehrkräfte zum Gelingen des Projektes FiSch bei?

Die meisten der Bedingungen, die von den Heimatschullehrkräften als wichtig für das Gelingen des Projektes beschrieben wurden, sind innerhalb des konzeptionellen Rahmens von FiSch verankert. Am häufigsten, nämlich von allen vier Lehrerinnen wurde die Aufmerksamkeit und Zuwendung der Eltern ihren Kindern gegenüber genannt. Der Einbezug von Fachkräften und das Formulieren kindgerechter Ziele stellten drei der vier Lehrerinnen als förderlich dar. Weiter wurde die Arbeit in Kleingruppen, das Bewertungssystem, die Transparenz und Flexibilität als hilfreich eingeschätzt. Vermehrte Kontrolle der Schüler und Altersheterogenität der Gruppen wurde als Gelingensbedingung je einmal benannt. Die Motivation, insbesondere der Kinder (vier Nennungen) wurde ebenfalls als Voraussetzung für das Gelingen beschrieben. Aber auch die Atmosphäre und die Kommunikation zwischen den Beteiligten wurde als wichtig betrachtet.

7.2 Anwendung der Gütekriterien

Wie bereits unter Kapitel 5.2 beschrieben, wurde die vorliegende Arbeit unter Berücksichtigung der von Steinke (2010, 323 ff.) vorgeschlagenen Kernkriterien erstellt. Im Folgenden wird diskutiert

inwiefern die Kriterien erfüllt werden konnten.

Um die **'Intersubjektive Nachvollziehbarkeit'** zu gewährleisten sollte eine wissenschaftliche Arbeit für den Leser transparent sein und die Vorgehensweise explizit dargestellt werden. Zur Erfüllung dieser Kriterien wurden das Vorverständnis und alle wichtigen Entscheidungen, die den Forschungsprozess betreffen dokumentiert. Hierzu gehören vor allem die Auswahl der Erhebungsmethode und die gewählte Technik zur Auswertung der Daten. Die Daten selbst stehen zur Einsicht zur Verfügung, wurden aber aufgrund der Anonymisierung nicht in den Anhang mit aufgenommen. Die Informationsquellen wurden genannt. Die Erstellung und Erprobung des Interviewleitfadens erfolgte innerhalb des Forschungsseminars 'Kooperation in inklusiven Kontexten'. Das Vorgehen innerhalb der induktiven Kategorienbildung wurde mit einer zukünftigen Kollegin überprüft und diskutiert. Darüber hinaus konnten leider keine Entscheidungen in der Gruppe oder mit weiteren Personen diskutiert werden. Durch die Verwendung der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) erfolgte die Auswertung der Daten systematisch sowie theorie- und regelgeleitet, wodurch die intersubjektive Nachvollziehbarkeit erhöht wurde.

Die **'Indikation des Forschungsprozesses'** wurde unter Kapitel 5 näher erläutert. Zunächst wurde in Kapitel 5.1 die Begründung für eine qualitative Datenerhebung geschildert. In Kapitel 5.3 folgten die Überlegungen, die der Entscheidung für die Auswertungsmethode zu Grunde lagen. Die Anwendung der Transkriptionsregeln ist in Kapitel 5.2.1 nachzulesen. Die Schwierigkeiten, die bei der Auswahl der Teilnehmer auftraten wurden in Kapitel 5.1.2.3 beschrieben. Die Indikation für das Anwenden von Gütekriterien wurde in Kapitel 5.4 dargestellt. Inwiefern diese Kriterien im Rahmen dieser Arbeit erfüllt werden konnten und wo Schwierigkeiten auftauchen erfolgt in diesem Kapitel.

Die **'Empirische Verankerung'** wurde umgesetzt, indem in Kapitel 3 der Theoretische Hintergrund dargestellt wird. Auch die Anwendung der Qualitativen Inhaltsanalyse trug zur empirischen Verankerung bei. Anhand von Textbelegen werden die gebildeten Kategorien begründet. Eine ständige Überprüfung der Kategorien anhand des Materials erfolgte während der Inhaltsanalyse.

Aufgrund der zu geringen Fallzahlen ist eine **'Limitation'** nicht möglich, stattdessen werden zur Interpretation der Ergebnisse und Beantwortung der Fragestellungen Plausibilitätserwägungen herangezogen.

Die Kategoriensysteme wurden in die Theorie eingeordnet und die Ergebnisse vor dem

theoretischen Hintergrund interpretiert. Beide Vorgehensweisen erhöhen die **'Kohärenz'**

Die **'Relevanz'** der Fragestellung wurde aus dem Theoretischen Hintergrund unter Einbezug von Plausibilitätserwägungen entwickelt (vgl. Kapitel 3 und 4). Die Relevanz der Ergebnisse zeigt sich ebenfalls im Rückbezug auf den theoretischen Hintergrund. Die Belastungen, die aufgrund von Unterrichtsstörungen für alle Beteiligten entstehen können werden unter Kapitel 3 dargestellt. Die Lehrerinnen berichteten von verschiedenen Verbesserungen, die sich durch die Teilnahme eines Kindes bei FiSch für alle Beteiligten ergaben. Um den Nutzen von FiSch für Schüler, Lehrer und Eltern weiter zu optimieren ist es hilfreich, wenn die Bedingungen, die zum Erfolg von FiSch beitragen den Beteiligten bewusst sind, da sie dann gezielt hergestellt oder erhalten werden können.

Unter Berücksichtigung der geringen Teilnehmerzahl konnten die Gütekriterien insgesamt in einem befriedigenden Umfang erfüllt werden.

7.3 Interpretation der Ergebnisse

Bei der vorliegenden Untersuchung handelt es sich um eine Qualitative Studie, zudem konnte nur eine sehr geringe Anzahl von Teilnehmern interviewt werden. Aufgrund dieser beiden Aspekte ist die statistische Errechnung von Zusammenhängen ungeeignet. Dennoch sollen die von den Lehrerinnen genannten Verbesserungen in Bezug gesetzt werden zu den genannten Bedingungen, die aus Sicht der Heimatschullehrkräfte zum Gelingen des Projekts beitragen, hierbei werden Plausibilitätserwägungen herangezogen.

Der Nutzen von FiSch für die Kinder lag nach Aussage der Lehrerinnen in verschiedenen Bereichen. Zum einen wurden im Unterricht gestellte Aufgaben von den Kindern angemessener bearbeitet (vgl. Kapitel 6.1.1). Zum zweiten war das Verhalten der Kinder in der Schule angemessener (vgl. Kapitel 6.1.2). Außerdem wurden weitere Verbesserungen für die Kinder genannt, die sich direkt auf deren persönlichen Bereich beziehen (vgl. 6.1.3).

Für das angemessenere Bearbeiten von Aufgaben und das angemessenere Verhalten in der Schule scheinen vor allem Bedingungen hilfreich zu sein, die der Oberkategorie FiSch-Konzept zugeordnet sind (vgl. Kapitel 6.2.1). Die von den Lehrkräften genannten Verbesserungen im Arbeitsbereich und im Verhalten sind fast alle vorher für die jeweiligen Schüler formulierte Ziele gewesen. Die individuelle Formulierung der Ziele könnte ein Grund dafür sein, dass die meisten Verbesserungen in diesen beiden Oberkategorien nur einmal genannt werden. Für alle Schüler wurde von den Lehrerinnen berichtet, dass mehrere oder sogar alle Ziele verbessert werden konnten. Als förderliche Bedingung wurde von drei Lehrerinnen die kindgerechte Formulierung der

Ziele genannt. Zwei der Lehrerinnen betonten bei der Zielerreichung die Wichtigkeit des Bewertungssystems von FiSch, welches zu einer hohen Motivation bei den Schülern führe. Als weitere förderliche Bedingungen zur Erreichung der Ziele wurde die Arbeit in Kleingruppen sowie die Flexibilität mit jeweils zwei Nennungen beschrieben. Die erhöhte Kontrolle bei FiSch schätzte eine Lehrerin als hilfreich ein.

Die wichtigste Bedingung für eine Verbesserung im persönlichen Bereich der Kinder scheint die Aufmerksamkeit und Zuwendung der Eltern zu sein (vgl. 6.2.1). Diese Kategorie wurde als förderliche Bedingung von allen vier Lehrerinnen genannt. Zwei stellen einen direkten Bezug zu einer Verbesserung im persönlichen Bereich der Kinder dar.

Die Verbesserungen für die Lehrerinnen selbst wurden von drei von ihnen vor allem in der Unterstützung und Entlastung beschrieben (vgl. 6.1.4). Ebenfalls drei der vier Lehrerinnen nannten als unterstützende Bedingung den Einsatz von zusätzlichen Fachkräften. Diese Bedingung ist der Oberkategorie FiSch-Konzept zugeordnet (vgl. 6.2.1).

Weitere direkte Bezüge zwischen den von den Lehrerinnen als förderlich oder unterstützend wirkenden Bedingungen und den Verbesserungen herzustellen käme Spekulationen gleich. Dennoch soll erwähnt werden, dass die Motivation der Kinder in Form von Freude über die Teilnahme von allen Lehrerinnen als unterstützende Bedingung genannt wird (vgl. 6.2.2). Die Motivation wirkt sich höchstwahrscheinlich auf viele Bereiche aus und wird daher nicht in direkten Bezug zu einem speziellen Nutzen gesetzt. Die wertschätzende Atmosphäre und der verbesserte Bezug zu den Eltern scheinen Bedingungen zu sein, die förderlich für eine verbesserte Kooperation zwischen Lehrerin und Eltern sind.

Die meisten Verbesserungen durch FiSch ergeben sich aus Sicht der befragten Lehrerinnen für die Schüler. Allerdings wirken sich diese Verbesserungen auch positiv auf den Unterricht insgesamt aus. Dies empfanden die Lehrerinnen auch als entlastend für sich selbst.

Verbesserungen für die Eltern wurden nur wenige von den Lehrerinnen genannt, insgesamt zwei. Die Gründe hierfür könnten darin liegen, dass die Heimatschullehrkräfte nur wenig Berührungspunkte mit den Eltern innerhalb des Projektes haben. Sie treffen die Eltern am Anfang von FiSch, wenn alle gemeinsam die Ziele formulieren, während des Bergfestes und zum Abschlussgespräch. Zwei Lehrerinnen waren zudem an einem, bzw. zwei der Gespräche aus organisatorischen Gründen nicht dabei.

7.4 Einordnung der Ergebnisse

Vor dem Hintergrund, dass Unterrichtsstörungen häufig von Schülern ausgehen, die Probleme im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung haben (vgl. Kapitel 3.2) und unter der

Berücksichtigung, dass Unterrichtsstörungen eine hohe Belastung für alle Beteiligten darstellen und weitreichende Folgen nach sich ziehen können (vgl. Kapitel 3.2. Abb. ???), wurde eine Vielzahl von Ansätzen zur Prävention und Intervention entwickelt. Es stellt sich die Frage, inwiefern eine weitere Maßnahme überhaupt sinnvoll ist, da viele Ansätze zur Prävention und Intervention von Schwierigkeiten im Bereich emotionaler und sozialer Entwicklung durchaus erfolgreich eingesetzt werden (vgl. Kapitel 3.2.1.3; Kapitel 3.2.2.3 und Kapitel 3.2.3).

Die Besonderheit an FiSch ist der Einbezug der Eltern direkt in den schulischen Kontext. Tatsächlich wurde die Aufmerksamkeit und Zuwendung der Eltern ihren Kindern gegenüber von allen Lehrerinnen als förderliche Bedingung für das Gelingen des Projektes genannt. Andere Ansätze betonen zwar die Wichtigkeit des Einbezugs der Eltern in die Trainingsprogramme, klammern die Eltern jedoch aus dem unterrichtlichen Geschehen nach wie vor aus.

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie können zwar aufgrund der geringen Fallzahl nicht verallgemeinert werden, dennoch zeigt sich die Tendenz, dass die Teilnahme an FiSch für alle Beteiligten von Nutzen sein kann.

7.5 Fazit und Ausblick

Die meisten der genannten Bedingungen, die zum Erfolg des Projektes FiSch beitragen, sind im Konzept des Projektes verankert. Hierzu gehört z.B. die Aufmerksamkeit und Zuwendung der Eltern den Kindern gegenüber, die Unterstützung durch Fachkräfte, die kindgerechten Ziele sowie das Bewertungssystem. Hieraus könnte die Empfehlung abgeleitet werden, dass bei der Durchführung von FiSch die konzeptionellen Rahmenbedingungen eingehalten werden sollten.

An der Untersuchung nahmen lediglich vier Lehrerinnen der Heimatschulen teil. Dies ist eine sehr geringe Fallzahl und die Ergebnisse zeigen auch nur die ersten Erfahrungen nach dem ersten Durchlauf von FiSch aus der Sicht nur einer der beteiligten Personengruppen. Daraus ergibt sich, dass die Empfehlungen nicht generalisiert werden können.

Um ein umfassenderes Bild des Nutzens von FiSch zu erhalten und allgemeinere Aussagen zu den Gelingensbedingungen von FiSch treffen zu können, wäre eine längerfristige Studie wichtig. Hierbei sollten größere Fallzahlen erreicht werden und alle Beteiligten berücksichtigt werden.

Erste Eindrücke auch der anderen beteiligten Gruppen werden im Rahmen weiterer Masterarbeiten gesammelt.

Während der Durchführung der vorliegenden Untersuchung entstanden neue Fragestellungen. Insbesondere die Frage der Nachhaltigkeit der Verbesserungen durch die Teilnahme bei FiSch wäre von großem Interesse und stellt ein Ansatzpunkt für weitere Untersuchungen dar.

8. Literatur

- Arbeitsgruppe Deutsche Child Behavior Checklist (1993): *Lehrerfragebogen über das Verhalten von Kindern und Jugendlichen. Deutsche Bearbeitung der Teacher's Report Form der Child Behaviors Checklist (TRF)*. Köln: Arbeitsgruppe Kinder-, Jugend- und Familiendiagnostik (KJFD). Zitiert in: Petermann, F.; Natzke, H.; Gerken, N.; Walter, H.-J. (2006): *Verhaltenstraining für Schulanfänger. Ein Programm zur Förderung sozialer und emotionaler Kompetenzen*. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Asen, E. & Scholz, M. (2009): *Praxis der Multifamilientherapie*. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme Verlag GmbH.
- Balke, S. & Hogenkamp, A. (2000): *Drei Regeln reichen aus*. <http://www.trainingsraum.de/Download/fj2000.pdf> letzter Zugriff: 12.08.2011.
- Balke, S. (2003): *Die Spielregeln im Klassenzimmer. Das Handbuch zum Trainingsraum-Programm. Ein Programm zur Lösung von Disziplinproblemen in der Schule*. 2. Aufl. Bielefeld: Karoi-Verlag.
- Balz, H.-J. (2004): *Evaluation des Trainingsraumprogramms an Nordrhein-westfälischen Schulen (Sek.I)*. http://trainingsraum.de/Schulawsw_Trainingsraum_42.pdf letzter Zugriff: 12.08.2011.
- Beck, N.; Cäsar, S.; Leonhardt, B. (2007): *Training sozialer Fertigkeiten von Kindern im Alter von 8 bis 12 Jahren. TSF (8-12)*. Tübingen: dgvt-Verlag.
- Behme-Matthiessen, U.; Bock, K.; Nykamp, A. & Pletsch, T. (2009): *Familie in Schule. Ein Arbeitsbericht*. In: Hennecke et al. (Hrsg.): *Systema. Meinungen-Austausch- Diskussion* (Heft 3, S. 266-277). Weinheim: IF Weinheim. Institut für systemische Ausbildung und Entwicklung.
- Bischoff, J. (2010): *Lösungs- und Entwicklungsorientierte Beratung in der schulischen Erziehungshilfe. Eine qualitative Untersuchung*. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- Goetze, H. (2006): *Orientierungswissen: Folien zum Thema Verhaltensstörungen*. <http://www.herbert-goetze.de/2006/12/17/orientierungswissen-folien-zum-thema-verhaltensstorungen/> letzter Zugriff: 10.08.2011.
- Goetze, H. (2007): *Verhaltensstörungen*. In: Borchert, J. (Hrsg.): *Einführung in die Sonderpädagogik*. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag GmbH.
- Havers, N. (1978): *Erziehungsschwierigkeiten in der Schule. Klassifikation, Häufigkeit, Ursachen und pädagogisch-therapeutische Maßnahmen*. Weinheim: Beltz. Zitiert in: Hillenbrand, C. (2008b): *Einführung in die Pädagogik bei Verhaltensstörungen*. 4. Aufl. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Hillenbrand, C. (2003): *Didaktik bei Unterrichts- und Verhaltensstörungen*. 2. Aufl. München: Ernst Reinhardt Verlag.

- Hillenbrand, C. (2008a): *Begriffe und Theorien im Förderschwerpunkt soziale und emotionale Entwicklung – Versuch einer Standortbestimmung*. In: Gasteiger-Klicpera, B; Julius, H.; Klicpera, C. (Hrsg): *Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung. Handbuch der Sonderpädagogik. Band 3*. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Hillenbrand, C. (2008b): *Einführung in die Pädagogik bei Verhaltensstörungen. 4. Aufl.* München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Jones, M. (1968): *Social Psychiatry in Practice*. London (Pelican Books). Zitiert in: Asen E. & Scholz, M. (2009): *Praxis der Multifamilientherapie*. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme Verlag GmbH.
- Konzeptgruppe FiSch - Handewitt (2010): *Informationsheft – Familie in Schule. FiSch Handewitt*. Handewitt: Gemeinschaftsschule Handewitt.
- Kultusministerkonferenz (1994): *Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland*.
http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1994/1994_05_06-Empfehl-Sonderpaedagogische-Foerderung.pdf letzter Zugriff: 10.08.2011.
- Kultusministerkonferenz (2000): *Empfehlungen zum Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung*.
http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2000/2000_03_10-FS-Emotionale-soziale-Entw.pdf letzter Zugriff: 10.08.2011
- Lohmann, J. (1978): *Zur Problematik des Begriffs Störung*. In: Lohmann, J.; Minsel, B. (Hrsg): *Störungen im Schulalltag. Studienprogramm Erziehungswissenschaft 6*. München: U&S Pädagogik.
- Mand, J. (2003): *Lern- und Verhaltensprobleme in der Schule*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Marlborough Family Service London: *The Marlborough Family Service Education Center*.
<http://www.cnwl.nhs.uk/mfseducation.html> letzter Zugriff: 08.08.2011.
- Mayring, P. (2002): *Einführung in die Qualitative Sozialforschung. 5.Aufl.* Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Mayring, P. (2010): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 11., aktualisierte und überarbeitete Aufl.* Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Mutzeck, W. (2000): *Verhaltensgestörtenpädagogik und Erziehungshilfe*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Myschker, N. (2009): *Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Erscheinungsformen – Ursachen – Hilfreiche Maßnahmen. 6. Aufl.* Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Petermann, F.; Natzke, H.; Gerken, N.; Walter, H.-J. (2006): *Verhaltenstraining für Schulanfänger. Ein Programm zur Förderung sozialer und emotionaler Kompetenzen*. Göttingen: Hogrefe Verlag.

- Petermann, F.; Koglin, U.; Natzke, H.; Marées von, N. (2007): *Verhaltenstraining in der Grundschule. Ein Präventionsprogramm zur Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen*. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Powers, W.T. (o.A.), übersetzt von Balke, S. (2004): *Eine kurze Einführung in die Wahrnehmungskontrolle*. <http://www.trainingsraum.de/Download/pct.pdf> letzter Zugriff: 12.08.2011.
- Schlee, J. (1993): *Zur Problematik der Terminologie in der Pädagogik bei Verhaltensstörungen*. In: Goetze; Neukäter, 36-49. Zitiert in: Hillenbrand, C. (2008b): *Einführung in die Pädagogik bei Verhaltensstörungen*. 4. Aufl. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Steinke, I. (2010): *Gütekriterien Qualitativer Forschung*. In: Flick, U.; Kardorff von, E.; Steinke, I. (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Süß-Falkenberg, U. (2005): *Familientagesklinische Behandlung bei sozial und emotional gestörten Kindern. Eine 1 ½-Jahres-Katamnese*. Inauguraldissertation der Medizinischen Fakultät Carl Gustav Carus der Technischen Universität Dresden. Zitiert in: Asen E. & Scholz, M. (2009): *Praxis der Multifamilientherapie*. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme Verlag GmbH.
- Vernooij, M. A.; Wittrock, M. (2004): „Klaus“: *Verhaltensgestört!? Ein Resümée*. In: Vernooij, M.A.; Wittrock, M. (Hrsg.): *Verhaltensgestört. Perspektiven, Diagnosen, Lösungen im pädagogischen Alltag*. Paderborn: Schöningh.
- Vierlinger, R. (1990): *Das Schulkreuz der Lehrer. Disziplinstörungen und Unterricht*. Wien-München: J&V Verlag.
- Winkel, R. (2009): *Der gestörte Unterricht. Diagnostische und therapeutische Möglichkeiten*. 9. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

9 Anhang

9.1 Interviewleitfaden „Heimatschule“

1. Wie haben sie von dem FiSch-Projekt erfahren?
2. Wie verlief die Anmeldung zu dem FiSch-Projekt (Schwierigkeiten, Verbesserungsvorschläge)?
3. Wie hat das Kind auf die Anmeldung reagiert?
4. Wie hat die Klasse auf die Anmeldung reagiert?
5. Hat das Kind bereits andere Unterstützungsmaßnahmen erhalten?
Welche?
6. Haben diese Unterstützungsmaßnahmen zu Veränderungen/ Verbesserungen geführt?
Welche?
7. Welche Erfahrungen haben sie bei der Teilnahme an dem FiSch-Projekt gemacht?
8. Welche Veränderungen/Verbesserungen konnten Sie durch die Teilnahme am FiSch-Projekt beim Kind feststellen?
9. Wurden die vereinbarten Ziele erreicht?
Wenn ja, wodurch?
Wenn nein, wie könnte man es besser machen?
10. Welche Veränderungen/Verbesserungen konnten sie durch die Teilnahme am FiSch-Projekt in der Klasse beobachten?
11. Welche Veränderungen/Verbesserungen haben sich durch die Teilnahme am FiSch-Projekt für sie selbst ergeben?
12. Wenn Sie an ihre Erfahrungen innerhalb des FiSch-Projektes denken welche Schwierigkeiten sind hierbei aufgetreten?
Welche Verbesserungen würden sie sich wünschen? Auch bezüglich ihrer Aufgaben im FiSch-Projekt?
13. Würden sie das Projekt weiter empfehlen?
14. Gibt es noch etwas, das Sie für wichtig halten, worüber wir bisher noch nicht gesprochen haben?

9.2 Kategoriensystem für den Nutzen von FiSch

Übergeordnete Kodierregel

Eine Kategorie wird dann gebildet, wenn eine Lehrerin den Nutzen von FiSch in Form einer Verbesserung für sich selbst, den teilnehmenden Schüler oder seine Eltern beschreibt und diese Verbesserung auf die Teilnahme am FiSch-Projekt zurückführt.

Nr.	Name der Kategorie	Ankerbeispiel	Kodierregel	Oberkategorie
1	Aufmerksamkeit /Zuwendung der Eltern tut dem Kind gut	LA: „... habe bei diesem Kind jetzt einfach gemerkt, das war schön, dass er diesen Tag hatte, wo er besondere Aufmerksamkeit bekam von Mutter, wie von Schulseite (...) diese Zuwendung hat ihm sehr gut getan...“ (Interview A, S.4)	Diese Kategorie wird vergeben, wenn eine Lehrerin beschreibt, dass einem Kind die Aufmerksamkeit der Eltern gut tut.	Verbesserung für das Kind
2	Aufgaben werden erfolgreicher bearbeitet	LA: „... die Inhalte er hat dann meistens das geschafft, was ich ihm an Aufgaben mitgegeben habe, (...) ich habe aber trotzdem dem Kind angemerkt, dass es so ein bisschen besser funktionierte...“ (Interview A, S.4-5)	Diese Kategorie wird vergeben, wenn eine Lehrerin beschreibt, dass ein Kind schulische Aufgaben erfolgreicher bearbeitet.	Aufgaben werden angemessener bearbeitet
3	Eltern fühlen sich ernster genommen	LA: „... die Mutter hat sich glaube ich einfach sehr viel angesprochener gefühlt...“ (Interview A, S.5)	Diese Kategorie wird vergeben, wenn eine Lehrerin beschreibt, dass die Eltern sich ernster genommen fühlen.	Verbesserung für die Eltern
4	Kooperation mit den Eltern funktioniert besser	LA: „... ich hatte immer z.B. Probleme Geld einzusammeln, das kam wochenlang	Diese Kategorie wird vergeben, wenn eine Lehrerin beschreibt, dass die Kooperation mit den Eltern besser funktioniert.	Verbesserung für die Lehrerin

		nicht an, das klappte auf einmal unheimlich..." (Interview A, S.5)		
5	Selbstvertrauen des Kindes ist gestiegen	LA: „... er hat mehr Selbstvertrauen...“ (Interview A, S.6)	Diese Kategorie wird vergeben, wenn eine Lehrerin beschreibt, dass ein Kind an Selbstvertrauen gewonnen hat.	Verbesserung für das Kind
6	Sozialverhalten des Kindes hat sich verbessert	LA: „... die kommen nicht täglich diese Wutausbrüche, die kommen in Abständen, (...) dadurch sind die bestimmt weniger (...) oder er weiß besser damit umzugehen auch.“ (Interview A, S.5-6)	Diese Kategorie wird vergeben, wenn eine Lehrerin beschreibt, dass sich das Sozialverhalten eines Kindes verbessert hat.	Verhalten des Kindes ist angemessener
7	Kind beginnt schneller mit seinen Aufgaben	LC: „Es geht zügiger an die Arbeiten dran...“ (Interview C, S.22)	Diese Kategorie wird vergeben, wenn eine Lehrerin beschreibt, dass ein Kind im Unterricht schneller mit seinen Aufgaben beginnt.	Aufgaben werden angemessener bearbeitet
8	Kind bearbeitet Aufgaben vollständiger	LA: „Und auch das mit dem zu Ende bringen hat er versucht, das war teils teils, aber tendenziell schon viel besser.“ (Interview A, S.6)	Diese Kategorie wird vergeben, wenn eine Lehrerin beschreibt, dass ein Kind seine Aufgaben vollständiger bearbeitet.	Aufgaben werden angemessener bearbeitet
9	Unterstützung/Entlastung für die Lehrerin	LD: „... für mich ist es natürlich sehr viel einfacher, wenn er sich an die Abmachungen hält, wenn er seine Ziele erreicht...“ (Interview D, S.34)	Diese Kategorie wird vergeben, wenn eine Lehrerin beschreibt, dass sie eine Entlastung oder Unterstützung durch FiSch erhalten hat.	Verbesserung für die Lehrerin
10	Schulisches	LA: „Wobei diese	Diese Kategorie wird	Verbesserung für

	Engagement der Eltern steigt	Mutter wirklich jetzt im Nachhinein gesagt hat, es hat ihr selber Spaß gebracht, ob sie für die Schule noch als Lesepatin oder ähnliches, ob sie hin und wieder mal kommen könne..." (Interview A, S.9-10)	vergeben, wenn eine Lehrerin beschreibt, dass Eltern sich auch künftig mehr für die Schule engagieren möchten.	die Lehrerin
11	Verständnis des Kindes für schulische Ziele steigt	LB: „Er hat noch einmal deutlicher für sich auch erkannt, worum es geht, also die Zielstellungen waren für dieses Kind ganz klar.“ (Interview B, S. 14)	Diese Kategorie wird vergeben, wenn eine Lehrerin beschreibt, dass ein Kind den Sinn der Ziele verstanden hat.	Verbesserung für das Kind
12	Kind verhält sich im Unterricht ruhiger	LB: „Ja, die, also die Ziele, die auf sein Verhalten hinielen hat er gut erreicht, durchweg gut erreicht, sprich ich bin leise...“ (Interview B, S.15)	Diese Kategorie wird vergeben, wenn eine Lehrerin beschreibt, dass ein Kind sich im Unterricht ruhiger verhält.	Verhalten des Kindes ist angemessener
13	Kind kann länger auf seinem Platz bleiben	LB: „Ja, die, also die Ziele, die auf sein Verhalten hinielen hat er gut erreicht, durchweg gut erreicht, sprich (...) ich bleibe auf meinem Platz.“ (Interview B, S.15)	Diese Kategorie wird vergeben, wenn eine Lehrerin beschreibt, dass ein Kind im Unterricht länger auf seinem Platz sitzen bleiben kann.	Verhalten des Kindes ist angemessener
14	Situation hat sich insgesamt verbessert	LB: „Also dieses Kind war insgesamt nicht so störauffällig,	Diese Kategorie wird vergeben, wenn eine Lehrerin beschreibt, dass sich die gesamte Situation	Verbesserung für das Kind

		<p>störanfällig, es war insgesamt, ja, besser situiert, also in allen Bereichen, es war schon deutlich erkennbar.“ (Interview B, S.16)</p>	<p>in der Klasse mit dem Kind verbessert hat.</p>	
15	Kind bearbeitet die richtigen Aufgaben	<p>LC: „...arbeitet das, was es soll...“ (Interview C, S.22)</p>	<p>Diese Kategorie wird vergeben, wenn ein Kind häufiger die Aufgaben bearbeitet, die es bearbeiten soll.</p>	<p>Aufgaben werden angemessener bearbeitet</p>
16	Um Hilfe bitten	<p>LC: „... also auch das mit dem Hilfe holen klappt besser...“ (Interview C, S.24)</p>	<p>Diese Kategorie wird vergeben, wenn eine Lehrerin beschreibt, dass ein Kind besser um Hilfe bitten kann, wenn es sie braucht und diese auch besser annimmt.</p>	<p>Verhalten des Kindes ist angemessener</p>
17	Unterstützung der Eltern	<p>LC: „...dass dort den Eltern auch quasi geholfen wird, wie betrachte ich mein Kind? Wie kann ich ihm helfen? Wie gehe ich mit meinem Kind auch in schwierigen Situationen um?“ (Interview C, S.26)</p>	<p>Diese Kategorie wird vergeben, wenn eine Lehrerin die Unterstützung für die Eltern als hilfreich bewertet.</p>	<p>Verbesserung für die Eltern</p>
18	Materialien für den Unterricht vorbereiten	<p>LD: „...und drei der vier Ziele klappen, also klappen wirklich gut (...) am Anfang der Stunde lege ich meine Sachen auf den Tisch...“ (Interview D, S.31)</p>	<p>Diese Kategorie wird vergeben, wenn eine Lehrerin beschreibt, dass ein Kind seine Materialien für den Unterricht besser vorbereitet.</p>	<p>Aufgaben werden angemessener bearbeitet</p>

9.3 Kategoriensystem für die Gelingensbedingungen von FiSch

Übergeordnete Kodierregel:

Für alle Kategorien gilt, dass eine Bedingung für das Gelingen von FiSch nur dann kodiert wird, wenn eine Lehrerin sie als Voraussetzung, vorteilhaft, wichtig, förderlich oder ähnliches für den Erfolg von FiSch darstellt. Bedingungen, die nur im Rahmen einiger FiSch-Klassen auftreten können, wie z.B. die räumliche Nähe, wenn FiSch zufällig auf dem gleichen Gelände stattfindet, auf dem die Schule eines Kindes ebenfalls untergebracht ist, werden nicht kodiert.

Das Projekt wird als erfolgreich betrachtet, wenn ein Nutzen für die Kinder, Lehrer und/ oder Eltern erkennbar ist.

Nr.	Name der Kategorie	Ankerbeispiel	Kodierregel	Oberkategorie
1	Freude des Kindes	LB: „... er hat sich jede Woche wieder gefreut, wenn FiSch war...“ (Interview B, S.14)	Diese Kategorie wird vergeben, wenn die Lehrerin beschreibt, dass die Teilnahme an FiSch einem Kind Freude bereitet.	Motivation
2	Aufmerksamkeit /Zuwendung der Eltern dem Kind gegenüber	LA: „... das war schön, dass er diesen Tag hatte, wo er besondere Aufmerksamkeit bekam von der Mutter, (...) diese Zuwendung hat ihm sehr gut getan.“ (Interview A, S.4)	Diese Kategorie wird vergeben, wenn die Lehrerin die Aufmerksamkeit/ Zuwendung der Eltern als Vorteil für ein Kind beschreibt.	FiSch-Konzept
3	Kontrolle	LA: „... ich habe aber trotzdem dem Kind angemerkt, dass es so ein bisschen besser funktionierte, weil es einfach kontrollierter war...“ (Interview A, S.4-5)	Diese Kategorie wird vergeben, wenn die eine Lehrerin die Möglichkeit höherer Kontrolle als Vorteil benennt.	FiSch-Konzept
4	Wertschätzung/ Ernst genommen fühlen	LA: „... die Mutter hat sich glaube ich einfach sehr viel angesprochener gefühlt...“ (Interview A, S.5)	Diese Kategorie wird vergeben, wenn Wertschätzung von einer Lehrerin als vorteilhaft dargestellt wird. Die Wertschätzung kann zwischen allen Beteiligten vorkommen.	Atmosphäre
5	Bezug zu den Eltern	LA: „... weil dieser Bezug zu	Diese Kategorie wird vergeben, wenn eine	Atmosphäre

		den Eltern, das ist auch ein netter Kontakt gewesen. (Interview A, S.6)	Lehrerin den Bezug zu den Eltern als förderlich für Verbesserungen darstellt.	
6	Fachkräfte	LB: „... weil ich auch wusste, da sind Fachleute an der, auf der anderen Seite, die meine Arbeit unterstützen (Interview B, S.16)	Diese Kategorie wird vergeben, wenn eine Lehrerin den Einbezug weiterer Fachkräfte als Vorteil nennt.	FiSch-Konzept
7	Motivation der Eltern	LA: „Wobei diese Mutter wirklich jetzt im Nachhinein gesagt hat, es hat ihr selber Spaß gebracht, ob sie für die Schule noch als Lesepatin oder ähnliches, ob sie hin und wieder mal kommen könne, was natürlich echt toll ist, ne...“ (Interview A, S.9-10)	Diese Kategorie wird vergeben, wenn eine Lehrerin die erhöhte Motivation von Eltern als Vorteil benennt.	Motivation
8	Einstellung der Lehrerin zu FiSch	LB: „Es hat sich gefreut, weil ich ihm das natürlich vermittelt habe, dass das was tolles ist...“ (Interview B, S.11)	Diese Kategorie wird vergeben, wenn die Lehrerin beschreibt, dass ihre eigene Einstellung zu FiSch die Motivation des Kindes positiv beeinflusst hat.	Motivation
9	Kleingruppe	LB: „Und diese, im Grunde diese Arbeit in der Kleingruppe kommt dem Kind auch sehr entgegen.“ (Interview B, S.14)	Diese Kategorie wird vergeben, wenn die Arbeit in der Kleingruppe als Vorteil für ein Kind dargestellt wird.	FiSch-Konzept
10	Transparenz	LB: „Er hat, noch einmal deutlicher für sich auch	Diese Kategorie wird vergeben, wenn eine Lehrerin die Transparenz	FiSch-Konzept

		erkennt, worum es geht, also die Zielstellungen waren für dieses Kind ganz klar.“ (Interview B, S.14)	dem Kind gegenüber für wichtig erachtet.	
11	Bewertungssystem	LB: „Das dieses, diese Mappe ausfüllen und dann vielleicht die guten Bewertungen zu bekommen war für ihn sehr, sehr motivierend“ (Interview B, S.14)	Diese Kategorie wird vergeben, wenn eine Lehrerin das Bewertungssystem als Motivation steigernd für das Kind darstellt.	FiSch-Konzept
12	Ziele kindgerecht	LD: „... es sind Ziele dabei, die er gut schaffen kann, das wussten wir auch schon vorher, also die sind halt so kleinschrittig, dass wir wussten, er kann es schaffen, das ist ganz wichtig,...“ (Interview D, S.31)	Diese Kategorie wird vergeben, wenn eine Lehrerin die Art und Weise der Zielvereinbarungen als kindgerecht einschätzt.	FiSch-Konzept
13	Flexibilität	LC: „... und daraufhin wurde auch glaube ich reagiert, dass eine Regel weniger eingehalten werden sollte (...) jaja, das ist nicht so ein starres System...“ (Interview C, S.27)	Diese Kategorie wird vergeben, wenn eine Lehrerin flexibles Anpassen an sich verändernde oder unterschiedliche Gegebenheiten als förderlich beschreibt.	FiSch-Konzept
14	Altersheterogenität	LC: „...es sind ja Kinder aus der ersten bis zur vierten Klasse, dass sie dann auch sehen können, so	Diese Kategorie wird vergeben, wenn die Altersheterogenität als nützlich dargestellt wird.	FiSch-Konzept

		<p>ich bin mal der Große und, ne, ich kann schon mehr als die anderen vielleicht, das ist ja auch eine positive Geschichte für ein Kind. Ja, diese Altersgemischtheit, das finde ich auch gut.“ (Interview C, S.27)</p>		
15	Kommunikation untereinander	<p>LD: „...wir treffen uns dann meistens auf der Treppe oder im Flur und dann beschnacken wir eigentlich auch den Ist-Stand kurz...das ist auch ganz, ganz wichtig.“ (Interview D, S.30-31)</p>	<p>Diese Kategorie wird vergeben, wenn eine Lehrerin die Kommunikation der Beteiligten untereinander als wichtig beschreibt.</p>	Kommunikation

Versicherung

Hiermit erkläre ich, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig angefertigt und keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel und Quellen benutzt habe. Wörtlich oder dem Sinne nach aus gedruckten, elektronisch oder aus anderen Quellen entnommene oder entlehnte Textstellen sind von mir eindeutig als solche gekennzeichnet worden. Mir ist bekannt, dass Verstöße gegen diese Versicherung nicht nur zur Bewertung dieser Master-Arbeit als „nicht-ausreichend“, sondern in schwer wiegenden Fällen zu weiteren Maßnahmen der Universität Flensburg bis hin zur Exmatrikulation führen können.

Mit einer Ausleihe meiner Arbeit bin ich nicht einverstanden.

Flensburg, den 19.08.2011

Anne Dreesen