

Wuntke, Lena Varuna

"Du schaffst das!". Das Erleben von Schülerinnen und Schülern im Familienklassenzimmer

Zeitschrift für Heilpädagogik 75 (2024) 12, S. 567-579



Quellenangabe/ Reference:

Wuntke, Lena Varuna: "Du schaffst das!". Das Erleben von Schülerinnen und Schülern im Familienklassenzimmer - In: Zeitschrift für Heilpädagogik 75 (2024) 12, S. 567-579 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-320831 - DOI: 10.25656/01:32083

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-320831>

<https://doi.org/10.25656/01:32083>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

pedocs
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de



Lena Varuna Wuntke

„Du schaffst das!“ Das Erleben von Schülerinnen und Schülern im Familienklassenzimmer

Zusammenfassung

Die schulische Multifamilienarbeit stellt eine vielversprechende, multimodale Fördermöglichkeit im sonderpädagogischen Schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung dar. Während das Konzept der systemischen Arbeit mit mehreren Familien im klinischen Setting als umfassend untersucht beschrieben wird (Gelin, Cook-Dazens & Hendricks, 2017), kann die empirische Befundlage im pädagogischen Bereich lediglich als partiell bezeichnet werden (Wuntke, Blumenthal, Köhler & Mahlau, 2023). Insbesondere die Kinderperspektive blieb bisher weitgehend unbeachtet. In der vorliegenden Studie wurde erstmalig das Erleben von Schülerinnen und Schülern in Familienklassenzimmern in Mecklenburg-Vorpommern untersucht. Die Ergebnisse geben einen für die Praxis ermutigenden ersten Einblick darin, wie Kinder das multisystemische Präventionskonzept wahrnehmen.

Da Bildungschancen im deutschen Schulsystem nach wie vor stark vom Elternhaus abhängig (OECD, 2023) und Schulprobleme oft multifaktoriell bedingt sind (Lauth, Grünke & Brunstein, 2014), sind Förderkonzepte gefragt, die nicht nur das Kind, sondern auch sein Umfeld in den Blick nehmen. Mit der schulischen Multifamilienarbeit (Dawson, McHugh & Asen, 2020) wurde ein Ansatz entwickelt, bei dem Schülerinnen und Schüler mit besonders komplexen Risikokonstellationen gemeinsam mit ihren engen Bezugspersonen und systemisch geschulten pädagogischen Fachkräften (Coaches) soziale und emotionale Kompetenzen entwickeln, Selbstvertrauen aufbauen und Selbstwirksamkeit in ihrer Entwicklung und ihrem Lernen erfahren können. Insbesondere in Deutschland erfreut sich schulische Multifamilienarbeit einer stetig wachsenden Beliebtheit und findet unter den Bezeichnungen Familienklasse, Familienklassenzimmer und Familie in Schule (FiSch) Anwendung (Wuntke et al., 2023). Vor dem Hintergrund der Finanzierung und Verbreitung an Schulen und in Kommunen betonen die Begründer der Multifamilienarbeit für den Bildungssektor die Notwendigkeit einer systematischen Implementation quantitativer und qualitativer Forschung (Dawson et al., 2020). Die bisherige Forschungslage stellt sich bislang jedoch als unstrukturiert und wenig aussagekräftig dar (Wuntke et al., 2023). Maßgeblich wurde das Erleben der Erwachsenen, vorrangig das der Pädagoginnen und Pädagogen, untersucht und wiedergegeben. Die Kinderperspektive blieb in Studien zum Familienklassenzimmer bisher weitgehend unbeachtet. Hier setzt der vorliegende Beitrag an, indem er erstmalig das Erleben der Schülerinnen und Schüler als zentrale Akteure schulischer Multifamilienarbeit untersucht, insbesondere auch um potentielle Wirkmechanismen aus Sicht der Kinder darstellen zu können.

Die Ursprünge des multisystemischen Unterstützungsansatzes liegen in der psychiatrisch und psychotherapeutisch orientierten Multifamilientherapie (für einen umfassenden Überblick: Asen & Scholz, 2017). Seit der Adaption für das Schulsetting in England in den 1990er Jahren hat sich die schulbasierte Multifamilienarbeit in ganz Europa verbreitet (Dawson et al., 2020). Obgleich die derzeitige praktische Umsetzung in Deutschland regional leichte Unterschiede aufweist, was auch durch die unterschiedlichen Bezeichnungen deutlich wird, sind theoretischer

Schulische Multifamilienarbeit

Zeitschrift für Heilpädagogik
75., 2024
Seite 567 – 579

Das Familienklassenzimmer in Mecklenburg-Vorpommern

Zugang, Ziele, Methoden und die grundlegende Struktur gleich bzw. sehr ähnlich. Das übergeordnete Ziel der schulischen Multifamilienarbeit ist die bessere Bewältigung der Anforderungen des Schulalltags und eine gelingende Integration in die inklusive Schulklasse. Durch den Transfer auf das häusliche Umfeld soll die Entwicklung des Kindes kontextübergreifend und systemisch nachhaltig positiv beeinflusst werden. In allen multisystemischen Förderangeboten werden familien- und gruppentherapeutische Ansätze umgesetzt (Dawson et al., 2020). Ganz vordergründig stützen sich die hierbei angewandten Methoden des Peer-Feedbacks und Perspektivwechsels auf den Aufbau von Mentalisierungsfähigkeiten und epistemischem Vertrauen (Asen & Scholz, 2017; Fonagy, Gergely & Target, 2015). Durch den Einsatz weiterer, auf der systemischen Theorie basierender Methoden (u. a. Fragetechniken, Rollenwechsel, Beobachtungen), zielt die schulische Multifamilienarbeit darauf ab, Kinder und ihre Familien in Gruppensituationen als Expertinnen und Experten ihrer eigenen Handlung zu Verhaltensänderungen zu ermächtigen (Asen & Scholz, 2017). In einem geschützten Raum und durch die gelingende Kooperation der Kinder, Eltern und Coaches sollen gegenseitige Beratung, Unterstützung und Sensibilisierung für Verhaltensweisen sowie das Erkennen und Üben alternativen Verhaltens ermöglicht und lösungs- und ressourcenorientierte Sichtweisen bei allen Beteiligten entwickelt werden. Als „Arbeitsoberfläche“ dient die Bearbeitung schulischer Lerninhalte, bei der oftmals bald schon Problematiken auftreten und sichtbar werden.

Schulische Multifamilienarbeit findet in Mecklenburg-Vorpommern (M-V) unter der Bezeichnung Familienklassenzimmer statt (für eine umfassende Beschreibung des Konzepts: Behrndt, Brandenburg & Schulz, 2021 sowie Wuntke, Blumenthal, Föllmer & Mahlau, 2022 und Wuntke et al., 2023). Das Familienklassenzimmer ist in der Inklusionsstrategie des Landes als zentrale Präventions- und Fördermethode im Bereich Emotionale und soziale Entwicklung vorgesehen und wird als temporäres Unterrichtsangebot landesweit umgesetzt. Angeleitet wird es von einem Coach-Team, bestehend aus einer Lehrkraft der Allgemeinen Schule und einem Sonderpädagogen oder einer Sozialarbeiterin. Mindestens einer von beiden hat eine Fortbildung zur systemischen Gesprächsführung absolviert. Mit bis zu acht Kindern und deren Bezugspersonen, oftmals einem Erziehungsberechtigten, verbringen sie einmal wöchentlich einen Vormittag (fünf Unterrichtsstunden) im Familienklassenzimmer. Die Gruppen sind meist offen, das bedeutet, dass neue Familien im Verlauf dazukommen können und von den erfahreneren Teilnehmerinnen eingeführt, unterstützt und informiert werden.

Flankierend zu familien- und gruppentherapeutischen Methoden findet im Familienklassenzimmer in M-V eine lerntheoretisch fundierte Arbeitsweise durch den Einsatz von Tokensystemen (Verstärkersystemen) Anwendung. Auf sogenannten „Ziel-Punkteplänen“ werden das aktuelle Verhaltensziel des Kindes (z. B. „Ich melde mich im Unterricht“), das im Team (Kinder, Eltern und Coach) erarbeitet wurde, sowie eine Ziel-Punktzahl festgehalten. Ziele beziehen sich etwa auf die Lernorganisation, die Hausaufgabenbewältigung und/oder das Sozialverhalten und begleiten die Entwicklung des Kindes damit sowohl in der Schule, im Unterricht als auch im häuslichen Umfeld (Behrndt, 2019). Das Erreichen des Ziels wird nach jeder Unterrichtsstunde von den jeweils unterrichtenden Lehrkräften mit Punkten bewertet. Wurde die anvisierte Punktzahl der Woche erreicht, wird dies in der ersten Auswertungsphase mit einem Applaus und einem von vier Puzzleteilen positiv verstärkt. Hat das Kind auf diese Weise vier Puzzleteile gesammelt, erfolgt eine Belohnung. Dies sollte in der Regel eine gemeinsame Unternehmung mit der Familie sein. Das neu formulierte Ziel gilt bereits im Familienklassenzimmer, wobei an diesem Tag die Eltern ihren Kindern Punkte geben. Wird das Ziel am Familienklassenzimmertag nicht erreicht, folgt die sogenannte Konsequenz des Tages, die ganz zu Beginn gemeinsam zwischen Kindern und Eltern festgelegt wurde. Hierbei handelt es sich etwa um Computer-, TV- oder Handyverbot. Die beschriebenen unterstützenden Materialien und Methoden sind in Abbildung 1 dargestellt.

Forschungsstand

Da der Ansatz der schulischen Multifamilienarbeit noch recht neu ist, ist es wichtig, seine Wirksamkeit im schulischen Umfeld konsequent zu belegen. Während Multifamilienarbeit im klinisch-therapeutischen Setting als umfangreich untersucht bezeichnet werden kann (Gelin et al., 2017)

Alle Urheberrechte liegen beim Verband Sonderpädagogik e. V. – Veröffentlichung und Wiedergabe sind nur mit Genehmigung des Rechteinhabers gestattet.



Abb. 1:
Materialien im
Familienklassenzimmer

– wenngleich Forschungslücken konstatiert werden (Blanck, Goll-Kopka, von der Lippe, Röttger & Schadow, 2020) – ist die Forschungslage im pädagogischen Bereich bisher wenig aussagekräftig (Wuntke et al., 2023). Erste Ergebnisse aus quantitativ und qualitativ erhobenen Daten zeigen jedoch, dass die multisystemische Ausrichtung des Konzepts großes Potenzial hat, eine Vielzahl von Veränderungsprozessen anzustoßen (Behme-Matthiessen, Pletsch, Bock & Nykam, 2012; Dawson et al., 2020; Morris, Le Huray, Skagerberg, Gomes & Ninteman, 2013). Im deutschsprachigen Raum wurden verschiedene Aspekte in Evaluationsstudien untersucht (Bischoff-Weiß, 2012; Erzinger & Disler, 2015; Schwenzer, 2013). Anhand hierfür konstruierter, leitfadengestützter Interviews wurden Eltern, Klassenlehrkräfte, Sonderpädagoginnen und Jugendamtsmitarbeiter befragt sowie Hospitationen durchgeführt. Die in den genannten Studien generierten Ergebnisse verweisen auf eine hohe subjektiv erlebte Wirksamkeit der Familienklasse. Positive Effekte zeigen sich u. a. hinsichtlich des Austauschs zwischen den Beteiligten, der Beziehungsgestaltung zwischen Kindern, Eltern und Lehrkräften, der Kommunikation und des Kontakts zwischen Schule und Elternhaus sowie eines positiv veränderten Lern- und Sozialverhaltens seitens der Kinder (Bischoff-Weiß, 2012; Erzinger & Disler, 2015; Schwenzer, 2013). In den bisherigen Studien wurde maßgeblich die Sicht der Erwachsenen untersucht. Die Perspektive der Kinder, als (Ko-)Konstrukteure ihrer eigenen Lebenswelt (Heinzel, 2012), blieb bisher weitgehend unbeachtet.

Die vorliegende Studie widmet sich ausführlich der Perspektive Kinder, einem bisher nur am Rande untersuchten Themenkomplex. Die Fragestellung lautet: Wie erleben Schülerinnen und Schüler das Familienklassenzimmer in Mecklenburg-Vorpommern?

Erleben bezieht sich hier nicht auf bio-psychologische Prozesse, sondern darauf, wie die Kinder die gemachten Erlebnisse und Erfahrungen im Familienklassenzimmer intern repräsentieren und anhand des kognitiven Rückgriffs auf Wahrnehmungen, Emotionen/Gefühle und Gedanken das eigene Erleben verbal konstruieren (Wirtz, 2021).

Untersuchungsdesign

Bei der vorliegenden Studie handelt es sich um eine qualitative Explorationsstudie, da erstmalig das subjektive Erleben von Schülerinnen und Schülern in Familienklassenzimmern in Mecklenburg-Vorpommern erfragt wird. Die Daten werden anhand episodischer Interviews (Flick, 1995) mit semistrukturiertem Leitfaden erhoben, bei denen sowohl narrativ-episodisches als auch semantisches Wissen abgefragt wird. Dadurch, dass zielgerichtete Fragen gestellt werden, die Kinder aber auch frei erzählen können, entspricht die Interviewsituation weitgehend der Alltagskommunikation (Lamnek & Krell 2016, S.344). Aufgrund der geringen Datenmenge können die Ergebnisse nur einen Auszug des Forschungsfelds abbilden und somit nicht den Anspruch auf Repräsentativität erheben. Sie können jedoch einen ersten Einblick darüber generieren, wie Grundschülerinnen und Grundschüler in Mecklenburg-Vorpommern das Familienklassenzimmer erleben. Neben dem subjektiven Sinn, also der Erfassung, Beschreibung und dem Nachvollzug subjektiv-intentionaler Sinngehalte, können anhand der Studie auch sozial geteilte Sinngehalte rekonstruiert werden (Lamnek & Krell, 2016).

Fragestellung

Methodik



Erhebungsmethode

Unter Berücksichtigung von Empfehlungen für das Führen von Interviews mit Kindern (Vogl, 2021) wurden zwei inhaltlich fast identische Interviewleitfäden konzipiert, einer für die Kinder, die bei der Datenerhebung Teil des Familienklassenzimmers waren und einer für die Schülerinnen und Schüler, die dieses vor einigen Wochen/Monaten verlassen hatten. Die Interviewleitfäden bilden die Unterthemen Konzepterleben, Situations- und Prozesserleben, emotionales und soziales Erleben sowie Lern- und Entwicklungserleben ab. Folgende Leitfragen bzw. Erzählaufforderungen wurden dabei im Gesprächsverlauf durch spezifischere Unterfragen ergänzt:

- Erzähle mir doch als erstes etwas über dich!
- Wir wollen ja heute über das Familienklassenzimmer sprechen. Mich interessiert als erstes, was das Familienklassenzimmer eigentlich genau ist. Kannst du mir das mal erklären?
- Wie bist du ins Familienklassenzimmer gekommen?
- Wie erlebst du das Familienklassenzimmer? Was hast du bisher im Familienklassenzimmer erlebt?
- Hat sich durch das Familienklassenzimmer etwas verändert?
- Familienklassenzimmer – und dann?

Bildung der Stichprobe und Durchführung der Studie

Die Stichprobe besteht aus sechs Jungen und sechs Mädchen der ersten, zweiten und dritten Klassen (min. = 6 Jahre, max. = 9 Jahre, M = 7.7 Jahre). Neun der Kinder waren zum Zeitpunkt der Interviews seit einigen Wochen im Familienklassenzimmer, drei der Kinder hatten dieses vor einigen Wochen verlassen. Die Datenerhebung fand zum Ende des Schuljahrs 2022/23 an drei Schulen in Mecklenburg-Vorpommern in einem ruhigen Nebenraum des Familienklassenzimmers statt. Als Zeitfenster wurde die erste Arbeitsphase (ca. 8-10 Uhr) des Familienklassenzimmers gewählt, da die Kinder hier gut erreichbar und vergleichsweise konzentrierter waren. Bei einem vorher stattgefundenen Kennenlertreffen sollten Scheu oder (Berührungs-)Ängste ab- und Vertrauen aufgebaut werden. Alle Schülerinnen und Schüler standen einem Interview von Anfang an sehr aufgeschlossen bzw. sogar freudig gegenüber. Die Interviews fanden in offener und entspannter Atmosphäre statt und wurden nach Genehmigung durch die Eltern und dem informierten Einverständnis der Kinder mit einem Diktiergerät aufgenommen.

Auswertungsmethode und Kategorienbildung

Für die Auswertung der Interviews wurde die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz (Kuckartz & Rädiker, 2022) gewählt. Ihr Ziel besteht in der Eingrenzung der Textelemente, ohne den inhaltlichen Kern und die Essenz des Materials zu verfälschen. Die inhaltlich-semantische Transkription erfolgte nach den Empfehlungen von Dresing und Pehl (2018). Im Zuge eines iterativen Vorgehens wurde das in Tabelle 1 dargestellte Kategoriensystem entwickelt. Die vier Hauptkategorien wurden anhand des Interviewleitfadens deduktiv gesetzt, die Unterkategorien wurden induktiv entwickelt.

Die Ergebnisse werden in einem Fließtext verdichtet, konzentriert und kommentiert dargestellt (Lamnek & Krell, 2016). Neben Paraphrasierungen werden Originalzitate verwendet, deren Quelle durch Nennung des Kindes in Kurzform gekennzeichnet ist (Bsp.: „Es war toll.“ [K1]). Die Reihenfolge der Darstellung der Ergebnisse orientiert sich am Interviewleitfaden.

Konzepterleben

Grundidee: Die herausgearbeitete Analyse der Interviews zeigt, dass fast alle Kinder eine Vorstellung vom Familienklassenzimmer haben (61 Äußerungen). Die Grundidee des Familienklassenzimmers können insbesondere die älteren Kinder recht umfangreich beschreiben. Die jüngeren, sechs- bis siebenjährigen Kinder haben ein eher unspezifisches Verständnis der Konzeption, vereinzelt wussten sie nicht, was das Familienklassenzimmer ist und warum sie dort mitmachen. Vordergründig scheint für die Schülerinnen und Schüler die Verbesserung des eigenen schulischen und fachlichen Lernens zu sein. Zehn Kinder beschreiben, dass es vorrangig darum gehe, dass sie besser im Unterricht würden („wenn man nicht so gut in der Schule ist, dann geht man

Ergebnisse

Alle Urheberrechte liegen beim Verband Sonderpädagogik e. V. – Veröffentlichung und Wiedergabe sind nur mit Genehmigung des Rechteinhabers gestattet.

Kategorien	Erläuterungen
Konzepterleben (130)	alle Äußerungen, die sich auf das Erleben des Konzepts Familienklassenzimmer und seiner Elemente beziehen
Grundidee (61)	alle Äußerungen, die sich auf die Grundidee und Wirkrichtung des Familienzimmers beziehen, z. B. warum es das Familienklassenzimmer gibt, warum die Eltern dabei sind, warum die Kinder selbst oder andere Kinder im Familienklassenzimmer sind, etc.
Konzeptelemente (21)	alle Äußerungen, die sich auf die Konzeptelemente des Familienklassenzimmers beziehen, z. B. den Ziel-Punkteplan, die persönlichen Ziele, die Belohnungen/Konsequenzen, die Token, das Peer-Feedback, etc.
Spezifität (48)	alle Äußerungen, die sich auf die Eigenheiten des Familienklassenzimmers in Abgrenzung zu anderen schulischen (Lern-)Orten wie etwa der Stammklasse oder der normalen Pause beziehen
Emotionales Erleben (97)	alle Äußerungen, in denen das emotionale Erleben/die Gefühle in Bezug auf das Familienklassenzimmer thematisiert werden
Freude (63)	alle Äußerungen, die im weitesten Sinne mit der Basisemotion Freude zusammenhängen, wie Glück, Freudigkeit, Frohsinn, Erfüllung, Lust, Unterhaltung, Lachen, Spaß, Genuss, Vergnügen, Zufriedenheit, Genugtuung, Kurzweil, Lebensfreude, Heiterkeit, Wohlgefallen, Belustigung, Wohlsein, Fröhlichkeit, etc.
Ärger/Wut (22)	alle Äußerungen, die im weitesten Sinne mit der Basisemotion Ärger bzw. Wut zusammenhängen, wie Zorn, Erregung, Empörung, Aufgebrachtsein, Gereiztheit, Aggression, Unmut, Groll, Entrüstung, Verstimmung, Verärgerung, Verdross, Erbitterung, Unwille, etc.
Angst/Trauer (12)	alle Äußerungen, die im weitesten Sinne die Basisemotion Angst bzw. Trauer widerspiegeln, wie Enge, Bedrohung, Sorge, Furcht, Bedenken, Unsicherheit, Scheu, Schüchternheit, Grauen, Unruhe, Panik, Kummer, Befürchtung, Entsetzen, Unrast, Besorgnis, Schreck, Unbehagen, etc.
Soziales Erleben (67)	alle Äußerungen, die sich auf das soziale Erleben der Kinder im Familienklassenzimmer beziehen
Gruppe-Kind (28)	alle Äußerungen, die sich auf das Erleben der Gruppe/anderer Kinder bzw. Eltern im Familienklassenzimmer beziehen, z. B. die Zusammenarbeit mit den Eltern/der Gruppe, das Spiel und die Aktivitäten
Eltern-Kind (39)	alle Äußerungen, die sich auf das soziale Erleben der Eltern-Kind-Interaktion beziehen
Lern- und Entwicklungserleben (67)	alle Äußerungen, die sich auf das Veränderungserleben der Schülerinnen und Schüler im Familienklassenzimmer beziehen
Curriculare Kompetenzen (21)	alle Äußerungen, die auf die erlebte Lernentwicklung im Bereich schulischen Lernens und damit maßgeblich in den Fächern Deutsch und Mathematik getätigt wurden
Emotional-soziale Kompetenzen (17)	alle Äußerungen zum Veränderungserleben im Bereich der emotional-sozialen Kompetenzen, wie zur Emotionsregulation, zum sozialen und regelkonformen Verhalten oder bezüglich der Beziehung zu Bezugspersonen und Mitschülerinnen und -schülern
Selbstwirksamkeit (14)	alle Äußerungen, die sich im weitesten Sinne auf das gesteigerte Selbstwirksamkeitsempfinden der Kinder beziehen; dazu gehört etwa persönlicher Selbstanspruch, Wahrnehmen eigener Erfolge, die Überzeugung in die eigenen Fähigkeiten sowie die Zuversicht, auch schwierige Situationen und Herausforderungen aus eigener Kraft erfolgreich bewältigen zu können
Lernorganisation und -strategien, Konzentration (9)	alle Äußerungen zum Veränderungserleben in den Bereichen Lernorganisation, Lernstrategien und Konzentration
Zu Hause (6)	alle Äußerungen zum Veränderungserleben in Bezug auf das häusliche Umfeld, bspw. den Umgang mit Hausaufgaben oder die Beziehung zu/der Umgang mit den Eltern und Geschwistern

dort hin“ [K7]). Sieben Kinder nennen in Bezug auf die Grundidee des Familienklassenzimmers Aspekte, die als Verbesserung der eigenen emotionalen und sozialen Kompetenzen bezeichnet werden können. Neben internalisierenden („nicht so doll schüchtern zu sein“ [K5]) werden von den Kindern auch externalisierende Verhaltensweisen benannt („manche sind ja auch so Kasper“ [K10]). Zwei Drittel der Kinder erklären die Elternpräsenz als konstitutives Element des Familienklassenzimmers („wo man sich mit anderen Kindern und mit seinen Eltern sich treffen kann“ [K9]). Vier Kinder stellen unterschiedliche Vermutungen an („damit wir ein bisschen mal wieder ausruhen/damit wir Ruhe haben“ [K2], „das ist so was Ähnliches, als wenn du eine Therapie machen musst“ [K3], „weil wir haben nicht so viele Lehrer, die Zeit haben am Dienstag und deswegen kommen halt die Eltern dazu“ [K5]).

Konzeptelemente: Das Konzeptelement, das von den meisten Kindern (9/12) und im Rahmen umfangreicher Schilderungen (21) thematisiert wurde, war das Tokensystem und der Zielpunkteplan, was auf eine besondere Relevanz im Konzepterleben der Kinder verweist. Sechs Kinder

*Tab. 1:
Darstellung des entwickelten Kategoriensystems mit Ober- (fett) und Unterkategorien inklusive ihrer Nennungsbeifügigkeiten (in Klammern)*



berichten von den eigentlichen Belohnungen/natürlichen Verstärkern („was malen“ [K1], „Karls Erlebnisdorf“; „Strand“ [K4], „was SÜßES“; „AUSFLUG mit [...] der Familie“; „spiele[n]“ [K10]). Neben der Belohnung gäbe es auch „eine Bestrafung“ [K10], zu der sich wenige Kinder (3/12) äußerten. Einige berichten von Strafen, wenn sie zu wenige Punkte bzw. kein Puzzleteil bekommen hätten („nicht mit Freunden treffen [...], nicht zum Reiten“ [K8], „vier Tage Tablet-Verbot“ [K9]). Auffällig ist, dass insbesondere die jüngeren Kinder auf die Frage, welche Ziele sie sich in der Schule vorgenommen haben, stattdessen ihre Belohnungen nennen („neue Zündspüle für mein Motorrad“ [K4], „Eis essen“ [K7]). Neben den scheinbar sehr eindrücklichen Verstärkerplänen erwähnen einige Kinder das Element Feedback und Reflexion („alle Kinder in einen Kreis“ [K3], „erzählen was wir für einen Plan haben, ob wir viel erreicht haben oder nicht erreicht“ [K2]).

Spezifität: In Abgrenzung zu anderen schulischen Lernorten erwähnen die Kinder vorrangig das kleinere Setting in altersgemischten Gruppen, die abweichende Tagesstruktur, die eingesetzten Methoden (Spiele) und besser zu bewältigende Aufgaben. Besonders sei auch, dass enge Bezugspersonen dabei seien („Eltern“ [K5], „Oma, Opa“ [K10], die „Familie“ [K9]). Außerdem wurde die Lautstärke besonders eindrücklich beschrieben. Im Familienklassenzimmer sei es „LEISER“ [K2], „ruhiger“ [K4; K5], „nicht so laut“ [K8], wohingegen in der Stammklasse „immer so viel KRACH“ [K4], es „lauter“ [K12] sei, „weil da [...] kämpfen manchmal xxx und xxx“ [K6] und „die machen immer Blödsinn“ [K12].

Emotionales Erleben

Freude: Der Unterkategorie Freude wurden dreimal so viele Aussagen (63) zugeordnet wie den anderen beiden Unterkategorien emotionalen Erlebens. Alle befragten Kinder berichten von vielen unterschiedlichen glücklichen, fröhlichen und unterhaltsamen Momenten im Familienklassenzimmer. Fast alle Kinder äußerten sich positiv zu spezifischen Aktivitäten im Familienklassenzimmer (13 Äußerungen). Hierbei fanden insbesondere die kreativen Phasen großen Anklang. Ein weiteres Aktivitäts-Highlight seien „die Spiele und die Hofpause“ [K2; K4; K11; K12], „Fußball“ [K3; K4] und zum Ende „Süßigkeiten“ [K5]. Einige Kinder fanden auch „manchmal die Aufgaben“ [K11] gut, wie „Geometrie“ [K9] („in Mathe finde ich das gut, weil ich die Mal-Folgen schon habe und in Deutsch finde ich gut, weil da kann man ja die Bücher richtig kennenlernen“ [K12]). Die Hälfte der Kinder erlebte schöne Momente mit den Eltern (17 Äußerungen). Auch die Rückmeldung und Hilfe der Familie hätte einige Kinder gefreut („von seinen Eltern gesagt bekommen, was man gut gemacht hat und was man nicht so gut gemacht hat“ [K1]). Die Erfolge sind ebenso ein Quell der Freude und des Stolzes, über die sechs Kinder berichten (12 Äußerungen). Die meisten erwähnen vorrangig grundlegende Lern- oder Verhaltenserfolge („dass ich dann große Fortschritte gemacht habe“ [K5]). Andere hätten in spezifischen Fächern Erfolge erzielt („als ich [...] einfach mal 'ne EINS bekommen habe“ [K1]). Freudige Momente wären auch gewesen, als die Erfolge mit einem Token oder eine Belohnung positiv verstärkt wurde. Knapp die Hälfte der Kinder berichtet außerdem positiv über die soziale Eingebundenheit im Familienklassenzimmer (8 Äußerungen). Einige fänden es gut, dass „da manchmal auch Freunde [sind]“ [K10], „mit denen ich immer spiele und die ich kenne“ [K11]. Es mache aber auch Spaß, dass „manchmal Scherze im Familienklassenzimmer“ [K5] gemacht würden, „wir da drüber reden, [...] weil da hört man ja alles, was die Kinder gut gefallen hat“ [K12]. Das positive Gefühl, sozial eingebunden zu sein, äußert sich auch anhand negativer Beschreibungen („weil da ärgert mich keiner mehr“ [K4], „dass ich nicht alleine war“ [K10]).

Ärger/Wut: Die Schülerinnen und Schüler schilderten insgesamt 22 Begebenheiten, die im weitesten Sinne mit dem emotionalen Erleben von Ärger oder Wut in Verbindung gebracht wurden. Die Hälfte der Kinder erlebte ärgerliche Momente in Bezug auf die Aufgaben, Ziele und Punkte im Familienklassenzimmer. Frustrierend sei es etwa gewesen, wenn man das anvisierte Ziel nicht erreichte („weil ich es eigentlich schaffen könnte, aber dann doch nicht“ [K8], „dass ich einen gelben bekommen habe, obwohl ich mich richtig gut in der Klasse geschlagen hatte“ [K10]). Auch die Schwere der Aufgaben konnte zu Frust und Trotzverhalten führte („Matheaufgaben, ne! Mach ich zum Schluss“ [K7], „wenn ich einige Aufgaben nicht so gut verstehe, dass ich dann ein

paar Minuten umher bocke“ [K12]). Ein Junge erzählte von folgender desillusionierter Erkenntnis: „Wenn man etwas gut gemacht hat, hat man das Gefühl, dass man immer weiter machen muss und dafür etwas Besonderes bekommt, kriegt man aber nicht, [...] wenn man etwas fertig gemacht hat, [...] kriegt man nur Aufgaben [...] in die Hand gedrückt. Das ist das Negative dabei [...] oder ein ‚Gut gemacht‘. Was soll ich damit machen?“ [K1]. Drei Kinder äußerten sich über konfliktrträgliche Momente im Familienklassenzimmer, in denen sie genervt bzw. aufgewühlt waren, etwa bei ausagierendem Verhalten anderer Kinder („das Verhalten von xxx [anderes Kind], weil DAS nervt“ [K1]) oder Streitsituationen mit den Eltern. Zwei Kinder äußerten sich negativ hinsichtlich des Sonderstatus/des Separiertseins durch das Familienklassenzimmer („dass man [nicht] alles mitkriegt [...] dann ist das blöd“ [K10]).

Angst/Trauer: Bei der Analyse der Äußerungen zur Subkategorie Angst/Trauer zeichnete sich ab, dass sich das emotionale Erleben in drei Phasen einteilen lässt und damit den Teilnahmestatus der Kinder und auch deren emotionale Entwicklung widerspiegelt. Herausstechend bei den als unangenehm, verunsichernd und/oder irritierenden Momenten war das Eintreten in das Familienklassenzimmer, zu dem sich insgesamt acht Kinder äußerten. Am Anfang sei es „traurig“ [K5], „ungewohnt“ [K8], ein „bisschen schwer“ [K3], „wie ein Gefängnis“ [K7], „grausam“ und „ganz doof“ [K9] gewesen, weil „da war ich noch ein bisschen schüchtern“ [K3], „ich das nicht wollte“ [K9], „ich die anderen Leute ja nicht kenne“ [K7]. Viele Kinder berichteten aber auch, dass diese anfänglichen negativen Gefühle recht schnell nachließen „und [...] da hatte ich keine Angst mehr“ [K2]. Kummer auslösende Momente scheinen sich zur Mitte des Familienklassenzimmers recht divers zu gestalten. Zum einen führten Momente des Misserfolgs und die damit verbundenen Konsequenzen zu Frust und Trauer, zum anderen führte der Verlust bzw. die Abstinenz von Freundinnen, etwa durch deren Verlassen des Familienklassenzimmers oder der eigenen Abwesenheit von der Stammklasse zu bedrückenden Gefühlen. Zwei Kinder äußerten Bedauern im Hinblick darauf, dass sie das Familienklassenzimmer irgendwann verlassen müssen bzw. dieses bereits verlassen mussten („Ich wünschte ich wäre wieder im Familienklassenzimmer“ [K1]).

Soziales Erleben

Gruppe-Kind: Bei der Wahrnehmung der Stimmung, die einen Teilaspekt des sozialen Erlebens in der Gruppe abbildet, waren sich die Kinder recht einig. Sie beschrieben die Stimmung im Familienklassenzimmer und mit den anderen Kindern und Erwachsenen vielfach als „gut“ [K2; K5; K7], „cool [K4] „SEHR neutral, [...] normal halt [...] nicht so spektakulär“ [K1]. Alle hätten sich „gut verstanden“ [K5], es wäre „nie mal so, wo welche traurig sind oder gelangweilt“ [K2], es hätte „Spaß [ge]macht“ [K9].

Eltern-Kind: Fast alle Kinder äußerten sich sehr positiv über die Interaktion mit ihren Eltern im Familienklassenzimmer. Neben allgemeinen Äußerungen, dass es „sehr gut“ [K3; K4] sei, dass die Eltern in der Schule sind, erzählten sechs Kinder (17 Äußerungen), dass sie sich sehr freuen würden, mit den Eltern zu lernen und zu arbeiten [K1; K6; K9; K10; K12] („ich dachte immer, das wäre unmöglich“ [K7]). Zehn Kinder erzählten, von den Eltern im Familienklassenzimmer in ihrem Tun und ihrer Entwicklung gelobt, ermutigt und bestärkt worden zu sein („ich fand es toll, dass sie so etwas gesagt hat, dass es besser geworden ist“ [K5], „wenn ich Schwierigkeiten habe, dann sagt sie ‚Komm, du schaffst schon‘“ [K2]). Die Erwachsenen hätten den Lernprozess durch gezielte Hilfen unterstützt („neue Rechenwege“ [K8], „wie ich das machen soll und so“ [K7]).

Lern- und Entwicklungserleben

Curriculare Kompetenzen: Dreiviertel der befragten Kinder berichtete von der Verbesserung ihrer curricularen Kompetenzen (21 Äußerungen). Während zwei der Kinder sich recht allgemein zu ihrem fachlichen Lernprozess äußerten, erleben vier Kinder konkrete Verbesserungen im Fach Deutsch, oft dem eigentlich „schlechtesten Fach“ [K1; K7; K10; K11]. Speziell im Lesen hätten sich fünf Kinder gesteigert („ich habe nur einfach gelernt, wie man lesen kann“ [K4]), in Mathematik gibt die Hälfte der Kinder an, Fortschritte gemacht zu haben („Rechnen“ [K6], „Geometrie“ [K7; K9], „Malfolgen“ [K10]).



Emotional-soziale Kompetenzen: Im Bereich der emotionalen Kompetenzen berichtet fast die Hälfte der Kinder, dass sie ihre Schüchternheit abgelegt hätten und selbstbewusster geworden seien („dass ich [...] mehr im Unterricht spreche [...], da ich jetzt sozusagen offener bin“ [K8], „jetzt fühle ich mich GUT so wie ich bin“ [K7]). Zum Konstrukt der sozialen Kompetenzen berichten zwei Kinder nun hilfsbereiter zu sein („man sollte [...] zusammenhalten [...], weil sonst wird es zu einem großen Durcheinander kommen“ [K1], „einfach mal versuchen, mitzuhelfen und den anderen, wenn sie Probleme haben, einfach zu helfen, weil man das schon weiß“ [K1]). Zwei Kinder geben an, nicht mehr so oft in Auseinandersetzungen zu geraten („dass ich nicht mehr so zanke und so“ [K5]) bzw. in diesen Situationen regulativer und strategischer vorzugehen („wenn mich einer beleidigt, dass ich dann zu einem Lehrer gehen soll [...], dass ich nicht immer so schnell austraste“ [K12], „nicht zu boxen, nicht zu kämpfen, weil ich eigentlich ein Vorbild bin“ [K2]).

Selbstwirksamkeit: Zum Themenkomplex verändertes Selbstwirksamkeitsempfinden tätigte knapp die Hälfte der Kinder insgesamt 14 Äußerungen. Zwei Kinder freuen sich über die eigenen Erfolge, wenn man „alles geschafft [...], große Fortschritte gemacht“ [K5], sich „ganz viel gemeldet“ und dann „immer grüne Punkte bekommen“ [K10] habe. Auch anfängliche Unsicherheiten konnten überwunden werden („ich denke mir so: ‚Oh, das schaffst du jetzt nicht‘. Und am Ende schaff ich es doch [...] und dann habe ich das in der Schule auch mal ausprobiert und konnte denn gut lesen“ [K10]). Vier Kinder sprechen sich Mut zu und haben regelrecht innerliche Glaubenssätze entwickelt („das lerne ich schon noch bisschen“ [K11], „dass ich das schaffen werde [...], dass ich nicht aufgeben soll und dass ich schön weitermachen soll, so wie ich das jetzt mache“ [I7], „das schaffst du [...], du schaffst das jetzt“ [...], ich habe mich einfach so getraut, das zu machen“ [K10]).

Lernorganisation und -strategien, Konzentration: Zwei Kinder berichten von Zielen im Bereich der Lernorganisation und -strategien („ich räume meinen Platz auf“ [K1], „ich passe besser im Unterricht auf“ [K5]). Vier Kinder führen aus, sie würden nun „bei Problemen frage[n]“ [K8] und bei Schwierigkeiten „Stopp sagen“ [K10]. Ein Kind berichtet von der eigenen Einsicht, herausfordernde Aufgaben nicht nach hinten zu verschieben, da „das nicht so eine gute IDEE“ [K5] sei. Ein Kind nutzt die Wochenziele strategisch für das eigene Fortkommen, denn diese seien „wirklich dafür da, um sich das zu merken und einzuprägen, was man nicht so gut macht und dann das besser zu machen“ [K1]. Ein Kind sieht eine besondere Veränderung im Bereich der Konzentration („ich [konzentriere] mich mehr auf den Unterricht“ [K5]).

Zu Hause: Sechs Kinder äußern sich zu Veränderungen im häuslichen Umfeld. Zwei Kinder erzählen, dass sich das Hausaufgabenmachen verbessert hätte, weil es jetzt Spaß mache [K5] und es „nicht mehr so lange“ [K7] dauern würde, u. a. durch die Hilfe/Strategie der Mutter. Zwei weitere betonen eine Veränderung in Bezug auf ihre Mutter, die „schon ein bisschen netter geworden“ [K12] sei und „mir mehr“ [K6] helfe.

Anhand von zwölf leitfadengestützten Interviews wurden Daten generiert, die erste Schlussfolgerungen zu subjektiv-intentionalen sowie sozial geteilten Sinngehalten (Lamnek & Krell, 2016) über das konzeptuelle, emotionale, soziale sowie Lern- und Entwicklungserleben von Grundschülerinnen und Grundschülern in Familienklassenzimmern in Mecklenburg-Vorpommern ermöglichen. Bevor ausgewählte Ergebnisse der Analyse diskutiert werden, sollen diese zunächst methodenkritisch betrachtet werden. Die Gestaltung und Umsetzung der Interviews mit Schülerinnen und Schülern der Klassenstufen 1-3 orientierten sich an den theoretischen und praktischen Empfehlungen zum Führen von Interviews mit Kindern (Vogl, 2021). Dem Autoritäts- und Generationenverhältnis, das zwischen interviewtem Kind und erwachsener Interviewerin in einem hierarchischen Setting wie der Schule entstehen kann, wurde zwar versucht entgegenzuwirken, sozial erwünschte Antworten können allerdings nicht ausgeschlossen werden. Bei den jüngeren Kindern fiel eine gewisse Ja-Sage-Tendenz auf, was u. a. auch mit kognitiv anspruchsvollen Fragestellungen zu tun gehabt haben kann. Um den Effekt des Ausgefragtwerdens in

Diskussion

den Ergebnissen möglichst zu minimieren, flossen vorrangig die Erzählpassagen in die spätere Analyse ein, in denen die Kinder maßgeblich frei erzählten.

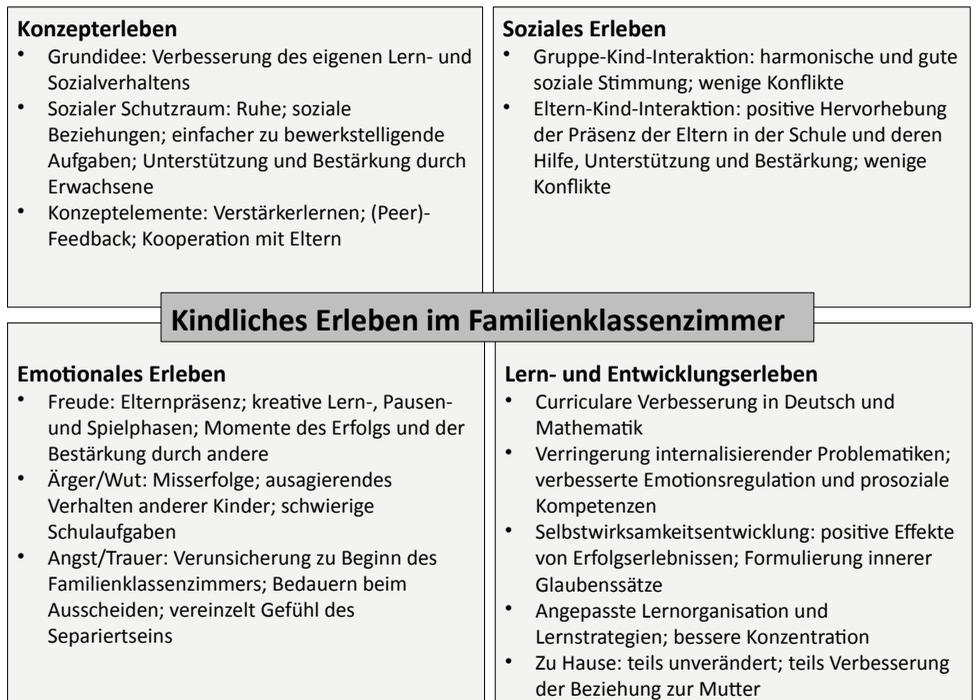
Grundsätzlich stützen die vorliegenden Ergebnisse die bereits gezogenen Schlussfolgerungen über die Wirkung und Wirksamkeit der Multifamilienarbeit (Behme-Matthiessen et al., 2012; Bischoff-Weiß, 2012; Dawson et al., 2020; Erzinger & Disler, 2015; Morris et al., 2013; Schwenzer, 2013), konnten diese aber noch weiter spezifizieren und ergänzen. Es zeigt sich, dass insbesondere die älteren, acht- und neunjährigen Kinder eine recht präzise Vorstellung vom Familienklassenzimmer haben. Die jüngeren Kinder wussten stellenweise nicht, was das Familienklassenzimmer ist und warum sie dort sind. Die Schülerinnen und Schüler erleben das Familienklassenzimmer als sozialen Schutzraum, in dem sie ungestörter und konzentrierter lernen können und dabei vornehmlich von ihren Eltern, aber auch den Coaches unterstützt und bestärkt werden. Eine Spezifität des Familienklassenzimmers, die von den Kindern vielfach und wiederholt auf positive Weise hervorgehoben wurde, ist die vergleichsweise ruhige und harmonische Atmosphäre. Bezüglich der Konzeptelemente sprechen alle Schülerinnen und Schüler umfangreich und teilweise begeistert von den Verstärkersystemen, den darin integrierten Token (Punkte, Schatzkarten und -truhe) und natürlichen Verstärkern (Applaus, Lob, reale Belohnungen). Die verhaltenstheoretische Methode führe aber auch zu frustrierenden Momenten. Systemische Methoden und/oder Elemente wurden von den Kindern nur am Rande erwähnt (Reflexion, Peerfeedback). Ihre Relevanz im Erleben spielt dennoch eine wichtige Rolle und kann an den vielfältigen Äußerungen zu sozialen Ressourcen (Laucht, Esser & Schmidt, 1997) wie der Unterstützung und Bestärkung durch Eltern und Coaches sowie anhand des formulierten Aufbaus von Selbstwirksamkeit abgeleitet werden (Ansatz der Ressourcenorientierung). Vor dem Hintergrund der bewiesenen Wirksamkeit kognitiv-behavioraler Trainings (u. a. Wilson & Lipsey, 2007) ist die positive Einschätzung des Verstärkerlernens durch die Kinder selbst bemerkenswert. Die Thematisierung von Strafen wirft allerdings auch Fragen auf. Laut Familienklassenzimmer-Konzept für Mecklenburg-Vorpommern (Behrndt, 2019) ist zwar eine Konsequenz des Tages vorgesehen, diese beziehe sich allerdings nur auf das Verhalten am Familienklassenzimmertag und komme in der Praxis eher selten zur Anwendung. In den Schilderungen der Kinder nehmen die Kommentare zu Strafen jedoch einen dominanten Stellenwert ein.

Im Bereich des emotionalen Erlebens konnten anhand der Aussagen der Kinder maßgeblich die drei Grundemotionen Freude, Ärger/Wut und Angst/Furcht ausgemacht werden, wobei die angenehmen Momente bei den Schilderungen ganz klar überwogen. Besonders viel Spaß hatten die Kinder, so wie auch in der Studie von Erzinger und Disler (2015) beschrieben, bei spezifischen Familienklassenzimmer-Aktivitäten wie kreativen Lern-, Pausen- und Spielphasen. Besonders glücklich waren sie in Momenten des Erfolgs und der Bestärkung durch andere. Das größte Highlight im Familienklassenzimmer scheint aber die Elternpräsenz zu sein, wie die vielen unterschiedlichen Kommentare der Kinder dazu zeigen. Auch dieser Aspekt stützt die Ergebnisse anderer Studien (Erzinger & Disler, 2015; Bischoff-Weiß, 2012). Verärgert, wütend oder traurig seien die Kinder besonders bei Misserfolgen oder anderweitig herausfordernden Situationen (ausagierendes Verhalten anderer Kinder, schwierige Schulaufgaben) gewesen. Ganz vereinzelt wurde, wie auch bei Erzinger und Disler (2015) beschrieben, das Separiertsein von der Stammklasse bemängelt. Während einige Kinder noch zu Beginn des Familienklassenzimmers Verunsicherung ob der neuen Situation beschrieben, zeigte sich gegen Ende der Maßnahme diesbezügliches Bedauern. Der kleine Rahmen, der in der Konzeption des Familienklassenzimmers vorgesehen ist, wird demnach von den Kindern sehr geschätzt.

Im Bereich des Veränderungserlebens berichteten die Schülerinnen und Schüler umfänglich von Steigerungen bezüglich des curricularen Lernens, insbesondere in den Fächern Deutsch und Mathematik. Da eines der herausragenden Ziele der Multifamilienarbeit die bessere schulische Integration und damit auch der Schulerfolg ist (Behrndt et al., 2021; Dawson et al., 2020), ist es bedeutsam, dass nicht nur die Lehrkräfte, Coaches und Eltern eine Verbesserung in diesem Bereich ausmachen (Schwenzer, 2013), sondern auch die Kinder selbst. Eine entscheidende

Entwicklung hat es offenbar im Bereich der emotional-sozialen Kompetenzen gegeben. Neben der Verringerung internalisierender Verhaltensprobleme haben einige Kinder sich im Hinblick auf ihre Emotionsregulations- und Verhaltensstrategien sowie im prosozialen Handeln weiterentwickelt. Das geschilderte Veränderungserleben verweist darauf, dass im Familienklassenzimmer emotionsregulative Strategien (Lernerise & Arsenio, 2000), wie die Impulskontrolle, die Erweiterung des Repertoires zur emotionalen Steuerung und das Erlernen prosozialer Handlungsalternativen gefördert werden. Bislang wurden diesbezügliche positive Veränderungen nur aus Erwachsenensicht nachgewiesen (Morris et al., 2013) bzw. berichtet (Schwenzer, 2013). Besonders eindrücklich schilderten die Schülerinnen und Schüler außerdem die Steigerung ihres Selbstwirksamkeitsempfindens (Schwarzer & Jerusalem, 2002) und damit die Stärkung persönlicher Schutzfaktoren (Masten & Powell, 2003), indem sie positive Effekte von Erfolgserlebnissen hervorhoben sowie persönliche Mutmach-Sprüche formulierten. Diese Entwicklung scheint eng mit einer angepassten Lernorganisation zusammenzuhängen, von der bisher vornehmlich aus Sicht der Erwachsenen berichtet wurde (Bischoff-Weiß, 2012; Erzinger & Disler 2015). Wenige Kinder erzählten von einem kontextübergreifenden Transfer positiver Veränderungen auf das häusliche Umfeld. Damit bestätigen sie maßgebliche Wirkziele multisystemischer Förderung in der Schule (Asen & Scholz, 2017; Behrndt, 2019).

Abb. 2:
Darstellung der zentralen Erlebens-
facetten im Familienklassenzimmer
aus Sicht der Schülerinnen und
Schüler



Implikationen für Praxis und Forschung

Die vorliegenden Ergebnisse verweisen auf den Bedarf und die Bedeutung niederschwelliger, multimodaler schulischer Angebote auf dem Weg zu einem inklusiven Schulsystem. Kinder, die bereits früh in ihren Schulkarrieren Lernschwierigkeiten und/oder emotional-soziale Verhaltensprobleme zeigen und damit langfristig von Schulangst, -versagen und weiteren Komorbiditäten bedroht sind (Beelmann & Raabe, 2007), profitieren von frühen, präventiven Hilfen. Hier könnten umfeldzentrierte Ansätze effektiver und nachhaltiger sein als kindzentrierte. Das Familienklassenzimmer scheint durch seine multisystemische Ausrichtung diesen Anforderungen gerecht zu werden. Der Umstand, dass nicht nur Pädagoginnen und Eltern positive Wirkungen ausmachen können, sondern auch die betroffenen Kinder selbst, ist daher von hoher Relevanz.

Aus den Aussagen der Schülerinnen und Schüler ergeben sich konkrete Implikationen für die Praxis. Fast alle Kinder äußerten beim Eintritt in das Familienklassenzimmer Verunsicherung und Unwohlsein. An dieser Stelle könnten praktische Überlegungen angestellt werden, wie diese anfänglichen Sorgen der Kinder bestmöglich aufgefangen werden können (Köhler, Wuntke, Blumenthal & Mahlau, in Vorb.). In Anbetracht der Tatsache, dass einige Kinder Schwierigkeiten hatten, die eigenen Lernziele oder auch den Grund ihrer Teilnahme im Familienklassenzimmer

zu beschreiben, sollten die Transparenz gegenüber den Kindern und die Befähigung zur Selbststeuerung und -hilfe in Familienklassenzimmern noch ausgebaut werden. Auch die Anwendung negativer Verstärkung in Familienklassenzimmern sollte in seiner praktischen Durchführung fortwährend reflektiert werden. Aus systemischer Perspektive ist sogenanntes „verhaltensauffälliges“ oder „gestörtes“ Verhalten im Zusammenhang mit persönlichen und situativen Bedingungen subjektiv richtig. Das Kind kann dieses Verhalten nur aufgeben, wenn sich die Persönlichkeitsbedingungen und vor allem das soziale Umfeld verändern (Bundschuh, 2023). Eine vorrangige Frage bei einem multisystemischen Ansatz wie dem des Familienklassenzimmers sollte daher sein: Wie kann das Kind mit Hilfe seiner Bezugspersonen seine Bedürfnisse befriedigen, ohne das „gestörte“ oder „störende“ Verhalten auszuführen? Kommen bei der pädagogischen Arbeit auch verhaltenstheoretische Methoden, v. a. negative Verstärkungen, zum Einsatz, so sollte unbedingt darauf geachtet werden, dass die Bedürfnisse der betroffenen Kinder berücksichtigt werden und eine gute Beziehung zu den Pädagoginnen und Pädagogen besteht (Myschker & Stein, 2014). Nicht zuletzt vor dem Hintergrund der Kritik an verhaltenstheoretischen Methoden sollte dem Aspekt der negativen Verstärkung und ihrer Durchführung in Familienklassenzimmern zukünftig in Praxis und Forschung mehr Aufmerksamkeit eingeräumt werden.

Es ergeben sich weitere Implikationen für die Forschung. Die vorliegende Studie liefert einen ersten Einblick in das kindliche Erleben des Familienklassenzimmers in M-V. Die Umsetzung schulischer Multifamilienarbeit unterscheidet sich allerdings nicht nur zwischen den Bundesländern, sondern auch schon von Standort zu Standort. Hier könnten größer angelegte Studien mit einer breiteren Streuung der Befragten über das gesamte Bundesland die Geltungsbereichweite der Ergebnisse erhöhen. Interessant wäre auch, eine Vergleichsstudie zum Erleben von Schülerinnen und Schülern in einem anderen Bundesland, etwa Hessen oder Schleswig-Holstein, durchzuführen, wo das Konzept ebenfalls weit verbreitet ist (Wuntke et al., 2023), die konkrete Umsetzung und Gewichtung der Konzeptelemente sich jedoch unterscheidet. Hierbei sollten ergänzende Informationen zur konkreten Umsetzung der Multifamilienarbeit als Grundlage der Auswertung flankierend miterhoben werden. Bei der Umsetzung von Interviews mit Schülerinnen und Schülern der Grundschule sind spezifische Rahmen- und Umsetzungsbedingungen zu beachten. Ausgehend von den Erfahrungen und gewonnenen Erkenntnissen aus der vorliegenden Studie kann resümiert werden, dass eine Befragung aus der Rückschau, bei der vorwiegend kognitive Aspekte des Erlebens erfragt werden, ab der zweiten Klasse bzw. ab einem Alter von etwa sieben Jahren, sowohl für das Kind als auch die Interviewer angenehm und ergiebig ist. Die Ergebnisse weisen ferner auf die kausale Veränderung auch messbarer Konstrukte, wie Selbstwirksamkeit, internalisierende und/oder externalisierende Problemlagen. Um mögliche Effekte und Wirksamkeitsfaktoren schulischer Multifamilienarbeit konkreter zu untersuchen, sollten in zukünftigen Forschungsbemühungen auch quantitative, standardisierte Verfahren eingesetzt werden.

Asen, E. & Scholz, M. (Hrsg.) (2017). *Handbuch der Multifamilientherapie* (1. Auflage). Heidelberg: Carl Auer.

Beilmann, A. & Raabe, T. (2007). *Dissoziales Verhalten von Kindern und Jugendlichen. Erscheinungsformen, Entwicklung, Prävention und Intervention*. Göttingen: Hogrefe.

Behme-Matthiessen, U., Pletsch, T., Bock, K. & Nykamp, A. (2012). *Handbuch Familienklasse. Multifamiliencoaching im Unterricht*. Aachen: Shaker Verlag.

Behrndt, S.-M. (2019). *Grundlagen und Struktur des Familienklassenzimmers. Expertise* (unveröff.).

Schlüsselwörter

Familienklassenzimmer, Multifamilienarbeit/-therapie, Erleben, Prävention

Abstract

Multi-family groups in school represent a promising, multi-modal support option in the field of emotional and social development. While the concept of systemic work with several families has been extensively researched in the clinical setting (Gelin et al., 2017), the empirical findings in the educational field can only be described as partial (Wuntke, 2023). Particularly the children's perspective has been largely ignored to date. In this study, the experience of pupils in multi-family groups in Mecklenburg-Western Pomerania was examined for the first time. The results provide an encouraging initial insight into how children perceive the multi-systemic prevention concept.

Keywords

multi-family groups in school, multi-family group therapy, experience, prevention

Literatur

- Behrndt, S.-M., Brandenburg, B. & Schulz, A. (2021). Familienklassenzimmer in Mecklenburg-Vorpommern. *Psychotherapie im Dialog*, 22(01), 85-89.
- Bischoff-Weiß, J. (2012). Evaluation. In U. Behme-Matthiessen, T. Pletsch, K. Bock & A. Nykamp (Hrsg.), *Handbuch Familienklasse. Multifamiliencoaching im Unterricht* (S. 84-108). Aachen: Shaker Verlag.
- Blanck, C., Goll-Kopka, A., von der Lippe, H., Röttger, U. & Schadow, J. (2020). Forschung zur Multifamilientherapie. In U. Behme-Matthiessen & T. Pletsch (Hrsg.), *Lehrbuch der Multifamilientherapie*. Berlin: Springer.
- Bundschuh, K. (2023). *Heilpädagogische Psychologie*. Stuttgart: Ernst Reinhardt.
- Dawson, N., McHugh, B. & Asen, E. (2020). *Die Familienklasse. Multifamiliengruppenarbeit in Schulen*. Basel: verlag modernes lernen.
- Dresing, T. & Pehl, T. (2018). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*. Marburg: Eigenverlag.
- Erzinger, B. & Disler, S. (2015). *Familienklassenzimmer (FKZ) der Volksschule Kriens. Evaluationsbericht*. Berner Fachhochschule, Soziale Arbeit.
- Fonagy, P., Gergely, G. & Target, M. (2015). *Affektregulierung. Mentalisierung und die Entwicklung des Selbst*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Flick, U. (1995). *Psychologie des technisierten Alltags*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Gelin, Z., Cook-Darzens, S. & Hendrick, S. (2017). Evidenzbasis. In E. Asen & M. Scholz (Hrsg.), *Handbuch der Multifamilientherapie* (S. 354-375). Heidelberg: Carl Auer Verlag.
- Heinzel, F. (2012). *Methoden der Kindheitsforschung: Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive* (2. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.
- Köhler, J., Wuntke, L. V., Blumenthal, Y., & Mahlau, M. (Hrsg.) (in Vorb.). *Die Familienklasse als pädagogisches Konzept bei Schwierigkeiten im Lernen und Verhalten – Stimmen aus Praxis und Theorie*. Stuttgart: Kohhammer.
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (5. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.
- Lamnek, S. & Krell, C. (2016). *Qualitative Sozialforschung* (6. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Laucht, M., Esser, G. & Schmidt, M. H. (1997). Wovor schützen Schutzfaktoren? Anmerkungen zu einem populären Konzept der modernen Gesundheitsforschung. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie*, 29(3), 260-270.
- Lauth, G. W., Brunstein, J. C. & Grünke (2014). Lernstörungen im Überblick: Arten, Klassifikation, Verbreitung und Entwicklungsperspektiven. G. W. Lauth, M. Grünke & J. C. Brunstein (Hrsg.), *Interventionen bei Lernstörungen: Förderung, Training und Therapie in der Praxis* (S.17–31). Göttingen: Hogrefe.
- Lemerise, E. A. & Arsenio, W. F. (2000). An integrated model of emotion processes and cognition in social information processing. *Child Development*, 71(1), 107-118.
- Masten, A. S. & Powell, J. (2003). A resilience framework for research, policy and practice. In S. Luthar (Hrsg.), *Resilience and vulnerability. Adaption in the context of childhood adversities* (S. 1-25). Cambridge: Cambridge University Press.
- Morris, E., Le Huray, C., Skagerberg, E., Gomes, R. & Ninteman, A. (2013). Families changing families. The protective function of multi-family therapy for children in education. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 19, 617-632.
- Myschker, N. & Stein, R. (2014). *Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Erscheinungsformen – Ursachen – Hilfreiche Maßnahmen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- OECD (2023). PISA 2022 Ergebnisse (Band I). *Lernstände und Bildungsgerechtigkeit*. Bielefeld: wbv Publikation. DOI: 10.3278/6004956w
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In M. Jerusalem & D. Hopf (Hrsg.), *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen* (S. 28-53). Weinheim: Beltz.
- Schwenzer, V. (2013). *Evaluation der Familienklasse. Evaluationsergebnisse zu einem Angebot von familie e.V. Berlin: Camino – Werkstatt für Fortbildung, Praxisbegleitung und Forschung im sozialen Bereich gGmbH*.

- Vogl, S. (2021). Mit Kindern Interviews führen: Ein praxisorientierter Überblick. In I. Hedderich, J. Reppin & C. Butschi (Hrsg.), *Perspektiven auf Vielfalt in der frühen Kindheit. Mit Kindern Diversität erforschen* (S. 142-157). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Wilson, S. J. & Lipsey, M. W. (2007). School-Based Interventions for Aggressive and Disruptive Behavior. *American Journal of Preventive Medicine*, 33, 130-143.
- Wirtz, M. A. (2021). *Dorsch. Lexikon der Psychologie* (20. Aufl.). Zugriff am 08.03.2024 unter <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/erleben>.
- Wuntke, L. V., Blumenthal, Y., Föllmer, J. & Mahlau, K. (2022). Multisystemisches Arbeiten in der Schule anhand des Förderkonzepts Familienklassenzimmer. In D. Raufelder, O. Steinberg & C. Retzlaff-Fürst (Hrsg.), *Rahmen- und Gelingensbedingungen für eine innovative, praxisorientierte und phasenübergreifende Lehrkräftebildung. Beiträge aus der Qualitätsoffensive Lehrerbildung in M-V* (S. 65-74). Opladen, Germany: Budrich.
- Wuntke, L. V., Blumenthal, Y., Köhler, J. & Mahlau, K. (2023). Das Familienklassenzimmer – Verbreitung in Deutschland und konkrete Umsetzung des multisystemischen Konzepts an Schulen in Mecklenburg-Vorpommern. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 74(4), 148-155.

Dr. Lena Varuna Wuntke
Universität Greifswald
Institut für Erziehungswissenschaft
Steinbeckerstraße 15
17489 Greifswald
03834 420-3836
lena.wuntke@uni-greifswald.de



Dieser Beitrag ist im Peer-Review-Verfahren erschienen