

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

Fach: „Pädagogik bei Verhaltensstörungen/Erziehungshilfe“

-Institut für Heilpädagogik-

Thema:

**Kooperation im Projekt „Familie in Schule“ (FiSch):**

**Qualitative Befragung der „FiSch-Teams“**

**Vorgelegt von:** Sarah Rechner

**Erstbetreuerin:** Frau Dr. Julia Bischoff

**Zweitbetreuer:** Herr Prof. Walter Spiess PhD.

**Flensburg, im Juni 2011**

## **Inhalt**

1	Einleitung .....	4
1.1	Entstehungsgeschichte .....	4
1.2	Motivation und Erkenntnisinteresse .....	5
2	Projektbeschreibung .....	7
2.1	Historischer Hintergrund .....	7
2.2	Modelle und Wirkfaktoren der Multifamilientherapie .....	8
2.3	Das Projekt `Familie in Schule` .....	10
3	Theoretischer Hintergrund.....	14
3.1	Zur Relevanz von Kooperation.....	14
3.2	Definition von Kooperation .....	14
3.3	Bedingungen für eine Kooperation.....	15
3.4	Systemebenen pädagogischer Zusammenarbeit .....	17
3.5	Strukturebenen pädagogischer Zusammenarbeit .....	18
3.6	Kooperationsbeziehungen aus systemisch-konstruktivistischer Sicht.....	19
3.7	Kooperationsformen .....	21
3.8	Kooperation zwischen Familie und Schule .....	23
4	Fragestellungen.....	25
4.1	Auswahl der Fragestellungen.....	25
4.2	Erläuterung der Fragestellungen .....	25
4.2.1	Kooperation im FiSch-Projekt.....	25
4.2.2	Bedingungen des Gelingens .....	26
5	Forschungsdesign .....	27
5.1	Qualitative Datenerhebung .....	27
5.1.1	Das Problemzentrierte Interview .....	27
5.1.2	Der Interviewleitfaden .....	29
5.1.3	Die Interviewdurchführung .....	31
5.1.3.1	Vorüberlegungen.....	31
5.1.3.2	Teilnehmer .....	33
5.1.3.3	Durchführungsort und -zeit .....	33
5.2	Datenaufbereitung.....	34
5.2.1	Wörtliche Transkription .....	34
5.2.2	Gedächtnisprotokoll .....	35

5.2.3	Anonymisierung .....	35
5.3	Qualitative Datenauswertung.....	36
5.3.1	Die Qualitative Inhaltsanalyse.....	36
5.3.2	Abgrenzung zu anderen Auswertungsmethoden .....	37
5.3.3	Das Vorgehen der induktiven Kategorienbildung.....	38
5.3.3.1	Praktische Umsetzung .....	40
5.4	Gütekriterien .....	41
6	Ergebnisse.....	43
6.1	Kooperationen im Projekt.....	43
6.1.1	Kooperation im Team.....	44
6.1.2	Kooperation zwischen Team und nicht aktiv beteiligten Personen.....	47
6.1.3	Kooperation zwischen Team und Eltern .....	48
6.1.4	Kooperation zwischen Team und Stammllehrkräften .....	48
6.1.5	Kooperation zwischen Team, Eltern und Stammllehrkräften.....	49
6.2	Bedingungen des Gelingens.....	50
6.2.1	Konzeptioneller Rahmen .....	51
6.2.2	Kooperative Handlungen und Beziehungen.....	54
6.2.3	Grundhaltung des Teams .....	56
6.2.4	Engagement der Eltern .....	58
6.2.5	Atmosphäre.....	59
6.3	Einordnung der Ergebnisse und Beantwortung der Fragestellungen.....	60
7	Diskussion und Fazit .....	64
7.1	Anwendung der Gütekriterien .....	64
7.2	Interpretation der Ergebnisse .....	65
7.3	Fazit .....	66
8	Literatur .....	68
9	Anhang .....	71
9.1	Interviewleitfaden und -protokoll .....	71
9.2	Kategoriensystem für die Kooperationen .....	75
9.3	Kategoriensystem für die Bedingungen des Gelingens .....	79

# 1 Einleitung

## 1.1 Entstehungsgeschichte

Die 2006 verabschiedete UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen trat 2009 auch in Deutschland in Kraft. Der Grundsatz der UN-Konvention lautet:

*„States Parties undertake to ensure and promote the full realization of all human rights and fundamental freedoms for all persons with disabilities without discrimination of any kind on the basis of disability“ (Bundesministerium für Arbeit und Soziales, letzter Zugriff: 29.04.2011.)*

Dies schließt auch das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung ein:

*„With a view to realizing this right without discrimination and on the basis of equal opportunity, States Parties shall ensure an inclusive education system at all levels“ (Bundesministerium für Arbeit und Soziales, letzter Zugriff: 29.04.2011).*

Schülern<sup>1</sup> mit besonderem Förderbedarf wird somit das Recht eingeräumt eine Regelschule zu besuchen und dort im Unterricht angemessen unterstützt zu werden (vgl. UN-Konvention). Daraus resultiert, dass Sonderpädagogen vermehrt in Grundschulen und weiterführenden Schulen arbeiten. Neben den bereits praktizierten Kooperationen von Förderzentren mit den Erziehungsberechtigten, dem Jugendamt, Jugendhilfeeinrichtungen usw. besteht demnach auch die Notwendigkeit einer kooperativen Zusammenarbeit zwischen Förderzentren und Regelschulen. In Schleswig-Holstein wird die Konvention i.d.R. in der Weise umgesetzt, dass Regelschullehrkräfte stundenweise (je nach Anzahl der Schüler mit Förderbedarf) einen Sonderpädagogen zur Seite gestellt bekommen, der sie bei der Unterrichtung der Schüler mit Förderbedarf unterstützt. Finden im gemeinsamen Unterricht keine oder nur mangelnde Absprachen statt und werden Unterrichtsaktivitäten unabhängig voneinander durchgeführt, kommt es zu einer Selektion der Schüler. Eine Kooperation der Professionen bildet folglich die Voraussetzung für eine inklusive Beschulung.

---

<sup>1</sup> Um eine bessere Lesbarkeit zu gewährleisten, werden die Personen und Personengruppen im Text im männlichen Geschlecht benannt, es sind aber sowohl Personen männlichen als auch weiblichen Geschlechts gemeint.

Kooperation ist aber nicht nur im gemeinsamen Unterricht geboten, sondern findet auch vermehrt in Form von Beratung statt. Der Kooperation kommt daher im schulischen Kontext eine immense und immer noch wachsende Bedeutung zu.

Laut Lehrkräften und Medien (z.B. ZEIT ONLINE-Artikel `Die Not ist riesengroß` vom 04.11.2010) lassen sich Schüler mit Seh- oder Hörstörungen, körperlichen oder geistigen Beeinträchtigungen, dank (technischer) Hilfsmittel, leichter in den Unterricht inkludieren als Schüler, die in ihrem Verhalten auffällig sind. Insbesondere externalisierende Verhaltensweisen der Schüler können den gemeinsamen Unterricht erschweren. Zur erfolgreichen Gestaltung eines gemeinsamen Unterrichts bedarf es intensiver präventiver Maßnahmen, um auffälligen Entwicklungen von Schülern vorzubeugen. Da Schulschwierigkeiten jedoch auch im familiären Umfeld begründet sein können bzw. häufig in Wechselwirkung mit familiären Problemen stehen, ist es von elementarer Bedeutung die Eltern in die Maßnahmen mit einzubeziehen.

Das Projekt `Familie in Schule`<sup>2</sup> stellt eine präventive Maßnahme dar und zielt darauf ab eine Konsolidierung unerwünschter Lern- und Verhaltensweisen von Schülern zu verhindern. Um die Schüler nicht zu separieren, verbleiben sie während der Teilnahme am FiSch-Projekt in ihren Heimatklassen. Lediglich ein Mal pro Woche besuchen sie gemeinsam mit ihren Eltern die FiSch-Klasse. Dort arbeiten die Schüler mit Unterstützung ihrer Eltern<sup>3</sup> an klar definierten und auf ihre Verhaltensweisen bezogenen Zielen. Die Eltern werden bei der Unterstützung ihrer Kinder von Pädagogen angeleitet und durch andere Eltern gestützt. Demzufolge verlangt das Projekt ein hohes Maß an Kooperation der Beteiligten.

## **1.2 Motivation und Erkenntnisinteresse**

Die Motivation zur Evaluation des FiSch-Projektes ist im Rahmen des Forschungsseminars `Kooperation in inklusiven Kontexten`, ein Seminar der Abteilung Pädagogik bei Verhaltensstörungen/Erziehungshilfe der Universität Flensburg, entstanden. Das Seminar ermöglichte erste Einblicke in das theoretische Konzept des FiSch-Projektes, die im Rahmen dieser Arbeit vertieft wurden. Darüber hinaus ergab

---

<sup>2</sup> Zur Verbesserung des Leseflusses wird der Projektname nachfolgend häufig durch die Abkürzung FiSch ersetzt. Die Abkürzung findet auch im mündlichen Sprachgebrauch Anwendung.

<sup>3</sup> Im Folgenden steht `Eltern` für jegliche Erziehungsberechtigte. Aufgrund einer besseren Lesbarkeit werden jedoch nur die Eltern aufgeführt.

sich die Gelegenheit erste praktische Erfahrung in der Umsetzung des Projektes zu sammeln.

Das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit besteht in der Evaluation des FiSch-Projektes. Da eine umfassende Evaluation aus Sicht aller Beteiligten den Rahmen dieser Arbeit überschreiten würde, basiert die Evaluation lediglich auf der Perspektive der durchführenden Personen (FiSch-Team) des Projektes. Im Zentrum der Evaluation steht zum einen die Frage, welche Personen inwieweit innerhalb des Projektes miteinander kooperieren und zum anderen die Frage nach den Bedingungen, die zum Gelingen des Projektes beitragen.

Diese Arbeit reiht sich thematisch in weitere Arbeiten der Abteilung ein, die der Evaluation des Projektes `Familie in Schule` dienen. Die Arbeiten unterscheiden sich jedoch anhand der Perspektiven aus denen die Evaluationen vorgenommen werden (aus Sicht der FiSch-Teams, der teilnehmenden Eltern und Schüler und der Stammllehrkräfte).

Um einen Einblick in das FiSch-Projekt zu bekommen, wird dieses in Kapitel 2 vorgestellt. In Kapitel 3 erhält der Leser Hintergrundinformationen über Kooperation in pädagogischen Settings und dessen Bedingungen. Danach folgt Kapitel 4, in dem die Fragestellung konkretisiert wird. Kapitel 5 beschäftigt sich mit der Theorie der verwendeten Forschungsmethoden und dessen Umsetzung, während im 6. Kapitel die Ergebnisse aus der Forschung dargelegt und erläutert werden. Abschließend werden in Kapitel 7 offen gebliebene bzw. neu entstandene Fragen diskutiert und schließlich ein Fazit gezogen.

## 2 Projektbeschreibung

### 2.1 Historischer Hintergrund

In den 40er und 50er Jahren des 20. Jahrhunderts wurde in den Vereinigten Staaten erstmals mit psychotischen Patienten und ihren Angehörigen gearbeitet (vgl. Asen/Scholz, 2009). Im Jahre 1959 arbeitete Peter Laqueur mit schizophrenen Patienten und bezog die Angehörigen direkt in den Heilungsprozess mit ein. Er gilt heute gemeinhin als „[...] der `Vater` der *Multifamilientherapie* [...]“ (Asen & Scholz, 2009, S. 11 f.). Bereits zu dieser Zeit „[...] zeigte sich, dass gruppentherapeutische Wirkfaktoren, wie gemeinsamer Erfahrungsaustausch, gegenseitige Unterstützung, konstruktive Kritik und Modell-Lernen, bei der Begegnung von verschiedenen Familien mit ähnlichen Störungen hilfreich sein können“ (Asen & Scholz, 2009, S. 12). Laqueurs positive Ergebnisse veranlassten weitere Psychiater und Psychologen gemeinsam mit mehreren Patienten und dessen Familien zusammen zu arbeiten. So entwickelten sich in den USA verschiedene Modelle, zur Behandlung von Menschen mit Psychosen unter Mitarbeit ihrer Familien. Diese Praxis breitet sich in den 1960er Jahren auch auf andere Kontinente aus und wurde bald für andere Krankheits- und Störungsbilder adaptiert (vgl. Retzlaff et al., 2008).

Schließlich beschränkt sich die Arbeit der Multifamilientherapie nicht mehr nur auf den klinischen Bereich, sondern findet u.a. auch Verwendung im schulischen Kontext, wie beispielsweise bei Kindesvernachlässigung, Lernstörungen, emotionalen und Verhaltensstörungen.

1976 rief Alan Cooklin, zu jener Zeit Direktor des britischen *Marlborough Family Service*, das Projekt `Family Day Unit`, die erste Tagesklinik für sogenannte `Multiproblemfamilien`<sup>4</sup>, ins Leben (vgl. Asen/Scholz, 2009). Aber auch andere Multifamilienprojekte und -ansätze, wie beispielsweise die Familienschule (Marlborough Education Centre), entstanden in dieser Einrichtung und inspirierten Psychiater, Psychologen und Pädagogen auf der ganzen Welt. Auch in Deutschland entstehen immer mehr Multifamilienprojekte. Im Gegensatz zu Großbritannien beschränken sich die Projekte jedoch weitestgehend auf die Kinder- und Jugendpsychiatrie.

---

<sup>4</sup> Multiproblemfamilien: „[...] sozial stark benachteiligte Familien, bei denen es zu einer Bündelung von schwierigen Problemen mehrerer Familienmitglieder gekommen ist.“ (Asen, 2006, S. 49)

## 2.2 Modelle und Wirkfaktoren der Multifamilientherapie

Nach Asen (2006) (heute Direktor des Marlborough Family Service) kann *Multifamilientherapie* sowohl einen begleitenden als auch eigenständigen Behandlungsansatz darstellen. Das Verfahren verbindet „[...] psychoedukative Elemente mit gruppentherapeutischen und systemischen Interventionen [...]“ (Retzlaff et al., 2006, S. 350). Es dient der Behandlung von psychischen Erkrankungen, Verhaltensproblemen und körperlichen Krankheiten von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen unter Einbezug der Familienmitglieder (vgl. Retzlaff et al., 2006). Die Durchführung findet entweder ambulant, in zweistündigen Sitzungen etwa alle zwei bis vier Wochen, oder tagesklinisch, tageweise über mehrere Wochen hinweg statt (vgl. Asen, 2006). Die Gruppen sind offen oder halboffen strukturiert. So befinden sich die einzelnen Familien an unterschiedlichen Stellen im therapeutischen Prozess, wodurch es den erfahreneren Familien möglich wird, den Unerfahreneren zu helfen und sie zu unterstützen.

Eine besondere Form der Multifamilientherapie stellt die *Familienschule* dar, die im Marlborough Family Service in London entstanden ist. Die Familienschule zielt darauf ab, „[...] Schul- und Familienprobleme zusammen, sozusagen `unter einem Dach`, zu bearbeiten“ (Asen, 2006, S. 50) und kontraproduktive Schuldzuweisungen zwischen Eltern und Lehrkräften, bezüglich des unerwünschten Verhaltens eines Schülers und des schulischen Misserfolges, zu vermeiden. Die Kinder erlernen sowohl den „relevanten schulischen Stoff, als auch neue Verhaltens- und Interaktionsweisen“ (Asen, 2006, S. 50). Unter Anleitung von Fachleuten beraten sich die Familien gegenseitig in Hinblick auf effektive Strategien im Umgang mit den Verhaltensweisen ihres Kindes bzw. Geschwisterkindes.

In der *Familienschule des Marlborough Family Services* (vgl. Asen, 2006) umfasst das Team sowohl Pädagogen als auch Psychologen und Psychiater. Die Familien (mindestens ein Elternteil mit seinem Kind) besuchen die Familienschule über einen Zeitraum von etwa sechs Monaten. Zu Beginn kommen die Familien vier Halbtage pro Woche, während der Schüler den verbleibenden Tag wie gewohnt in der Heimatschule verbringt. Nachdem sich erste Veränderungen im Verhalten des Kindes zeigen, besucht es wieder häufiger die Heimatschule und die Besuche in der Familienschule nehmen ab. So werden der Schüler schrittweise in seine Heimatklasse (re-)integriert.

Derzeit findet ein Teil der Multifamilienarbeit des Marlborough Family Services in den Heimatschulen selbst statt (vgl. Asen, 2006). Dazu besuchen je sechs Familien einmal wöchentlich für zwei Stunden eine *Familienklasse*. Die Familienklassen werden jeweils durch eine Lehrkraft der Heimatschule, einen Familientherapeut und einen ehemaligen Elternteil, der bereits am Projekt teilgenommen hat, unterstützt. Außerdem stellen sich viele ehemalige Schüler zur Verfügung, um den neuen Familien Auskunft zu geben. So werden die Familien selbst zu „Botschaftern“ des Projektes. Die Familienklasse stellt, im Gegensatz zur Familienschule, nicht nur eine Interventionsmaßnahme dar, sondern weist auch präventiven Charakter auf, da Probleme von Schülern frühzeitig erkannt werden können (vgl. Asen, 2006).

„Ein Hauptziel der gruppentherapeutischen Arbeit ist es, die Selbsthilfekräfte und Ressourcen der Familien zu fördern“ (Asen, 2006). In der Multifamilientherapie kommen spezifische *gruppentherapeutische Wirkfaktoren* zum Tragen (vgl. Asen & Scholz, 2009). Während es für eine Familie oft schwer ist, ihre eigene Situation „objektiv“ von außen zu betrachten, entwickeln sie häufig eine große Sensibilität für ähnliche Probleme in anderen Familien. Die Familien spiegeln sich gegenseitig ihre Problemsituationen wieder und werden sich so über ihre eigenen Probleme bewusst. Die unterschiedlichen Erfahrungen können untereinander ausgetauscht, neue Lösungen gefunden und hilfreiche Rückmeldungen gegeben werden. Außerdem erfahren die Familien, dass es auch andere Familien mit ähnlichen Problemen gibt. Dadurch reduziert sich die erlebte soziale Isolation sowie Stigmatisierung der Familienmitglieder und das Selbstwertgefühl wächst. Das Gefühl „im gleichen Boot zu sitzen“ führt dazu, dass die Personen offener und reflektierter mit ihrer Situation umgehen. Die Familien entwickeln eine „wohlwollende Neugierde“ (Asen & Scholz, 2009, S. 14) für einander und beobachten und kommentieren sich gegenseitig. Durch die Ideen, Veränderungsvorschläge und Lösungsansätze der anderen schöpfen die Familienmitglieder neue Hoffnung, erleben sich wieder als handlungsfähig und kompetent und übernehmen Verantwortung für ihre eigene Lebensgestaltung. Der Therapeut nimmt in der Multifamilientherapie eine zurückhaltende Rolle ein (vgl. Asen, 2009). Er moderiert die Gespräche unter den Familien, begleitet deren Entwicklung und gibt nur bei Bedarf Impulse.

### 2.3 Das Projekt `Familie in Schule`

Das Projekt Familie in Schule ist durch die Projekte des britischen „Marlborough Family Services“ angeregt, welche der Multifamilientherapie zugrunde liegen (vgl. Behme-Matthiessen et al., 2009). Insbesondere die Familienschule und die Familienklassen des Marlborough Family Services prägen das FiSch-Projekt.

Die Projektplanung begann im Sommer 2006 in der Tagesklinik „Baumhaus“ des Schlei-Klinikums Schleswig und wurde durch ein multiprofessionelles Team um Frau Ulrike Behme-Matthiesen (Leiterin der Tagesklinik „Baumhaus“) herum durchgeführt (vgl. Behme-Matthiesen et al., 2009). Desweiteren waren Frau Kerstin Bock (Grund- und Hauptschullehrerin), Herr Andre Nykamp (Sonderschullehrer) sowie Herr Thomas Pletsch (Leiter der Abteilung „Kreative Therapien“ am Schlei-Klinikum) an der Ausarbeitung des Konzepts beteiligt.

Die Idee lag darin, die Wirkfaktoren der Multifamilientherapie auch im schulischen Kontext zu nutzen.

*„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 Zielformulierung, 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 erleichtert“ (Konzeptgruppe FiSch, letzter Zugriff: 31.05.2011).*

Durch die Gespräche und die gegenseitige Beratung und Unterstützung der Eltern untereinander, erfahren sie Zuspruch und Verständnis, aber auch Anregungen, Ideen und Handlungsalternativen im Umgang mit ihren Kindern. Die Eltern erleben sich (wieder) als selbstwirksam und handlungsfähig und bauen ihre eigenen Erziehungskompetenzen auf bzw. aus. Zudem führt die enge Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule dazu, dass sich Vorbehalte auflösen, sodass eine konstruktive Kooperation möglich wird.

Seit Herbst 2006 findet das FiSch-Projekt in Kooperation mit der Schule Hesterberg in der Tagesklinik „Baumhaus“ des Schlei-Klinikums statt. Im Herbst 2010 bildeten sich dann weitere FiSch-Klassen im Kreis Schleswig-Flensburg, sodass heute fünf Schulen im Kreis mit dem FiSch-Konzept arbeiten.

FiSch findet einmal wöchentlich einen Vormittag lang, i.d.R. in den Räumlichkeiten der Schule der FiSch-Lehrkraft<sup>5</sup>, statt (vgl. Konzeptgruppe FiSch, letzter Zugriff: 31.05.2011). An den anderen Wochentagen besucht das Kind seine Stammklasse in der Heimatschule. Auch am FiSch-Vormittag bearbeiten die Schüler Materialien, die die Lehrkräfte aus den Heimatschulen zusammen gestellt haben, sodass sie keine Inhalte verpassen. Am FiSch-Vormittag sind grundsätzlich die FiSch-Lehrkraft und der FiSch-Coach<sup>6</sup>, die gemeinsam das FiSch-Team bilden, sowie ausgewählte Schüler mit mindestens einem Elternteil anwesend. Das FiSch-Projekt erstreckt sich für jede Familie über einen Zeitraum von zwölf Wochen. Der Beginn der Maßnahme ist fortlaufend möglich, sodass immer erfahrenere Familien den neuen Familien zur Seite stehen. Die FiSch-Klasse sollte maximal aus sechs Schülern mit deren Eltern bestehen. Die Schüler werden von der Klassenlehrkraft ausgewählt und dem FiSch-Team vorgeschlagen. Die Klassenlehrkraft informiert die Eltern über das Projekt (z.B. in Form eines Faltblattes). In einem anschließenden Gespräch mit allen Beteiligten berät und entscheidet das FiSch-Team über die Aufnahme des Kindes (vgl. Konzeptgruppe FiSch, letzter Zugriff: 31.05.2011). Wurde die Teilnahme an FiSch beschlossen, benennen und formulieren die Beteiligten zusammen zwei oder drei Ziele, die innerhalb des Projektes verfolgt werden sollen.

*„Dabei ist darauf zu achten, dass die 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.“*  
*(Konzeptgruppe FiSch, letzter Zugriff: 31.05.2011)*

Die Ziele werden nach jeder Unterrichtsstunde von der jeweiligen Lehrkraft der Stammklasse mit den Zahlen von 1-4 bewertet und in einem Bewertungsbogen

---

<sup>5</sup> Die FiSch-Lehrkraft kann sowohl männlich als auch weiblich sein und ist entweder Grund- und Hauptschullehrkraft oder Sonderpädagoge/Sonderpädagogin. Er/Sie hat zuvor an der Fortbildung zum FiSch-Projekt teilgenommen. Wünschenswert wäre zudem eine Fortbildung im Bereich der systemisch/lösungsorientierten Pädagogik (vgl. Konzeptgruppe FiSch, letzter Zugriff: 31.05.2011).

<sup>6</sup> Der Begriff Coach bezeichnet männliche wie weibliche Personen. Der Coach hat an der Fortbildung zum FiSch-Projekt teilgenommen und ist im Bereich der systemisch/lösungsorientierten Pädagogik ausgebildet (vgl. Konzeptgruppe FiSch, letzter Zugriff: 31.05.2011).

festgehalten. Wobei die Zahlen 1 und 2 für das Nicht-erreichen und die Zahlen 3 und 4 für das Erreichen eines Ziels stehen. Am FiSch-Tag bewertet die FiSch-Lehrkraft das Verhalten der Kinder in Bezug auf die Ziele. Tags zuvor werten Lehrkraft und Coach gemeinsam die Protokollbögen der vorherigen Woche aus. Dies geschieht mittels einer Computersoftware, in die die einzelnen Zahlen eingegeben werden. Die Software berechnet dann den Prozentwert und stellt die Ergebnisse grafisch, mithilfe von Säulendiagrammen, dar. Ein Ziel gilt ab einem Prozentwert von 80 als erreicht.

Der FiSch-Vormittag ist in drei Phasen unterteilt (vgl. Konzeptgruppe, letzter Zugriff: 31.05.2011). Er beginnt mit einer Reflexionsrunde, der sich zwei Unterrichtsstunden anschließen und endet mit der Auswertungsrunde.

In der *Reflexionsrunde* befinden sich die Eltern gemeinsam mit dem Coach in einem Raum, während die Kinder ihre Zeit mit der FiSch-Lehrkraft in einem anderen Raum verbringen. Die Eltern bekommen vom Coach die FiSch-Mappen ausgehändigt, die sowohl die Zielvereinbarungen als auch die Auswertungsbögen enthalten. In dieser Phase bekommen die Eltern Gelegenheit sich die Ergebnisse ihrer Kinder anzuschauen und von der vergangenen Woche zu berichten. Anschließend bespricht der Coach mit den Eltern, wie sie ihre Kinder an diesem Tag unterstützen können.

Im Anschluss daran treffen sich Eltern, Kinder, Coach und Lehrkraft in einer gemeinsamen Runde, welche mit einem Ritual beginnt. Die Eltern besprechen mit ihren Kindern die Ergebnisse der letzten Woche. Abschließend werden die Ziele der Schüler noch einmal benannt, damit sie ihnen präsent sind. Im Anschluss tragen sie ihre Ergebnisse der letzten Woche (bei Bedarf mit Unterstützung der Eltern) der Gruppe vor. Konnte ein Kind alle seine Ziele erreichen, wird dies von der Gruppe mit Applaus honoriert.

Während der beiden *Unterrichtsstunden* bearbeiten die Schüler ihre Materialien aus der Stammklasse. Die FiSch-Lehrkraft organisiert den Unterrichtsablauf und steht für fachliche Fragen zur Verfügung. Bei Bedarf unterstützen die Eltern ihre Kinder. Ansonsten sitzen sie für die Kinder sichtbar im Nebenraum, sodass sie ggf. um Hilfe gebeten werden können. Der Coach steht den Eltern zur Seite, indem er mit ihnen und evtl. auch gemeinsam mit den anderen Eltern Situationen reflektiert, Probleme definiert, Handlungsabläufe klärt und auch auf das positive Verhalten der Kinder aufmerksam macht.

In der *Auswertungsrunde* wird jedes Kind von einem anderen Elternteil interviewt. Innerhalb des Interviews schätzt das Kind sein Verhalten in Bezug auf seine Ziele ein und erzählt welche elterliche Unterstützung es als hilfreich empfunden hat. Die Eltern protokollieren das Interview und tragen es der Gruppe vor. Danach bewertet die FiSch-Lehrkraft gemeinsam mit den Eltern und dessen Kind den vergangenen Vormittag, wobei die Lehrkraft die letztendliche Entscheidung über die Vergabe der Punkte trifft. Abschließend werden die Schüler befragt, „was ihnen dabei geholfen hat, ihre Verhaltensziele zu erreichen“ (Konzeptgruppe, letzter Zugriff: 31.05.2011). Auch hier werden erreichte Ziele mit Applaus belohnt.

Nach sechs Wochen treffen sich alle Beteiligten (siehe oben) zum „Bergfest-Gespräch“ (Konzeptgruppe, letzter Zugriff: 31.05.2011) und besprechen inwieweit jeder bis zu diesem Zeitpunkt zum Erfolg der Maßnahme beitragen konnte und was in Zukunft für den Erfolg getan werden kann. Zum Ende der Maßnahme, nach zwölf Wochen, kommen die Beteiligten erneut zu einem „Abschluss- und Übergabegespräch“ (Konzeptgruppe, letzter Zugriff: 31.05.2011) zusammen. Hier wird das weitere Vorgehen in der Heimatschule besprochen. Bei Bedarf kann auch beschlossen werden, dass der Bewertungsbogen vorerst durch die Lehrkräfte weitergeführt und vom FiSch-Team ausgewertet wird.

### **3 Theoretischer Hintergrund**

#### **3.1 Zur Relevanz von Kooperation**

Voraussetzung für die Durchführung des Projekts `Familie in Schule` ist die kooperative Zusammenarbeit unterschiedlicher Personen bzw. Personengruppen. Im Mittelpunkt steht die Kooperation zwischen FiSch-Lehrkraft und FiSch-Coach. Sie nehmen die Vor- und Nachbereitung des FiSch-Vormittages gemeinsam vor und gestalten ihn zusammen. Darüber hinaus reflektieren sie gemeinsam ihr Vorgehen und geben sich gegenseitig Feedback. Desweiteren hält die FiSch-Lehrkraft den Kontakt zu den Heimatschulen bzw. -klassen der FiSch-Kinder und betreut die Kinder am FiSch-Vormittag, während der Coach die Betreuung der Eltern übernimmt. Die Eltern unterstützen wiederum ihre Kinder. Während des Planungs-, Bergfest- und Übergabegesprächs kommt es zu einem Austausch aller Beteiligten.

Das Beispiel des FiSch-Projektes macht bereits deutlich wie umfanglich und vielschichtig sich kooperative Prozesse in pädagogischen Zusammenhängen gestalten. Deshalb sollen die Bedingungen, Ebenen und Formen der kooperativen Zusammenarbeit im Folgenden erörtert werden.

#### **3.2 Definition von Kooperation**

Der Begriff Kooperation wird von den verschiedenen Disziplinen Wirtschaft, Soziologie, Pädagogik, etc. und in Abhängigkeit vom jeweiligen Kontext divergent definiert. Aber auch im Bereich der Pädagogik gibt es eine Vielzahl von Definitionen. Lütje-Klose und Willenbring beispielsweise verstehen unter Kooperation

*„die Zusammenarbeit von zwei oder mehreren Partnerinnen mit einem gemeinsamen Ziel“ (1999, S. 11).*

Im Wörterbuch Heilpädagogik wird Kooperation definiert

*„als bewusste, von allen Beteiligten verantwortete, zielgerichtete, gleichwertige und konkurrenzarme Zusammenarbeit“ (Bundschuh et al., 2007, S. 167).*

Gräsel, Fußangeln und Pröbstel beschreiben Kooperation (in Anlehnung an Erika Spieß, 2004) folgendermaßen:

*„Kooperation ist gekennzeichnet durch den Bezug auf andere, auf gemeinsam zu erreichende Ziele bzw. Aufgaben, sie ist intentional, kommunikativ und bedarf*

*des Vertrauens. Sie setzt eine gewisse Autonomie voraus und ist der Norm der Reziprozität verpflichtet.“ (2006, S. 206).*

An dieser Stelle ließen sich noch Zahlreiche weitere Definitionen anführen. Allen gemein ist jedoch, dass sie Kooperation als Zusammenarbeit von mindestens zwei Personen bezeichnen, die auf eine gemeinsame Zielsetzung ausgerichtet ist. Die zuletzt genannten Definitionen gehen über die gemeinsame Zielsetzung hinaus und beziehen verschiedene Bedingungen für eine Kooperation ein. In der Beschreibung von Gräsel, Fußangeln und Pröbstel wird auch der Bereich der Kommunikation benannt. Eine gelingende Kommunikation bildet die Grundvoraussetzung für eine erfolgreiche Kooperation. Da Kommunikation ein eigenständiges, sehr umfangreiches Thema darstellt, würde dessen Bearbeitung den Rahmen dieser Arbeit überschreiten. Deshalb soll hier lediglich auf Erkenntnisse der Autoren Pearce & Cronen (1980) und Schulz von Thun (2006) (u.a.) verwiesen werden.

### **3.3 Bedingungen für eine Kooperation**

Der Kooperationsprozess ist ein „[...] fortwährender Einigungsprozeß zwischen Menschen mit unterschiedlichen Fähigkeiten und Sichtweisen [...]“ (Lütje-Klose & Willenbring, 1999, S. 11). Um eine kooperative Beziehung aufbauen zu können, sollten nach Lütje-Klose und Willenbring (vgl. 1999, S. 13 ff.) u.a. folgende Faktoren gegeben sein:

- gegenseitiger Respekt
- gegenseitiges Vertrauen
- gemeinsame Werte und Normen
- gemeinsame Ziele
- gegenseitige Wertschätzung der Fachkompetenzen
- Fähigkeit zur Selbstreflexion
- Flexibilität
- Ausgebildete Selbstkonzepte
- eine bereits bestehende soziale oder berufliche Beziehung

Einzelne dieser Faktoren finden sich auch bei Gräsel, Fußangeln und Pröbstel (2006). Sie halten jedoch drei von der organisationspsychologischen Forschung und

Schulforschung untersuchte Faktoren für zentral und bezeichnen diese deshalb als Kernbedingungen (vgl., 2006, S. 207 f.):

- Gemeinsame Ziele und Aufgaben

Jedes Individuum verfolgt seine Ziele aus Eigeninteresse. Um eine Kooperation mit anderen Individuen einzugehen, muss sie als nützlich und aussichtsreich betrachtet werden. Es bedarf also einer positiven Interdependenz ihrer Ziele. Die Interdependenz muss nicht zwangsläufig tatsächlich gegeben sein. Es ist aber entscheidend, dass sie von den Kooperationspartnern empfunden wird.

- Vertrauen

Vertrauen bedeutet, sich auf seinen Kooperationspartner verlassen zu können und bezieht sich auf zukünftige Handlungen, die sich dem eigenen Einfluss entziehen. Es geht mit dem Sicherheitsempfinden einher, von seinem Partner unterstützt und wertgeschätzt zu werden und bildet die Basis für eine konstruktive Gestaltung von Konflikten jeglicher Art.

- Autonomie

Trotz der gemeinsamen Ziele und Aufgaben sollten die Handlungs- und Entscheidungsfreiheit der Kooperationspartner gewahrt werden. Maßgeblich für eine gelingende Kooperation ist jedoch der Grad der Autonomie. „Zu viel Autonomie der Einzelpersonen verhindert echte Gruppenkohäsion und die Übernahme von Verantwortung für das Gruppenprodukt. Zu wenig erlebte Autonomie in einer Gruppe wirkt demgegenüber einschränkend auf die Motivation“ (vgl. Gräsel et al., 2006, S. 208).

Diese Faktoren bilden laut Gräsel et al. (vgl. 2006) die Grundlage für die Entstehung einer gleichwertigen, wechselseitigen und konkurrenzarmen Beziehung und für einen gewinnbringenden Kompetenztransfer. Zudem muss eine grundsätzliche Bereitschaft der Kooperationspartner gegeben sein, die auftretenden Konflikte konstruktiv auszutragen (vgl. Lütje-Klose & Willenbring, 1999).

### 3.4 Systemebenen pädagogischer Zusammenarbeit

Es wurde bereits darauf hingewiesen, dass die durch die UN-Konvention geforderte schulische Inklusion eine Kooperation unterschiedlicher Institutionen und Professionen bedarf (vgl. Kapitel 1). Zwischen den Kooperationspartnern ergeben sich vielfältige Kooperationsbeziehungen auf unterschiedlichen Systemebenen. Kooperationen in schulischen bzw. pädagogischen Kontexten lassen sich auf folgenden Ebenen beschreiben (vgl. Willmann, 2009, S. 471 f.):

- **Kooperation als interdisziplinäre Zusammenarbeit**  
Interdisziplinäre Zusammenarbeit bezeichnet eine „[...] koordinierte Zusammenarbeit unterschiedlicher Professionen, die sich in ihrer fachlichen Differenz gegenseitig anerkennen“ (Opp, 2002, in Willmann, 2009, S. 471) und die durch eine Zusammenführung ihrer Sichtweisen und Kompetenzen profitieren (z.B. Kooperation zwischen Lehrkraft und Sozialpädagoge).
- **Kooperation als inter-institutionelle Zusammenarbeit und Vernetzung**  
Eine inter-institutionelle Vernetzung entsteht durch die Zusammenarbeit von verschiedenen Systemen und die „[...] Ausbildung von organisatorischen Schnittstellen [...]“ (Willmann, 2009, S. 471) (z.B. Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe).
- **Kooperation innerhalb einer Einrichtung bzw. Berufsgruppe**  
Innerhalb eines Systems ergeben sich i.d.R diverse Kooperationsanlässe zur „intra-institutionellen Zusammenarbeit“ (Willmann, 2009, S. 472) sowohl innerhalb einer Berufsgruppe als auch zwischen den Berufsgruppen (z.B. Kooperation zwischen Lehrkraft und Schulbegleiter).
- **Kooperation mit den Klientengruppen**  
Eine Kooperation zwischen Pädagoge und Klient kann nur dann gelingen, wenn der Pädagoge die entsprechenden Strukturen dafür schafft. So muss beispielsweise eine Lehrkraft kooperative Lernangebote schaffen, damit eine Lernpartnerschaft zwischen ihr und ihren Schülern entstehen kann.

Ein inklusives Bildungssystem erfordert eine Zusammenarbeit auf allen Systemebenen.

### 3.5 Strukturebenen pädagogischer Zusammenarbeit

Innerhalb der Systeme herrschen vielschichtige strukturelle Bedingungen vor. Lütje-Klose und Willenbring (vgl. 1999, S. 14 ff.) unterscheiden vier Strukturebenen, die miteinander verknüpft sind und einander bedingen, die aber zur differenzierten Betrachtung getrennt voneinander dargestellt werden:

- **Organisatorische Ebene:**  
Diese Ebene umfasst alle strukturellen Bedingungen unter denen eine Kooperation stattfindet, wie z.B. räumliche und materielle Bedingungen, Planungszeiten, Aus- und Fortbildung, Schulentwicklung, Supervision und institutionelle und gesetzliche Vorgaben.
- **Sachebene:**  
Die Sachebene beinhaltet die fachlichen Qualifikationen und Kompetenzen, die die Kooperationspartner mitbringen und die die Grundlage für die Vergabe der Verantwortungsbereiche darstellen.
- **Beziehungsebene:**  
Auf der Beziehungsebene spielt der „Beziehungsstatus“ die entscheidendste Rolle. Der Aufbau einer sozialen Beziehung geht einer funktionierenden Kooperation voraus. Deshalb ist es von Bedeutung wie lange und gut sich die Kooperationspartner bereits kennen und wie groß der gegenseitige Respekt und das Vertrauen sind.
- **Persönlichkeitsebene:**  
Auf dieser Ebene geht es um die persönlichen Einstellungen der Kooperationspartner, die i.d.R. aus ihren Erfahrungen resultieren. Kooperation bedeutet für die Beteiligten ihre Autonomie zu teilen und ihre Arbeit offen zu legen. Dazu werden die Partner nur dann bereit sein, wenn sie positive Effekte damit verbinden.

Diese differenzierte Betrachtungsweise erleichtert es entstehende Kooperationsprobleme zu identifizieren. Eine gelingende Kooperation setzt also einen reflektierten

Umgang mit den Bedingungen aller Strukturebenen voraus (vgl. Lütje-Klose & Willenbring, 1999).

### **3.6 Kooperationsbeziehungen aus systemisch-konstruktivistischer Sicht**

Nach Lütje-Klose und Willenbring (1999) kommt der Beziehungsebene eine besondere Bedeutung zu. So gaben integrativ arbeitende Teams in einer Studie von Nelson und Kinnucan-Welsch (1992) sehr häufig eine bereits bestehende Beziehung (auch im privaten Bereich) als wesentlichen Faktor für das Gelingen der Kooperation an (vgl. Lütje-Klose & Willenbring, 1999). Deshalb soll hier die Beziehungsebene noch einmal hervorgehoben und unter systemisch-konstruktivistischen Gesichtspunkten beleuchtet werden.

Der systemisch-konstruktivistische Ansatz geht davon aus, „[...] daß menschliches Verhalten nicht isoliert zu betrachten, sondern in sozialen Systemen<sup>7</sup> eingebettet ist und in Wechselwirkung mit seiner Umwelt steht“ (Lütje-Klose & Willenbring, 1999, S. 5). Kooperationsbeziehungen lassen sich deshalb besser nachvollziehen, wenn die Regeln, Werte und Normen der jeweiligen Bezugsgruppen der Kooperationspartner einbezogen werden (vgl. Lütje-Klose & Willenbring, 1999). Um das komplexe Systemgefüge der Kooperationsbeziehung in seiner Gesamtstruktur zu erfassen, haben Lütje-Klose und Willenbring (vgl. 1999, S. 6 f.; in Anlehnung an Bronfenbrenner, 1981) ein Beschreibungsmodell entwickelt:

---

<sup>7</sup> Soziale Systeme: „[...] ] systeme handelnder Personen, die miteinander interagieren und sich ein Bild von ihrer Wirklichkeit machen.“ (Lütje-Klose & Willenbring, 2009, S. 5)

Systemebene	Subsysteme
Makrosystem	Soziokulturelle Bedingungen der Kooperation (Norme und Werte unsere Leistungsgesellschaft und ihre Auswirkungen auf das Bildungssystem)
Exosystem ↑	Lebensbereiche, an denen die Kooperationspartner nicht direkt beteiligt sind, von denen sie aber beeinflusst werden (Räumlichkeiten, Materialien, Aus- und Fortbildungsangebote, Schulverwaltung, usw.)
Mesosystem ↑	Wechselbeziehungen zu anderen Lebensbereichen der Kooperationspartner (Eltern, Kollegium, eigene Familie, usw.)
Mikrosystem ↑	Kooperationspartner und die Beziehungen zwischen ihnen (Sympathie, Engagement, Qualifikation, etc.)

**Tabelle 1:** Beschreibungsmodell der Kooperation nach Lütje-Klose und Willenbring (1999)

Ein Kooperationskonflikt wird oft auf der Ebene des Mikrosystems wahrgenommen, ist aber zumeist auf mehreren Ebenen begründet. Lösungsansätze „[...] dürfen sich somit nicht auf Veränderungen des Mikrosystems beschränken, sondern sollen alle Systemebenen berücksichtigen [...]“ (Lütje-Klose & Willenbring, 1999, S. 7).

Neben diesen Systemebenen spielt auch der Faktor Zeit eine erhebliche Rolle (vgl. Lütje-Klose & Willenbring, 1999). Zum einen die Zeit in biographischer Hinsicht, so können sich beispielsweise unterschiedliche Vorerfahrungen der Kooperationspartner und im Zusammenhang damit voneinander abweichende Erwartungen auf den Kooperationsprozess auswirken. Zum anderen bezieht sich der Faktor Zeit auf das Stundenkontingent im schulischen Kontext, welches keine explizite Kooperationszeit vorsieht.

### 3.7 Kooperationsformen

Bei verschiedenen Autoren finden sich differenzierte Angaben zu den Formen der Kooperation. Gräsel, Fußangeln und Pröbstel (2006) unterscheiden beispielsweise lediglich zwischen drei Kooperationsformen, die in Abhängigkeit von der Zielsetzung und den damit verbundenen Aufgaben sowie von den Kontextbedingungen ausgewählt werden. Lütje-Klose und Willenbring (1999) hingegen beschreiben vier Kooperationsformen, die in hierarchische Stufen gegliedert sind und dessen Ziel die Kollaboration darstellt.

Die Kooperationsformen nach Gräsel, Fußangeln und Pröbstel (vgl. 2006, S. 209 ff.) sind:

- **Austausch**  
Diese Kooperationsform zeichnet sich durch den Informationsaustausch über berufliche Sachverhalte und die Versorgung mit Materialien aus. Da sich die Kooperationspartner an einer übergeordneten Zielsetzung orientieren, bedarf es keiner Zielinterdependenz. Der Grad der Autonomie ist hier folglich sehr hoch. Voraussetzung für eine vertrauensvolle Kooperation in diesem Rahmen stellt die Gegenseitigkeit dar.
  
- **Arbeitsteilige Kooperation**  
Diese Form der Kooperation besteht in der Verständigung über eine konkrete Zielsetzung sowie eine günstige Aufgabenteilung und -zusammenführung, um diese zu erreichen. Dabei werden die Kompetenzen des Einzelnen einbezogen. Die Arbeit wird miteinander geplant und verantwortet, sodass das Ergebnis von den Beteiligten gemeinsam getragen wird. Die notwendigen Aufgaben werden jedoch autonom voneinander erfüllt. Die Beteiligten vertrauen einander in dem Sinne, dass sie sich darauf verlassen, dass jeder seine Arbeit erledigt.
  
- **Kokonstruktion**  
Kokonstruktion bezeichnet die Kooperationsform, bei der die Partner „[...] ihr individuelles Wissen so aufeinander beziehen (kokonstruieren), dass sie dabei Wissen erwerben oder gemeinsame Aufgaben- oder Problemlösungen entwickeln“ (Gräsel et al., 2006, 210 f.). Sie arbeiten nicht nur gemeinsam an

einem Ziel, sondern auch an einer Aufgabe, wodurch die Unabhängigkeit des Einzelnen eingeschränkt wird. Arbeitsabläufe müssen abgestimmt, Vorgehensweisen diskutiert und Ideen kritisch hinterfragt werden. Dies setzt ein hohes Maß an Vertrauen voraus.

Da der Austausch die Kooperationsform darstellt, die am wenigsten Zeit in Anspruch nimmt, nur ein geringes Konfliktpotential birgt und die Unabhängigkeit nur im geringen Ausmaß einschränkt, wird sie als „low cost“-Form“ (Gräsel et al., 2006, S. 210) bezeichnet. Die Kokonstruktion wird hingegen als „high cost“-Form“ (Gräsel et al., 2006, S. 211) betrachtet, da ein hoher Aufwand für die gemeinsame Abstimmung nötig ist und das Risiko für die Entstehung von Konflikten höher ist. Sie bietet jedoch die Möglichkeit durch Anregungen und Reflexionen die Arbeitsqualität zu erhöhen und die eigenen Kompetenzen weiterzuentwickeln.

Lütje-Klose und Willenbring (vgl. 1999, S. 12) unterscheiden vier Formen der pädagogischen Kooperation, die auf einem „Kontinuum wechselseitiger Interaktionen“ liegen:

- Ko-Aktivität (co-activity)  
Die `co-activity` bezeichnet die Stufe der Kooperation, bei der die Kooperationspartner ähnliche Arbeitsbereiche haben, ihre Aktivitäten aber getrennt voneinander durchführen und sich nie oder nur vereinzelt austauschen und unterstützen.
- Kooperation (cooperation)  
Die `cooperation` beinhaltet Absprachen bezüglich des Zeitmanagements und der allgemeinen Ziele. Die Kooperationspartner öffnen sich allerdings dem anderen gegenüber noch nicht und halten sich in Hinblick auf ihre subjektiven Ansichten bedeckt.
- Koordination (coordination)  
Auf dieser Kooperationsstufe werden die Verantwortlichkeiten besprochen und verteilt. Die Kooperationspartner führen gemeinsame Aktivitäten durch, tauschen jedoch nie die Rollen. Der Aufbau einer Vertrauensbeziehung beginnt.

- Kollaboration (collaboration)

Diese Kooperationsstufe zeichnet sich durch den grundsätzlichen Konsens von Werten und Zielen der Kooperationspartner aus. Die Kooperationspartner vertrauen und respektieren sich und bringen ihre Kompetenzen nach Bedarf ein. Die Aktivitäten der Partner sind nicht mehr streng von einander getrennt, sondern überschneiden sich teilweise.

Die `colloboration` ist die effektivste Kooperationsform und deshalb auch die anzustrebende. Sie bedarf jedoch das höchste Maß an gegenseitiger Wertschätzung und Vertrauen und stellt somit die Form dar, dessen Umsetzung den Kooperationspartnern am meisten abverlangt (vgl. Lütje-Klose & Willenbring, 1999).

### **3.8 Kooperation zwischen Familie und Schule**

Für die Kooperation zwischen Eltern und Lehrkräften ergeben sich besondere Kooperationsfelder (vgl. Sacher, 2008, S. 193 f.):

- Elternbildung:  
Gemeinsame Veranstaltungen von Eltern und Schule, wie z.B. kulturelle Veranstaltungen, Sprachkurse und Projekte, die indirekt auch der außerschulischen Bildung der Kinder dienen.
- Organisation einer lern- und entwicklungsförderlichen häuslichen Umwelt für die Kinder:  
Beratung bei der Strukturierung des kindlichen Tagesablaufs und bei der Gestaltung des Arbeitsplatzes.
- Aktive Unterstützung der häuslichen Lernarbeit der Kinder durch die Eltern:  
Beratung der Eltern im Umgang mit der Hausaufgabensituation.
- Kooperative Bewältigung von Aufgaben und die Lösung von Problemen der Kinder in und mit der Schule:

Gemeinsame Interventionen bei Problemen der Kinder im Unterricht oder mit Mitschülern oder Lehrern.

- Erziehung i.e.S. in Schule und Elternhaus:  
Abstimmung der Erziehungsmaßnahmen und der zu vermittelnden Werte.
- Kooperation an Aufgaben und Problemen der Schule:  
Gemeinsame Arbeit an der Schulentwicklung, der Qualitätssicherung und an schulpolitischen Fragen.

Hindernisse in der Kooperation ergeben sich vor allem dadurch, dass Eltern und Lehrer unterschiedliche Auffassungen von ihren Aufgabenbereichen haben. Während die Lehrer i.d.R. sowohl die Bildung als auch die Erziehung der Schüler als ihre Aufgaben verstehen, erachten immer noch viele Eltern die Erziehung ihrer Kinder als ausschließlich ihren Aufgabenbereich (vgl. Sacher, 2008). Andererseits sehen einige Eltern die Schule bei der Vermittlung von Pünktlichkeit, Zuverlässigkeit, Höflichkeit usw. in der Verantwortung (vgl. Sacher, 2008). Um eine gelingende Kooperation zu installieren bedarf es einem regelmäßigen Austausch der Kooperationspartner und einer stetigen Abstimmung von Zielen, Maßnahmen und Aufgaben (vgl. Kapitel 3.2).

## **4 Fragestellungen**

### **4.1 Auswahl der Fragestellungen**

Im Zusammenhang mit dem FiSch-Projekt ergibt sich eine Reihe von Fragestellungen. Der Rahmen dieser Arbeit ist jedoch sehr beschränkt, sodass eine Auswahl getroffen werden muss. Kooperation bildet eine zentrale Grundlage für die Entstehung inklusiver Schulen (vgl. Kapitel 1). Aus diesem Grunde sind kooperative Beziehungen in schulischen Settings heute von größerer Bedeutung denn je. Um herauszufinden auf welchen System- und Strukturebenen im FiSch-Projekt kooperiert wird und welche Kooperationsformen mit welchem Ziel genutzt werden, sollen die Kooperationsprozesse im Projekt betrachtet werden. Desweiteren gilt es die Faktoren ausfindig zu machen, die zum Erfolg der Maßnahme beitragen.

Darüber hinaus gibt es weitere sehr interessante Fragestellungen. Insbesondere die Frage nach dem Nutzen, den die teilnehmenden Eltern und Kinder aus dem Projekt ziehen, ist von Interesse. Die Beurteilung des Nutzens erscheint jedoch aus der Sicht der Teilnehmer sinnvoller als aus der Perspektive der Teams. Demzufolge obliegt die Beantwortung dieser Fragestellung den Forschern, die im Rahmen ihrer Arbeiten Interviews mit teilnehmenden Eltern und Kindern durchgeführt haben.

### **4.2 Erläuterung der Fragestellungen**

#### **4.2.1 Kooperation im FiSch-Projekt**

Wie beschreiben die FiSch-Teams die Kooperationserfahrungen mit ihren Team-Partnern, den Eltern und den nicht aktiv beteiligten Personen innerhalb des FiSch-Projektes?

Da Kooperationsprozesse kontextabhängig sind, ist es relevant zu erfahren, wie die FiSch-Teams ihre Zusammenarbeit im Kontext des Projektes gestalten. Ein weiteres Interesse besteht darin, Kenntnis über die Zusammenarbeit mit den Eltern zu erlangen, da sich diese aufgrund unterschiedlicher Aufgabenvorstellungen (vgl. Kapitel 3.7) als schwierig erweisen kann. Darüber hinaus ist es wissenswert, inwieweit Kooperationen mit Personen, die nicht direkt an der Maßnahme beteiligt sind (wie z.B. anderen FiSch-Teams und Jugendhilfeeinrichtungen), eingegangen und genutzt werden. Die

erhobenen Daten lassen jedoch nur eine Beschreibung der Zusammenarbeit aus Sicht der FiSch-Teams zu.

#### **4.2.2 Bedingungen des Gelingens**

Welche Bedingungen beschreiben die FiSch-Teams, die zum Gelingen des Projektes beitragen?

Um das FiSch-Projekt zu evaluieren und im Zuge dessen die Bedingungen für die Umsetzung ggf. zu verbessern, ist es von elementarer Bedeutung von den FiSch-Teams zu erfahren, welche Bedingungen ihres Erachtens zum Gelingen des Projektes beitragen. Da die Fisch-Teams an der Gestaltung aller Projektphasen beteiligt sind und den größten Erfahrungsschatz in Bezug auf das Projekt besitzen, erscheinen sie in diesem Zusammenhang als geeignete Gesprächspartner.

## **5 Forschungsdesign**

### **5.1 Qualitative Datenerhebung**

Zur Erhebung der Daten werden je nach Forschungsinteresse, Forschungsgegenstand und Forschungsbedingungen unterschiedliche Methoden verwendet. Die grundlegendste Entscheidung stellt die zwischen quantitativer und qualitativer Erhebungsmethode dar. Der gesamte Forschungsprozess gestaltet sich entsprechend der Erhebungsmethode (vgl. Mayring, 2002). Da das Ziel der Untersuchung darin besteht, die Erfahrungen der FiSch-Teams zu erfassen und das FiSch-Projekt zu evaluieren, wurde ein qualitatives Verfahren zur Datenerhebung gewählt. Qualitative Verfahren zeichnen sich vor allem dadurch aus, dass sie Einzelfälle in den Blick nehmen und angemessen darstellen (vgl. Mayring, 2002).

Im Bereich der qualitativen Forschung gibt es eine Vielzahl von Datenerhebungsverfahren, die sich z.T. in Bezug auf Planung, Durchführung, Auswertung und Gütekriterien unterscheiden. Da sich Erfahrungen und Bedingungen nur schwer aus Beobachtungen ableiten lassen, fiel die Entscheidung in diesem Fall auf die Erhebungsmethode des Interviews. Das Interview bietet hier verschiedene Vorteile (vgl. Mayring, 2002). Die Durchführung geschieht auf eine gleichberechtigte und kommunikative Art und Weise, wodurch die Motivation der Teilnehmer erhöht wird. Die offene Gestaltung ermöglicht es relevante Sachverhalte zu fokussieren und subjektive Bedeutungen zu erfassen.

Es gibt jedoch verschiedene Interviewformen, die von unterschiedlichen Autoren uneinheitlich bezeichnet und beschrieben werden. Deshalb wird das Vorgehen zur Generierung der Daten, die dieser Arbeit zugrunde liegen, im Folgenden erläutert und dessen Auswahl begründet.

#### **5.1.1 Das Problemzentrierte Interview**

Um den oben erläuterten Fragestellungen auf den Grund zu gehen, wurden Problemzentrierte Interviews geführt. Diese Form des Interviews bietet die Möglichkeit strukturierend in einen offenen Erzählraum einzugreifen (vgl. Helfferich, 2011). Dies bedeute auf der einen Seite, dass der Interviewte Raum erhält von seinen Erfahrungen zu berichten und seine Sichtweise darzustellen. Auf der anderen Seite bekommt der

Interviewer die Gelegenheit bestimmte Themen ins Gespräch einfließen zu lassen. Nicht der Befragte stellt den Forschungsgegenstand dar, sondern seine Berichte (vgl. Mayring, 2002).

Darüber hinaus zeichnet sich diese Interviewform durch *drei weitere, wesentliche Aspekte* aus (vgl. Mayring, 2002, S. 68):

- *Problemzentrierung*  
Im Fokus der Befragung<sup>8</sup> steht eine gesellschaftliche Problemstellung, dessen zentrale objektive Dimensionen bereits vor der Interviewphase analysiert wurden (vgl. 2 Theoretischer Hintergrund).
- *Gegenstandsorientierung*  
Das Verfahren wird in Hinblick auf den spezifischen Gegenstand gestaltet.
- *Prozessorientierung*  
Die Analyse der Problemstellung wird flexibel durchgeführt. Innerhalb der Befragung werden die Daten schrittweise erhoben und geprüft. Zusammenhänge und Verhältnisse erschließen sich erst langsam und im reflexiven Bezug auf die verwendeten Methoden.

Das Problemzentrierte Interview ist ein fokussiertes und dennoch offenes, halbstrukturiertes Verfahren, das einem Gespräch sehr nahe kommt (vgl. Mayring, 2002). Insgesamt umfasst es einen *Forschungsprozess aus fünf Phasen* (vgl. Mayring, 2002, S. 69 ff.):

- *Problemanalyse*  
Am Anfang wird ein Problem formuliert und in seinen wesentlichen Aspekten analysiert (vgl. Kapitel 2).

---

<sup>8</sup> Im Folgenden werden die Wörter `Interview`, `Befragung` und `Gespräch` synonym verwendet.

- *Leitfadenkonstruktion*  
Aus der Problemanalyse ergeben sich die zentralen Gesichtspunkte, die der Erstellung des Interviewleitfadens dienen. Der Leitfaden enthält die Thematiken der Befragung sowie Formulierungsvorschläge für einzelne Fragen.
- *Pilotphase*  
In dieser Phase wird der Leitfaden getestet, indem Probeinterviews durchgeführt werden (ggf. kommt es danach zur Modifikation des Interviewleitfadens). Darüber hinaus wird der Interviewer durch die Probeinterviews in seiner Tätigkeit geschult.
- *Interviewdurchführung*  
Bei der Interviewdurchführung sind verschiedene Aspekte von Bedeutung. Die Merkmale *Offenheit* und *Vertrauen* spielen hier eine zentrale Rolle (vgl. Kapitel 5.1.3.1).
- *Aufzeichnung*  
Um das gewonnene Material festzuhalten, kann während des Interviews oder auch im Anschluss daran ein Protokoll erstellt werden. Im Idealfall wird jedoch direkt während der Befragung, im Einverständnis mit den Interviewten, eine Audioaufzeichnung angefertigt.

### **5.1.2 Der Interviewleitfaden**

Ein Interviewleitfaden standardisiert das Gespräch in gewissem Sinne, indem es den Inhalt strukturiert, die Auswertung erleichtert und einen Vergleich mit anderen Gesprächen ermöglicht (vgl. Helfferich, 2011).

An einen Leitfaden werden besondere Anforderungen gestellt (vgl. Helfferich, 2011). Er muss offene Antworten ermöglichen und auch Platz für Ausführungen des Befragten lassen, die über den vom Leitfaden gesteckten Rahmen hinaus gehen. Er soll übersichtlich und nicht zu überladen sein, also eine realistische Anzahl an Fragen zu ausgewählten Einzelaspekten beinhalten. Abrupte Themenwechsel und Sprünge bringen das Gespräch zum Stocken und sollten daher vermieden werden. Aus diesem Grund

dürfen die Fragen nicht einfach der Reihe nach von Leitfaden abgelesen werden, sondern sollen im natürlichen Gesprächsfluss Eingang finden.

Bei der Konstruktion des Interviewleitfadens wurde nach dem *SPSS-Prinzip* (vgl. Helfferich, 2011, S. 182 ff.) vorgegangen:

1. *Schritt: „S“ wie Sammeln von Fragen*

Zunächst wird ein Brainstorming durchgeführt und verschiedene Fragen, die im Zusammenhang mit dem Thema von Interesse sein könnten, gesammelt.

2. *Schritt: „P“ wie Prüfen (Durcharbeiten der Liste unter Aspekten des Vorwissens und der Offenheit)*

Im Anschluss werden die Fragen auf ihre Brauchbarkeit geprüft. Gegenstandsunspezifische Fragen und prospektive Fragen, die nicht auf die subjektiven Theorien des Befragten bezogen sind, werden eliminiert, sodass nur die Fragen übrig bleiben, die im Zusammenhang mit dem Gegenstand wirklich bedeutsam und wichtig erscheinen. Geschlossene und richtungsweisende Fragen werden umformuliert und in eine angemessenen Form gebracht.

3. *Schritt: „S“ wie Sortieren*

Die verbleibenden Fragen werden sortiert, indem sie (z.B. chronologisch oder hierarchisch) zu Themenkomplexen gebündelt werden.

4. *Schritt: „S“ wie Subsumieren*

Letztlich wird zu jedem Themenkomplex ein erzählgenerierender Einstieg formuliert. Der Einstieg soll den Befragten als Impuls dienen, um möglichst viele Aspekte, die für den Forschungsgegenstand von Interesse sind, von alleine anzusprechen.

Helfferich (2011) schlägt vor, den Leitfaden in Tabellenform anzufertigen. In der ersten Spalte werden die Einstiegsimpulse eingetragen. Die zweite Spalte enthält Stichworte, die sowohl eine Erinnerungsstütze als auch eine Checkliste (wurden alle Punkte angesprochen?) darstellen. In der dritten Spalte befinden sich die ausformulierten Fragen zu den Stichwörtern, die bei Bedarf genutzt werden können. Dabei handelt es

sich lediglich um Sondierungs- (Einstiegs- bzw. Annäherungsfragen), Informations- und Einstellungsfragen. Im Gespräch finden jedoch noch weitere Fragen, wie z.B. Aufrechterhaltungsfragen, Steuerungsfragen und Paraphrasen, Verwendung (vgl. Helfferich, 2011). Eine vierte Spalte dient als Raum für Notizen und Anmerkungen.

Um den Interviewleitfaden zu Erproben wurden am 08.02.2011 Probeinterviews mit Teilnehmern des Forschungsseminars `Kooperation in inklusiven Kontexten` geführt und anschließend gemeinsam reflektiert. In Folge dessen wurde der Leitfaden teilweise modifiziert und ergänzt. Der daraus entstandene und zur Interviewdurchführung verwendete Leitfaden befindet sich im Anhang.

### **5.1.3 Die Interviewdurchführung**

#### **5.1.3.1 Vorüberlegungen**

Neben der Problemzentrierung, der Gegenstandsorientierung und der Prozessorientierung (siehe Kapitel 5.1.1) stellen wie bereits erwähnt die Offenheit und das Vertrauen weitere *wichtige Merkmale für die Durchführung der Befragung* dar (vgl. Mayring, 2002).

*Offenheit* bedeutet, dass der Befragte frei, ohne vorgegebene Antwortalternativen, antwortet. Dadurch kann der Befragte seine eigene Perspektive und Interpretation bezüglich des Problemfeldes darlegen, Strukturen entwickeln und Zusammenhänge herstellen. Darüber hinaus kann auch das Interview selbst und dessen Bedingungen zum Thema werden.

Eine *Vertrauensbeziehung* zwischen Interviewer und Interviewtem kann nur dann entstehen, wenn der Interviewte sich ernst genommen fühlt. Dazu trägt ein gleichberechtigter und aufrichtiger Umgang miteinander bei. Hat sich der Interviewer das Vertrauen des Befragten verdient, werden seine Antworten offener, ehrlicher und reflektierter sein und somit valider.

Desweiteren spielt das *aktive Zuhören* eine besondere Rolle (vgl. Helfferich, 2011). Das aktive Zuhören stellt eine „[...] Gesprächshaltung dar, bei der es um eine Konzentration auf den Klienten mit einer Zurückstellung seiner eigenen Deutungen, Gefühle und Mitteilungsbedürfnisse geht [...]“ (Helfferich, 2011, S. 91). Das offene, halbstrukturierte Interview unterscheidet sich insofern von der Alltagskommunikation

als das die Sprecher- und Zuhörerrolle nicht fortwährend tauscht. Der Hauptreedeanteil liegt bei der interviewten Person, während ihr der Interviewer seine uneingeschränkte Aufmerksamkeit schenkt. Darüber hinaus hat der Interviewer die Aufgabe zurückzumelden, was er wahrgenommen und verstanden hat (z.B. durch das Paraphrasieren) ohne dabei eine Bewertung vorzunehmen. So hat der Interviewte die Möglichkeit seine Aussagen zu konkretisieren bzw. zu revidieren.

Eine weitere Aufgabe des Interviewers besteht darin, die *Sprechpausen* des Interviewten richtig zu deuten und entsprechend zu handeln (vgl. Hefferich, 2011). „Die Bedeutung der Pause lässt sich häufig aus der Blickrichtung der Erzählperson ablesen [...]“ (Helfferich, 2011, S. 94). Blickt die Person während einer längeren Pause zum Interviewer, kann es sein, dass sie einen Sprecherwechsel wünscht. Lässt die Person ihren Blick im Raum schweifen, denkt sie möglicherweise nach oder empfindet eine Ambivalenz bezogen auf das Weitersprechen. In diesem Fall sollte auf eine direkte Anschlussfrage verzichtet werden, um der Person Zeit zu geben sich zu sammeln. Aber nicht nur der Blick, sondern auch die Körpersprache einer Person kann Aufschluss über die Intention einer Pause geben und sollte deshalb wahrgenommen und gedeutet werden (vgl. Helfferich, 2011).

In Mehrpersonengesprächen nehmen zudem die Aspekte Eigendynamik und sozialer Erwartungsdruck einen hohen Stellenwert ein (vgl. Froschauer & Lueger, 2003).

Die *Dynamik* im Mehrpersonengespräch entsteht durch die Möglichkeit der Koalitionsbildung. Einzelpersonen können sich, aufgrund gemeinsamer subjektiver Theorien, zusammen schließen und eine Position einnehmen. Dynamisch wird es aber auch, wenn genau das Gegenteil der Fall ist und das Gespräch Differenzen oder Konflikte zu Tage trägt. Entstehen im Gespräch extreme Dynamiken, ist es die Aufgabe des Interviewers moderierend einzugreifen und ggf. zur Klärung beizutragen (z.B. indem Aussagen zur Verdeutlichung der Positionen überspitzt werden). Ansonsten ist es seine Aufgabe „[...] den kommunikativen Austausch zwischen den beteiligten Personen anzuregen [...]“ (Froschauer & Lueger, 2003, S. 56).

*Sozialer Druck* entsteht durch die Reaktionen der Zuhörer auf die Aussagen eines Gesprächsteilnehmers. Die Zuhörer interpretieren die Aussagen und reagieren verbal oder nonverbal darauf. Signalisiert ein Zuhörer beispielsweise Unverständnis (indem er z.B. die Stirn in Falten legt), sieht sich der Sprecher womöglich aufgefordert seine Aussage zu untermauern oder näher zu erläutern. Desweiteren müssen sich die

Gesprächsteilnehmer entscheiden, wer auf welche Frage antwortet bzw. auf welchen Impuls reagiert. Dies verlangt ihnen Strukturierungsleistungen ab. Hier können evtl. auch hierarchische Verhältnisse deutlich werden.

So dient das Interview nicht nur der Informationssammlung, sondern spiegelt auch soziale Beziehungen wieder.

### **5.1.3.2 Teilnehmer**

Um allgemeine Informationen über das Projekt `Familie in Schule` zu gewinnen und Kenntnisse über die stattfindende Kooperation zu erhalten, wurden die FiSch-Teams (siehe Kapitel 2.3) als Gesprächspartner innerhalb der Interviews ausgewählt. Die FiSch-Teams sind in alle Projektphasen involviert und an nahezu allen Kooperationsprozessen beteiligt. Sie führen das Projekt wöchentlich durch, wodurch sie eingehende Erfahrungen in der Umsetzung des Konzeptes gesammelt haben.

Da das Projekt noch `in den Kinderschuhen steckt` und derzeit nur von fünf FiSch-Teams im Kreis angeboten wird, wurden alle Teams befragt. Die Interviews wurden i.d.R. gemeinsam mit beiden Teampartnern geführt. Lediglich ein Interview musste aufgrund eines Krankheitsfalles ausschließlich in Anwesenheit eines Teampartners stattfinden.

Die Teilnahme geschah auf freiwilliger Basis, wobei innerhalb von FiSch-Tagungen auf die Bedeutung der Teilnahme in Bezug auf die Evaluation aufmerksam gemacht wurde.

### **5.1.3.3 Durchführungsort und -zeit**

Die Interviews wurden in der jeweiligen Schule geführt, in der die FiSch-Teams das Projekt durchführen. So wurde der zeitliche Aufwand der Teams begrenzt. Den Raum für die Durchführung wählten die Interviewten selbst aus. Dies bringt „[...] den Vorteil, dass es dort geführt werden kann, wo sie sich wohl und sicher fühlen [...]“ (Helfferich, 2011, S. 177). Zudem haben die FiSch-Teams Zugang zu den verschiedenen Räumlichkeiten. Prinzipiell bietet sich jeder Raum an, in dem eine ungestörte Aufmerksamkeit und eine gute Akustik gewährleistet sind (vgl. Helfferisch, 2011).

Der Zeitpunkt für die Durchführung der Gespräche sollte idealerweise im Zeitraum von ein bis zwei Wochen, nachdem die ersten Kinder die Maßnahme beendet haben, liegen. Zu diesem Zeitpunkt haben die Teams bereits umfassende Erfahrungen mit dem Projekt

gesammelt und hatten Zeit diese zu reflektieren. Dennoch liegen die Ereignisse nicht so weit zurück, sodass einzelne Situationen und Gegebenheiten noch sehr präsent sind. Jedoch konnte dieser Termin schulorganisatorischen Gründen nicht bei jeder Befragung realisiert werden. Ein Interview wurde bereits drei Tage vor und ein Interview erst vier Wochen nach Beendigung der ersten Maßnahme durchgeführt.

In der Regel wurden die Interviews mittels eines Audioaufnahmegerätes aufgezeichnet. Stimmten die Interviewten einer Audioaufnahme nicht zu, wurden Mitschriften in Form von Stichworten und wörtlichen Zitaten angefertigt.

## **5.2 Datenaufbereitung**

Je nach Forschungsinteresse und Umfang der Daten können die mittels Interviews generierten Daten auf unterschiedliche Art und Weise aufbereitet werden. Um eine Basis für die Auswertung der Daten zu schaffen, müssen die Audioaufnahmen der Interviews zunächst in eine schriftliche Fassung gebracht werden. Dazu wurden unterschiedliche Aufbereitungsverfahren angewendet, die nachstehend dargelegt werden.

### **5.2.1 Wörtliche Transkription**

Die wörtliche Transkription ist ein Datenaufbereitungsverfahren, um sprachliches Material in Schriftsprache zu übersetzen und es so für die wissenschaftliche Analyse nutzbar zu machen. Mayring (2002, S. 91) unterscheidet drei Techniken der Wörtlichen Transkription:

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

Die ersten beiden Verfahren sind sehr umfangreich und transkribieren auch formale Aspekte. Da hier aber die „inhaltlich-thematische Ebene“ (Mayring, 2002, S. 91) der Daten im Vordergrund steht, wird das Datenmaterial in normales Schriftdeutsch übertragen und die formalen Aspekte vernachlässigt. Das heißt bei der

Verschriftlichung der Audioaufnahmen werden sprachliche Eigenheiten des Sprechers bereinigt, der Satzbau korrigiert und Stilunsicherheiten verfeinert (vgl. Mayring, 2002). So erhalten die Transkripte eine besser Lesbarkeit während die Inhalte unberührt bleiben.

### **5.2.2 Gedächtnisprotokoll**

Zwei FiSch-Teams haben der Aufzeichnung der Interviews nicht zugestimmt. Um dennoch möglichst viele Informationen zu gewinnen, wurden diese Interviews relativ strikt am Leitfaden orientiert geführt. So konnten Stichwörter und wörtlichen Zitate zu den einzelnen Fragen notiert werden. Mithilfe dieser Notizen wurden unmittelbar im Anschluss an die Gespräche Gedächtnisprotokolle erstellt. Da das Kurzzeitgedächtnis eine sehr hohe Vergessensrate aufweist, ist es von großer Bedeutung die Protokolle schnellstmöglich anzufertigen (vgl. Gläser & Laudel, 2010). Deshalb wurde noch vor Ort eine erste Rohfassung verfasst, d.h. aus den Notizen wurden unter Verwendung der Zitate ganze Sätze gebildet und so der Dialog (ohne Anspruch auf Vollständigkeit) rekonstruiert. Zu einem späteren Zeitpunkt wurden die Protokolle noch einmal mit den Notizen abgeglichen und die kontextuellen Zusammenhänge geprüft.

Unabhängig davon, ob das Gespräch mittels Audioaufnahmegerät aufgezeichnet wurde oder nicht, wurde die Interviewsituation (Rahmenbedingungen, Atmosphäre, Ort, Dauer) im Anschluss dokumentiert. Die Interviewsituation kann das Gespräch beeinflussen. Bei eventuell auftretenden Unklarheiten (Widersprüche o.ä.) im Auswertungsprozess kann die Dokumentation zur Hilfe gezogen werden (vgl. Gläser & Laudel, 2010).

### **5.2.3 Anonymisierung**

Da den Befragten in der Einverständniserklärung zur Aufzeichnung der Interviews Anonymität zugesichert wurde und das Bundesdatenschutzgesetz die Veröffentlichung personenbezogener Daten verbietet, wurden alle Transkripte und Gedächtnisprotokolle anonymisiert (vgl. Gläser & Laudel, 2010). Gläser und Laudel (2010, S. 280 f.) unterscheiden drei Formen der Anonymisierung:

- Verzicht auf Informationen:

Auf Informationen, die eine direkte Identifikation (Name, Geburtsdatum, etc.) oder indirekte Identifikation (Handlungen, Organisationszugehörigkeit, etc.) der Person zulassen, wird gänzlich verzichtet.

- Veränderung von Details

Details, die Rückschlüsse auf eine Person zulassen (z.B. Namen, Orte, Zeitangaben und Ereignisse) können gezielt verändert (z.B. Frau Müller → Frau K.) oder anonymisiert werden (z.B. 1998 → 19XX).

- Verallgemeinerung der Beschreibung

Die im Datenmaterial verwendeten Merkmale werden abstrakt beschrieben.

Da der inhaltliche Aspekt der Daten im Vordergrund steht, könnte eine Verallgemeinerung der Beschreibung zu Veränderungen des Kontextes und damit zur Veränderung von Sinnzusammenhängen führen. Deshalb wird in erster Linie auf die Veränderung von Details, wie z.B. Namen und Ereignisse, zurückgegriffen. Auf Details, wie beispielsweise Wochentage und Uhrzeiten, wird gänzlich verzichtet, wenn sie weder inhaltlich noch kontextuell relevant sind. Ansonsten werden auch die Details verändert.

### **5.3 Qualitative Datenauswertung**

Auch die Wahl der Auswertungsmethode ist vom Kenntnisinteresse, von der Art und dem Umfang der Daten sowie dessen Erhebungsmethode abhängig. Hier wurde die Methode der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (vgl. 2002, 2008) zur Auswertung der Daten herangezogen. Dieses Verfahren wurde zum einen deshalb gewählt, weil die Daten mittels des qualitativen Verfahrens des problemorientierten Interviews generiert wurden und zum anderen, weil die inhaltliche Ebene der Daten im Zentrum steht.

#### **5.3.1 Die Qualitative Inhaltsanalyse**

Die Qualitative Inhaltsanalyse bietet die Möglichkeit qualitative Daten theoriegeleitet und systematisch zu analysieren „[...] ohne in die vorschnelle Quantifizierung

abzurutschen“ (Mayring, 2002, S. 114). Sie kann immer dann eingesetzt werden, wenn lediglich die inhaltliche Ebene der Daten von Interesse ist. Aufgrund ihres regelgeleiteten und schrittweisen Vorgehens eignet sich die Inhaltsanalyse auch für größere Datenmengen und unerfahrene Forscher.

Es gibt eine Vielzahl von Definitionen des Begriffs `Inhaltsanalyse`, die unterschiedliche Schwerpunkte betonen (z.B. Berelson, 1952; Ritsert, 1972; Lisch/Kriz, 1978). Ein Konsens herrscht allerdings darüber, dass die Qualitative Inhaltsanalyse „[...] die Analyse von Material, das aus irgendeiner Art von *Kommunikation* stammt“ (Mayring, 2008, S. 11) zum Ziel hat.

Um die Methode der Qualitativen Inhaltsanalyse genauer zu beschreiben, wird sie nachfolgend von anderen Methoden abgegrenzt sowie das Vorgehen erläutert.

### **5.3.2 Abgrenzung zu anderen Auswertungsmethoden**

Neben der Qualitativen Inhaltsanalyse gibt es eine Reihe weiterer Methoden zur Analyse und Auswertung von Datenmaterial. Die Qualitative Inhaltsanalyse weist jedoch bestimmte „Spezifika“ (Mayring, 2008, S. 12) auf, die sie von anderen Methoden abgrenzt (vgl., Mayring, 2008, S. 12):

#### **1. Analyse von Kommunikation**

Der Gegenstand der Inhaltsanalyse ist die Kommunikation. Für gewöhnlich handelt es sich um Kommunikation mittels Sprache. Aber auch Musik, Bilder u.ä. können Gegenstand der Analyse werden.

Die Kommunikation wird in irgendeiner Art protokolliert, sodass sie als Material in Form von Texten, Noten, Bildern o.ä. vorliegt. Diese fixierte Kommunikation kann dann analysiert werden.

#### **2. Systematisches Vorgehen**

Das systematische Vorgehen besteht zum einen darin, die Analyse nach klaren Regeln durchzuführen, um sie transparent zu machen. Zum anderen bedeutet systematisch auch theoriegeleitet. Das Material wird also anhand einer theoretischen Fragestellung vor dem jeweiligen theoretischen Hintergrund analysiert.

### 3. Rückschlüsse

Die Inhaltsanalyse ist eine schlussfolgernde Methode. Das heißt sie beschränkt sich nicht nur auf Kommunikationsinhalte, sondern lässt aufgrund der Analyse des Materials auch Rückschlüsse auf bestimmte Kommunikationsaspekte, wie z.B. die Absichten des Sprechers oder die Wirkungen beim Empfänger, zu.

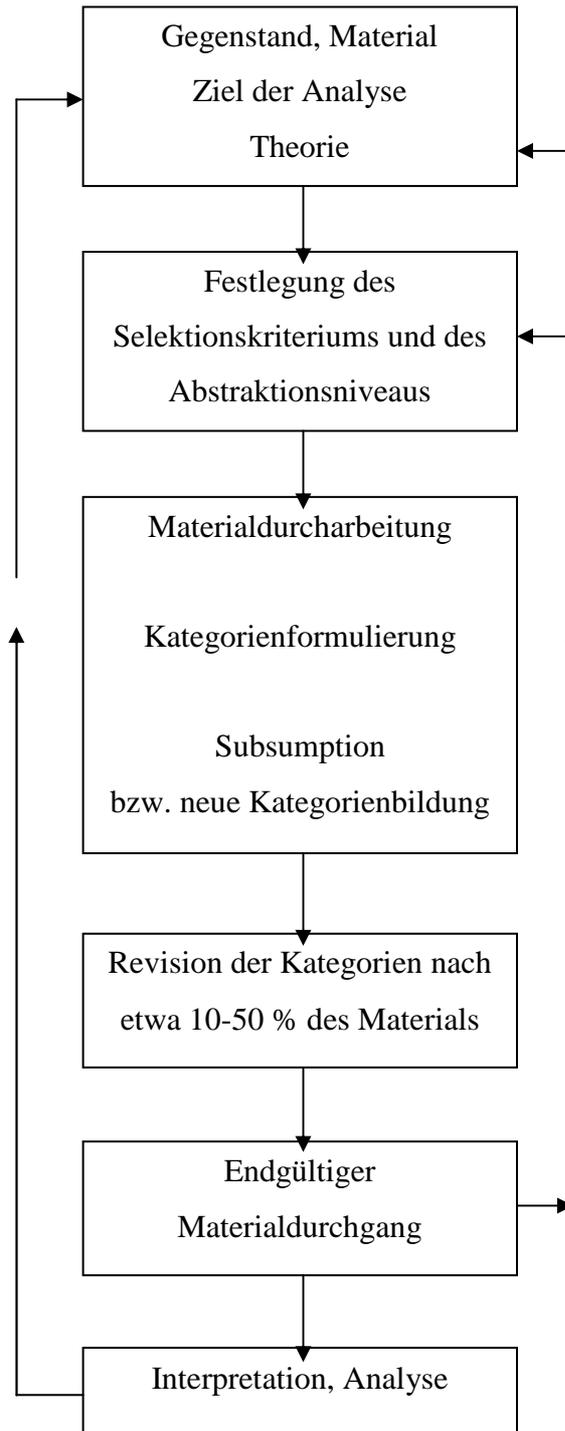
Die Stärke der Inhaltsanalyse gegenüber anderen Analyseverfahren besteht insbesondere in dem systematischen und schrittweisen Vorgehen. Durch den klaren, transparenten Ablauf wird die Analyse nachvollziehbar und prüfbar.

#### **5.3.3 Das Vorgehen der induktiven Kategorienbildung**

Das Vorgehen der Qualitativen Inhaltsanalyse ist durch die Fragestellung und das Datenmaterial bestimmt. Bevor die eigentliche Analyse der Daten beginnen kann, muss der Ablauf, sowie die konkreten Analysetechniken festgelegt werden (vgl. Mayring, 2008).

Da in dieser Untersuchung inhaltlich Fragen im Mittelpunkt stehen und das Datenmaterial sehr umfangreich ist, bietet sich eine zusammenfassende Inhaltsanalyse an (vgl. Mayring, 2008). Die Zusammenfassung wird hier mittels der qualitativen Technik der induktiven Kategorienbildung vorgenommen. Diese Technik unterstützt das Kenntnisinteresse insofern, dass sie „[...] nach einer möglichst naturalistischen, gegenstandsnahen Abbildung des Materials ohne Verzerrungen durch Vorannahmen des Forschers [...]“ (Mayring, 2008, S. 75) strebt.

Nach Mayring (2008) besteht der Prozess der Induktiven Kategorienbildung aus folgenden Schritten:



**Abbildung 1:** Prozessmodell Induktiver Kategorienbildung nach Mayring (2008, S. 75)

Bevor die Kategorien aus dem Material abgeleitet werden können, muss zunächst das Thema der Kategorienbildung festgelegt werden. Hierbei ist die Forschungsfrage richtungsweisend. Das Thema dient als Selektionskriterium, sodass vom Thema Abweichendes von vorherein ausgeschlossen wird.

Zudem muss das Abstraktionsniveau der Kategorien bestimmt werden. Anfänglich wird auf einem niedrigen Abstraktionsniveau gearbeitet, d.h. dass die Kategorien erst einmal sehr nah am Text gebildet werden. Dadurch gehen möglichst wenige Informationen verloren und es entstehen sehr konkrete Kategorien.

Die Transkripte werden nacheinander zeilenweise durchgearbeitet. Entspricht das Material dem gewählten Thema, wird eine Kategorie in Form von Satzfragmenten oder kurzen Sätzen formuliert. Findet sich das Thema an einer weiteren Stelle in den Transkripten, gilt es zu entscheiden, ob eine neue Kategorie zu bilden ist oder ob die Textstelle unter die vorhandene Kategorie fällt (Subsuption). Auf diese Weise wird das gesamte Material durchgearbeitet.

Ergeben sich beim Durcharbeiten des Materials nur wenig neue Kategorien, sollte das Kategoriensystem (Thema, Selektionskriterium und Abstraktionsniveau) nach maximal 50% des Materials überprüft und ggf. modifiziert werden. Kommt es zu Veränderungen im Kategoriensystem, beginnt die Analyse des Materials von Neuem.

Schließlich entstehen Kategorien zu einem thematischen Schwerpunkt, die auf verschiedenen Wegen weiter analysiert werden können (vgl. Mayring, 2008, S. 76):

- Das Kategoriensystem kann vor dem Hintergrund der Fragestellung interpretiert werden.
- Es können Hauptkategorien gebildet werden (induktiv oder deduktiv).
- Eine quantitative Analyse kann folgen.

### **5.3.3.1 Praktische Umsetzung**

Entsprechend der Forschungsfrage (vgl. Kapitel 4.2) lautet das erste Thema der Analyse `Kooperation`. Die Transkripte und Gedächtnisprotokolle wurden zunächst zeilenweise bearbeitet, um alle Textstellen zu identifizieren, die sich auf die Kooperationsprozesse im Projekt beziehen. Dabei fanden nur die Kooperationsprozesse Berücksichtigung, an denen die Teams auch beteiligt waren. Dieses Selektionskriterium wurde zum einen deshalb ausgewählt, weil die Teams so ihre eigenen Erwartungen, Erfahrungen und Empfindungen darstellen und nicht nur beobachtete Kooperationsprozesse beschreiben. Zum anderen haben die Teams innerhalb der Interviews hauptsächlich von Prozessen berichtet an denen sie auch beteiligt waren.

Aus diesen Textstellen heraus wurden auf einem niedrigen Abstraktionsniveau Kategorien gebildet (z.B. haben im unterrichtlichen Rahmen zusammen gearbeitet). Dabei wurden die Analyserichtung und das Selektionskriterium fortwährend überprüft. Später wurden die Kategorien unter Rückbezug auf die Transkripte auf ein höheres Niveau gehoben (z.B. Zusammenarbeit in der Vergangenheit), um zu einem weitestgehend einheitlichen Kategoriensystem zu gelangen. Anschließend wurden auf induktivem Wege Oberkategorien gebildet.

Analog zur zweiten Forschungsfrage bilden die `Bedingungen des Gelingens` ein weiteres Analysethema. Im Rahmen dieses Themas fanden nur die Textstellen Berücksichtigung, in denen die Teams Bedingungen für die Umsetzung des Projektes benennen und als sehr wichtig bzw. elementar für den Erfolg beschreiben. Auch hier wurde zunächst auf einem niedrigen Abstraktionsniveau gearbeitet, bevor das Niveau gehoben und Oberkategorien gebildet wurden.

Die von mir gewählten Analysethemen wurden gemeinsam mit Teilnehmern des Forschungsseminars auf die Probe gestellt. Dazu wurden aus anonymisierten Transkriptausschnitten auf einem niedrigen Abstraktionsniveau Probekategorien gebildet und anschließend verglichen. Die untersuchten Themen erwiesen sich dabei als ergiebig und geeignet.

#### **5.4 Gütekriterien**

Daten, die mithilfe qualitativer Interviews erhoben werden, sind immer kontextabhängig. Deshalb können zwei Interviews, die zu unterschiedlichen Erhebungszeitpunkten mit derselben Person geführt werden, nie identisch sein (vgl. Helfferich, 2011). Zudem kann in einem Gespräch zweier (oder mehrerer) Subjekte keine Objektivität gewährleistet werden (vgl. Helfferich, 2011). Die Gütekriterien der standardisierten, quantitativen Forschung greifen bei der Erhebungsmethode des Problemzentrierten Interviews demnach nicht.

Vielmehr müssen Kriterien definiert werden, die den Grundannahmen der qualitativen Datenerhebung und -analyse angemessen sind, d.h. die die Gegenstands- und

Situationsabhängigkeit sowie die begrenzte Standardisierbarkeit der qualitativen Forschung berücksichtigen (vgl. Steinke, 2000).

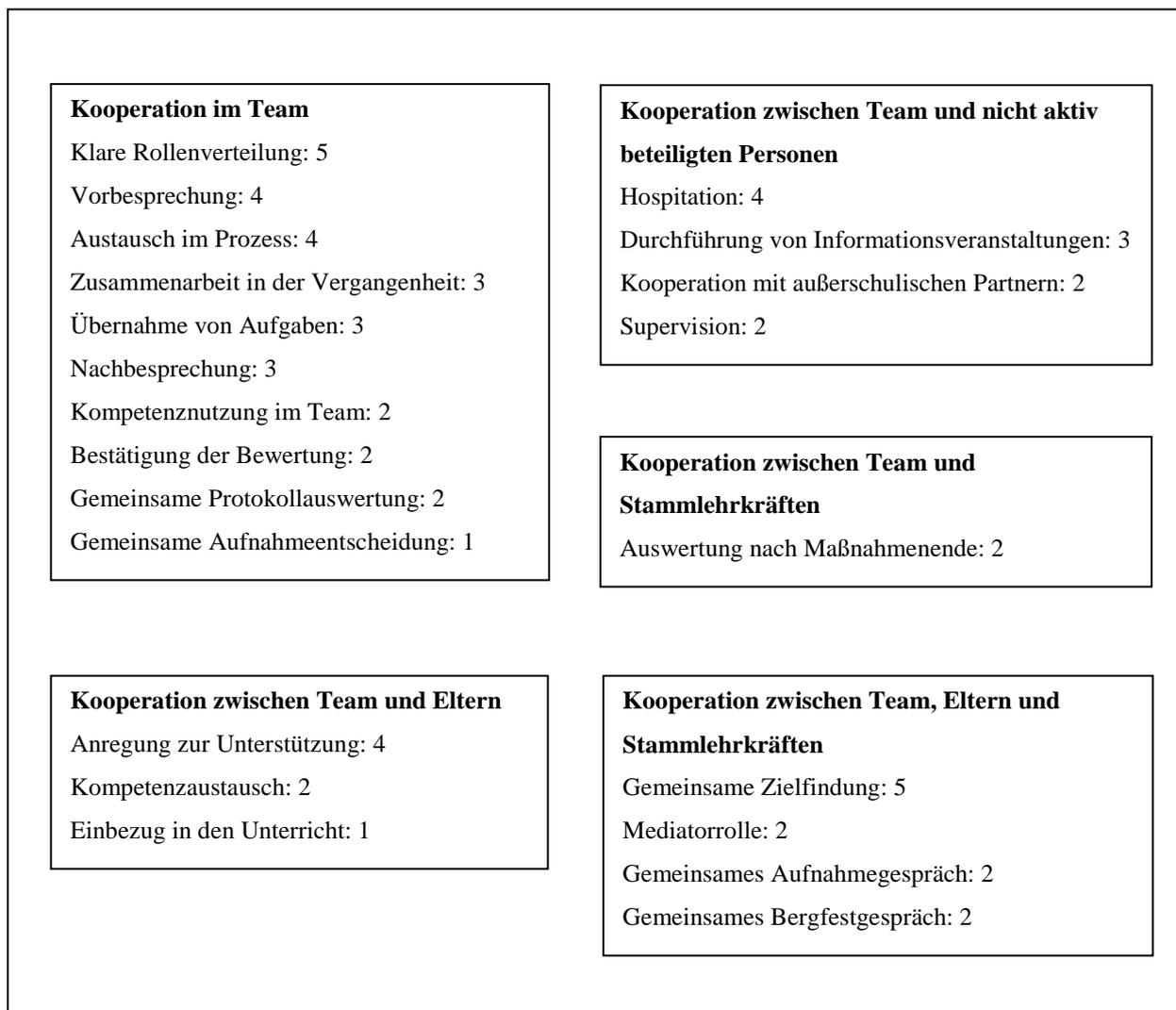
Diesbezüglich schlägt Steinke (2000, S. 323 ff.) Kernkriterien vor, die „[...] je nach Fragestellung, Gegenstand und verwendeter Methode – konkretisiert, modifiziert und gegebenenfalls durch weitere Kriterien ergänzt werden“ (Steinke, 2000, S. 324).

Die Messung der Güte dieser Untersuchung und der daraus resultierenden Ergebnisse orientiert sich an den Kernkriterien Steinke's. Diese werden innerhalb der Diskussion erörtert werden.

## 6 Ergebnisse

### 6.1 Kooperationen im Projekt

Die Teams berichteten in den Interviews von Kooperationen mit unterschiedlichen Partnern während der verschiedenen Phasen des FiSch-Vormittages. Mithilfe der zusammenfassenden Technik der induktiven Kategorienbildung wurden die Daten kodiert, sodass folgendes Kategoriensystem entstanden ist:



**Abbildung 2:** Kooperationen in Oberkategorien und Kategorien<sup>9</sup>

Die Abbildung zeigt deutlich, dass die Teams in den Interviews in erster Linie Kooperationen untereinander darstellten. Auf die Bedeutung dieser Kooperationen wird später noch einzugehen sein. Im Folgenden werden die einzelnen Kategorien anhand

<sup>9</sup> Die Zahlen hinter den Kategorien entsprechen den Anzahlen ihrer Vergabe.

von Beispielzitate näher erläutert. Dabei wird jeweils mit der Kategorie begonnen, die am häufigsten vergeben wurde. Im Anhang befindet sich das komplette Kategoriensystem mit den entsprechenden Kodierregeln. Die Transkripte finden sich aus Gründen der Anonymittswahrung nicht im Anhang, stehen jedoch zur Einsicht zur Verfügung.

### 6.1.1 Kooperation im Team

Alle Teams gaben an, dass ihre Rollen am FiSch-Vormittag klar voneinander getrennt sind und unterstrichen die Bedeutung dieser **klaren Rollenverteilung**:

„L.: Zunächst haben wir die Aufgaben nicht so streng von einander getrennt. Carola ist auch mal zu den Kindern gegangen, wenn sie sich gemeldet haben und ich saß auch mal bei den Eltern. Aber dann haben wir begonnen die Aufgaben strenger zu trennen, damit sowohl Eltern als auch Kinder eine feste Ansprechperson haben. `Die Resonanz der Eltern darauf war sehr positiv, sie kommen mit der Trennung besser klar und auch für die Schüler ist es einfacher`.“ (G1, S. 3/4)

Vier der fünf Teams berichteten, dass sie regelmäßig vor jedem FiSch-Tag eine **Vorbereitung** machen, um Absprachen zu treffen und den Ablauf zu planen:

„C.: Also wir treffen uns ja auch oft in der Woche zwischendurch mal. Aber generell ist es so, dass wir hier morgens eine Stunde vor Beginn anfangen. Am Vortag nach Unterrichtschluss werden schnell die Mappen ausgetauscht und schon mal ein Wörtchen dazu geredet... oft. Und dann versuche ich zuhause das in den Computer schon einzugeben und wir treffen uns eben am FiSch-Tag früh und dann haben wir die Stunde vorher, um so ein bisschen das zu planen und zu besprechen noch.“ (T2, S. 16/17)

Ebenfalls vier Teams trafen die Aussage, dass sie sich direkt am FiSch-Vormittag daruber austauschen, was der Einzelne wahrgenommen hat. Auch bezüglich des Ablaufs findet der **Austausch** ggf. unmittelbar im Prozess statt:

„C.: Aber was ich heute auch gemerkt habe so, wir sind mittlerweile glaube ich auch so eingespielt, wo ich oder du mal was zu früh machst oder so, da kommt `hallo`...  
L.: ...`jetzt erstmal`...  
C.: Ja, das finde ich total gut.  
L.: Ja, passt.  
S.: Also da melden Sie sich dann direkt im Verlauf zurück, was da `falsch` war.  
L.: Ja, mmh...

- C.: Ja oder heute auch wieder `hallo, die Sachen zurücknehmen, du bist wieder zu früh`...
- L.: ... `jetzt noch nicht die Mappen verteilen`." (T5, S.20)

Drei der Teams gaben an, bereits vor dem Projekt schon einmal im schulischen Rahmen **zusammen gearbeitet** zu haben und bewerteten diese Tatsache positiv:

- „L.: Wir kennen uns, wir haben schon vor einigen Jahren schon mal zusammen gearbeitet und als die Idee aufkam FiSch anzubieten, da war sehr schnell klar, dass ich das von schulischer Seite aus machen würde. Und ich hatte schon gehört, dass meine Kollegin eben diese Fortbildung gemacht hat und dass sie auch mit FiSch arbeiten wollte und dann habe ich gesagt, dass wäre eigentlich ideal. Und ich glaube unabhängig davon hast du...
- C.: Ja, bei mir war das auch so.
- L.: ... auch gesagt, dass du gerne...
- C.: Ja, wir können gut zusammen arbeiten, weil wir das schon mal gemacht haben.“ (T3, S. 1/2)

Drei Teams berichteten, dass der Teampartner bei Bedarf kurzzeitig die **Aufgabe des anderen übernimmt**, wenn dieser beschäftigt ist oder an seine Grenzen stößt:

- „L.: Mathe ist überhaupt nicht mein Fach, alles andere mache ich, aber kein Mathe, das mache ich nur bei FiSch. So ein paar Sachen kriege ich ganz gut hin, aber manchmal bin ich da einfach an meinen Grenzen und dann bin ich froh und dankbar, wenn er dann in dem Moment die Lehrerrolle übernimmt und sie weiß aber auch, dass ich dann für die Zeit auch die Coachrolle übernehmen kann, ohne dass da jetzt die Eltern plötzlich irgendwo schwimmen oder dass irgendetwas aus dem Ruder läuft.“ (T3, S. 16)

Von einer regelmäßigen **Nachbesprechung** sprachen drei Teams, wobei ein Team angab sich z.T. auch mit einer nicht direkt beteiligten Person zu besprechen:

- „C.: Und wir sitzen eben immer hinterher noch so zusammen wie jetzt und oft auch mit der dritten Kollegin dazu, wobei wir das ganz angenehm finden. Die hinterfragt dann auch noch mal so als Außenstehende so die Dinge. Wenn wir uns... wir gehen dann so die sechs Kinder durch „bei dem war so“, „bei dem war so und so“ und dann fragt sie oft dann noch mal nach „wieso das denn“ und „was war da denn“. Und dann kommt man noch mal so ins Gespräch darüber und das ist eigentlich ganz angenehm.“ (T2, S.17)

Zwei Teams sagten aus, dass sie bei Bedarf die **Kompetenzen des Teampartners** nutzen. Dieser Kompetenzaustausch bezieht sich zum einen auf die Nutzung personaler Kompetenzen und zum anderen auf fachliche Kompetenzen:

„L.: Es ist so, dass wir beide um unsere Fähigkeiten und unsere Grenzen gut wissen. Meine Kollegin ist diejenige, die im mathematischen Bereich, also wenn es um Erklärungen und solche Sachen geht, mir einfach deutlich was vormacht. Mathe ist überhaupt nicht mein Fach, alles andere mache ich, aber kein Mathe, das mache ich nur bei FiSch. So ein paar Sachen kriege ich ganz gut hin, aber manchmal bin ich da einfach an meinen Grenzen und dann bin ich froh und dankbar, wenn er dann in dem Moment die Lehrerrolle übernimmt [...].“ (T3, S. 16)

Zwei FiSch-Lehrkräfte berichteten, dass sie vor der Bewertung der Schüler

Rücksprache mit dem Coach halten und sich **Bestätigung bezüglich der Bewertung** einholen:

„L.: Z.B. habe ich es einmal nicht gesehen, dass ein Schüler sehr unruhig war und kurz aufgestanden ist, weil ich so auf einen anderen Schüler konzentriert war und da hat meine Kollegin mich darauf aufmerksam gemacht. Mittlerweile sind die Bewertungskriterien klar und ich bin sicherer bei der Bewertung, aber dennoch fragte ich meine Kollegin häufig, ob sie gleicher Meinung ist wie ich.“ (G1, S.4)

Ebenfalls zwei Teams trafen die Aussage, die **Protokollauswertung** am Vortag des FiSch-Tages gemeinsam vorzunehmen:

„L.: Ja, es ist ja so, dass immer die Bewertungskriterien da festgelegt sind, drei und vier bedeutet „bestanden“, eins und zwei bedeutet „nicht bestanden“. Und das wird zu jeder Stunde aufgelistet und dann über eine Exeltabelle... das ist also der Wochenplan, wo für jede Stunde, die statt findet, für jedes einzelne Ziel drei/vier, eins/zwei aufgeschrieben wird, a) b) c)... und das wird dann am Vortag von uns ausgezählt, sprich jede eins, jede zwei... für jedes einzelne Ziel [...].“ (T1, S. 7)

Ein Team gab an, die Entscheidung über die **Aufnahme eines Kindes** gemeinsam zu treffen:

„L.: Und entscheiden tun aber meine Kollegin und ich gemeinsam, ob dieses Kind überhaupt für FiSch in Frage kommt. Also wir haben das bisher noch nicht gehabt, wir haben bisher noch keinen Fall gehabt, bei dem wir gesagt haben `das ist jetzt ein Kind, das kommt für FiSch nicht in Frage`. Aber das kann durchaus möglich sein, dass wir sagen „ne, also das sind jetzt Bereiche, die mit FiSch also..., wo wir mit FiSch nichts ausrichten können oder wo es um ganz andere Dinge geht als `Familie in Schule`.“ (T3, S. 6/7)

### 6.1.2 Kooperation zwischen Team und nicht aktiv beteiligten Personen

Von **Hospitationen** durch Außenstehende berichteten vier der fünf FiSch-Teams. Bei den Außenstehenden handelte es sich um den Schulpsychologen, die Koordinatorin des Projektes, interessierte Lehrkräfte sowie Studierende und Mitarbeiter der Universität Flensburg:

„L.: Der Schulpsychologe hat uns und soviel ich weiß auch die anderen FiSch-Teams besucht. Demnächst bekommen wir dann Besuch von einer Kollegin, die Interesse hat das FiSch-Projekt an ihrer Schule durchzuführen.“ (G1, S. 2)

Drei Teams gaben an, dass sie unterschiedliche Personengruppen auf verschiedene Art und Weise über das Projekt `Familie in Schule` informiert haben. Zumeist wurden die **Informationsveranstaltungen** in Rahmen von Konferenzen durchgeführt:

„L.: Und dann haben wir Kolleginnen in einer Lehrerkonferenz darüber informiert, wie wir uns die Zusammenarbeit vorstellen, was das Konzept überhaupt beinhaltet und anschließend sind Kollegen auf uns zu gekommen, darum hatten wir gebeten.“ (T2, S. 6)

Zwei Teams äußerten, im Rahmen des Projektes **auch mit außerschulischen Partnern und Einrichtungen zu kooperieren**. Es wurde sowohl von Kooperationen mit psychotherapeutischen Einrichtungen als auch mit dem zuständigen Jugendamt gesprochen:

„C.: Wir haben jetzt auch eine Anfrage, die ging vom Jugendamt aus eigentlich und dieses Kind hat schon Ewigkeiten Schulbegleitung und ist schwerst traumatisiert und sowas alles.“ (T2, S. 8)

Ebenfalls zwei Teams berichteten bereits an einer **Supervision** teilgenommen zu haben bzw. sich demnächst zu einer Supervisionsrunde mit anderen FiSch-Teams zu treffen:

„L.: Ja, diese Ausbildung beinhaltet ja vier Supervision-Sitzungen, also die dann im Abstand von jeweils einem Vierteljahr stattfinden. Und zwar trifft man sich dann mit den Leuten, die die Ausbildung mit einem zusammen gemacht haben, das sind ja eben auch ganz unterschiedliche Leute. Und das finde ich sehr sehr gut, weil dieser Austausch mit den anderen Teams, [...] der ist ganz fruchtbar und ganz toll.“ (T3, S. 25)

### 6.1.3 Kooperation zwischen Team und Eltern

Vier Coachs berichteten, dass sie die Eltern dazu **anregen untereinander Erfahrungen und Ideen auszutauschen** und sich gegenseitig zu unterstützen:

„C.: [...]und dass man sich da dann auch zurück nimmt und gar nicht unbedingt viel Handlungsvorschläge präsentiert oder so, sondern versucht dann zu moderieren und dieses Gespräch in die Gruppe zu leiten, dass die Gruppe untereinander sagt „Mensch bei mir war das mal so und so und dann habe ich das und das gemacht“ und dann kommt irgendwie..., und das ist, gerade bei Frau Kruse, da sind so viele Dinge die so..., dass kommt selber ins Fließen. Und dann sitzt man da so und moderiert ein bisschen und sagt „Mensch in meiner Kindheit...“ und erzählt noch 2, 3 Sachen dazu und dann gibt man so den Ball weiter. Und ich finde das so toll, wenn die sich gegeneinander beraten.“ (T2, S. 18/19)

Zwei Teams gaben an, in den Elterngesprächen in einen **Kompetenzaustausch** mit den Eltern zu treten und die Kompetenzen der Eltern auch zu nutzen. Dabei handelte es sich i.d.R. um Wissen, dass die Eltern aus ihren individuellen Erfahrungsschatz einbringen:

„C.: Aber eigentlich war es heute meine Idee so in die Runde zu fragen, es ging doch um diesen jungen Mann, und dann kamen plötzlich 3,4 Ideen, auf die wäre ich persönlich nicht gekommen und das finde ich gut.“ (T3, S. 11/12)

Ein Team berichtete, dass es die **Eltern in den Unterricht einbezieht**, indem es die Eltern über alle Handlungsschritte informiert:

„L.: Und ich habe ihm heute ja gesagt „und das kannst du alleine, du brauchst Mama nicht“ und das ist natürlich eine absolute Gradwanderung, wie weit darf ich einem Kind untersagen Kontakt zu der Mutter aufzunehmen,...

C.: Ja...

L.: ... inwieweit darf ich auch der Mutter die Möglichkeit nehmen, zu ihrem Kind zu kommen. Und das haben wir dann ja so gelöst, dass du die Mutter immer mit einbezogen hast, sie immer darüber aufgeklärt hast, wo steht er jetzt gerade, welche Anweisungen hat er von mir bekommen, wie geht er damit um und so weiter.“ (T2, S. 19)

### 6.1.4 Kooperation zwischen Team und Stammlehrkräften

Zwei Teams sagten aus, bei Bedarf die **Wochenauswertung für bestimmte Schüler auch nach Maßnahmenende** noch vorzunehmen:

„C.: Also die Nachhaltigkeit stellt sich jetzt ja als Frage schon und wie können wir das auffangen, wie können wir auch eine Nachhaltigkeit, auch wenn das Kind nicht mehr aktiv an FiSch teilnimmt, sichern. Und eine Möglichkeit ist eben,

dass diese Bewertungsbögen weiterhin ausgefüllt werden und dass das Kind jede Woche eine Rückmeldung von uns bekommt.(...) Das kann man nicht ewig machen und das kann man nicht mit allen machen, sonst haben wir nachher jeden Tag 50 Bögen auszufüllen, aber das bieten die eben auch an und das haben wir auch als Angebot." (T2, S. 26)

### 6.1.5 Kooperation zwischen Team, Eltern und Stammlehrkräften

Alle befragten Teams gaben an, die **Schülerziele gemeinsam mit allen Beteiligten**

während des Aufnahmegesprächs zu entwickeln:

„S.: Inwieweit beteiligen Sie sich an der Auswahl der Schülerziele, die durch die FiSch-Klasse gefördert bzw. erreicht werden sollen?

L.: `Das ist eigentlich eine Zusammenarbeit von Eltern, Kind und Lehrkräften`. Oft haben die Eltern schon im Vorfeld mit ihren Kindern gesprochen. Im Vorgespräch werden die Ziele dann besprochen. Oft decken sich die Ziele der Lehrkräfte und der Eltern und auch die Kinder wissen meistens, was sie besser machen wollen. Wir unterstützen dann bei der Formulierung." (G1, S. 2)

Von einer vermittelnden **Mediatorrolle** berichteten zwei FiSch-Teams. Sie gaben an diese Rolle in Gesprächen zwischen Stammlehrkräften und Eltern einzunehmen:

„C.: Oder aber auch dadurch, dass wir als zusätzlicher Teil bei Elterngesprächen mit dabei sind und so eine Mediatorenrolle auch einnehmen in dem Moment, weil oft sind natürlich die Verhältnisse zwischen Elternhaus und Schule, in dem Moment wo FiSch..., einfach auch schon auf einem Niveau angekommen, wo man vielleicht gar nicht hin wollte." (T2, S. 4)

Ebenfalls zwei Teams äußerten, das **Aufnahmegespräch gemeinsam mit allen Beteiligten** durchzuführen:

„L.: Im Grundsatz ist es so, dass wir überhaupt entscheiden wer macht mit. Also theoretisch haben wir auch die Möglichkeit zu sagen, wenn uns das Kind vorgestellt wird in einem Aufnahmegespräch, das zwischen uns und den Eltern, der Klassenlehrerin und auch dem Kind stattfindet, dass wir sagen `nein dieses Kind passt nicht in das FiSch-Konzept, das FiSch-Konzept ist nicht für dieses Kind geeignet`." (T2, S. 8)

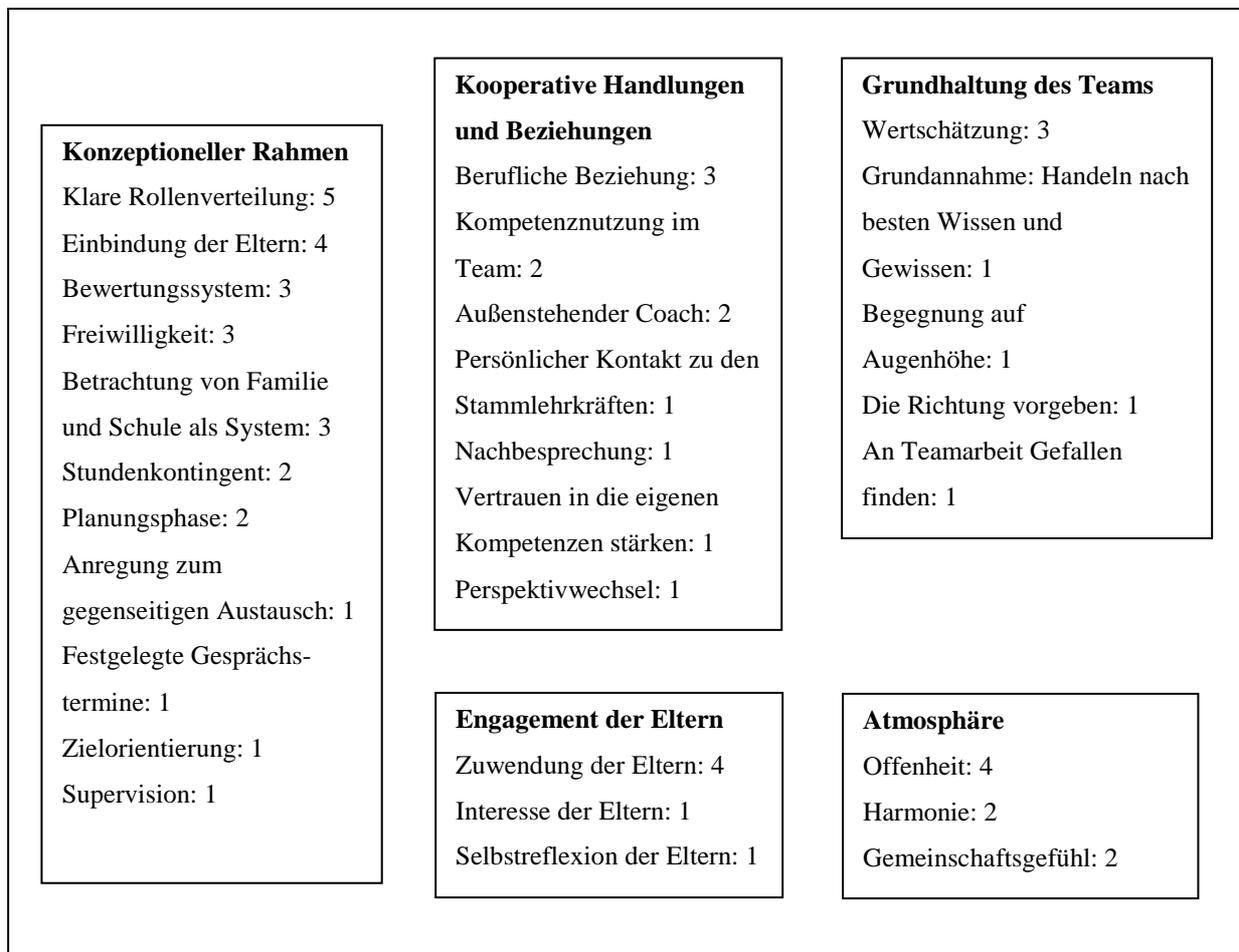
Über ein **gemeinsames Bergfestgespräch** mit Eltern und Klassenlehrkraft sprachen auch zwei Teams:

„C.: Und dann haben wir ein Bergfestgespräch. Zur Hälfte holen wir alle noch mal wieder an einen Tisch, um zu gucken, sind

das die passenden Ziele, ist das in Schule angekommen oder hat das nur einen Fortschritt in Schule gebracht und zuhause gar nicht.“ (T2, S. 10)

## 6.2 Bedingungen des Gelingens

Nach Aussage der Teams gilt das Projekt als erfolgreich, wenn positive Veränderungen im Verhalten von Kindern und Eltern beobachtbar sind und die Eltern neue Sichtweisen entwickeln (vgl. Transkripte & Gedächtnisprotokolle). Im Verlauf der Interviews benannten die Teams verschiedene Bedingungen, die zum Erfolg des FiSch-Projektes beitragen. Das Material wurde auf diese Bedingungen hin untersucht, sodass auch hier ein Kategoriensystem entstanden ist:



**Abbildung 3:** Gelingensbedingungen in Oberkategorien und Kategorien

Ein Blick auf die Abbildung zeigt, dass Kooperationen auch im Hinblick auf den Erfolg des Projektes eine wesentliche Rolle spielen. Die meisten Gelingensbedingungen sind jedoch im konzeptionellen Rahmen begründet.

Die Zuordnung der Kategorien zu Oberkategorien war hier nicht immer ganz eindeutig. Die Kategorie `Einbindung der Eltern` beispielsweise stellt auch eine kooperative Handlung dar. Da diese kooperative Handlung jedoch vom Konzept gefordert wird, wurde sie dem konzeptionellen Rahmen zugeordnet.

Nachfolgend werden die Gelingensbedingungen in Form von Kategorien vorgestellt und mithilfe von Beispielzitate begründet. Auch hier wird jeweils mit der Kategorie begonnen, die am häufigsten vergeben wurde. Das komplette Kategoriensystem und die angewendeten Kodierregeln befinden sich im Anhang. Die Transkripte stehen zur Einsicht zur Verfügung.

### 6.2.1 Konzeptioneller Rahmen

Alle fünf FiSch-Teams gaben in den Interviews an, dass am FiSch-Vormittag eine **klare Rollenverteilung** und Aufgabentrennung herrscht. Nur bei Bedarf könnten die Rollen kurzzeitig tauschen:

„L.: Also im Prinzip sind unsere Aufgaben klar voneinander getrennt. Es ist aber so, dass wir beide diese FiSch-Ausbildung gemacht haben. Es ist so, dass wir beide um unsere Fähigkeiten und unsere Grenzen gut wissen. Meine Kollegin ist diejenige, die im mathematischen Bereich, also wenn es um Erklärungen und solche Sachen geht, mir einfach deutlich was vormacht. (...) So ein paar Sachen kriege ich ganz gut hin, aber manchmal bin ich da einfach an meinen Grenzen und dann bin ich froh und dankbar, wenn er dann in dem Moment die Lehrerrolle übernimmt und sie weiß aber auch, dass ich dann für die Zeit auch die Coachrolle übernehmen kann, ohne dass da jetzt die Eltern plötzlich irgendwo schwimmen oder dass irgendwas aus dem Ruder läuft. Ja, ich nehme natürlich auch manchmal Dinge war, die jetzt eigentlich der Coach machen müsste. (...) Also das ist schon nicht ganz klar und eindeutig getrennt, aber es ist glaube ich schon offensichtlich, wer welche Rolle hat, sowohl für die Kinder als auch für die Eltern. Das ist auch wichtig.“ (T3, S. 16)

Vier Teams stellten die **Einbindung der Eltern** als die elementare Komponente dar, ohne die das Projekt nicht gelingen kann:

„C.: `Ich habe erwartet, dass es ohne die Eltern nicht geht. Wenn wir erfolgreich mit schwierigen Schülern zusammen

arbeiten wollen, müssen wir die Eltern mit einbinden`." (G2, S.1)

Das **Bewertungssystem** bezeichneten drei Teams als großen Anreiz und Motivationsstütze für die Schüler. Es ist somit für die Mitarbeit der Schüler von großer Bedeutung:

„L.: Und das funktioniert ganz schnell, dass die Kinder von sich aus sagen „da will ich aber ganz nach oben, ich will die Hundert haben“. Und wenn sie das geschnappt haben, dann funktioniert das ganze eigentlich durchaus, ich will nicht sagen wie von selbst, die Kinder müssen schon viel dran arbeiten und die Eltern müssen viel mitarbeiten, viel Interesse zeigen, viel nachfragen `warum...` und `was musst du tun damit...`, aber das ist die Motivation.“ (T1, S. 8)

Ebenfalls drei Teams hoben den Aspekt der **Freiwilligkeit** hervor und begründeten dadurch das Engagement der Eltern:

„C.: Ja, aber ich meine, dass ist ja das, was..., das ist ein gutes Stichwort. Was über allem steht, das ist eine absolut freiwillige Maßnahme und das ist der Charme auch der ganzen Geschichte. Und die Eltern, die sich darauf einlassen, lassen sich einfach drauf ein und insofern... es gibt ja auch Vorinformationen dazu, sie wissen was sie erwartet und von daher glaube ich, ist da bei vielen auch schon ganz viel Druck da gewesen so und der Wunsch einfach was zu verändern.“ (T1, S. 1)

Die **Betrachtung von Familie und Schule als System** bezeichneten drei Teams in den Gesprächen als wichtige Grundlage für die Entstehung von Veränderungen:

„C.: So und es kommen einfach Dinge in Gange und wenn man dann diese Familie und Schule und alles so als ein großes System sieht, bringen wir vielleicht mit FiSch irgendwo so ein Wurunkel dran und das ganze Ding kommt ins Eiern und dann passiert einfach irgendetwas.“ (T2, S.4)

Zwei Teams merkten positiv an, dass sie von ihrer Schule Stunden für die Durchführung sowie für die Vor- und Nachbereitung zur Verfügung gestellt bekommen, unterstrichen jedoch auch die Notwendigkeit dieses **Stundenkontingents**:

„L.: Mmh, ja. Und damit..., also was ich eben gemeint habe ist, dass alles so bleibt wie es ist, wir bekommen ja großzügiger Weise Stunden für dieses Projekt und das ist einfach auch wichtig. Also es ist schon so, dass sie auch gebraucht werden, das kann man nicht nebenbei leisten,...

S.: Ne.

L.: ... das geht nicht. Und auch nicht mit 1 oder 2 Stunden, die man dann hat, das funktioniert nicht. Also das ist einfach,

das ist zu wenig, da muss man schon wirklich..., die Schule muss schon großzügig... Gesundheit!" (T3, S. 32)

Desweiteren stellten es zwei Teams als günstig dar, dass sie bereits vor der Durchführung des Projektes Zeit erhielten, um die **Planung** vorzunehmen und sich vorzubereiten:

„C.: Genau. Und parallel dazu wurden dann eben auch Stunden zur Verfügung gestellt, sodass dann der äußerliche Rahmen klar war und was besonders gut war in dieser ganzen Geschichte, war die Möglichkeit es vorzubereiten ohne es schon tun zu müssen, weil wir die Stunden zur Verfügung gestellt bekamen, die Ermäßigungsstunden für diese Arbeit, aber eben ja noch nicht gestartet waren und es stand uns frei, wann wir damit starten würden und in sofern hatten wir ein bisschen Raum uns vorzubereiten.“ (T1, S. 1)

Ein Team stellte die **Anregung der Eltern zum gegenseitigen Austausch** als wesentlich dar. Der Austausch bezog sich sowohl auf Erfahrungen als auch auf Ideen und Veränderungsvorschläge:

„L.: Also in so vielen Bereichen finde ich sie wirklich ja auch ideenreich und unheimlich flexibel, also die machen so viel und haben so viele Potenzial und trauen sich so oft nicht, dass auch miteinander auszutauschen. Das ist auch so eine Sache finde ich und da sozusagen als Katalysator zu fungieren, im Grunde genommen, und das so anzuregen, das ist schon gut und wichtig.“ (T3, S. 12)

Die vom Konzept **festgelegten Gesprächstermine** hob ein Team hervor und bezog sich dabei auf die Bedeutung für die Kooperationspartner:

„S.: Aber denn ist es ja trotzdem ein regelmäßiger Austausch.  
L.: Ja.  
C.: Ja.  
L.: Eben auch ein festgelegter.  
C.: Genau.  
L.: Das finde ich auch sehr wichtig, darauf können sich die Kollegen einfach verlassen, dass es nach dem Aufnahmegespräch noch ein Bergfestgespräch und ein Abschlussgespräch gibt.“ (T2, S, 11/12)

Ein Coach bezeichnet die **Zielorientierung** als grundlegend und verdeutlichte dabei den Stellenwert der positiven Zielformulierung:

„C.: Aber dieses zielorientierte und ich denke dieses auf Menschen immer wieder positiv zugehende, das ist es halt.“ (T3, S. 3)  
„C.: Und vielleicht haben sie so auch das erste Mal das Gefühl zu wissen was sie tun sollen und nicht immer was sie nicht

tun sollen. Das finde ich so ist ganz entscheidend." (T3, S. 28)

Ein Team erläuterte die Wichtigkeit der **Supervisionssitzungen** mit den anderen FiSch-Teams:

„L.: Ja, diese Ausbildung beinhaltet ja vier Supervision-Sitzungen, also die dann im Abstand von jeweils einem Vierteljahr stattfinden. Und zwar trifft man sich dann mit den Leuten, die die Ausbildung mit einem zusammen gemacht haben, das sind ja eben auch ganz unterschiedliche Leute. Und das finde ich sehr sehr gut, weil dieser Austausch mit den anderen Teams, die jetzt auch zum Teil am gleichen Tag angefangen haben wie wir, zum Teil eben so nach und nach jetzt dazugekommen sind, der ist ganz fruchtbar und ganz toll. Und das ist glaube ich auch wichtig, weil dadurch einfach offene Fragen noch einmal geklärt werden können, man einfach noch mal hört, wie das bei den anderen läuft.“ (T3, S. 25)

## 6.2.2 Kooperative Handlungen und Beziehungen

Insgesamt drei Teams gaben an, schon in der Vergangenheit zusammen gearbeitet zu haben. Diese bereits vorhandene **berufliche Beziehung** beschrieben die Teams als gute Voraussetzung für die Zusammenarbeit im Projekt:

„L.: Wir kennen uns, wir haben schon vor einigen Jahren schon mal zusammen gearbeitet und als die Idee aufkam FiSch anzubieten, da war sehr schnell klar, dass ich das von schulischer Seite aus machen würde. Und ich hatte schon gehört, dass meine Kollegin eben diese Fortbildung gemacht hat und dass sie auch mit FiSch arbeiten wollte und dann habe ich gesagt, dass wäre eigentlich ideal. Und ich glaube unabhängig davon hast du...

C.: Ja, bei mir war das auch so.

L.: ... auch gesagt, dass du gerne...

C.: Ja, wir können gut zusammen arbeiten, weil wir das schon mal gemacht haben.“ (T3, S.1/2)

Zwei Teams stellten es als Vorteil dar, **auf die Kompetenzen des Teampartners zurückgreifen** zu können. Darüber hinaus berichtete ein Team zusätzlich von der Entlastung, die durch Teilung der Verantwortung entsteht:

„L.: Ja, aber das ist natürlich so, dass man das auch wirklich wirklich trainieren muss. In echt ist der Lehrer dafür nicht unbedingt, jedenfalls wir nicht unbedingt, dafür ausgebildet, sondern wir sind noch als Einzelkämpfer ausgebildet.

C.: Ja.

- L.: Wir haben nun über ganz viele Jahre einfach erfahren, erarbeitet, was für eine Erleichterung das auch ist, wenn man zu zweit eine Verantwortung hat und so glaube ich erleben wir das.
- C.: Das ist durchaus auch im Grunde die Situation in den Elterngesprächen, dass man etwas anspricht und sagt „Mensch, ich habe dazu keine Idee. Ich nehme es wahr, aber ich habe dazu im Augenblick jetzt keine Idee“ und dann durchaus die Kompetenz der anderen nutzt. Wäre ja blöd wenn man es nicht täte...“ (T1, S. 16)

Ebenfalls zwei Teams bezeichneten es als günstig, wenn der **Coachs etwas `außen vor steht`** und bezogen sich dabei vor allem auf die Offenheit der Eltern:

- „C.: Also es ist glaube ich gut, dass hier jemand im Raum sitzt, der die Schüler nicht aus dem Unterricht kennt.
- L.: Das glaube ich auch. Ich glaube wenn das nicht wäre, dann gäbe es ein paar Gespräche sicherlich nicht oder dann würden sich einige Eltern nur begrenzt...
- C.: Das glaube ich ist nicht doof, das stimmt. Das ich nicht... ich bin nicht Lehrer dieser Schüler,...“ (T3, S. 19)

Den **persönlichen Kontakt zu den Stammllehrkräften** beschrieb ein Coach als sehr nützlich:

- „C.: `Aber es ist ein Vorteil, dass ich Kontakte zu Lehrkräften zweier Stammschulen habe`. So kann ich Rücksprache mit den Lehrkräften halten und sie an die Bewertungsbögen erinnern und daran, dass sie ihren Schülern Materialien mitgeben.“ (G2, S. 2)

Ebenfalls stellte ein Coach die **Nachbesprechungen** als sehr wichtig dar, wobei er den Aspekt der Rückmeldung hervorhob:

- „C.: Und wir sitzen eben immer hinterher noch so zusammen wie jetzt und oft auch mit der dritten Kollegin dazu, wobei wir das ganz angenehm finden. (...) Aber das merke ich auch, dass man das braucht. Also es sind so viele Dinge..., auch wenn so ein Vater einen damit reinzieht und dann irgendwie sagt so „ich brauche hier...“ und „gucken Sie mal genau auf meine Frau, wenn sie nächstes mal da ist, dann erzählen Sie mir mal hinterher wie das war“ und so... Also solche Dinge und dann, da muss man irgendwie eine Rückmeldung haben, wie gehe ich damit um.“ (T2, S. 17)

Eine FiSch-Lehrkraft legte das **Vertrauen der Eltern in die eigenen Kompetenzen** als bedeutsam dar und sprach sich dafür aus, den Eltern ihre Kompetenzen zu verdeutlichen:

- „L.: Und ich finde das auch wichtig die Eltern darin zu bestätigen, dass sie eigentlich auch sehr kompetent sind.

Also in so vielen Bereichen finde ich sie wirklich ja auch ideenreich und unheimlich flexibel, also die machen so viel und haben so viele Potenzial und trauen sich so oft nicht, dass auch miteinander auszutauschen." (T3, S. 12)

Ein Team bezeichnete es als entscheidend, dass die Eltern eine andere Perspektive einnehmen. Dieser **Perspektivwechsel** stellt laut einer FiSch-Lehrkraft die Voraussetzung für eine Verhaltensveränderung und damit auch für den Erfolg des Projektes dar:

„L.: Es ändert auch die Perspektive der Eltern.

C.: Ganz deutlich, also das merke ich. Die größten Erfolge haben sich wirklich in den Perspektiven der Eltern verändert.

L.: Ja.

C.: Und das haben die so nachher auch gesagt `in einigen Sachen bin ich jetzt einfach gelassener, in einigen Situationen lasse ich meinen Sohn jetzt laufen`. Perspektivwechsel, das ist das Entscheidende, was den Erfolg ausmacht, glaube ich. Erstmal bei uns und dann bei den Eltern und komischerweise verändert sich dann auch das Verhalten bei den Kindern.“ (T3, S. 13/14)

### 6.2.3 Grundhaltung des Teams

Drei Teams beschrieben die gegenseitige **Wertschätzung** als sehr wichtig im Hinblick auf die Zusammenarbeit:

„L.: Also ich habe so das Gefühl, wenn ich hier sitze, dann breche ich so eine Lanze für Schüle, näh und wenn ich dann mit den Kolleginnen spreche, die indirekt auch hier dran beteiligt sind, dann habe ich das Gefühl ich breche eine Lanze für die Familie. Also es ist einfach auch viel Arbeit im Gespräch mit den Kolleginnen, die da so beinhaltet `versetze dich doch mal in die Rolle der Mutter, näh`, `wie geht ihr das`, `was ist das für eine Situation zuhause`, `sie kann doch nicht nur so reagieren, näh`. Und da spielt einfach auch das Thema Wertschätzung eine große Rolle, Wertschätzung auf allen Seiten.“ (T2, S. 5/6)

Ein Team nannte es eine gute Basis für die Arbeit mit den Eltern davon auszugehen, dass alle **Eltern nach besten Wissen und Gewissen handeln**:

„L: Wenn ich von vornherein einer Mutter begegne, die aus sehr schwachen sozialen Verhältnissen kommt und ich ihr sage „man die kann eben nicht erziehen, die kann ihre Kinder nur vor den Fernseher setzen“, dann ist sie für mich nicht gleichberechtigt...

S.: Ne, absolut nicht, ne...

L.: .. und dann kann ich auch nichts erreichen im Gespräch. Wenn ich aber davon ausgehe, dass jeder nach seinen Möglichkeiten versucht sein Kind möglichst gut zu erziehen, dann ist das eine andere Basis." (T2, S. 6)

Ein Team bezeichnete die **Begegnung auf Augenhöhe** als eine Grundlage für ein konstruktives Elterngespräch:

„L.: Genau. Aber immer immer ganz vorsichtig, immer auf Augenhöhe, näh...

C.: Wertschätzung.

L.: Wertschätzung, genau.

C.: Und ich finde das immer so..., als Grundsache gehe ich auch häufig in diese Gespräche rein, die Eltern sind die Fachleute hier für ihre Kinder. Das muss ich einfach annehmen. Ich kann nicht von außen kommen und sagen `das müssen Sie aber bei ihrem Kind so machen` [...]". (T2, S. 22)

Ebenfalls ein Team stellt es als notwendig dar, Eltern und Schülern eine **Richtung bezüglich ihres Verhaltens vorzugeben**:

„C.: Wir machen das direkt danach und dann gucken wir in unsere Notizen und dann gucke ich, zum Beispiel für mich war so..., ich schreibe mir ein paar Sachen auf, was mir wichtig war, zum Beispiel Sören ist mir im Moment ganz wichtig, dass bespreche ich dann mit meiner Kollegin so, dass Mutter und er nochmal..., dass er ganz viel kann und nur eine Sache nicht kann. Und das besprechen wir dann so für die nächste Stunde, da wollen wir mal hingehen in die Richtung. So ist das ganze natürlich schon ein bisschen gelenkt, das gebe ich zu. Aber ich denke so in die Richtung geht es ja auch beim Perspektivenwechsel.

L.: Ja klar, das geht nicht anders.

C.: Wo wir hin wollen, das besprechen wir und dann kurz den Ablauf... die einzelnen Schüler, was uns wichtig ist in der nächsten Sitzung, in den nächsten Schulstunden." (T3, S. 19/20)

Dieses Team nannte auch den Aspekt **`an Teamarbeit Gefallen finden`** als eine

Voraussetzung für die Arbeit im FiSch-Team:

„C.: Das macht das aber auch aus für mich, also ich arbeite gerne im Team. Das ist vielleicht die Voraussetzung, das zu tun.

L.: Das geht gar nicht anders. Also wenn man nicht zusammenarbeiten kann, dann... ich kann mir nicht vorstellen, wie es dann funktionieren sollte, sagen wir es mal so." (T3, S. 20)

## 6.2.4 Engagement der Eltern

Vier der fünf Teams benannten die **Zuwendung der Eltern** als große und beständige

Motivation für die Schüler:

„L.: Die Eltern bekommen Recht damit. Die sagen ich interessiere mich, ich gucke jeden Tag „wow, dass hast du aber gut hin gekriegt“, weil sie können ja hier drin einfach diese Bewertung sehen oder „du sag mal, in der Stunde hast du ja das nicht so gut hin gekriegt, was ist denn da los gewesen“, dass reicht schon. Und diese Zuwendung, diese Bestätigung darüber oder der Trost oder dieses „du, das finde ich aber nicht in Ordnung“... und da, wo dann noch in Aussicht gestellt wird, wenn du also da immer schaffst das und das zu kriegen, dann kannst du noch diesen Film oder jenes Spiel oder... Das ist nicht ganz so beständig, will ich mal sagen.“ (T1, S. 8)

Ein Team bezeichnete es als Anreiz für die Schüler, wenn die Eltern **Interesse an der täglichen Bewertung ihrer Kinder** zeigen:

„C.: Also je mehr Interesse die Eltern für diese Tabellen zeigen, desto erfolgreicher arbeiten die Kinder, also diesen Zusammenhang kann man unbedingt so benennen.

L.: Ja.

C.: Also wir haben auch Kinder, die nicht so zuverlässig sind, wo die FiSch-Mappe dann nicht jeden Tag mit nach Hause geht, dass bedingt sich gegenseitig, dass ist klar, aber das Ergebnis ist eben auch, das es nicht der Anreiz ist als wenn das zuhause noch mal gegen geguckt wird.“ (T1, S. 8/9)

Ein Team legte es als wichtig dar, dass **Eltern sich selbst reflektieren** und sich über ihr Verhalten bewusst werden:

„L.: Ich denke auch, dass wir in einer netten Art und Weise den Eltern auch den Spiegel vorhalten. So wie bei einer Mutter heute, die dann ihrem Sohn die Aufgabe erklären sollte und gleich mit Bleistift dabei war sie zu lösen... (...) Und dann stellte ich mich nur dazu und das reichte. Ich stand da, auf einmal sagte sie „oh das mache ich ja hier“, ich brauchte gar nichts dazu zu sagen. Nachher holte der Junge mich dann, ich sollte das korrigieren und er wollte ja ein Lob haben, näh. Ich stellte mich nur daneben und sagte dann „ja, das ist ja alles richtig“ und dann sagte sie selbst „ja, das habe ich gut gemacht, näh“. So man muss gar nicht viel tun.

S.: Also oft vielleicht es einfach nur bewusst machen?

L.: Genau. Aber es ist gut und wichtig, dass solche Situationen kommen, näh. Also das ist schon unsere Intention, dass Eltern ihr eigenes Verhalten beobachten, reflektieren...“ (T2, S.22)

## 6.2.5 Atmosphäre

Vier Teams unterstrichen die offene Atmosphäre am FiSch-Vormittag. Diese **Offenheit** bildet laut dieser Teams die Grundlage dafür an Problemen arbeiten zu können:

"C.: Ne ne, genau. Also was wirklich erstaunlich ist, ist diese Offenheit und das darlegen von Problemen, die die Eltern ebenso haben. Also das ist schon sehr eindrucksvoll [...]."  
(T1, S. 11)

Zwei Teams beschrieben es als gewinnbringend für die Zusammenarbeit, dass sie sich gut verstehen und **miteinander harmonieren**:

„L.: Auf jeden Fall, ich denke schon. Da gibt einfach viele Situationen, in denen es sehr praktisch ist, wenn man wortlos miteinander kommunizieren kann und einfach nur weiß, was muss ich jetzt tun. Und sei es man trifft sich kurz in dem Raum und bespricht dann, was man tut oder einfach nur..., manchmal reicht ein Blickkontakt auch schon aus und ich weiß, da sollte ich jetzt hingehen oder meine Kollegin weiß, da gibt es jetzt irgendeine Situation in der sie kurz intervenieren muss oder so. Also das ist..., bei uns läuft das wirklich gut muss ich sagen. Und das hängt bestimmt damit zusammen, dass wir vorher schon einmal zusammengearbeitet haben.“ (T3, S. 2)

Ebenfalls zwei Teams bezeichneten das **Gemeinschaftsgefühl** als einen effektiven Aspekt. Die Eltern stellen fest, dass auch andere Eltern ähnliche Probleme haben und spüren dadurch Erleichterung:

„C.: Die Eltern würde ich im Moment sagen, ist der Bereich hier, dass sie sich austauschen und ganz schnell kommt „anders ist das bei mir auch nicht“. Ich will nicht sagen sowas wie Solidarität, aber das ist die Kraft des Ganzen, wenn man selbst als Eltern sonst mit Erziehungsfragen beschäftigt ist, denkt man ja immer das geht einem nur selber so, nur meiner ist zickig, nur meiner sagt zu mir mal `du blöde Kuh` und nur ich habe das Gefühl, dass ich nicht die Grenzen setze oder diese ganzen Dinge. Und da sind 5, 6 Mütter, die ganz offen sagen, das geht komischerweise relativ schnell in diesem Rahmen hier, „ich kenne das auch“. Und dann kann man fragen „was hast du denn gemacht“ und denn kommen Ideen. Und das ist glaube ich der Blick, also „ich bin gar nicht so ein Exot und so ein Versager“ in Anführungsstrichen, sondern... Ich glaube es ist mit Menschen so, wenn sie sehen andere haben das auch, fühlt es sich nicht mehr ganz so schlimm an.“ (T3, S. 28)

### **6.3 Einordnung der Ergebnisse und Beantwortung der Fragestellungen**

Die FiSch-Teams setzen sich aus Grund- und Hauptschullehrkräften sowie Sonderpädagogen in unterschiedlichen Konstellationen zusammen. Es gibt sowohl Teams die ausschließlich aus Grund- und Hauptschulpädagogen oder Sonderpädagogen bestehen als auch heterogenen Teams. Deshalb finden sowohl intra- wie auch interdisziplinäre Zusammenarbeiten innerhalb der Teams statt (vgl. Kapitel 3.4). Ebenso verhält es sich bezüglich der Zusammenarbeit mit den Stammllehrkräften. Kooperationen mit dem Schulpsychologen und dem Jugendamt stellen interdisziplinäre bzw. interinstitutionelle Zusammenarbeiten dar. Die Zusammenarbeit zwischen Teams und Eltern hingegen kann als Kooperation mit einer Klientengruppe bezeichnet werden. Das FiSch-Konzept bietet hier die Struktur für die Zusammenarbeit.

Auf der organisatorischen Ebene geben die Teams in erster Linie zeitliche Ressourcen (Planungszeit, Stundenkontingent) an (vgl. Kapitel 3.5). Aber auch die Fortbildung und die Supervisionen sind auf dieser Ebene anzusiedeln. Einige Teampartner sind außerhalb des FiSch-Projektes auch in beratenden Funktionen tätig, was bei der Vergabe der Verantwortungsbereiche auf der Sachebene berücksichtigt wurde. Diese Informationen wurden jedoch aus den Transkripten gelöscht, um die Anonymität weitestgehend zu wahren. Alle Teams hatten bereits vor dem FiSch-Projekt eine berufliche Beziehung zueinander aufgebaut (Beziehungsebene). Ein Team bezeichnet diese vorhandene Beziehung als Vorteil und auch andere Teams weisen auf die Bedeutung einer sozialen Beziehung hin (vgl. 6.2.2). Darüber hinaus berichtet ein Team, dass es durch die geteilte Verantwortung eine Erleichterung empfindet (vgl. T1, S. 16). Diese Erfahrung ist der Persönlichkeitsebene zuzuordnen, ebenso wie die Einstellung eines Coachs, der einfach gerne im Team arbeitet.

Die Interviews verdeutlichen zudem, dass es im Projekt nicht darum gehen kann die Kooperationsform der Kollaboration im Sinne Lütje-Klose und Willenbrings (1999) anzustreben. Insbesondere innerhalb des Teams hat sich die Trennung der Aufgaben bewährt. So erachten es beispielsweise alle Teams als wichtig, dass Eltern und Kinder einen festen Ansprechpartner am FiSch-Vormittag haben. Deshalb sollen die Kooperationen des Projektes den Kooperationsformen nach Gräsel, Fußangel und Pröbel (2006) zugeordnet werden. Die Kooperation im Team stellt eine arbeitsteilige

Kooperation dar (vgl. 3.7). Das Team plant und verantwortet das Projekt und dessen Durchführung gemeinsam. Die Teampartner verständigen sich über eine günstige Aufgabenteilung und berücksichtigen dabei die Kompetenzen des Einzelnen. Die Aufgaben werden relativ autonom voneinander erfüllt, nur bei Bedarf übernimmt der Partner kurzzeitig die Rolle des anderen. Gemeinsam mit den Eltern, den Stammllehrkräften und zumeist auch mit den Kindern entwickeln die Teams konkrete Ziele. Aufgrund der gemeinsam vereinbarten Zielsetzung können auch die Kooperationen mit diesen Partnern als arbeitsteilige Kooperation bezeichnet werden. Darüber hinaus sind die Aufgaben zwischen Team und Eltern und zwischen Team und Stammllehrkräften genau aufgeteilt und werden in Gesprächen bzw. in den Bewertungsbögen zusammen geführt. Einzig die Kooperation zwischen Team und nicht aktiv beteiligten Partnern, wie z.B. Hospitanten, dem Schulpsychologen oder dem Jugendamt, stellt lediglich einen Austausch dar. Diese Partner sind weder an der Entwicklung der Zielsetzung beteiligt, noch übernehmen sie Aufgaben am FiSch-Vormittag. Zwischen diesen Kooperationspartnern geht es einzig und allein um den Informationsaustausch.

Insgesamt zielt das Projekt `Familie in Schule` darauf ab, Probleme der Schüler im Arbeits-, Lern- und/oder Sozialverhalten gemeinsam mit den Eltern und dem FiSch-Team zu bewältigen, bevor sie sich konsolidieren. Deshalb ist es in das Kooperationsfeld `kooperative Bewältigung von Aufgaben und die Lösung von Problemen der Kinder in und mit Schule` einzuordnen (vgl. Kapitel 3.8). Das Projekt kann es aber auch zu einer Abstimmung der Erziehungsmaßnahmen zwischen Elternhaus und Schule führen, indem Eltern beispielsweise Vereinbarungen und Regeln für den Alltag übernehmen (vgl. G1, S. 6).

Die Bedingungen, die nach Einschätzung der FiSch-Teams zum Gelingen des Projektes beitragen, liefert in erster Linie der konzeptionelle Rahmen. Vorgaben des Konzeptes wie z.B. die klare Aufgabenverteilung im Team, das transparente Bewertungssystem, die Zielorientierung und die systemische Sichtweise geben dem Projekt eine Struktur und tragen zur Motivation der Beteiligten bei (vgl. Kapitel 6.2.1). Die festgelegten Gesprächstermine und Supervisionssitzungen bieten allen Beteiligten Orientierung und regen sie zum Austausch an (vgl. Kapitel 6.2.1). Hier zeichnet sich eine deutliche

Parallele zu den Kooperationsbedingungen ab (vgl. Kapitel 3.2). Es ist sowohl für die gemeinsame Projektdurchführung im Team als auch für andere Kooperationen elementar, die Ziele und Aufgaben abzustimmen. Dabei ist es für die Kooperationspartner wichtig, dennoch ihre Autonomie zu wahren. Der konzeptionelle und strukturelle Rahmen des Projektes ermöglicht diese Wahrung der Autonomie, indem den Teampartnern in ihren Handlungsbereichen die Entscheidungsmacht obliegt.

Im Zusammenhang mit den Gelingensbedingungen spielt aber auch die Kooperation eine wichtige Rolle. So tragen laut FiSch-Teams kooperative Handlungen und Beziehungen zum Erfolg bei. Insbesondere eine bereits vorhandene soziale Beziehung zum Teampartner und die Nutzung der Kompetenzen des Einzelnen werden als günstige Voraussetzungen für die Durchführung der Maßnahme beschrieben (vgl. 6.2.2). Auch hier findet sich demnach eine Überschneidung von Kooperationsbedingung und Gelingensbedingungen des FiSch-Projektes. Darüber hinaus bezeichnen zwei Teams es als wesentlich, den Kindern zu demonstrieren, dass sie mit den Eltern und den Stammllehrkräften `an einem Strang ziehen`.

Die Grundhaltungen der Teams scheinen sich z.T. wesentlich zu unterscheiden. Während weitgehend Einigkeit über die Bedeutung der Wertschätzung herrscht, machen die Teams z.T. sehr unterschiedliche Angaben bezüglich der Unterstützung der Eltern (vgl. 6.2.3). Hier fanden sich in den Interviews widersprüchliche Aussagen zwischen den Teams. Ein Team erachtet es als wichtig, den Eltern auf Augenhöhe zu begegnen und weist darauf hin, dass dieses horizontale Verhältnis verloren geht, wenn das Team beginnt berechnend zu handeln (vgl. T2, S. 18). Ein weiteres Team hingegen berichtet, dass das Erreichen der Ziele ohne eine gewisse Lenkung gar nicht möglich ist (vgl. T3, S. 20). Diese Diskrepanz in den Haltungen führt zwangsläufig zu unterschiedlichen Verhaltens- und Handlungsweisen der Teams. Um herauszufinden ob eine horizontale oder doch eine vertikale Beziehung zwischen Team und Eltern zu bevorzugen ist, bedürfte es weitere Untersuchungen (z.B. bezüglich des Zusammenhangs von Handlungsweisen des Teams und den daraus resultierenden Verhaltensveränderungen bei Eltern und Kindern). Eine abschließende Bewertung ist deshalb an dieser Stelle nicht möglich.

Desweiteren ist es den FiSch-Teams ein Anliegen, den Eltern ihr Handeln bewusst zu machen und sie zur Selbstreflexion anzuregen, da dies die Grundlage für eine Veränderung ihrer Perspektive darstellt (vgl. 6.2.4). Darüber hinaus bildet das Engagement der Eltern in Form von Zuwendung zu ihren Kindern und Interesse an dessen Zielen und Bewertungen einen nicht zu unterschätzenden motivationalen Faktor für die Schüler.

Zudem erwähnten alle Teams, dass eine sehr vertrauensvolle, offene Atmosphäre am FiSch-Vormittag herrscht, was vier Teams explizit positiv hervorhoben (vgl. 6.2.5). Durch die Offenheit kommen sehr persönliche und ehrliche Gespräche zustande. Die Eltern berichten von ihren Problemen und erfahren, dass auch andere Familien sich in ähnlichen Problemsituationen befinden. Dadurch verringert sich die erlebte Isolation der Eltern (vgl. T3, S. 28/29). Hier kommen demnach gruppentherapeutische Wirkfaktoren zum Tragen, die auch in der Multifamilientherapie erzeugt und genutzt werden (vgl. Kapitel 2.2). Weiterhin benennen es zwei Teams als Voraussetzung für die Zusammenarbeit und damit für das Gelingen des Projektes, dass sich die Teampartner gut verstehen und gerne miteinander arbeiten. Sympathie bildet die Grundlage für den Aufbau einer Vertrauensbeziehung. Das Vertrauen spielt in kooperativen Prozessen eine zentrale Rolle, da es nicht nur die Basis für eine produktive Zusammenarbeit, sondern auch für eine konstruktive Konfliktgestaltung bildet (vgl. Kapitel 3.2).

## 7 Diskussion und Fazit

### 7.1 Anwendung der Gütekriterien

Wie bereits in Kapitel 5.4 dargelegt, soll die Güte dieser Untersuchung anhand der Kernkriterien Steinkes beurteilt werden. Welche Kriterien in welchem Ausmaß erfüllt werden konnten, wird nachfolgend diskutiert.

Durch die Dokumentation des Forschungsprozesses wird die Untersuchung für außenstehende transparent und **intersubjektiv nachvollziehbar** (vgl. Steinke, 2000). Zu diesem Zweck wurde das Vorverständnis, alle wichtigen Entscheidungen, die Methoden zur Erhebung und Auswertung der Daten, die Informationsquellen usw. explizit niedergeschrieben. Nicht alle Entscheidungen konnten in diskursiver Form in der Seminargruppe erörtert werden. Zentrale Prozesse, wie die Erstellung und Erprobung des Interviewleitfadens und die Entwicklung der Analyserichtungen, wurden im Forschungsseminar thematisiert und mit den Teilnehmern diskutiert. Zudem wurde zur Auswertung der Daten das kodifizierte Verfahren der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring herangezogen. Die Auswertung wurde somit regelgeleitet und systematisch durchgeführt und ist dadurch für Außenstehende nachvollziehbar und prüfbar.

Die **Indikation des Forschungsprozesses** wurde im 5. Kapitel erläutert. Die Angemessenheit der gewählten Erhebungs- und Auswertungsmethoden wird in Kapitel 5.1 bzw. 5.3 dargestellt. Wie den Perspektiven der Beteiligten ausreichend Raum gewährt wurde, wird in Kapitel 5.1.1 geschildert. Die Zweckmäßigkeit der Transkriptionsregeln kann in 5.2.1 überprüft werden. Aufgrund der geringen Anzahl der FiSch-Teams im Kreis wurden alle Teams in der Untersuchung berücksichtigt, sodass kein Sampling stattfand. Die Indikation der Gütekriterien wurde in Kapitel 5.4 erörtert. Die einzelnen Kriterien werden hier differenziert und diskutiert.

Die **empirische Verankerung** wurde durch die Darstellung des persönlichen Bezuges zum Thema sowie durch die Ausführung der theoretischen Zusammenhänge realisiert. Weiterhin wird sie durch die Beschreibung und Verwendung des Verfahrens der Qualitativen Inhaltsanalyse unterstützt. Darüber hinaus wurden die generierten

Kategorien fortwährend am Material geprüft und mit Textstellen aus den Transkripten und Gedächtnisprotokollen belegt.

Da eine empirische **Limitation** aufgrund der geringen Teilnehmerzahl kaum möglich ist, werden in Kapitel 6.3 Plausibilitätserwägungen herangezogen.

Um die **Kohärenz** der entwickelten Categoriesysteme zu erhöhen, wurden die Kategorien in die Theorie eingeordnet (vgl. Kapitel 6.3) und vor den theoretischen Hintergrund interpretiert (vgl. 7.2). Desweiteren wurden entstandene Widersprüche hervorgehoben und diskutiert (vgl. Kapitel 6.3).

Die **Relevanz** der Ergebnisse ergibt sich mit Bezug auf den theoretischen Hintergrund aus Plausibilitätserwägungen. Die Bedeutung der Kooperation wird in Kapitel 1 aufgezeigt und dessen Bedingungen in Kapitel 3 beschrieben. Um die Kooperationsprozesse im Projekt `Familie in Schule` zu optimieren, gilt es sie offen zu legen. Nur wenn den Teams ihr Kooperationsverhalten bewusst ist, können sie auch gezielt an der Gestaltung der Kooperationsprozesse arbeiten. Darüber hinaus kann das Projekt noch gewinnbringender durchgeführt werden, wenn sich die Beteiligten `darüber im Klaren` sind, welche Bedingungen zum Gelingen der Maßnahme beitragen. Damit die Bedingungen geschaffen werden können, müssen sie zunächst transparent gemacht werden.

Unter Berücksichtigung der geringen Teilnehmerzahl kann resümiert werden, dass die Gütekriterien im angemessenen Umfang erfüllt wurden.

## **7.2 Interpretation der Ergebnisse**

Kooperationen sind immer in ihrem jeweiligen Kontext zu betrachten. Deshalb kann die Kollaboration bzw. Kokonstruktion m.E. nicht grundsätzlich als hierarchisch höchste und anzustrebende Kooperationsform gelten. Eine Kooperationsform ist immer in Abhängigkeit der Strukturebenen zu wählen. Insbesondere die Beziehungs- und die Persönlichkeitsebene sind hier von Bedeutung. Die befragten Teams schauen auf gemeinsame positive Kooperationserfahrungen zurück und haben sich deshalb erneut für eine Zusammenarbeit entschlossen. Sind sich die Teampartner gegenseitig

sympathisch und gehen wertschätzend und offen miteinander um, scheinen sie mangelnde materielle Ressourcen (zumindest zeitweise) kompensieren zu können. Fehlende räumliche Kapazitäten wurden von zwei Teams sogar positiv attribuiert.

Das Konzept des Projektes `Familie in Schule` entspricht der Zielsetzung. Der konzeptionelle Rahmen bieten Schülern günstige Bedingungen, um ihre Ziele zu erreichen. Zu diesen Bedingungen zählen vorrangig motivationale Faktoren wie z.B. das Bewertungssystem und soziale Faktoren wie die Zuwendung der Eltern. Desweiteren bietet der systemisch-lösungsorientierte Ansatz des Projektes die Möglichkeit die Eltern in den schulischen Kontext einzubinden. Darüber hinaus profitieren die Eltern vom Austausch untereinander. Zum einen erfahren sie, dass andere Eltern ähnliche Probleme haben, wodurch sie aus dem Gefühl der Isolation heraustreten. Zum anderen werden ihnen Handlungsalternativen aufgezeigt und dadurch Selbstwirksamkeitserfahrungen ermöglicht.

### **7.3 Fazit**

Die vom Konzept vorgegebenen Aspekte wie z.B. die Aufgabenteilung, das Bewertungssystem, die festgelegten Gesprächstermine und die Zielorientierung tragen maßgeblich zum Erfolg des Projektes bei. Aus dieser Erkenntnis kann für die Teams die Empfehlung abgeleitet werden, präzise getreu dem Konzept vorzugehen. Desweiteren ist es empfehlenswert, dass sich die Teams bereits vor Projektbeginn kennen und sympathisch sind und dass sie sich selbständig für die Zusammenarbeit entscheiden.

Natürlich sind diese Empfehlungen nicht ohne weiteres generalisierbar, da bisher lediglich fünf Teams mit dem Konzept arbeiten und die Befragung gleich nach Abschluss der ersten Maßnahme (nachdem die ersten Schüler 12 Wochen am FiSch-Projekt teilgenommen hatten) durchgeführt wurde. Bei den erhobenen Informationen handelt es sich demnach ausschließlich um erste Eindrücke und Erfahrungen. Zur Ermittlung allgemeingültiger Ergebnisse bedarf es einer langfristig angelegten Studie. Zudem würde eine größere Stichprobe das Risiko begrenzen, dass gleiche Merkmale zufällig auftreten.

Ferner wurde nur eine beteiligte Personengruppe interviewt. Um ein umfassendes Bild aus allen Perspektiven zu erhalten, gilt es auch die teilnehmenden Kinder, Eltern und

Stammlehrkräfte zu befragen. Diese Befragungen werden derzeit durch weitere Teilnehmer des Forschungsseminars realisiert.

Die durch die Teams beschriebenen Gelingensbedingungen lassen jedoch die Schlussfolgerung zu, dass es derzeit keiner konzeptionellen Veränderungen bedarf. Dennoch wäre eine begleitende Evaluation wünschenswert, um die Qualität des Projektes zu sichern und ggf. auf entstehende Probleme zu reagieren.

Desweiteren ist innerhalb der Untersuchung eine neue Fragestellung entstanden. Die Interviews haben verdeutlicht, dass die Teams unterschiedliche Menschenbildannahmen bzw. Grundhaltungen einnehmen. Deshalb wäre es von großem Interesse zu untersuchen, inwieweit diese die Durchführung des Projektes (trotz Konzepttreue) beeinflussen. Hier bietet sich ein Ansatzpunkt für weitergehende Untersuchungen.

## 8 Literatur

- Asen, E. (2006): Kinder und Erwachsene in der Multifamilientherapie. In: Prof. Dr. phil. Borcsa, M.; Dr. phil. Dipl.-Psych. Broda, M.; Prof. Dr. med. Köllner, V.; Prof. Dr. med. Schauenburg, H.; Prof. Dr. med. Senf, W.; Dr. phil. Dipl. Psych. Stein, B.; Dr. med. Wilms, B. (Hrsg.): Psychotherapie im Dialog: PiD. Psychoanalyse, Systemische Therapie, Verhaltenstherapie, Humanistische Therapie (Heft 1, S. 49-52). Stuttgart: Thieme Verlag
- Asen, E. & Scholz, M. (2009): Praxis der Multifamilientherapie. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme 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
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales, Referat Information, Publikation, Redaktion (Hrsg.): Übereinkommen der Vereinten Nationen über Rechte von Menschen mit Behinderung.  
[http://www.bmas.de/portal/41694/property=pdf/a729\\_\\_un\\_\\_konvention.pdf](http://www.bmas.de/portal/41694/property=pdf/a729__un__konvention.pdf). letzter Zugriff: 29.04.2011
- Bundschuh, K.; Heimlich, U. & Krawitz, R. (2007): Wörterbuch Heilpädagogik. Ein Nachschlagewerk für Studium und pädagogische Praxis. 3., überarbeitete Auflage. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt
- Froschauer, U. & Lueger, M. (2003): Das Qualitative Interview. Wien: Facultas Verlags- und Buchhandels AG
- Gläser, J. & Laudel, G. (2010): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien

- Gräsel, C.; Fußangel, K. & Pröbstel, C. (2006): Lehrkräfte zur Kooperation anregen - eine Aufgabe für Sisyphos? In: Allemann-Ghionda et al. (Hrsg.): Zeitschrift für Pädagogik (52. Jahrgang, Heft 2, S. 205-219). Landsberg: Verlagsgruppe Beltz
- Helfferrich, C. (2011): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/Springer Fachmedien
- Konzeptgruppe FiSch des Kreises Schleswig-Flensburg: Familie in Schule (FiSch). Konzept der Familienklassenbeschulung im Kreis Schleswig-Flensburg. <http://www.förderzentrum-tarp.eu/page2/page4/page3/page3.html>. letzter Zugriff: 31.05.2011
- Lütje-Klose, B. & Willenbring, M. (1999): "Kooperation fällt nicht von Himmel. Möglichkeiten der Unterstützung kooperativer Prozesse in Teams von Regelschullehrerin und Sonderpädagogin aus systemischer Sicht. In: Landesverband Hessen e.V. im Verband Sonderpädagogik e.V. Fachverband für Behindertenpädagogik (Hrsg.) : Behindertenpädagogik (38. Jahrgang, Heft 1, S. 2-31). Gießen: Psychosozialverlag
- Mayring, P. (2002): Einführung in die Qualitative Sozialforschung. 5., überarbeitete und neu ausgestattete Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlag
- Mayring, P. (2008): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 10., neu ausgestattete Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlag
- Pearce, B. & Cronen, V. (1980): Kommunikation action and meaning: The creation of social realities. New York: Praeger publisher
- Retzlaff, R.; Brazil, S. & Goll-Kopka, A. (2008): Multi-Familientherapie bei Kindern mit Teilleistungsfertigkeiten. In: Lehmkuhl, U.; Lenz, A.; Resch, F.; Romer, G.; von Salisch, M. & Streeck-Fischer, A. (Hrsg.): Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie: Ergebnisse aus Psychotherapie, Beratung und Psychiatrie (Heft 5, S. 346-361). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht

Sacher, W. (2008): Elternarbeit. Gestaltungsmöglichkeiten und Grundlagen für alle Schularten. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt

Schulz von Thun, F. (2006): Miteinander reden: 1. Störungen und Klärungen. Allgemeine Psychologie der Kommunikation. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag

Steinke, I. (2000): Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Flick, U.; von Kardorff, E. & Steinke, I.: Qualitative Forschung. Ein Handbuch (S. 319-331). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag

## 9 Anhang

### 9.1 Interviewleitfaden und -protokoll

Erzählungsgenerierende Frage	Memo/Check	Konkret formulierte Frage	Bemerkung
Wie sind Sie zum FiSch-Projekt gekommen?	Beruf  Zusammenarbeit  Teilnahme FiSch  Erwartungen	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Was sind Sie von Beruf (Lehrkraft für welche Schulart bzw. Förderschwerpunkte)?</li><li>2. Seit wann arbeiten Sie in diesem Beruf?</li><li>3. Haben Sie bereits vor dem Projekt schon mal zusammen gearbeitet?</li><li>4. Weshalb haben Sie sich für die Teilnahme am FiSch-Projekt entschieden?</li><li>5. Welche Erwartungen hatten Sie?</li></ol>	

	<p>Auswahl FiSch-Familien</p> <p>Schülerziele</p>	<p>6. Wer hat die Impulse für die Auswahl der FiSch-Familien gegeben?</p> <p>7. Inwieweit beteiligen Sie sich an der Auswahl der Schülerziele, die durch die FiSch-Klasse gefördert bzw. erreicht werden sollen?</p>	
<p>Wie gestaltet sich ein FiSch-Tag?</p>	<p>Zusammenarbeit Stammschulen</p> <p>Hospitation/Supervision</p> <p>Auswertung Protokollbögen</p> <p>Aufgabenverteilung</p>	<p>8. Wie gestaltet sich die Zusammenarbeit mit den Stammschulen?</p> <p>9. Fanden Hospitationen bei und/oder Supervisionen mit anderen FiSch-Teams statt? (Leitung? Initiative?)</p> <p>10. Wie werden die Protokollbögen ausgewertet?</p> <p>11. Wer übernimmt am FiSch-Tag welche Aufgaben?</p> <p>12. Wonach wurden die Aufgaben verteilt?</p>	

	<p>Aufgabentrennung</p> <p>Kompetenznutzung</p> <p>Feedback</p> <p>Unterstützung der Eltern</p> <p>Bewertung Schülerziele</p>	<p>13. Wie streng sind die Aufgaben voneinander getrennt?</p> <p>14. Wie werden die unterschiedlichen Kompetenzen genutzt?</p> <p>15. Inwieweit geben Sie sich gegenseitig Rückmeldung bezüglich Verhaltensweisen und Vorgehen?</p> <p>16. Auf welche Art und Weise werden die Eltern im Unterricht unterstützt?</p> <p>17. Wie geht die Bewertung der Schülerziele von statten?</p>	
<p>Was kann das FiSch-Projekt leisten?</p>	<p>Profit/Eignung/Vorteile</p>	<p>18. Wie profitieren ihrer Meinung nach:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ die Schüler</li> <li>➤ die Eltern</li> <li>➤ Lehrkräfte der Heimatschule</li> </ul> <p>vom FiSch-Projekt?</p> <p>19. Wie profitieren Sie vom FiSch-Projekt?</p>	

	Räumlichkeiten Stärken Veränderungsbedarf Nachhaltigkeit	20. Inwieweit war der Raum geeignet, um das Projekt durchzuführen? 21. Wo liegen die Stärken des Projektes? 22. Wo sehen Sie Veränderungsbedarf? 23. Wie schätzen sie die Nachhaltigkeit des Projektes ein?	
--	---	--	--

## 9.2 Kategoriensystem für die Kooperationen

### Übergeordnete Kodierregel:

Für alle Kategorien gilt, dass nur Kooperationen innerhalb des Teams, zwischen Team & Eltern und zwischen Team & nicht aktiv beteiligten Personen kodiert werden. Die Kooperation zwischen Team & Schüler wird hier ausgeklammert, da der Unterricht im Projekt kaum kooperative Lernprozesse zwischen FiSch-Lehrkraft und Schülern sowie unter Schülern zulässt. Aufgrund der Tatsache, dass die Schüler aus verschiedenen Klassen, Klassenstufen und Schulen kommen und an unterschiedlichen Lerninhalten und mit unterschiedlichen Materialien arbeiten, wird im Projekt hauptsächlich frontal unterrichtet.

Nr.	Name	Ankerbeispiel	Kodierregel	Überkategorie
1	Zusammenarbeit in der Vergangenheit	„[...] wir haben mal eine Präventivmaßnahme zusammen gemacht.“ (T2, S. 2)	Diese Kategorie wird nur dann vergeben, wenn das FiSch-Team angibt, bereits vor der gemeinsamen Durchführung des FiSch-Projektes unabhängig davon schon einmal zusammengearbeitet zu haben.	Kooperation im Team
2	Durchführung von Informationsveranstaltungen	„Wir haben das Projekt auf der Lehrerkonferenz vorgestellt (...). Außerdem hat meine Kollegin das Projekt auch bereits bei der Lehrerkonferenz einer anderen Schule vorgestellt [...]“ (G1, S. 1)	Die Kategorie wird vergeben, wenn das Team berichtet, dass es gemeinsam mindestens eine Personengruppe über das Projekt informiert hat.	Kooperation zwischen Team und nicht aktiv beteiligten Personen
3	Vorbesprechung	„Und das besprechen wir dann so für die nächste Stunde, da wollen wir mal hingehen in die Richtung.“ (T3, S. 20)	Diese Kategorie wird vergeben, wenn das Team angibt, regelmäßig eine Vorbesprechung für den FiSch-Tag vorzunehmen.	Kooperation im Team
4	Kooperation mit außerschulischen Partnern	„Wir haben jetzt auch eine Anfrage, die ging vom Jugendamt aus eigentlich.“ (T2, S. 8)		Kooperation zwischen Team und nicht aktiv beteiligten Personen

5	Klare Rollenverteilung	„Die Aufgaben sind klar getrennt und das ist auch gut so, so weiß jeder wer sein Ansprechpartner ist.“ (G2, S. 3)	Die Kategorie wird vergeben, wenn aus den Aussagen des Teams deutlich wird, dass sie darauf achten, dass ihre Rollen für die Teilnehmer des Projektes klar erkennbar sind.	Kooperation im Team
6	Austausch im Prozess	„[...] dass wir auch schon mal austauschen können oder das eben mal kurz abgleichen, ob wir Dinge genau gleich auch gesehen haben oder ob da Abweichungen sind.“ (T1, S. 15)	Diese Kategorie wird vergeben, wenn das Team angibt, sich im Verlauf des FiSch-Vormittags auszutauschen und Rückmeldung zu geben.	Kooperation im Team
7	Kompetenznutzung im Team	„Das ist durchaus auch im Grunde die Situation in den Elterngesprächen, dass man etwas anspricht und sagt „Mensch, ich habe dazu keine Idee (...) dann durchaus die Kompetenz der anderen nutzt.“ (T1, S. 17)	Diese Kategorie muss von der Kategorie „Kompetenzaustausch“ getrennt werden, bei der der Coach von den Erfahrungen und dem Wissen der Eltern profitiert. Hier geht es um Aussagen der Teams, die deutlich machen, dass die Teampartner bei Bedarf auf die Kompetenzen des anderen zurückgreifen.	Kooperation im Team
8	Mediatorrolle	„Wir nehmen auch oft an Gesprächen zwischen Eltern und Stammlehrkraft teil und dadurch herrscht schon mal ein gewisser Konsens und es kommt weniger zu Schuldzuweisungen.“ (G2, S. 5)	Die Kategorie wird vergeben, wenn das Team angibt, in Gesprächen zwischen Lehrkräften und Eltern eine vermittelnde Funktion einzunehmen.	Kooperation zwischen Team, Eltern und Stammlehrkräften
9	Gemeinsame Zielfindung	„Ja, dass machen wir ja gemeinsam, gemeinsam mit Klassenlehrkraft, mit Kind, mit Eltern, also das ist das Ergebnis gemeinsamer Beratung.“ (T1, S. 5)	Die Kategorie wird nur dann vergeben, wenn das Team berichtet, dass bei der Zielfindung und –formulierung sowohl das Team und die Stammlehrkraft als auch die Eltern anwesend sind.	Kooperation zwischen Team, Eltern und Stammlehrkräften
10	Gemeinsames Aufnahmegespräch	„[...] in einem Aufnahmegespräch, das zwischen uns und den Eltern, der	Die Kategorie wird nur dann vergeben, wenn das Team explizit erwähnt, dass das	Kooperation zwischen Team,

		Klassenlehrerin und auch dem Kind stattfindet [...]“ (T2, S. 8)	Aufnahmegespräch mit allen Beteiligten (Team, Eltern, Stammlehrkraft, Kind) stattgefunden hat.	Eltern und Stammlehrkräften
11	Gemeinsames Bergfestgespräch	„Zur Hälfte holen wir alle noch mal wieder an einen Tisch [...]“ (T2, S. 4)	Die Kategorie wird nur dann vergeben, wenn das Team ausdrücklich angibt, dass alle Beteiligten am Bergfestgespräch teilgenommen haben.	Kooperation zwischen Team, Eltern und Stammlehrkräften
12	Hospitation	„Kollegen haben bei uns hospitiert, auch aus anderen Bundesländern und der Schulpsychologe war zu Besuch.“ (G2, S. 3)	Die Kategorie wird vergeben, wenn das Team von Hospitationen durch Außenstehende berichtet.	Kooperation zwischen Team und nicht aktiv beteiligten Personen
13	Supervision	„Ja, diese Ausbildung beinhaltet ja vier Supervision-Sitzungen [...]“ (T3, S. 25)	Diese Kategorie wird sowohl dann vergeben, wenn bereits Supervisionen mit anderen Teams stattgefunden haben als auch wenn das Team berichtet, zukünftig an Supervisionen teilzunehmen.	Kooperation zwischen Team und nicht aktiv beteiligten Personen
14	Übernahme von Aufgaben	„Es ist schon so, dass wenn ich mit irgendwie in Klassenraum bin und ein Schüler irgendwie gerade nicht weiter kommt und du gerade beschäftigt bist oder so, dann gucke ich schon auch mal über die Schulter [...]“ (T2, S. 13)	Kategorie wird dann vergeben, wenn das Team angibt, bei Bedarf kurzzeitig die Aufgabe des anderen zu übernehmen.	Kooperation im Team
15	Nachbesprechung	„Außerdem treffen wir uns immer am Vortag, besprechen den letzten FiSch-Tag, werten die FiSch-Bewertungsbögen für die Schüler aus [...]“ (G1, S. 4)	Die Kategorie wird vergeben, wenn das Team von regelmäßigen Nachbesprechungen berichtet, in denen das Team über den Fisch-Tag und die Teilnehmer reflektiert.	Kooperation im Team
16	Anregung zur Unterstützung	„Die Eltern unterstützen sich gegenseitig. (...) Der Coach gibt nur Anstöße und vermittelt ggf.“ (G1, S. 4)	Die Kategorie wird vergeben, wenn der Coach angibt, die Eltern zu unterstützen, indem er sie dazu anregt Erfahrungen	Kooperation zwischen Team und Eltern

			auszutauschen und sich gegenseitig Handlungsvorschläge zu unterbreiten.	
17	Einbezug in den Unterricht	„[...] dass du die Mutter immer mit einbezogen hast, sie immer darüber aufgeklärt hast, wo steht er jetzt gerade, welche Anweisungen hat er von mir bekommen [...]“ (T2, S. 19)	Diese Kategorie wird dann vergeben, wenn das Team äußert, dass es die Eltern in den Unterricht einbezieht, indem die Lehrkraft Informationen über den Coach an die Eltern weiter gibt.	Kooperation zwischen Team und Eltern
18	Auswertung nach Maßnahmenende	„Ja, ich werte wesentlich mehr Protokolle aus als Kinder im FiSch sind [...]“ (G2, S. 7)	Die Kategorie wird nur dann vergeben, wenn das Team über die Auswertung von Protokollbögen eines Schülers berichtet, obwohl dieser nicht mehr aktiv an der Maßnahme teilnimmt.	Kooperation zwischen Team und Stammlehrkräften
19	Bestätigung der Bewertung	„[...] bei der Bewertungsrunde, dass man sich ein bisschen vorher abspricht [...]“ (T3, S. 17)	Die Kategorie wird vergeben, wenn die Lehrkraft sich bezüglich ihrer Bewertung mit dem Coach bespricht und/oder sich bei ihm rückversichert und dies im Gespräch thematisiert.	Kooperation im Team
20	Gemeinsame Aufnahmeentscheidung	Und entscheiden tun aber meine Kollegin und ich gemeinsam, ob dieses Kind überhaupt für FiSch in Frage kommt. (T3, S. 6/7)	Diese Kategorie wird dann vergeben, wenn das Team angibt, die Entscheidung über die Teilnahme einzelner Schüler gemeinsam zu treffen.	Kooperation im Team
21	Kompetenzaustausch	„Und man selber hat also gar nicht gesagt „das müsst ihr jetzt so machen“, das ist nicht meine Aufgabe, das möchte ich in dem Moment auch nicht. Oft weiß ich es auch nicht.“ (T2, S. 19)	Die Kategorie unterscheidet sich von der Kategorie „Kompetenznutzung im Team“ dadurch, dass nicht Lehrkraft und Coach voneinander profitieren, sondern der Coach von der Nutzung der elterlichen Kompetenzen berichtet.	Kooperation zwischen Team und Eltern
22	Gemeinsame Protokollauswertung	„[...] und das wird dann am Vortag von uns ausgezählt [...]“ (T1, S. 7)	Die Kategorie wird vergeben, wenn das Team angibt, die Protokollbögen gemeinsam auszuwerten.	Kooperation im Team

### 9.3 Kategoriensystem für die Bedingungen des Gelingens

#### **Übergeordnete Kodierregel:**

*Für alle Kategorien gilt, dass eine Bedingung nur dann kodiert wird, wenn sie vom Team bzw. einem Teampartner als Voraussetzung, Grundlage, Basis, sehr wichtig, entscheidend, motivierend o.ä. bezeichnet wird. Auch andere vom Team genannte Bedingungen können zum Erfolg des Projektes beitragen, sie werden jedoch nicht kodiert, wenn das Team sie nicht explizit als förderlich darstellt. Zudem werden im Sinne der Ressourcenorientierung nur positive Bedingungen berücksichtigt.*

*Das Projekt gilt als erfolgreich, wenn positive Veränderungen im Verhalten von Eltern und Kindern beobachtbar sind und die Eltern neue Sichtweisen entwickeln (vgl. Transkripte & Gedächtnisprotokolle).*

<b>Nr.</b>	<b>Name</b>	<b>Ankerbeispiel</b>	<b>Kodierregel</b>	<b>Überkategorie</b>
1	Stundenkontingent	„[...] wir bekommen ja großzügigerweise Stunden für dieses Projekt und das ist einfach auch wichtig.“ (T 3 S. 32)	Diese Kategorie wird vergeben, wenn das Team von der Schule Stunden für das FiSch-Projekt zur Verfügung gestellt bekommt und dieses positiv anmerkt.	Konzeptioneller Rahmen
2	Planungsphase	„[...] was besonders gut war in dieser ganzen Geschichte, war die Möglichkeit es vorzubereiten ohne es schon tun zu müssen [...]“ (T1 S. 1)	Diese Kategorie wird vergeben, wenn das Team es als wichtig bezeichnet hat, dass ihnen Raum zur Planung und Vorbereitung des Projektes eingeräumt wurde.	Konzeptioneller Rahmen
3	Berufliche Beziehung	„Wir kennen uns, wir haben schon vor einigen Jahren schon mal zusammen gearbeitet (...) Und ich hatte schon gehört, dass meine Kollegin eben diese Fortbildung gemacht hat und dass sie auch mit FiSch arbeiten wollte und dann habe ich gesagt, dass wäre eigentlich ideal.“ (T3, S. 1)	Die Kategorie wird nur dann vergeben, wenn das Team bereits zusammen gearbeitet hat und dies als Vorteil für die Arbeit im Projekt darstellt.	Kooperative Handlungen und Beziehungen
4	Einbindung der Eltern	„Wenn wir erfolgreich mit schwierigen Schülern zusammen arbeiten wollen, müssen wir die Eltern mit einbinden.“		Konzeptioneller Rahmen

		(G2, S. 1)		
5	Bewertungssystem	„[...] und das eben dieses Bewertungssystem, was FiSch ja auch auszeichnet, ein unendlicher Anreiz ist für die Kinder.“ (T1, S. 5)	Diese Kategorie wird vergeben, wenn das Team das Bewertungssystem als motivationalen Faktor für die Schüler bezeichnet.	Konzeptioneller Rahmen
6	Offenheit	„[...] nach dem zweiten Termin lassen hier auf einmal die Eltern die Hose runter [...]“ (T2, S. 5)	Die Kategorie wird vergeben, wenn das Team angibt, das die Atmosphäre zwischen Team und Eltern offen und aufgeschlossen ist.	Atmosphäre
7	Interesse der Eltern	„[...] die Elter müssen viel mitarbeiten, viel Interesse zeigen, viel nachfragen (...), dass ist die Motivation.“ (T1, S. 8)	Die Kategorie wird vergeben, wenn das Team es als förderlich bezeichnet, wenn die Eltern Interesse an der Bewertung ihrer Kinder zeigen.	Engagement der Eltern
8	Zuwendung der Eltern	„Die Schüler genießen die Zuwendung der Eltern.“ (G1, S. 6)	Diese Kategorie wird vergeben, wenn das Team die Zuwendung der Eltern als motivationalen Faktor für die Schüler bezeichnet.	Engagement der Eltern
9	Freiwilligkeit	„[...] das ist eine absolut freiwillige Maßnahme und das ist der Charme auch der ganzen Geschichte.“ (T1, S. 12)	Diese Kategorie wird dann vergeben, wenn das Team den Aspekt, dass die Eltern freiwillig am Projekt teilnehmen, hervorhebt.	Konzeptioneller Rahmen
10	Kompetenznutzung im Team	„Das ist durchaus auch im Grunde die Situation in den Elterngesprächen, dass man etwas anspricht (...) und dann durchaus die Kompetenz der anderen nutzt. Wäre ja blöd, wenn man es nicht täte...“ (T1, S. 16)	Die Kategorie wird vergeben, wenn die Teampartner bei Bedarf auf die Kompetenzen des anderen zurückgreifen und diese Möglichkeit als Gewinn darstellen.	Kooperative Handlungen und Beziehungen
11	Außenstehender Coach	„[...] dadurch, dass Janina die Kinder nicht unterrichtet und den Coach-Part übernimmt, ist sie schon von vornherein	Diese Kategorie wird dann vergeben, wenn der Coach die FiSch-Kinder nicht unterrichtet und das vom Team als	Kooperative Handlungen und Beziehungen

		ein bisschen außen vor und dadurch öffnen sich Eltern ihr gegenüber, glaube ich, auch leichter [...]“ (T2, S. 3)	Voraussetzung dafür angesehen wird, dass sich die Eltern dem Coach gegenüber öffnen.	
12	Betrachtung von Familie und Schule als ein System	„[...] wenn man dann diese Familie und Schule und alles so als ein großes System sieht, bringen wir vielleicht mit FiSch irgendwo so ein Wurunkel dran und das ganze Ding kommt ins Eiern und dann passiert einfach irgendetwas.“ (T2, S. 4)	Diese Kategorie wird vergeben, wenn das Team es als hilfreich erachtet, die Familie und die Schule als ein System zu betrachten.	Konzeptioneller Rahmen
13	Grundannahme: Handeln nach besten Wissen und Gewissen	„Wenn ich aber davon ausgehe, dass jeder nach seinen Möglichkeiten versucht sein Kind möglichst gut zu erziehen, dann ist das eine andere Basis.“ (T2, S. 6)	Diese Kategorie wird vergeben, wenn das Team die Annahme voraussetzt, dass alle Eltern im Rahmen ihrer Möglichkeiten ihr Bestes geben.	Grundhaltung des Teams
14	Persönlicher Kontakt zu den Stammllehrkräften	„Aber es ist ein Vorteil, dass ich Kontakte zu Lehrkräften zweier Stammschulen habe. So kann ich Rücksprache mit den Lehrkräften halten und sie an die Bewertungsbögen erinnern und daran, dass sie ihren Schülern Materialien mitgeben.“ (G2, S. 2)	Diese Kategorie wird dann vergeben, wenn das Team es als Vorteil deklariert, über den Austausch der Bewertungsbögen hinaus auch persönlichen Kontakt zu den Stammllehrkräften ihrer FiSch-Schüler zu pflegen.	Kooperative Handlungen und Beziehungen
15	Festgelegte Gesprächstermine	„Das finde ich auch sehr wichtig, darauf können sich die Kollegen einfach verlassen, dass es nach dem Aufnahmegespräch noch ein Bergfestgespräch und ein Abschlussgespräch gibt.“ (T 2, S. 12)		Konzeptioneller Rahmen
16	Klare Rollenverteilung	„Aber dann haben wir begonnen die Aufgaben strenger zu trennen, damit sowohl Eltern als auch Kinder eine feste Ansprechperson haben. „Die Resonanz		Konzeptioneller Rahmen

		der Eltern darauf war sehr positiv“, sie kommen mit der Trennung besser klar und auch für die Schüler ist es einfacher.“ (G1, S. 3/4)		
17	Nachbesprechung	„Aber das merke ich auch, dass man das braucht. Also es sind so viele Dinge..., auch wenn so ein Vater einen damit reinzieht (...) Also solche Dinge und dann, da muss man irgendwie eine Rückmeldung haben, wie gehe ich damit um.“ (T2, S. 17)	Die Kategorie wird nur vergeben, wenn das Team die Nachbesprechung explizit als wichtig beschreibt.	Kooperative Handlungen und Beziehungen
18	Begegnung auf Augenhöhe	„Aber immer immer ganz vorsichtig, immer auf Augenhöhe [...]“ (T2, S. 22)	Diese Kategorie wird vergeben, wenn das Team es als Voraussetzung für die Arbeit mit den Eltern bezeichnet, sich auf Augenhöhe zu begegnen.	Grundhaltung des Teams
19	Anregung zum gegenseitigen Austausch	„[...] die machen so viel und haben so viele Potenzial und trauen sich so oft nicht, dass auch miteinander auszutauschen. Das ist auch so eine Sache finde ich und da sozusagen als Katalysator zu fungieren, im Grunde genommen, und das so anzuregen, das ist schon gut und wichtig.“ (T3, S. 12)	Diese Kategorie wird dann vergeben, wenn das Team es als wichtige Komponente darstellt, dass der Coach die Eltern dazu anregt sich untereinander auszutauschen und sich so zu unterstützen.	Konzeptioneller Rahmen
20	Selbstreflektion der Eltern	„Aber es ist gut und wichtig, dass solche Situationen kommen, näh. Also das ist schon unsere Intention, dass Eltern ihr eigenes Verhalten beobachten, reflektieren [...]“ (T2, S. 22)		Engagement der Eltern
21	Gemeinschaftsgefühl	„[...] ich glaube sie kommen aus diesem Gefühl der Isolation auch raus (...)aber	Die Kategorie wird vergeben, wenn das Team es als positiv darstellt, dass den	Atmosphäre

		haben zumindest hier Kontakt und jemandem mit den sie sprechen können und auch so sehen `Ich bin nicht alleine mit meiner Sache` [...]“ (T3, S. 28)	Eltern klar wird, dass sie nicht alleine mit ihrem Problem sind.	
22	Harmonie	„Die Chemie muss stimmen, das ist ganz wichtig, egal welche Profession der andere hat.“ (G2, S. 1)	Diese Kategorie wird dann vergeben, wenn das Team ein harmonisches Miteinander als Voraussetzung für eine erfolgreiche Zusammenarbeit im Projekt betrachtet.	Atmosphäre
23	Wertschätzung	„Und letztendlich geht es, ich meine ich weiß nicht ob man das merkt, aber sehr um Wertschätzung. Das ist, denke ich, ein ganz entscheidender Faktor so in dem Bereich, die Kinder wertzuschätzen, die Eltern wertzuschätzen [...]“ (T3, S. 3)	Die Kategorie wird vergeben, wenn das Team Wertschätzung als zentral darstellt. Dabei kann es sich um Wertschätzung zwischen allen Beteiligten handeln.	Grundhaltung des Teams
24	Zielorientierung	Aber dieses zielorientierte und ich denke dieses auf Menschen immer wieder positiv zugehende, das ist es halt. (T3, S. 3) „Und vielleicht haben sie so auch das erste Mal das Gefühl zu wissen was sie tun sollen und nicht immer was sie nicht tun sollen. Das finde ich so ist ganz entscheidend.“ (T3, S. 28)		Konzeptioneller Rahmen
25	Vertrauen in die eigenen Kompetenzen stärken	„Und ich finde das auch wichtig die Eltern darin zu bestätigen, dass sie eigentlich auch sehr kompetent sind. Also in so vielen Bereichen finde ich sie wirklich ja auch ideenreich und unheimlich flexibel, also die machen so	Diese Kategorie wird dann vergeben, wenn das Team es als bedeutend bezeichnet, den Eltern ihre Kompetenzen zu verdeutlichen.	Kooperative Handlungen und Beziehungen

		viel und haben so viele Potenzial [...]“ (T3, S. 12)		
26	Supervision	„Und das finde ich sehr sehr gut, weil dieser Austausch mit den anderen Teams (...) der ist ganz fruchtbar und ganz toll. Und das ist glaube ich auch wichtig, weil dadurch einfach offene Fragen noch einmal geklärt werden können [...]“ (T3, S. 25)		Konzeptioneller Rahmen
27	Die Richtung vorgeben	„Und das besprechen wir dann so für die nächste Stunde, da wollen wir mal hingehen in die Richtung. So ist das ganze natürlich schon ein bisschen gelenkt, das gebe ich zu.“ (T3, S. 20)	Diese Kategorie wird nur dann vergeben, wenn das Team es für unablässig hält, die Eltern in eine Richtung zu lenken.	Grundhaltung des Teams
28	An Teamarbeit Gefallen finden	„[...] also ich arbeite gerne im Team. Das ist vielleicht auch die Voraussetzung, das zu tun.“ (T3, S. 20)	Diese Kategorie wird vergeben, wenn das Team das Gefallen an Teamarbeit als Voraussetzung für die Umsetzung angibt.	Grundhaltung des Teams
29	Perspektivwechsel	„Perspektivwechsel, das ist das Entscheidende, was den Erfolg ausmacht, glaube ich. Erstmal bei uns und dann bei den Eltern und komischerweise verändert sich dann auch das Verhalten bei den Kindern.“ (T3, S. 14)	Die Kategorie wird vergeben, wenn das Team es als Voraussetzung für den Erfolg ansieht, dass die Teilnehmer ihre Sichtweise verändern.	Kooperative Handlungen und Beziehungen

## Versicherung

Hiermit erkläre ich, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig angefertigt und keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel und Quellen benutzt habe. Wörtlich oder dem Sinne nach aus gedruckten, elektronischen oder 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 15.06.2011

---

Sarah Rechner