

Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich

Studiengang Sonderpädagogik

Masterarbeit

Veränderung der Wahrnehmung personaler und umgebungsbezogener Ressourcen von Kindern mit herausforderndem Verhalten im Alter von acht bis zwölf Jahren durch Multifamilienarbeit an der Regelschule

Eine Untersuchung der Mehrfamilienarbeit an einem Beispiel im Kanton Zürich

Eingereicht von: Claudia Holzer

Begleitung: Verena Muheim

Datum der Abgabe: 25.06.2021

Abstract

Die vorliegende Masterarbeit untersucht den Einfluss von Multifamilienarbeit (MFA) auf die Wahrnehmung von personalen und umgebungsbezogenen Ressourcen bei Kindern von 8 – 12 Jahren. Als Theoriebezug zur MFA wurden die systemische Sichtweise und Therapie berücksichtigt, sowie zehn relevante personale und umgebungsbezogene Ressourcen nach Lohaus und Nussbeck aufgearbeitet. Das Ressourcenempfinden von fünf Kindern wird mit dem *Fragebogen zu Ressourcen im Kindes- und Jugendalter* (FRKJ 8-16) mittels Messwiederholungsdesign an drei Zeitpunkten erhoben. Zusätzlich werden Feldnotizen an sechs MFA-Sitzungen gemacht. Quantitativ kann kein statistisch signifikanter Einfluss der MFA auf die Ressourcenwahrnehmung festgestellt werden. Es zeigen sich aber geringe bis hohe Effektstärken der Intervention MFA auf die Ressourcenwahrnehmung der zehn erhobenen Ressourcen. Qualitativ wird ersichtlich, dass während den Sitzungen in unterschiedlicher Frequenz an allen zehn Ressourcen gearbeitet wurde. Abschliessend folgt ein Ausblick bezüglich Berufspraxis und weiterer Forschung.

Dank

Ein herzliches Dankeschön geht an Verena Muheim, welche diese Arbeit kompetent und mit viel Zutrauen begleitete. Gespräche mit ihr brachten immer neue Klarheit und halfen, insbesondere im Anfangsprozess den Fokus gezielt zu setzen. Ein weiterer grosser Dank geht an die beiden Coaches, die einen Einblick in ihre wertvolle Arbeit gewährten und an die Schulpräsidentin, die ihre Zustimmung für dieses Projekt gab. Ausserdem wäre die Durchführung der Arbeit ohne die fünf Familien und die gute Mitarbeit der Kinder nicht möglich gewesen, auch an sie geht ein herzliches Dankeschön. Zu guter Letzt geht ein grosses Dankeschön an meine Schwester und meinen Freund, die Nerven beruhigten, Korrektur lasen und konstruktives Feedback gaben.

Inhaltsverzeichnis

1	HINFÜHRUNG ZUM THEMA	1
1.1	RELEVANZ DES THEMAS AUS PERSÖNLICHER SICHT	1
1.2	RELEVANZ DES THEMAS AUS HEILPÄDAGOGISCHER SICHT	2
1.3	FRAGESTELLUNG UND ZIELSETZUNG.....	3
1.4	AUFBAU UND VORGEHENSWEISE	3
2	THEORETISCHER BEZUGSRAHMEN UND FORSCHUNGSSTAND.....	4
2.1	DEFINITION WICHTIGER BEGRIFFE	4
2.2	THEORETISCHER BEZUGSRAHMEN	6
2.2.1	<i>Systemische Sichtweise</i>	6
2.2.1.1	Ökosystemischer Ansatz nach Bronfenbrenner.....	8
2.2.1.2	Systemische Therapie	9
2.2.1.3	Systemische Familientherapie	10
2.2.2	<i>Multifamilientherapie</i>	10
2.2.2.1	Geschichtlicher Hintergrund der Multifamilientherapie	10
2.2.2.2	Prinzipien der Multifamilientherapie.....	11
2.2.2.3	Arbeit mit multikulturellen Gruppen	12
2.2.2.4	Rolle der Therapeut*innen	12
2.2.2.5	Zusammenspiel der Therapierenden	13
2.2.2.6	Therapeutische Beziehung.....	13
2.2.2.7	Die Bedeutung des Spielens in der Multifamilientherapie	13
2.2.2.8	Basistechniken	14
2.2.2.9	Anwendungsgebiete	17
2.2.2.10	Multifamilientherapie in der Schule: das Familienklassenzimmer	17
2.2.2.11	Familienklassenzimmer in der Schweiz	18
2.3	FORSCHUNGSSTAND BEZÜGLICH DER MULTIFAMILIENTHERAPIE	18
2.4	RESSOURCEN	19
2.4.1	<i>Risiko-Schutzfaktoren-Modell</i>	19
2.4.2	<i>Personale Ressourcen</i>	20
2.4.2.1	Empathie und Perspektivenübernahme (EMP)	21
2.4.2.2	Selbstwirksamkeit (SWK)	21
2.4.2.3	Selbstwertschätzung (SWS)	22
2.4.2.4	Kohärenzsinn (KOH).....	22
2.4.2.5	Optimismus (OPT).....	23
2.4.2.6	Selbstkontrolle (SEK).....	23

2.4.3	<i>Umgebungsbezogene Ressourcen</i>	24
2.4.3.1	Elterliche soziale und emotionale Unterstützung (ELT)	24
2.4.3.2	Autoritativer Erziehungsstil (AUT)	24
2.4.3.3	Integration in die Peergruppe (ITP)	25
2.4.3.4	Schulische Integration (ITS)	25
3	AUSWAHL DES FORSCHUNGSFELDES	25
3.1	DAS GEWÄHLTE MULTIFAMILIENARBEITS-PROJEKT AN DER REGELSCHULE	26
3.2	DIE AUSGEWÄHLTEN KINDER UND FAMILIEN	27
4	FORSCHUNGSMETHODIK	29
4.1	FORSCHUNGSINSTRUMENTE	29
4.1.1	<i>Erhebung der Ressourcen bei den Kindern</i>	30
4.1.2	<i>Erstellung der Feldnotizen</i>	30
4.2	ANLAGE UND ABLAUF DER UNTERSUCHUNG	31
4.2.1	<i>Erhebung</i>	32
	<i>Anmerkungen. * online Beobachtung</i>	34
4.2.2	<i>Aufbereitung und Auswertung</i>	34
4.2.3	<i>Methodenkritik</i>	36
5	DARSTELLUNG DER ERGEBNISSE	38
5.1	QUANTITATIVE AUSWERTUNG DER FRAGEBÖGEN	38
5.2	QUALITATIVE INHALTSANALYSE DER FELDNOTIZEN	39
5.3	EINZELFALLANALYSEN DER KINDER	44
5.3.1	<i>Einzelfallanalyse K1</i>	44
5.3.2	<i>Einzelfallanalyse K2</i>	46
5.3.3	<i>Einzelfallanalyse K3</i>	48
5.3.4	<i>Einzelfallanalyse K4</i>	50
5.3.5	<i>Einzelfallanalyse K5</i>	52
6	DISKUSSION DER ERGEBNISSE	53
6.1	BEANTWORTUNG DER FRAGESTELLUNG	53
6.2	GRÜNDE FÜR DIE ERHALTENEN ERGEBNISSE	54
6.3	VERGLEICH MIT DEN THEORETISCHEN ASPEKTEN	56
7	REFLEXION DES FORSCHUNGSPROZESSES	57

8	AUSBLICK BEZÜGLICH BERUFSPRAXIS UND WEITERE FORSCHUNG.....	58
8.1	AUSBLICK BEZÜGLICH WEITERER FORSCHUNG	58
8.2	AUSBLICK BEZÜGLICH BERUFSPRAXIS.....	58
9	QUELLENVERZEICHNISSE	60
9.1	ABBILDUNGSVERZEICHNIS.....	60
9.2	TABELLENVERZEICHNIS.....	60
10	LITERATURLISTE.....	60
ANHANG 1 – 11.....		65

1 Hinführung zum Thema

Diese empirische Masterarbeit setzt sich vertieft mit dem Thema Multifamilienarbeit und Ressourcen von Kindern auseinander. Im folgenden Kapitel wird die Themenwahl begründet und dessen Relevanz beschrieben. Aus diesen Überlegungen werden die Fragestellung und Ziele abgeleitet, welche im Rahmen dieser Arbeit verfolgt werden.

1.1 Relevanz des Themas aus persönlicher Sicht

Als Studentin an der Hochschule für Heilpädagogik und als Lehrerin für integrative Förderung begegne ich den Begriffen Inklusion und Integration sehr häufig. Seit Beginn des Schuljahres 2009/10 arbeitet die Stadt Zürich mit integrativer Förderung auf allen Stufen, vom Kindergarten bis zur Oberstufe (Stadt Zürich, n.d.). Ausgrenzende Angebote wie Sonderklassen und -schulen und Time-out-Angebote bestehen jedoch immer noch. Die Erwartung der Schulbehörde ist klar: Diese Einrichtungen sollen möglichst vermieden und die Aufenthaltsdauer in diesen verringert werden (Frost & Vogt, 2017).

Ein Besuch im Rahmen des Studiums an einer Tagessonderschule ermöglichte mir einen Einblick in die Funktionsweise der Multifamilienarbeit. Diese geht davon aus, dass herausforderndes Verhalten, das von Kindern in der Schule gezeigt wird, ein Symptom der Schwierigkeiten im System Familie ist. Oft seien es familiäre Situationen, welche das Verhalten der Kinder prägen. Daher arbeitet die Mehrfamilienarbeit mit den Elternteilen, den Kindern und der Schule zusammen. In den Sitzungen sind jeweils mehrere Familien anwesend, welche einander gegenseitig mit Hilfe der zwei leitenden Coaches unterstützen und lernen, wie sie mit ihren Kindern umgehen können. Ein grosser Bestandteil der Multifamilienarbeit ist es, den Eltern die Verantwortung für die Kinder und deren Verhalten wieder bewusst zu machen und sie ihnen zurück zu geben. Auch das Stärken der bereits vorhandenen Ressourcen im Familiensystem und das Aufbauen darauf bilden einen grossen Bestandteil. Mit Hilfe dieses Angebots für die Kinder der Sonderschule gelang es der Tagessonderschule, die Tragfähigkeit von Kindern mit herausforderndem Verhalten um einiges zu erhöhen. Die Kinder und Eltern lernten mit der herausfordernden Situation besser umzugehen und als Team zu arbeiten, was sich auf das Verhalten des Kindes in der Schule auswirkte.

Ich fragte mich, warum es das Angebot der Multifamilienarbeit in Zeiten des Inklusionsanspruchs als Unterstützungssystem für Lehrpersonen und Familien nicht auch an Regelschulen

gibt. In meinem Schulkreis findet seit 2018 ein Projekt zur Multifamilienarbeit an der Regelschule statt, welches seit dem Schuljahr 2019/20 unbefristet institutionalisiert wurde und weitergeführt wird. Daher bot sich mir die Gelegenheit, die Multifamilienarbeit im Rahmen meiner Masterarbeit zu untersuchen.

1.2 Relevanz des Themas aus heilpädagogischer Sicht

Im Rahmen der Inklusion wird versucht, Kinder mit herausforderndem Verhalten in Regelschulen zu halten. In den schulischen Standortgesprächen werden Ziele festgelegt und die Ausgangslage des Kindes nach der *International Classification of Functioning, Disability and Health*, der internationalen Klassifizierung der Funktionsfähigkeiten, Behinderung und Gesundheit (ICF-CY, WHO, 2001) beschrieben und festgehalten. Daraufhin entwerfen die Schulischen Heilpädagog*innen einen individualisierten Förderplan, welcher halbjährlich aktualisiert und angepasst wird. Bei Bedarf können auch Therapien ausserhalb der Schule beansprucht werden.

Diese Massnahmen haben eines gemeinsam: Sie konzentrieren sich auf das Kind. In der ICF-CY-Klassifikation werden aber auch das Elternhaus und die Schule als wichtige Faktoren angesehen, die sich auf das Verhalten von Kindern auswirken. Auf mögliche Schwierigkeiten, die vom Elternhaus her auf das Kind übertragen werden, hat das Helfersystem in der Schule, also die beteiligten Lehrpersonen und Therapeut*innen, erfahrungsgemäss jedoch keinen, bzw. einen schwindenden Einfluss.

Die systemisch orientierte Sichtweise sieht das Verhalten als Ergebnis und Abbildung gewisser offener oder verdeckter Regeln in einem System an. Das bedeutet, dass Handlungen funktional durch das System bedingt sind (Palmowski, 2008). Betrachtet man herausforderndes Verhalten mit der systemischen Brille, so hat es nicht nur mit dem Kind allein zu tun, sondern ist Teil oder Ergebnis der jeweiligen Systeme, welchen das Kind angehört. Dies bedeutet, dass das System Schule und das System Familie mit in Betracht gezogen werden sollten.

Mit der Multifamilienarbeit, welche sich vor allem auf das System Familie konzentriert, werden die Ressourcen der Familie gestärkt, was sich auf die schulische Leistung übertragen kann. Im Setting der Multifamilienarbeit wird nach neuen Wegen gesucht, um produktiv und konstruktiv miteinander umzugehen. Indem die Familien in der Gruppe auf andere Systeme treffen, welche mit ähnlichen Herausforderungen kämpfen, fühlen sie sich weniger allein und

ausgesondert. Mit dem Wechsel vom personenbezogenen zum systemischen Blick, kann mit dem gesamten System gearbeitet werden (Asen & Scholz, 2015).

Die Multifamilienarbeit bezieht die Schule aktiv bei der Rekrutierung der Familien und bei der Überprüfung von schulischen Zielen mit ein (Hauel, 2017). Diese Zusammenarbeit von Schule, Familie und Kind im Rahmen der Multifamilienarbeit eröffnet auf diese Weise neue Möglichkeiten der Intervention.

1.3 Fragestellung und Zielsetzung

Im Rahmen der Masterarbeit soll ergründet werden, inwieweit sich die Intervention Multifamilienarbeit auf die Ressourcen von Kindern auswirkt. Aus diesen Überlegungen kommt die folgende Fragestellung zustande:

Inwiefern verändern sich personale und umgebungsbezogene Ressourcen von Kindern mit herausforderndem Verhalten im Alter von acht bis zwölf Jahren, wenn sie im Rahmen der Multifamilienarbeit an bis zu 15 Sitzungen mit ihren Eltern (Vater und/oder Mutter) teilgenommen haben?

Bei der Untersuchung werden zwei verschiedene Erhebungsmethoden angewendet (Feldnotizen (qualitativ) und Fragebögen (quantitativ), welche in Kapitel 4.1 *Forschungsinstrumente* beschrieben werden). Die Feldnotizen werden die Ressourcenförderung und -orientierung fokussieren, die Fragebögen erheben die Veränderung der Wahrnehmung der personalen und umgebungsbezogenen Ressourcen der Kinder. Mit diesem Vorgehen kann die Nullhypothese entweder widerlegt oder angenommen werden (Cropley, 2019). Die Nullhypothese für die vorliegende Arbeit ist folgende:

- Durch die Teilnahme an der Intervention Multifamilienarbeit verändert sich die Wahrnehmung der Ressourcen der Kinder nicht statistisch signifikant.

1.4 Aufbau und Vorgehensweise

Die Arbeit besteht insgesamt aus acht Kapiteln. Im zweiten Kapitel wird, nach der Hinführung zum Thema, der theoretische Bezugsrahmen gegeben und der aktuelle Forschungsstand in der Multifamilienarbeit dargestellt. Dabei werden wichtige Begriffe definiert und die

systemische Theorie und Sichtweise dargestellt, da sich aus diesen die Multifamilienarbeit entwickelte. In diesem Kapitel werden ebenfalls die erhobenen Ressourcen definiert. Im Anschluss an die theoretische Auseinandersetzung folgt in Kapitel drei, welches die Auswahl des Forschungsfeldes, also das Multifamilienarbeits-Projekt und die teilnehmenden Familien, aufzeigt. Im fünften Kapitel werden die Ergebnisse dargestellt. Dies geschieht in Form der quantitativen Auswertung der Fragebögen, der qualitativen Auswertung der Feldnotizen und der Einzelfallanalysen der Kinder. Im sechsten Kapitel werden anschliessend die Ergebnisse diskutiert, indem die Fragestellung beantwortet wird, die Gründe für die erhaltenen Ergebnisse dargelegt werden und ein Vergleich mit den theoretischen Aspekten gemacht wird. Der Forschungsprozess wird danach in Kapitel sieben reflektiert. Abschliessend wird im achten Kapitel ein Ausblick bezüglich der weiteren Forschung und der Berufspraxis gegeben.

2 Theoretischer Bezugsrahmen und Forschungsstand

Im vorliegenden Kapitel werden zuerst wichtige Begriffe definiert und anschliessend das gewählte Forschungsfeld vorgestellt.

2.1 Definition wichtiger Begriffe

Systemische Therapie

In der systemischen Therapie wird ein Problem nicht als eine Eigenschaft der betroffenen Person gesehen. Vielmehr wird es als Ausdruck eines Geschehens betrachtet, an welchem viele unterschiedlich miteinander interagierende Menschen beteiligt sind (Schlippe & Schweitzer, 2010). Es wird nicht untersucht, wer seit wann ein Problem hat, sondern, wie die Probleme aus der Perspektive der Beteiligten beschrieben werden (ebd.). Bei den Symptomträgern wird das direkt betroffene soziale System, aber auch das Aussenstehende mit einbezogen. Die Herausforderung dabei ist, hinter scheinbar dysfunktionalem Verhalten nach einem potentiell konstruktiven Ansatz zu suchen (Schlippe & Schweitzer, 2010). Die Therapie ist ressourcenfokussiert und beabsichtigt neue Ideen und Vorgehensweisen zu entdecken, anstatt zu diskutieren, was nicht funktioniert (Conen, 2007, zitiert nach Schlippe & Schweitzer, 2010) (die ausführliche Beschreibung findet sich in Kapitel 2.2.1.2 *Systemische Therapie*).

Multifamilientherapie

Die Multifamilientherapie ist eine Form von Psychotherapie, welche die Systemische Familientherapie und die Vorteile einer Selbsthilfegruppe oder Gruppentherapie verbindet. In einer Sitzung sind vier bis acht Familien und zwei systemisch ausgebildete Multifamilientherapie-Coaches anwesend. In jeder Familie ist ein Kind, welches herausforderndes Verhalten zeigt, anwesend. Die Kinder haben oft ähnliche Probleme und befinden sich in vergleichbaren Entwicklungsphasen. Die Sitzungen werden so lange besucht, bis die Schwierigkeiten sich besser tragen lassen oder aufgehoben werden können. Durch dieses Setting werden unter anderem folgende gruppentherapeutische Wirkfaktoren in Kraft gesetzt: gemeinsamer Erfahrungsaustausch, gegenseitige Unterstützung, konstruktive Kritik und die Übernahme der Lösungen von anderen (Schweizerischer Dachverband Multifamilienarbeit/Multifamilientherapie, n.d.) (die ausführliche Beschreibung findet sich in Kapitel 2.2.2 *Multifamilientherapie*).

Multifamilienarbeit

Der Begriff Multifamilienarbeit hat sich in der Schweiz durchgesetzt und wird synonym zum Begriff Multifamilientherapie verwendet, um den negativ behafteten Begriff Therapie zu umgehen. Für betroffene Familien ist die Bezeichnung dadurch weniger stigmatisierend und für die Pädagog*innen mit Ausbildung in Multifamilientherapie/-arbeit, als Coaches bezeichnet, unproblematisch (Frost. & Vogt, 2017). In vorliegender Masterarbeit werden die beiden Begriffe synonym verwendet.

Herausforderndes Verhalten

Das Verhalten wird dann als herausfordernd bezeichnet, wenn es die betroffene Person einschränkt, gefährdet oder in Schwierigkeiten bringt, der betroffenen Person oder anderen schadet oder ihre Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten gefährdet. Verhaltensstörungen oder Verhaltensauffälligkeiten können aus entwicklungsperspektivischer Sicht als Bewältigungsversuch einer Situation in Bezug zum aktuellen Lebenskontext verstanden werden. Das herausfordernde Verhalten resultiert oft aus einer für das Kind überfordernden Situation, weil es (noch) über keine adäquaten Bewältigungsstrategien verfügt, um erwünschte Verhaltensweisen zeigen zu können. Gleichzeitig sind dabei Personen beteiligt, die Anforderungen an das Kind stellen und damit vorgeben, was erwünschtes Verhalten ist. Durch die Bewertung der anderen Beteiligten wird Verhalten von Kindern «besonders» (Luder, 2019).

Ressourcen

Ressourcen sind Stärken oder Kraftreserven, die einer Person zur Verfügung stehen und zu einer besseren Entwicklung beitragen (Masten & Powell, 2003, zitiert nach Lenz, 2010). Die Ressourcen entwickeln sich besser, wenn Aufgaben erfolgreich gelöst werden und das Verhältnis zwischen Anforderungen und Möglichkeiten im Gleichgewicht ist. Es wird zwischen personalen und Umgebungsressourcen unterschieden. Personale Ressourcen beschreiben Fähigkeiten und Stärken einer Person. Die Umgebungsressourcen beinhalten die Unterstützungsfaktoren der sozialen Umgebung und der Familie (Lohaus & Nussbeck, 2016). Für die vorliegende Masterarbeit erweisen sich folgende Ressourcen als relevant: (a) personale Ressourcen: Empathie und Perspektivenübernahmefähigkeit, Selbstwirksamkeit, Selbstwertschätzung, Kohärenzsinn, Optimismus und Selbstkontrolle. (b) Umgebungsressourcen: Elterliche soziale und emotionale Unterstützung, autoritativer Erziehungsstil, Integration in die Peergruppe und schulische Integration. Die genauen Beschreibungen der Ressourcen sind im Kapitel 2.4. *Ressourcen* zu finden. Durch die aktive Förderung der Ressourcen kann zu einer positiven Entwicklung beigetragen werden (Lohaus, 1993).

2.2 Theoretischer Bezugsrahmen

Da die Multifamilientherapie auf der Systemischen Familientherapie aufbaut, wird in diesem Kapitel die Systemische Sichtweise, inklusive der Systemischen Therapie, beschrieben. Dies ermöglicht später ein besseres Verständnis der Funktionsweise der Multifamilientherapie, welche ebenfalls genauer ausgeführt wird. Zudem werden der aktuelle Forschungsstand zur Multifamilienarbeit dargelegt, sowie die zehn für diese Arbeit relevanten Ressourcen erläutert und definiert.

2.2.1 Systemische Sichtweise

Bei der Humanistischen Psychologie, der Psychoanalyse, dem Behaviorismus und bei kognitivistischen Interventionen wird davon ausgegangen, dass menschliches Verhalten am besten durch den Blick ins Innere erklärt werden kann, durch sogenannte Introspektion. Die Ursachen für ein bestimmtes Verhalten liegen diesen Sichtweisen zufolge bei den einzelnen Personen (Palmowski, 2008). Seit den 1970er Jahren begann in der Psychologie ein neues Denken (Flammer, 2009). Die systemisch orientierte Sichtweise sieht den Ursprung für abweichende Verhaltensweisen neu in der konkreten Situation, ihren jeweiligen Spielregeln, Beziehungen und Verständigungsprozessen. Das Verhalten wird als Ergebnis und Abbildung gewisser offener

oder verdeckter Regeln in einem System angesehen. Das bedeutet, dass Handlungen nicht von verdeckten, in der Person liegenden Ursachen bedingt werden, sondern funktional sind (Palmowski, 2008).

Ein System ist eine strukturierte Menge von Elementen, welche miteinander in Beziehung stehen (Flammer, 2009). Im systemischen Ansatz bezieht sich dies auf eine Gruppe von Menschen, zum Beispiel eine Familie oder eine Schulklasse. Die Mitglieder des Systems stehen miteinander in Verbindung (Palmowski, 2008). Die Beziehungen bestehen hier aus Prozessen, zum Beispiel Fragen oder Antworten. Luhmann (2002) bezeichnet diese als Kommunikationsprozesse. Die Struktur eines Systems gibt jeweils vor, welche Verhaltensweisen möglich sind. Die Systeme sind dynamisch und reagieren auf Einwirkungen von aussen. Diese können alle Mitglieder betreffen, welche sich in der neuen Situation zurechtfinden müssen (Flammer, 2009). Ein Mensch ist gleichzeitig in mehreren Systemen vertreten. Durch sein Wirken oder das Wirken anderer Systeme beeinflusst er so ständig die anderen Systeme und wird wiederum von diesen beeinflusst (Palmowski, 2008). Streiten sich zum Beispiel die Eltern eines Kindes, so kann sich dies auf dessen Gemütszustand auswirken und zu Verhaltensänderungen führen. Das Familiensystem wirkt somit auf das System Schulklasse, da das Kind dort ebenfalls das neue Verhalten zeigt. Die weiteren Systemmitglieder des Klassensystems reagieren auf die veränderte Verhaltensweise, was wiederum Einfluss auf ihre jeweils eigenen Familiensysteme nehmen kann (ebd.).

Wird das Verhalten einer Person unabhängig von ihren Systemen untersucht, kann die Diagnose schwerfallen oder zu falschen Aussagen führen. Dies könnte vermieden werden, wenn der gesamte Kontext miteinbezogen würde. Nach systemischer Sichtweise hat jedes Verhalten in einem bestimmten Kontext eine Funktion. Deshalb ist bei herausforderndem Verhalten die Suche nach der Funktion des Verhaltens (für die betroffene Person) aufschlussreicher als die nach den personalen Bedingungsfaktoren. Der Sinn des Verhaltens kann oft im situativen und sozialen Zusammenhang erschlossen werden (ebd.).

Beim Thema Inklusion trägt die Systemtheorie innerhalb der Sonderpädagogik vermehrt zum Verständnis bei. Inklusion ist zwischen unterschiedlichen Teilsystemen wie Erziehung, Recht und Politik positioniert, spielt auf mehreren Ebenen (nationale Ebene, Vereinten Nationen) und inszeniert sich in gesellschaftlichen Subsystemen anliegen-bezogen innerhalb, durch und zwischen Organisationen und Gruppierungen (Kneer, 2001, zitiert nach Dlugosch & Langner, 2016).

2.2.1.1 Ökosystemischer Ansatz nach Bronfenbrenner

Wenn es um Fragen der Vernetzung geht, so kann auf die systemökologische Perspektive zurückgegriffen werden. In Bronfenbrenners (1981) Ansatz wird der Mensch ebenfalls als Teil vieler unterschiedlicher Systeme betrachtet. Er beschreibt die menschliche Entwicklung in Form von ökologischen Systemen, welche sich gegenseitig beeinflussen. In jedem System nimmt die Person eine andere Rolle ein. Die Teilsysteme der Lebensumwelt werden dabei nicht isoliert betrachtet, sondern stehen in Beziehung zueinander. Bronfenbrenners Ökosystemtheorie gliedert sich in fünf Systeme (ebd.):

Mikrosystem: Auf dieser Ebene steht die sich entwickelnde Person im Zentrum. Die Mikrosysteme beschreiben die für die Sozialisierung bedeutsamen Lebensbereiche, also alle direkten Beziehungen und Prozesse. Dies können beispielsweise Interaktionen der Person mit der Familie, der Schule, Freunden oder dem Arbeitsplatz sein, welche eine Entwicklung in der Person auslösen. In jedem Mikrosystem gelten eigene Rollen, Muster und zwischenmenschliche Beziehungen (Bronfenbrenner, 2012).

Mesosystem: Das Mesosystem geht nicht mehr vom einzelnen Individuum aus, sondern fokussiert die Aspekte der Interaktion zwischen den einzelnen Mikrosystemen. Dies ist zum Beispiel der Austausch zwischen der Schule und den Eltern über das Kind (ebd.).

Exosystem: Das Exosystem beschreibt alle Aspekte, die Einfluss auf die Entwicklung nehmen, ohne dass die Person direkt daran beteiligt ist. Dies kann beispielsweise die Arbeitssituation der Eltern oder die Unterstützung der Lehrperson durch den Schulpsychologischen Dienst sein, welche sich stark auf den Alltag eines Kindes auswirken kann (ebd.).

Makrosystem: Das Makrosystem beschreibt das Gesellschaftssystem als Ganzes, welches die vorangegangenen Systeme als Teilsystem enthält. Die darin enthaltenen gültigen Normen, Werte, Gesetze, Traditionen, ungeschriebenen Gesetze und Ideologien, die Einfluss auf die Entwicklung im Mikro- und in den anderen Systemen nehmen können. Dies geschieht zum Beispiel in Form der Erziehungsvorstellungen, den Verhältnissen auf dem Wohnungsmarkt, der Schulpflicht, dem Lehrplan oder kulturellen Wertvorstellungen. Diese gelten für alle Personen gleichermassen, wirken sich jedoch bei den einen unterstützend und bei den anderen hemmend aus (ebd.).

Chronosystem: Das Chronosystem beschreibt die zeitliche Dimension der Entwicklung. Es wurde nachträglich ergänzt, da Menschen und Systeme sich im Verlauf der Zeit stetig

verändern. Dazu gehören normative (z.B. Schuleintritt) und nicht normative (z.B. Wohnortswechsel) Veränderungen (ebd.).

Bronfenbrenners (2012) Ziel ist es, die Kinder zu dem zu machen, was sie werden können. Dazu gilt es, die Systeme, in welchen sie agieren, zu verstehen und gegebenenfalls zu verändern.

2.2.1.2 Systemische Therapie

Im folgenden Kapitel werden die Ansätze, Denkweisen und Überzeugungen der systemischen Therapie zusammenfassend dargestellt.

Die Systemische Therapie basiert auf der Nutzung von Ressourcen. Den Menschen wird die Fähigkeit zugeschrieben, Lebensprobleme und Problemsysteme zu erschaffen, diese zu reproduzieren und aufrecht zu erhalten. Dies auch dann, wenn die erzeugten Systeme Leid verursachen. Deshalb wird bei der therapeutischen Hilfestellung darauf geachtet, Bedingungen herzustellen, die es erleichtern, sich Alternativen zuzuwenden und sich den eigenen Ressourcen bewusst zu werden. So wird es möglich, die problem-reproduzierende Dynamik aufzubrechen (Ludewig, 2003). Die Therapeut*innen versuchen, die Möglichkeiten eines Systems zu erfassen. Daher werden Sitzungen ressourcen- und nicht defizitorientiert gestaltet. Bei allen Beteiligten wird das direkt betroffene soziale System, aber auch das Aussenstehende miteinbezogen. Die Herausforderung dabei ist es, für alle Beteiligten in diesem Netzwerk den potentiell konstruktiven Ansatz hinter scheinbar dysfunktionalem Verhalten zu finden (Schlippe & Schweitzer, 2010).

Die systemische Therapie wird als Einzel-, Paar-, Familien-, Gruppen- und Multifamiliengruppentherapie praktiziert (Boscolo & Bertrando, 1997; Kriz, 2001; Ludewig, 1992, 2002; Schiepek, 1999; Schindler, 2005; von Schlippe & Schweitzer, 1996, zitiert nach Schlippe & Schweitzer, 2010). Probleme werden als Produkt vieler unterschiedlicher zwischenmenschlicher Interaktionen und nicht als eine Eigenschaft der betroffenen Person angesehen (Schlippe & Schweitzer, 2010). Dabei wird nicht die Ursache des Problems gesucht, sondern wie die Probleme von wem und auf welche Art beschrieben werden. Die Wirklichkeit wird dabei nicht als objektiv, sondern als eine soziale Konstruktion gesehen, welche sich aus den Erzählungen der involvierten Personen bildet. Die einzelnen Konstrukte der Beteiligten liegen bei Konflikten oft weit auseinander oder sind sogar gegenteilig. Bei Systemen mit Symptomträger*innen lässt sich häufig beobachten, dass die Beschreibungen der Problemsituationen nicht mehr mit

dem Ganzen in Zusammenhang gebracht werden, sondern nur noch Aussagen darüber machen, wie die betroffene Person sei. Die Kommunikation der Mitglieder ist in unbewegliche Muster miteinander verwoben, welche in der Systemischen Beratung zum Thema werden (ebd.). Diese starren und wiederholenden Strukturen werden gelockert, indem sich auf bereits Vorhandenes besinnt wird. Die Ressourcen sind zum Teil vom System noch unerkant oder ungenutzt und treten erst in einem neuen Kontext zutage (Ludewig, 2003).

Die lebenden und sozialen Systeme werden als selbstorganisiert betrachtet. Sie werden nach Komplexität und Dynamik unterschieden. Dabei wird in der Therapie nicht versucht, Instabilitäten durch direktive Befehle zu steuern, sondern Rahmenbedingungen sicherzustellen, welche eine Musterveränderung zulassen (Krus, 2004, zitiert nach Schlippe & Schweitzer, 2010).

2.2.1.3 Systemische Familientherapie

Die Familientherapie ist eine der ersten Formen der systemischen Therapie. Die Bezeichnung beschreibt zugleich das Setting der Therapieform. Als Herausforderung wird die therapeutische Prozessarbeit unter Einbezug aller Familienmitglieder beschrieben. Von den Therapeut*innen wird erwartet, dass sie allparteilich und neutral den unterschiedlichen Sichtweisen, Problemdarstellungen und Lösungsansätzen gegenüber auftreten. Sie versuchen, die Teilnehmenden zur Entwicklung neuer, unterstützender Muster anzuregen. Hierbei müssen jeweils die inneren Dynamiken der Familienmitglieder und die gesamte Familiendynamik berücksichtigt werden. Diese Wechselwirkungen führen dazu, dass unterschiedliche Wirklichkeiten wahrgenommen werden. Diese konstruieren zwar Probleme, aber auch neue Lösungsansätze, welche als Ressourcen genutzt werden können. Der Grundsatz der Familientherapie beschreibt, dass eine Familie immer mehr Ressourcen zur Verfügung hat, als ein einzelnes Familienmitglied. Diese gilt es für den selbstorganisierten Entwicklungsprozess zu nutzen (Hanswille, 2014).

2.2.2 Multifamilientherapie

In diesem Kapitel werden zuerst der geschichtliche Hintergrund der Multifamilientherapie und die geltenden Prinzipien aufgezeigt, danach werden die Rolle und Zusammenarbeit der Therapeut*innen beleuchtet sowie einige Basistechniken genauer vorgestellt.

2.2.2.1 Geschichtlicher Hintergrund der Multifamilientherapie

Peter Laqueur wird als Gründer der Multifamilientherapie betrachtet. In New York arbeitete er in den 1950er Jahren mit schizophrenen Patient*innen und bezog die Angehörigen in den

Heilungsprozess mit ein (Laqueur, 1969, 1972, 1973, 1976; Laqueur, La Burt & Morong, 1964, zitiert nach Asen & Scholz, 2015). So stellte sich heraus, dass die Wirkfaktoren in der Gruppe, der Austausch von Erfahrungen, gegenseitige Unterstützung, konstruktive Kritik und Modell-Lernen für unterschiedliche Familien mit ähnlichen Störungen gewinnbringend waren. Die Familien erkannten, dass ihre Probleme fast identisch auch in anderen Familien vorkamen und sie sich gegenseitig bei deren Bewältigung unterstützen konnten. Die positiven Ergebnisse von Laqueur blieben nicht ohne Folgen in den USA und schon nach kurzer Zeit wurden verschiedene Modelle entwickelt, wie Patient*innen mit Schizophrenie und anderen Symptomen mit mehreren Familien gemeinsam unterstützt werden konnten (Anderson, 1983; Detre, Sayer, Norton & Lewis, 1961; McFarlane, 1982, zitiert nach Asen & Scholz, 2015). Später breitete sich die Multifamilientherapie über mehrere Länder aus und gewann in den letzten zwei Jahrzehnten immer mehr an Beliebtheit bei unterschiedlichsten psychischen Krankheitsbildern. Auch bei Kindern und Jugendlichen gibt es seit Jahrzehnten im klinischen und im schulischen Bereich, sowie in Jugendfürsorgeeinrichtungen erfolgreiche Anwendungsgebiete (Asen & Scholz, 2015).

Im Jahr 1976 wurde von Alan Cooklin, damaliger Direktor des Marlborough Family Service (Marlborough Familiendienst) in London, eine therapeutische Gemeinschaft für sogenannte Multiproblemfamilien ins Leben gerufen: die *Family Day Unit* (Familientimesklinik) (Asen, 1992; Asen, Stein, Stevens, McHugh, Greenwood & Cooklin, 1982; Cooklin, Miller & McHugh, 1983, zitiert nach Asen & Scholz, 2015). Diese Einrichtung machte viele Veränderungen durch und wurde zu einem international anerkannten Modell. Dort entstanden die Multifamilienprojekte und -ansätze, die sich später in Europa und in anderen Kontinenten entwickelten. Die Projekte basieren auf dem sogenannten *Marlborough-Modell* (Asen, Dawson & McHugh, 2001, zitiert nach Asen & Scholz, 2015).

2.2.2.2 Prinzipien der Multifamilientherapie

Die Theorien und Techniken der Multifamilientherapie basieren grösstenteils auf systemischen Prinzipien, ergänzt von tiefenpsychologischen Ansätzen. Ausserdem können spezifische gruppentherapeutische Wirkfaktoren genutzt werden: gegenseitige Unterstützung, konstruktive Kritik, Modell-Lernen, Rollenspiel und Feedback (Behr, 1996; Coughlin & Wimberger, 1968; Tschuschke, 2001; Yalom, 2007, zitiert nach Asen & Scholz, 2015). Zudem ermöglicht die Arbeit in Gruppen die Erkenntnis, dass die schlechten Erfahrungen nicht isoliert vorkommen, sondern von anderen Gruppenmitgliedern geteilt werden. Dies gibt den Teilnehmenden

Hoffnung auf Veränderung (Asen & Scholz, 2015). In der Gruppe treten die Mitglieder aus ihrer (empfundenen) Isolation heraus, sind weniger defensiv, offener und selbstreflexiver. Dies wohl aus der Erkenntnis, dass sie mit ihren Lasten nicht alleine sind. Die Mitglieder werden aktiv in den eigenen Heilungsprozess und die daraus entstehenden Veränderungen eingebunden (ebd.).

Die Prozesse, welche sich während der Gruppenarbeit abspielen, können in fünf Ebenen unterteilt werden: intrafamiliär (innerhalb einer Familie), interfamiliär (zwischen den einzelnen Familien), Therapeut-Klient (zwischen den Therapierenden und den einzelnen Familienmitgliedern), Intra-Gruppe (innerhalb der gesamten Gruppe, welche Therapierende und Familien einschliesst) und Extra-Gruppe (Gruppe und weiterer Kontext) (Cassano, 1989, zitiert nach Asen & Scholz, 2015).

2.2.2.3 Arbeit mit multikulturellen Gruppen

Stossen unterschiedliche Kulturen aufeinander, vielleicht sogar unterstützt von einigen Kulturvermittler*innen, welche die Therapie verlangsamen, kann dies zu Vorurteilen und Ängsten führen. Die interkulturelle Arbeit hat jedoch grosses Potential diesen Vorurteilen durch Abbauen der Ängste und Vorbehalte, zum Beispiel durch gemeinsames Kochen entgegen zu wirken (Asen, 2007, zitiert nach Asen & Scholz, 2015).

*2.2.2.4 Rolle der Therapeut*innen*

Anders als bei anderen Institutionen (u.A. Schule, Jugendamt, Klinik) wird bei der Multifamilientherapie die elterliche Verantwortung für die Kinder nicht an das Personal abgegeben, sondern bleibt bei den Eltern. Aufgabe der Therapierenden ist es, die Eltern in ihrer Rolle zu stärken. Die Verantwortung abzunehmen würde bedeuten, mit den Eltern zu konkurrieren und sie als Verantwortungstragende zu entwerten. Dennoch sind die Therapeut*innen verantwortlich für die Therapie der Familie. Die Therapierenden rücken immer mehr in den Hintergrund und agieren zunehmend als aus der Distanz beobachtende Unterstützer*innen (Asen, 2005, zitiert nach Asen & Scholz, 2015). Als Therapeut*in gilt es abzuwägen, welche Leistungen von der Gruppe eigenverantwortlich übernommen werden können und wo sie Unterstützung zur aktiven und selbstständigen Bewältigung braucht. Bei der Multifamilientherapie arbeiten in der Regel zwei Therapeut*innen mit einer Gruppe. Sie werden dazu angehalten sich selbst kritisch zu beobachten und einzugreifen, wenn einer der beiden seine Rolle aus den Augen verliert und selbst zu aktiv wird (Asen & Scholz, 2015).

Da die Therapierenden im Multifamilientherapie-Setting stets von allen Gruppenmitgliedern beobachtet werden, gilt es darauf zu achten, niemanden zu übersehen oder aus dem Blick zu verlieren. Auch ist es zentral, wie sie auf Provokationen oder Ablehnung einzelner Gruppenmitglieder reagieren. Gelingt dies mit Sicherheit und ohne das Gesagte persönlich zu nehmen, steigt das Ansehen als kompetente Gruppenleitung (ebd.).

Um inter- und intrafamiliäre Verbindungen herzustellen, ist eine der wichtigsten Aufgaben der Therapierenden, Familien untereinander ins Gespräch zu bringen. Dabei verharren sie nicht bei einer Familie, sondern bleiben in Bewegung und ziehen sich zurück, sobald interfamiliäre Kontakte entstehen, um diese nicht zu stören. Die Therapeut*innen bleiben auf Distanz, was den Effekt hat, dass die Gruppe immer eigenständiger arbeitet. Es wird grosse Flexibilität der Therapierenden verlangt, welche sich im Umgang mit Distanz und Nähe, Aktivieren, Fokussieren und im Zurückziehen zeigt (ebd.).

2.2.2.5 Zusammenspiel der Therapierenden

Die zwei Therapeut*innen fungieren als gleichgestellte Partner*innen und wechseln sich in ihren Aktivitäten ab. Sie verteilen sich im Raum weit voneinander entfernt, um sich gegenseitig zu sehen und wenn nötig mit Blickkontakt oder anderen Signalen Hinweise zu geben. Bei Bedarf nehmen sie unterschiedliche Sichtweisen ein und diskutieren diese mit Unterstützung der Gruppe, um einen gemeinsamen Kompromiss zu finden. So agieren sie als Vorbilder für Eltern und Kinder (ebd.).

2.2.2.6 Therapeutische Beziehung

Die therapeutische Beziehung beschreibt die Beziehung der Therapeut*innen zum Einzelnen. Im Gruppensetting setzt dies eine Vertrauensbasis zu jedem Einzelnen voraus, was im Widerspruch zur beobachtenden Rolle der Therapeut*innen zu stehen scheint. Um den Eltern aber mehr Verantwortung abgeben zu können, braucht es ein Gespür für den passenden Zeitpunkt und die richtige Situation. Für das Gelingen dieser tragfähigen therapeutischen Beziehung sind die Therapeut*innen zuständig, indem sie Vertrauen und eine sichere Atmosphäre aufbauen (Scholz, 2017a).

2.2.2.7 Die Bedeutung des Spielens in der Multifamilientherapie

Im Spiel zeigen und erleben Kinder ihre Ideen und Gefühle. Alles scheint möglich und erlaubt zu sein. Aktion, Rollenspiele, Malen und Spiel sind daher oft die bevorzugten Kommunikationsformen der Kinder. Das Potential des Spielens wird in der Multifamilientherapie genutzt

und Eltern werden dazu ermuntert, mit den Kindern gemeinsam zu spielen. Interaktions- und Kommunikationsmuster können beobachtet und verändert werden, indem andere Familien miteinbezogen werden (Asen, 2017a).

2.2.2.8 Basistechniken

In der Multifamilientherapie werden das *erweiterte Fünfschrittemodell* sowie das *Mentalisieren* als Basistechniken aufgeführt. In der Multifamilientherapie wird versucht, ein Gleichgewicht zwischen diesen beiden Techniken herzustellen (Asen, 2017b). Diese werden in diesem Kapitel zusammenfassend dargestellt.

Erweitertes Fünfschrittemodell

Dieses Modell kommt dann zum Einsatz, wenn Eltern auffälliges Verhalten eines Kindes nicht wahrnehmen, es tolerieren oder nicht darauf eingehen. Es hilft den Eltern, eigene Lösungen, die für sie und ihr Kind passen zu finden und bietet nicht die normalerweise erhofften Ratschläge der Therapeut*innen. Das Modell setzt eines der wichtigsten Grundlagen der Multifamilientherapie um: die Eigenverantwortung der Eltern für ihr Kind. Das Fünfschrittemodell kann in der ganzen Gruppe oder als Einzelarbeit verwendet werden und besteht aus folgenden Schritten (Scholz, 2017b):

1. **Beobachtung:** Der Coach teilt die Beobachtung einer auffälligen Interaktion neutral und wertfrei den Eltern mit.
2. **Beobachtungsvergleich:** Die Beobachtung wird mit der Wahrnehmung der Eltern verglichen. Nehmen die Eltern das Verhalten nicht als störend wahr, so endet hier die Intervention.
3. **Bewertungsvergleich:** Bei einer Übereinstimmung der Bewertungen wird der Wunsch nach Veränderung durch den Coach zusammengefasst und es wird zum nächsten Punkt weitergegangen. Gibt es keine Übereinstimmung, da die Eltern das Verhalten beispielsweise kleinreden, so verhindert der Coach durch gezielte Fragen über Vor- und Nachteile des herausfordernden Verhaltens eine Eskalation.
4. **Wunsch nach Veränderung:** Bei diesem Schritt werden Eltern und Kinder dazu aufgefordert, konkrete Änderungswünsche zu äussern.
5. **Aktion:** Der Coach fragt nun nach, was konkret geschehen müsste, um das gewünschte Verhalten zu erreichen. Fehlen den Eltern Ideen, so kann man unterschiedliche Techniken

anwenden: (a) Blumenstrauß (der Coach bietet unterschiedliche, teilweise übertriebene Handlungsmöglichkeiten an, was zu eigenen Ideen animiert oder hilft, sich für eine Idee zu entscheiden), (b) Parallele Geschichten (der Coach erzählt von ähnlichen Erfahrungen anderer Familien und wie diese damit umgingen, um das Denken und Handeln der Eltern anzuregen) oder (c) Gruppenideen (durch zirkuläre Fragen (vgl. *Weitere Techniken: zirkuläres Fragen mit aktivem Zuhören* weiter unten) werden von den anderen Teilnehmenden Ideen eingeholt, um unterschiedliche Anschauungsweisen und mögliche Lösungen anzubieten).

Das Modell kann nun durch drei Schritte erweitert werden, um den Transfer in den Alltag zu erleichtern und das Verständnis zu vertiefen (ebd.):

6. **Wertschätzung:** Dadurch, dass die Eltern ihre Erwartungshaltung geändert und selbst aktiv geworden sind bei der Lösungsfindung kann ihr Selbstvertrauen gestärkt werden und zu einer besseren Selbstwirksamkeit (vergleiche Kapitel 2.4.2.2 *Selbstwirksamkeit*) führen. Der Erfolg wird daher dementsprechend gewürdigt und wertgeschätzt.
7. **Reflexion:** Hier wird eine interaktive Reflexion zwischen den anwesenden Familienmitgliedern herbeigeführt. Insbesondere das Kind wird gefragt, weshalb es sein Verhalten nun geändert habe und zur direkten Interaktion mit den anwesenden Eltern angeregt, um eine emotionale Verbindung herzustellen.
8. **Transformation:** In diesem Schritt wird explizit das Anwenden des neuen Verhaltens außerhalb der Multifamilientherapie angesprochen, um die Familie für den Transfer zu sensibilisieren. Dies geschieht mit dem Kind und den Eltern gemeinsam spielerisch oder ernst. Bei genügend Zeit und Relevanz für die gesamte Gruppe kann auch ein konkreter Plan erstellt werden (ebd.).

Mentalisierungsmodell

Das Mentalisieren wird angewendet, um die innere psychische Verfassung bei einem selbst oder bei anderen Menschen wahrzunehmen. Wenn Gefühle, Intentionen und andere mentale Zustände bewusst versprachlicht werden, so wird dies als *explizites Mentalisieren* bezeichnet. Dies ist eine Fähigkeit, die bewusst geschult werden muss, da solche Interpretationen von Verhalten oft *implizit* geschehen und zu Missverständnissen und impulsiven Interaktionen

führen können (Asen, 2017b). Das Mentalisieren kann auf unterschiedlichen Ebenen stattfinden: (a) Selbst-Mentalisieren: Auseinandersetzung mit den eigenen Gefühlen, (b) andere Mentalisieren: Auseinandersetzung mit den Gefühlen anderer, (c) Selbst-mit-andere-Mentalisieren: die Auseinandersetzung damit, was man anderen gegenüber fühlen könnte, (d) Andere-mit-Selbst-Mentalisieren: die Auseinandersetzung damit, was andere in Bezug auf die eigene Person fühlen könnten und (e) Selbst-und-andere-Mentalisieren: die neutrale Auseinandersetzung mit den Interaktionen zwischen sich selbst und anderen aus der Metaperspektive (Holmes, 2012, zitiert nach Asen, 2017b).

Systemische Therapeut*innen sind sich ihrer Vorurteile bewusst und bemühen sich, diese nicht in das Therapiegeschehen einfließen zu lassen. Sie nehmen sich Zeit, um sich mit den unterschiedlichen Perspektiven der Familienmitglieder auseinander zu setzen, diese zu benennen und zu akzeptieren. Bei Interventionen orientieren sich mentalisierende Therapeut*innen an folgendem Schema (Asen, 2017b):

1. Identifizieren bestehender Herausforderungen.
2. Mit neuen Interaktionen und Kommunikationen experimentieren (häufig in Form von Spielen).
3. Reflektieren des neuen Verhaltens, explizites Mentalisieren.
4. Transformation des Gelernten in den Alltag.

Dieses Schema tritt dann in Kraft, wenn bei einer Übung oder einem Spiel Probleme auftreten (ebd.).

Weitere Techniken

Die Multifamilientherapie nutzt auch weitere Techniken, die sich in der systemischen Therapie bewährt haben. Unter anderem sind dies:

- **zirkuläres Fragen mit aktivem Zuhören:** Aussagen der Patient*in werden durch die Therapeut*in wiederholt, anschliessend wird nachgefragt, ob der Inhalt richtig verstanden wurde. Dies führt dazu, dass die Patient*in die Aussage bestätigt oder nochmals wiederholt. Anschliessend sagt die Therapeut*in allen Anwesenden nochmals in den Worten der Patient*in, was die Aussage war und fragt direkt eine andere anwesende Person um ihre Meinung. Dies wird angewendet, um Aussagen zu verstärken.

- **«Columbo»-Technik:** Die Therapeut*in gibt vor, eine Aussage nicht zu verstehen und bittet um eine ausführlichere Erläuterung.
- **Subgruppen:** Je nach Thema und Übung werden die Familien in Subgruppen unterteilt. Zum Beispiel werden Kinder und Eltern getrennt oder kleinere Gruppen gebildet. Dies führt oft zu grösserer Effizienz als das Arbeiten mit der ganzen Gruppe.
- **Rollentausch:** Bei dieser Technik können zum Beispiel Eltern und Kinder für eine begrenzte Zeit die Rollen tauschen. Auch möglich wäre es, die Kinder in die Rolle von Therapeut*innen oder Expert*innen schlüpfen zu lassen (Asen & Scholz, 2015).

2.2.2.9 Anwendungsgebiete

Die Multifamilientherapie kann ambulant in Form einer zwei- bis vierstündigen Sitzung, ganztägig ein bis zwei Mal wöchentlich oder mit einer Sitzung alle zwei bis vier Wochen durchgeführt werden. Multifamilientherapie wird auch in Tageskliniken und stationär durchgeführt. Die meisten Multifamilientherapie-Projekte finden in Schulen, Jugendämtern oder Kliniken statt. Die Sitzungen werden jeweils von zwei Coaches oder Therapeut*innen geleitet (Asen & Scholz, 2015).

2.2.2.10 Multifamilientherapie in der Schule: das Familienklassenzimmer

Das Familienklassenzimmer basiert auf dem innovativen Londoner Projekt *The Family School*, welches auf der Arbeit des *Marlborough Family Service* aufbaut. Es ist eine Weiterentwicklung der Elternarbeit, in welcher die Eltern in die Arbeit der Schule einbezogen und in der schulischen Erziehung der Kinder zu Partnern gemacht werden (Dawson & McHugh, 2017).

Im Familienklassenzimmer an Grundschulen nehmen Eltern an kleinen Unterrichtssequenzen teil. Dies ermöglicht es den Kindern sowie den Eltern, sich als wirksam zu erleben und es kann frühzeitig auf bestehende Schwierigkeiten reagiert werden. Die Eltern werden aktiv in die schulische Entwicklung miteinbezogen und erleben auch schwierige Verhaltensweisen ihres Kindes. Sie werden darin unterstützt, die Verantwortung für ihr Kind zu übernehmen und gemeinsam mit der Gruppe Lösungsansätze zu finden. So erkennen die Eltern, dass sie dazu fähig sind, ihre Kinder zu unterstützen. Die Eltern verbringen einen Vormittag pro Woche im Familienklassenzimmer, in welchem an der Lernorganisation, an der Hausaufgabenbewältigung und am Sozialverhalten gearbeitet wird. Hier erhalten die Kinder individuelle Lernziele. Das Projekt dauert jeweils zwischen drei und sechs Monaten.

Kinder in der Familienklasse arbeiten mit den Lehrer*innen, Eltern und Multifamilientherapeut*innen drei Verhaltensziele aus. Diese werden jeweils während der Schulwoche beurteilt, am Tag des Familienklassenzimmers werden sie von Eltern und Kindern gemeinsam mit Werten von eins bis fünf bewertet und in eine Tabellengrafik eingetragen. Diese zeigt die Entwicklung über den gesamten Zeitraum auf.

Für die Dauer des Familienklassenzimmers setzen sich auch die Eltern ein Ziel, welches am Schluss der Einheit überprüft wird. Bei diesen Zielen geht es darum, dass sie in ihrer Elternrolle bleiben (Hauel, 2017).

2.2.2.11 Familienklassenzimmer in der Schweiz

Der Ausbildungsgang Multifamilienarbeit findet in der Schweiz seit 2013 jährlich statt und dauert etwa zehn Monate. Teil der Ausbildung ist der Aufbau eines eigenen Projekts, zu dessen Ausführung die Studierenden befähigt und ermutigt werden. Während ihrer Ausbildung werden sie dabei begleitet und unterstützt. Die Projekte ähneln dem vorher beschriebenen Familienklassenzimmer-Projekt. In unterschiedlichen schulischen Kontexten werden sie durchgeführt: in Sonderschulen, im situativen Unterricht oder in der Regelklasse. Deren Aufbau folgt grösstenteils folgender Struktur: (a) Austausch über Geschehnisse seit der letzten Durchführung, (b) Spiele, um die Stimmung aufzulockern, (c) Befindlichkeitsrunden, in welchen auch Themen erarbeitet werden, (d) Auswertung der Verhaltens- und Lernziele, (e) Unterrichtssequenzen, (f) Gruppenaktivitäten und -spiele. Die steigende Anzahl an Angeboten bestätigt, dass die Multifamilienarbeit bereits wirksam ist und bei der Überwindung der sozialen Isolation von Eltern von Kindern mit Schulschwierigkeiten hilft. Zudem wird die Zusammenarbeit zwischen Schulen und Eltern auf Augenhöhe etabliert.

Auch beim Familienklassenzimmer in der Schweiz wird angestrebt, dass die Eltern die Verantwortung für ihre Kinder übernehmen und die Coaches sich immer mehr zurückziehen, um in die Beobachter- und Unterstützerrolle schlüpfen können (Frost, & Vogt, 2017).

2.3 Forschungsstand bezüglich der Multifamilientherapie

Bisher wurde die Effektivität von Multifamilientherapie international am sorgfältigsten bei Schizophrenie, chronischen Psychosen und affektiven Störungen untersucht. In bestimmten Phasen dieser Erkrankungen und bei bestimmten Untergruppen von Patient*innen und Familien scheint diese Therapieform am effektivsten zu sein. Zudem wurden auch Resultate erhoben, die Multifamilientherapie als eine vielversprechende Präventionsmassnahme andeuten.

Auch bei Essstörungen, Substanzmissbrauch, Süchten und somatischen Erkrankungen liegen immer mehr Belege für die Wirksamkeit der Multifamilientherapie vor. Es wären jedoch noch weiterführende kontrollierte Studien nötig, um die Ergebnisse definitiv zu bestätigen (Gelin, Cook-Darzens & Hendrick, 2017).

Ein selten beforschter Bereich bilden Vergleichsuntersuchungen der unterschiedlichen Multifamilientherapie-Modelle (Anderson, Griffin, Rossi, Pagonis, Holder & Treiber, 1986; McFarlane et al., 1995; Satin, La Greca & Skyler, 1989, zitiert nach Gelin et al., 2017). Bisher zeigten sich jedoch keine signifikanten Unterschiede bezüglich deren Wirksamkeit (Gelin et al., 2017). Auch in Deutschland wurden schon unterschiedliche Studien zum Thema Multifamilientherapie durchgeführt. Sie zeigten unter anderem statistisch signifikante Unterschiede der intrafamiliären Beziehungen zwischen Patienten- und Kontrollfamilien. Durch die geringen Fallzahlen konnten jedoch viele Signifikanzberechnungen nicht durchgeführt werden. Da aber die Multifamilientherapie in der Kinder- und Jugendpsychiatrie und -medizin, in der Jugendhilfe und zunehmend in Schulen immer verbreiteter wird, stehen der zukünftigen Organisation von breiterer Forschung nichts mehr im Weg (Scholz, 2017c).

2.4 Ressourcen

In der vorliegenden Arbeit wird der Fokus auf die Veränderung der Ressourcen durch die Intervention Multifamilienarbeit gelegt. Zuerst werden die Ressourcen als Schutzfaktoren, welche zu einer positiven Entwicklung beitragen im Risiko-Schutzfaktoren-Modell eingebettet und anschliessend die für die Arbeit relevanten Ressourcen einzeln aufgeführt. Dabei wird zwischen personalen und Umgebungsressourcen unterschieden (Lohaus & Nussbeck, 2016).

2.4.1 Risiko-Schutzfaktoren-Modell

Bei diesem Modell wird davon ausgegangen, dass Risikofaktoren die Entwicklung hemmen, während Schutzfaktoren als eine Art Schutz die Auswirkungen der Risikofaktoren abschwächen und somit präventiv wirken können (Lohaus & Glüer, 2014, zitiert nach Lohaus & Nussbeck, 2016). Ressourcen werden hierbei zu den Schutzfaktoren gezählt (Rutter, 1990; Scheitenhauer & Petermann, 1999, zitiert nach Lohaus & Nussbeck, 2016). Man unterscheidet Schutzfaktoren in den Bereichen des soziökonomischen Modells von Bronfenbrenner (vgl. Kapitel 2.2.1.1 *Ökosystemischer Ansatz nach Bronfenbrenner*) (Mash, 2018, zitiert nach Thun-Hohenstein, Lampert & Altendorfer-Kiling, 2020): Wertvorstellungen, Bräuche (Makrosystem), die Staatsform und die unmittelbaren politischen Auswirkungen von Gesetzen

(Exosystem) können Schutzfaktoren bilden. Positive Schulerfahrungen und eine sichere Nachbarschaft können im Mesosystem positiven Einfluss nehmen. Im Mikrosystem bildet unter anderem eine sichere Beziehung zu mindestens einer primären Bezugsperson einen Schutzfaktor. Auch die Belastungsfaktoren lassen sich den Ebenen des sozioökonomischen Modells zuordnen. Unter anderem in Form von Krieg oder Naturkatastrophen (Makrosystem), Armut, mangelnder sozialer Unterstützung (Exosystem), Erkrankungen oder Belastungen der Eltern (Mesosystem), dem Verlust von Elternteilen oder Gewalt am Kind (Mikroebene) (Thun-Hohenstein et al., 2020).

Schutzfaktoren bewirken, dass Kinder sich trotz widriger Bedingungen gut entwickeln und können somit die Resilienz der Kinder erhöhen. Resiliente Kinder und Jugendliche überstehen schlechte Bedingungen, Ereignisse und Erfahrungen ohne Schaden und bewältigen diese erfolgreich. Die Resilienz bildet daher kein Persönlichkeitsmerkmal, sondern ist abhängig von der Konstellation der Risiko- und Schutzfaktoren (Holtmann & Schmidt, 2004, zitiert nach Lohaus & Nussbeck, 2016). Zu den Schutzfaktoren gehören demnach nebst den Ressourcen auch allgemein förderliche Faktoren, die die Entwicklung positiv unterstützen (Lohaus & Nussbeck, 2016).

Werden die Ressourcen von Kindern gestärkt, so kann zu einer positiven Entwicklung beigetragen werden (ebd.). Ressourcen können als Puffer angesehen werden, welche die Wirkung von Risikofaktoren mildern und somit präventiv wirken (Lohaus & Glüer, 2014, zitiert nach Lohaus & Nussbeck, 2016). Es wird davon ausgegangen, dass Risikofaktoren das Auftreten von Entwicklungsdefiziten begünstigen (Rutter, 1990, Scheithauer & Petermann, 1999, zitiert nach Lohaus & Nussbeck, 2016).

2.4.2 Personale Ressourcen

Im folgenden Kapitel werden die personalen Ressourcen beschrieben. Diese beschreiben Fähigkeiten und Stärken einer Person (Lohaus & Nussbeck, 2016). Die Reihenfolge und Auswahl basiert auf den Ressourcen des *Fragebogens zu Ressourcen im Kindes- und Jugendalter*, welcher im empirischen Teil mit den Kindern durchgeführt wurde (Beschreibung Kapitel 4.1.1 *Erhebung der Ressourcen bei den Kindern*).

2.4.2.1 Empathie und Perspektivenübernahme (EMP)

Empathie beschreibt die Fähigkeit, Emotionen anderer Personen nachempfinden zu können. Auch bei der Perspektivenübernahme geht es darum, sich in eine andere Person hinein zu versetzen. Allerdings müssen dabei keine Emotionen involviert sein. Diese beiden Kompetenzen sind zusammengefasst, da sie gemeinsam nötig sind, um das Handeln einer anderen Person nachvollziehen zu können (ebd.). Beide Kompetenzen werden unter anderem häufig in der Gewaltprävention im Kindes- und Jugendalter gefördert, da sie eine positive Korrelation mit Hilfeleistungen und eine negative mit aggressivem Verhalten zeigen (Ciekpera, 2002; Riggs, Greenberg, Kusché & Pentz, 2006, zitiert nach Lohaus & Nussbeck, 2016).

2.4.2.2 Selbstwirksamkeit (SWK)

Als selbstwirksam werden Menschen bezeichnet, welche sich als fähig dazu empfinden, mit ihren Handlungen und mit ihrem Verhalten auf ihre Umwelt einzuwirken. Als Selbstwirksamkeitserwartung wird die subjektive Überzeugung eines Menschen bezeichnet, mit persönlichen Handlungen Einfluss auf die Umwelt oder auf die Bewältigung von Herausforderungen zu haben (Schwarzer & Jerusalem, 2002).

Die subjektiven Kompetenzüberzeugungen für die Selbst- und Verhaltensregulation sind wichtiger, als objektive Kompetenzen. Denn das Handeln wird grösstenteils durch die wahrgenommenen Handlungsmöglichkeiten bestimmt. Menschen mit hohen Selbstwirksamkeitserwartungen nehmen deshalb Aufgaben mit höherer Ausdauer und grösserem Einsatz entgegen (Lohaus & Nussbeck, 2016).

Wenn die gemeinsam geteilte Aufmerksamkeit einer erwachsenen Person und einem Kind bei der gleichen Sache ist, so macht das Kind die Erfahrung, dass sein eigenes Handeln bedeutsam ist und es damit in der Beziehung eine Wirkung hat (Fröhlich-Gildhoff, 2013). Es ist ebenfalls förderlich, wenn Kinder in ihrem Explorationsverhalten unterstützt werden. Dies bedeutet, bei Schwierigkeiten nicht die Lösung vorzugeben oder die Handlung sogar selbst durchzuführen, sondern dass die Kinder motiviert werden sollen, selbst die richtige Lösung zu finden. Dazu gehören Ermunterung, Hilfe bei der Organisation und Zutrauen. Werden dem Kind die Handlungen abgenommen, könnte das Kind dies als Misserfolg interpretieren, was sich negativ auf die Selbstwirksamkeit auswirkt (Fröhlich-Gildhoff, Becker & Fischer, 2012, zitiert nach Rönna-Böse & Fröhlich-Gildhoff, 2015).

Obwohl für die Entwicklung der Selbstwirksamkeitsüberzeugung Erfolge im Handeln im Fokus stehen, ist auch der Umgang mit Misserfolgen nicht zu unterschätzen. Denn ein Erfolg nach

einem gescheiterten ersten Versuch stärkt die Selbstwirksamkeitsüberzeugung und somit die Vorstellung, es bei einem zweiten Versuch schaffen zu können. Bezugspersonen sollten Misserfolge daher so kommentieren, dass das Kind dazu animiert wird, einen weiteren Versuch zu unternehmen (Zimmer, 2012).

Nonverbale und verbale Begleitung und Ermutigung vermitteln dem Kind den Eindruck, dass sein Handeln beachtet und gesehen wird. Dies kann in Form von Lob (auch schon für kleine Erfolge), dem Spiegeln des erreichten Erfolgs, zunicken oder Ähnlichem passieren. Es gilt jedoch zu häufiges unspezifisches Lob zu vermeiden, da dies dazu führen kann, dass das Kind seine Handlungen von äußerer Bestätigung abhängig macht (Rönnau-Böse & Fröhlich-Gildhoff, 2015).

2.4.2.3 Selbstwertschätzung (SWS)

Die Selbstwertschätzung bezieht sich auf die selbstbezogenen Emotionen. Ist diese (konstant) hoch, so ist auch die psychische Gesundheit und das psychische Wohlbefinden verbessert (Burg & Michalak, 2012, Kernis, Lakey & Heppner, 2008, zitiert nach Lohaus & Nussbeck, 2016). Werden Entwicklungsaufgaben erfolgreich bewältigt, so haben diese nicht nur Auswirkungen auf die Selbstwirksamkeitserwartung (vgl. Kapitel 2.4.2.2 *Selbstwirksamkeit (SWK)*), sondern auch auf die Selbstwertschätzung. Normalerweise ist im Entwicklungsverlauf beobachtbar, dass bei Kindern erst mit dem Eintritt in die Schule und mit den damit verbundenen sozialen Vergleichen die Selbstwertschätzung abnimmt, welche vorher oft sehr hoch ist. Dadurch kommt es bis zum Eintritt ins Jugendalter zu einer starken Senkung der Selbstwertschätzung (Robins, Trzesniewski, Tracy, Gosling & Potter, 2002, zitiert nach Lohaus & Nussbeck, 2016). Im Laufe der Entwicklung nimmt diese jedoch wieder zu, was daran liegen könnte, dass die Jugendlichen neue Freiheiten entdecken und ihre Gefühle immer besser kontrollieren können (Kaplan, 2004, zitiert nach Lohaus & Nussbeck, 2016).

2.4.2.4 Kohärenzsinn (KOH)

Mit Hilfe des Kohärenzsинns gelingt es Menschen, die Welt als zusammenhängend, vorhersehbar und sinnvoll wahrzunehmen. Der Kohärenzsinn setzt sich aus den Komponenten Verstehbarkeit, Sinnhaftigkeit und Handhabbarkeit (das Gefühl, das Leben selbstkompetent gestalten zu können) zusammen (Habermann-Horstmeier, 2017). Das Kohärenzgefühl lässt Menschen erkennen, dass es sich lohnt, Energie zu investieren und sich für Dinge einzusetzen. Es aktiviert jeweils die angemessenen Ressourcen für unterschiedliche Anforderungen und fungiert somit

als eine Art Steuerungssystem (Bengel, Strittmatter & Willmann, 2001, zitiert nach Lohaus & Nussbeck, 2016).

2.4.2.5 Optimismus (OPT)

Unter Optimismus wird die positive Erwartung im Hinblick auf zukünftige Ereignisse verstanden. Die Menschen neigen dazu, ihre persönlichen positiven Merkmale als stärker wahrzunehmen, als sie sind und ihr Gesundheitsrisiko als geringer. Dies führt in der Regel zu Verzerrungen der eigenen Wahrnehmung. Der Optimismus kann jedoch auch die Gesundheit und den Selbstwert stärken. Optimisten lassen sich weniger schnell durch Hindernisse von ihrem Ziel abbringen und lassen schneller von einem unerreichbaren Ziel ab, um sich auf ein anderes zu konzentrieren. Sie begegnen kontrollierbaren Stresssituationen aktiv und gehen gegen diese vor, während sie unkontrollierbare Situationen besser akzeptieren können. Ein zu starker Optimismus kann jedoch zu einer Verzerrung der Wahrnehmung und bei einer zu grossen Diskrepanz zwischen positiver Erwartungshaltung und Realität sogar zu Depressionen führen. Es werden zwei Arten von Optimismus unterschieden: Der dispositionale und der gelernte Optimismus. Der dispositionale Optimismus wird als stabile Eigenschaft angesehen. Dies bedeutet, dass dispositionale Optimisten darauf vertrauen, dass in ihrem Leben alles gut gehen wird. Der erlernte Optimismus hingegen beschreibt eine erlernte Form der Ursachenzuschreibung. Bei einem Erfolg schreiben erlernte Optimisten diesen ihren internalen, stabilen und globalen Ursachen zu und machen bei Misserfolgen externale, variable und spezifische Ursachen verantwortlich. Pessimisten hingegen reagieren genau gegensätzlich (Renner & Weber, 2005).

2.4.2.6 Selbstkontrolle (SEK)

Die Selbstkontrolle ist Teil der Selbstregulationsprozesse (Carver & Scheier, 2011, zitiert nach Lohaus & Nussbeck, 2016). Es geht darum, die eigenen Emotionen und das Verhalten so anzupassen, dass eigene oder fremde Ziele erreicht werden können. Ist die Impulskontrolle schwach ausgebildet, kann dies problematisch werden. Deshalb wird bei der Selbstkontrolle die Fähigkeit zum Belohnungsaufschub als Schutzfaktor und Indikator eingeordnet, da es mit Hilfe dieser gelingt, den unmittelbaren Impulse zu unterdrücken, um später eine wertvollere Belohnung zu erhalten (Lohaus & Glüer, 2014, zitiert nach Lohaus & Nussbeck, 2016).

2.4.3 Umgebungsbezogene Ressourcen

Im folgenden Kapitel werden die umgebungsbezogenen Ressourcen beschrieben. Die Reihenfolge und Auswahl basiert auf den Ressourcen des *Fragebogens zu Ressourcen im Kindes- und Jugendalter*. Die Umgebungsressourcen beschreiben die Unterstützungsfaktoren der sozialen Umgebung (Lohaus & Nussbeck, 2016).

2.4.3.1 Elterliche soziale und emotionale Unterstützung (ELT)

Bei der elterlichen sozialen und emotionalen Unterstützung wird zwischen der instrumentellen und emotionalen Unterstützung unterschieden. Die emotionale Unterstützung kommt dann zum Einsatz, wenn ein Kind Trost oder Zuwendung braucht. Die instrumentelle Unterstützung wird dann geboten, wenn beispielsweise Unterstützung bei den Hausaufgaben benötigt wird (Armstrong, Birnie-Lefcovitch & Ungar, 2005, zitiert nach Lohaus & Nussbeck, 2016). Weiter kann zwischen direkter und indirekter Unterstützung unterschieden werden. Direkte Unterstützung bedeutet unmittelbare Unterstützung bei der Problemlösung. Indirekte Unterstützung zeigt sich durch Einflussnahme der Eltern auf das Umfeld, wie beispielsweise den Freundeskreis (Lohaus & Nussbeck, 2016).

2.4.3.2 Autoritativer Erziehungsstil (AUT)

Woolfolk (2008) beschreibt den autoritativen Erziehungsstil als Erziehung, die sowohl Wärme, als auch Kontrolle beinhaltet. Durch die Erziehungsperson werden klare Grenzen und Regeln gesetzt und vom Kind ein reifes Verhalten verlangt. Gleichzeitig hört sie sich den Kummer der Kinder an, erklärt die Regeln und lässt die Kinder demokratisch an Entscheidungen teilhaben. Nach Baumrind (1971, zitiert nach Lohaus & Nussbeck, 2016) lassen sich vier Erziehungsstile unterscheiden: (a) der vernachlässigende Erziehungsstil: wenig Lenkung und wenig Abstimmung mit dem Kind, (b) der permissive Erziehungsstil: wenig Lenkung und hohe Responsivität, (c) der autoritäre Erziehungsstil: hohe Lenkung und wenig Abstimmung mit dem Kind und (d) der autoritative Erziehungsstil: hohe Lenkung und hohe Responsivität. Insbesondere der autoritative Erziehungsstil scheint einen positiven Einfluss auf die Entwicklung zu haben, denn er steht in positiver Beziehung zur psychosozialen Anpassung, zur Schulleistung und zum Selbstkonzept. Entsprechend gering fällt bei diesem Erziehungsstil das Problemverhalten aus (Heinrichs & Lohaus, 2011, zitiert nach Lohaus & Nussbeck, 2016).

2.4.3.3 *Integration in die Peergruppe (ITP)*

Unterstützung bei Anforderungen und Problemen, Beibehaltung des Wohlbefindens, die Entwicklung des Selbstbildes durch soziale Vergleiche und die Entwicklung von Konfliktlösungsstrategien gehören zu den wichtigsten Funktionen für Kinder bei Beziehungen zu Gleichaltrigen (Lohaus & Vierhaus, 2015, zitiert nach Lohaus & Nussbeck, 2016). Die Integration in die Gruppe der Gleichaltrigen gelingt jedoch nicht immer gleich gut. Bei Ablehnung oder Ignorieren durch Gleichaltrige gestaltet es sich jeweils schwierig und auch Mobbing hat einen negativen Effekt auf das Wohlbefinden und das Selbstwertgefühl (Kowalski, Limber & Agatston, 2012, zitiert nach Lohaus & Nussbeck, 2016). Eine Integration in die Peergruppe bedeutet nicht zwingend positive Entwicklungseffekte. Der Effekt kann sich je nach Gruppe auch negativ auf Einstellungen und Verhalten auswirken (Lohaus & Nussbeck, 2016).

2.4.3.4 *Schulische Integration (ITS)*

Auch die Schulerfahrungen können sowohl als Ressource, als auch als Risiko auf die positive Entwicklung einwirken. Innerhalb des Rahmens des allgemeinen Schulklimas bilden das Klassenzimmer und die Klasse den zentralen Drehpunkt des Schulerlebens. Das subjektive Erleben des Klassenklimas spielt für die Entwicklung der sozialen Kompetenzen eine wichtige Rolle. In einem positiven Schul- und Klassenklima kann es zu sozialer Unterstützung und einem verbesserten Selbstwertgefühl kommen (Heinrichs & Lohaus, 2011, zitiert nach Lohaus & Nussbeck 2016).

3 Auswahl des Forschungsfeldes

Nachstehend wird das gewählte Forschungsfeld an Regelschulen in einem Zürcher Schulkreis vorgestellt. Durch die Unsicherheiten und Beschränkungen Ende 2020/Anfang 2021, welche durch die COVID-19-Pandemie hervorgerufen wurden, gestaltete sich die Forschungsarbeit als herausfordernd. Da viele Familien Angst vor einer Ansteckung hatten, meldeten sich weniger an und blieben auch immer wieder ohne Abmeldung den Sitzungen fern. Deshalb musste das ursprünglich geplante Vorgehen, bei welchem eine Gruppe mit sechs bis acht Familien beobachtet und befragt werden sollte, angepasst werden. Neu waren es zwei Gruppen à zwei und drei Familien. Das Multifamilienarbeits-Projekt sowie die gewählten Kinder und Familien werden in diesem Kapitel genauer vorgestellt.

3.1 Das gewählte Multifamilienarbeits-Projekt an der Regelschule

Das gewählte Projekt stützt sich auf das Prinzip des aus der Multifamilientherapie, welches in Kapitel 2.2.2.10 *Multifamilientherapie in der Schule: Das Familienklassenzimmer* genauer beschrieben wird. Es wird von zwei Multifamilienarbeits-Coaches ohne anwesende Klassenlehrperson geleitet und findet in einem Raum ausserhalb der Schule statt.

Während und nach ihrer Weiterbildung, welche die beiden Coaches gemeinsam absolvierten, starteten sie das Projekt im Jahr 2017. Das Pilotjahr im Schulkreis wurde gut überstanden und positiv bewertet. Das Projekt ist mittlerweile langfristig genehmigt und unbefristet institutionalisiert.

Dreimal wöchentlich finden Kurse für Schüler*innen des Schulkreises statt. Im Durchschnitt nehmen sechs bis acht Familien (mindestens ein Elternteil und ein Kind) an einem Kurs mit 13-15 Terminen teil.

Im Jahr 2020 musste dieser Aufbau jedoch aufgrund der Beschränkungsmaßnahmen des Bundes im Zusammenhang mit der COVID-19-Pandemie revidiert und mit einem Schutzkonzept neu aufgelegt werden. Neu fanden die Kurse in Kleingruppen von zwei bis drei Familien statt und die Sitzungsdauer wurde von zweieinhalb auf eineinhalb Stunden gekürzt.

Um Kinder und deren Eltern zu rekrutieren sind die Coaches auf die Hilfe der Klassenlehrpersonen angewiesen. Die Eltern von Kindern mit herausforderndem Verhalten werden von den Lehrpersonen auf das Angebot der Multifamilienarbeit aufmerksam gemacht. Erst bei Wunsch nach Veränderung seitens der Eltern wird ein Kennenlernermin mit den Coaches vereinbart. Bei diesem Erstgespräch sind die Familie mit dem betroffenen Kind und die beiden Coaches und bei Bedarf Kulturvermittler*innen anwesend. Nach dem Kennenlernen wird bei einem Zielgespräch die Klassenlehrperson hinzugezogen, um Verhaltens- und Lernziele zu definieren. Die Coaches arbeiten mit Bewertungsbögen (vgl. Anhang 1). Auf diesen sind die zwei bis drei vereinbarten Ziele der Kinder festgehalten. Die Bewertungsbögen werden während der Schulwoche von den Lehrpersonen ausgefüllt und täglich von einem Elternteil unterschrieben. Während den Multifamilienarbeits-Sitzungen werden die Bewertungsbögen der aktuellen Schulwoche ausgewertet und der Gruppe vorgestellt. Spiele, Beobachtungsaufträge, Übungen in unterschiedlichen Zusammensetzungen und künstlerisches Gestalten sind Teil der Intervention (Manz, 2019).

3.2 Die ausgewählten Kinder und Familien

Die gewählten Kinder besuchten zwei unterschiedliche Gruppen. Alle Kinder besuchen die Regelschule im Kanton Zürich. Die Gruppen wurden von den Coaches nach Alter und Entwicklungsstand, aber auch nach sozialer Konstellation gebildet. Änderungen der Gruppenkonstellation während des Kurses und Neuaufnahmen können laufend vorgenommen werden. Die unten aufgelisteten Daten wurden durch die Coaches nach einer Vorlage der Studentin erhoben (vgl. Anhang 2).

Gruppe 1

Diese Gruppe besteht aus zwei Familien:

Familie 1 (F1) besteht aus einem Sohn, Kind 1 (K1), und dem Vater (V1). In der vorletzten Sitzung begleitete auch einmal die Mutter (M1) ihren Sohn zur Multifamilienarbeit. Seine Eltern leben getrennt. V1 besuchte die Mittelschule und M1 besuchte keine Schule. Es ist die erste Teilnahme an der Multifamilienarbeit von F1.

K1 ist zehn Jahre alt und besucht die 3. Klasse. Weil er im Unterricht durch Respektlosigkeit, Konzentrationsprobleme und Unterrichtsstörungen auffällt, besucht er die Multifamilienarbeit.

Vereinbarte Ziele:

A: Wenn ich einen Auftrag bekomme, drehe ich die Sanduhr 2x und arbeite so lange konzentriert.

B: Wenn ich mich nicht mehr konzentrieren kann, dann bleibe ich am Platz oder gehe leise in die Spielecke, um mit einem Spiel/Puzzle nochmals Energie zu tanken (max. 10 Minuten).

C: Ich bleibe den Lehrpersonen und Kindern gegenüber respektvoll.

Familie 2 (F2) besteht ebenfalls aus einem Sohn, Kind 2 (K2), und seiner Mutter (M2). Beide besuchten bereits im Schuljahr 2019/20 die Sitzungen der Multifamilienarbeit. Die Eltern leben im gleichen Haushalt. M2 besuchte die Volksschule. K2 ist acht Jahre alt und besucht die 2. Klasse.

Auch K2 fällt durch Unterrichtsstörungen, Konzentrationsprobleme und mit Auseinandersetzungen mit anderen Kindern in der Schule auf. Er hat seit kurzem ein Messgerät für den Blutzucker, welches er regelmässig zuhause vergisst.

Vereinbarte Ziele:

A: Ich denke selber an mein Messgerät und bringe es immer mit in die Schule.

B: Ich arbeite in der Schule leise und schaue nur für mich, damit die anderen Kinder auch gut lernen können.

Gruppe 2:

Diese Gruppe besteht aus drei Familien:

Familie 3 (F3) besteht aus einer Tochter, Kind 3 (K3), dem Vater (V3) und der Mutter (M3). Beide Eltern kamen abwechselungsweise zu den Sitzungen. Es kam auch immer wieder vor, dass V3 die anderen beiden abholte und noch zur Abschlussrunde dabei blieb. M3 arbeitet in der Pflege und V3 als Polier. F3 nimmt zum ersten Mal an der Multifamilienarbeit teil, kennt aber bereits Familie 4 (F4), da beide Mädchen im gleichen Schulhaus zur Schule gehen und befreundet sind. K3 ist zwölf Jahre alt und besucht die 5. Klasse.

In der Schule fällt sie durch Verweigerungen, Respektlosigkeit und fehlendes Material auf, weshalb sie für die Multifamilienarbeit angemeldet wurde.

Vereinbarte Ziele:

A: Ich vergesse meine Sachen nicht.

B: Ich mache die Aufgaben, die meine Lehrerinnen mir geben.

Familie 4 (F4) besteht aus einer Tochter, Kind 4 (K4), und der Mutter (M4). Die Eltern leben im gleichen Haushalt. M4 besuchte in den Schuljahren 2018/19 und 2019/20 insgesamt 21 Sitzungen der Multifamilienarbeit mit ihrer Tochter. M4 arbeitet als Detailhandelsangestellte. Auch F4 kennt bereits F3, da die Kinder in die gleiche Schule gehen, ausserdem besuchte sie im vergangenen Schuljahr einige Sitzungen gemeinsam mit Familie 5 (F5). K4 ist ebenfalls zwölf Jahre alt und besucht die 5. Klasse.

In der Schule fällt sie dadurch auf, dass sie oft zu spät kommt und ihre Hausaufgaben und das Schulmaterial fehlen. Sie wirkt vernachlässigt und sucht die Aufmerksamkeit der Lehrpersonen.

Vereinbarte Ziele:

A: Ich komme jeden Tag pünktlich zur Schule.

B: Ich habe alles dabei, was ich für die Schule brauche (Hausaufgaben, Schulmaterial, Elternbriefe, Znüni, Sportsachen...).

Familie 5 (F5) besteht aus einem Sohn, Kind 5 (K5), seiner Mutter (M5) und einem Baby, welches M5 jeweils zu den Sitzungen mitbrachte. M5 ist alleinerziehend, lebt aber in einer neuen Partnerschaft. M5 schloss die Hotelfachschule ab. M5 und K5 besuchten bereits im Schuljahr 2019/20 einige Sitzungen der Multifamilienarbeit. K5 ist zwölf Jahre alt und besucht die 5. Klasse. Sie kennen bereits F4, da sie im vergangenen Schuljahr schon einige Sitzungen gemeinsam besucht hatten.

K5 fällt in der Schule durch Autoaggression, Aggression, Verweigerung und emotionale Zusammenbrüche auf. Für ihn wurden aufgrund von Erfahrungen im vergangenen Schuljahr keine konkreten Ziele vereinbart. Diese motivierten ihn nicht, sondern führten zu mehr Frust. F5 ist bei der Multifamilienarbeit dabei, um K5 zu stabilisieren, sein Selbstwertgefühl zu stärken und die Eltern-Kind-Beziehung aufzubauen.

4 Forschungsmethodik

Wie aus der theoretischen Aufarbeitung ersichtlich wird, spielen Ressourcen sowohl in der systemischen Therapie, als auch in der Multifamilienarbeit eine wichtige Rolle. Beide arbeiten ressourcenorientiert und sind bemüht, den Systemen funktionale Muster für die Weiterentwicklung und Bewältigung ihrer individuellen Probleme mitzugeben. Da aus heilpädagogischer Sicht die Ressourcenentwicklung bei den Kindern und Jugendlichen relevant ist, werden in dieser Arbeit mit Hilfe eines Fragebogens ressourcenbezogene Daten bei den Kindern erhoben.

Um jedoch dem systemischen Setting der Multifamilienarbeit gerecht zu werden und die unterschiedlichen Einflussfaktoren des Kurses abzubilden, werden zusätzlich Feldnotizen erstellt. Diese dienen dazu, den Rahmen der Intervention abzubilden und mögliche Entwicklungen in Bezug zu der Ressourcenwahrnehmung der Kinder sichtbar zu machen.

4.1 Forschungsinstrumente

In diesem Kapitel werden der benutzte Fragebogen zu Ressourcen im Kindes- und Jugendalter und die Erhebungsmethode *Feldnotizen* beschrieben. Anschliessend werden die Anlage und der Ablauf der Untersuchung dargelegt und mit der Methodenkritik abgeschlossen.

4.1.1 Erhebung der Ressourcen bei den Kindern

Die Ressourcen wurden bei den Kindern mit Hilfe des *Fragebogens zu Ressourcen im Kindes- und Jugendalter* (FRKJ 8-16) erhoben. Der Fragebogen ist für Kinder ab acht Jahren konzipiert. Daher wurden lediglich Kinder befragt, die acht Jahre alt oder älter sind.

FRKJ 8-16

Dieser Fragebogen dient der Erfassung von zehn Entwicklungsressourcen von Kindern und Jugendlichen. Folgende personale Ressourcen werden einbezogen: *Empathie und Perspektivenübernahmefähigkeit, Selbstwirksamkeit, Selbstwertschätzung, Kohärenzsinn, Optimismus und Selbstkontrolle*. Folgende umgebungsbezogene Ressourcen werden einbezogen: *Elterliche soziale und emotionale Unterstützung, autoritativer Erziehungsstil, Integration in die Peergruppe und schulische Integration* (vgl. Kapitel 2.4.3 *Personale Ressourcen* und 2.4.3 *Umgebungsbezogene Ressourcen*).

Gütekriterien

Der Fragebogen wurde auf seine Validität und Reliabilität untersucht und in beiden Bereichen als gut befunden (Lohaus & Nussbeck, 2016). Alle Ressourcen korrelieren positiv miteinander. Vor allem die personalen Ressourcen hängen stark zusammen. Dies deutet auf eine Überlappung der Ressourcen und auf die Tendenz hin, dass die vorhandenen Ressourcen einander beeinflussen. Die Höhe der Korrelationen lässt aber auch darauf schließen, dass die einzelnen Ressourcen statistisch voneinander abgrenzbar sind. Die höchste Korrelation zwischen zwei Ressourcen (*autoritativer Erziehungsstil* und *elterliche soziale und emotionale Unterstützung*) liegt bei $r=.62$. Die Korrelationswerte von Selbstwirksamkeit mit den anderen Ressourcen liegen zwischen .28 und .56 (ebd.).

4.1.2 Erstellung der Feldnotizen

Um das systemische Setting der untersuchten Multifamilienarbeit analysieren und die erhobenen Daten aus den Fragebögen besser einordnen zu können, wurden als ergänzendes Element Daten in Form von *Feldnotizen* (Moser, 2015) erhoben. Diese dienen dazu, einen Einblick in die Arbeit der Multifamilienarbeit zu gewähren und zu beobachten, welche Indizien von Ressourcen von den Kindern gezeigt oder von den Coaches angeleitet werden. Die Feldnotizen werden unstrukturiert und aktiv teilnehmend erhoben, um in die Intervention einzutauchen

und die gesammelten Eindrücke festhalten zu können. Diese werden in einem nächsten Schritt qualitativ ausgewertet.

4.2 Anlage und Ablauf der Untersuchung

In dieser Arbeit wurde mit einem Messwiederholungsdesign (Hanna & Dempster, 2017) mit einer kleinen Stichprobe gearbeitet. Es wurde untersucht, ob sich die Multifamilienarbeit auf die subjektive Ressourcenwahrnehmung der Kinder auswirkt. Die abhängige Variable bilden in diesem Beispiel die Ressourcen der Kinder. Die unabhängige Variable ist die Intervention in Form der Multifamilienarbeit.

Um festzustellen, ob sich die Multifamilienarbeit auf die Ressourcen der Kinder auswirkt, wurden die Ressourcen der Kinder zu Beginn und am Ende der Durchführung erhoben. In der Regel werden diese beiden Messzeitpunkte vor Beginn und nach Abschluss der Intervention gesetzt. Dies war bei dieser Forschungsarbeit leider nicht möglich. Der Pre- und der Posttest fanden mittels Fragebogen statt. Der spätere Vergleich der Ergebnisse lässt eine Aussage über die Stärke des Effekts der Multifamilienarbeit zu.

Ausserdem wurde ein Follow-Up-Test durchgeführt. Diese dritte Messung fand ungefähr sechs Wochen nach der Intervention statt, um eine Aussage über die Nachhaltigkeit allfälliger Veränderungen in der Wahrnehmung der Ressourcen machen zu können und mögliche Langzeiteffekte zu identifizieren (Kauffeld, 2014).

Für die Familien besteht immer die Möglichkeit, einen weiteren Multifamilienarbeitskurs (bestehend aus 13-15 Sitzungen) zu besuchen. Alle fünf Familien haben sich für diese Möglichkeit entschieden.

Zu beachten ist der Einfluss des Wiederholungseffekts. Dieser besagt in diesem konkreten Fall, dass die Kinder durch das wiederholte Ausfüllen des selben Fragebogens Übung darin erhalten könnten, was sich auf die Ergebnisse auswirken könnte (Hanna & Dempster, 2017). Allerdings handelt es sich nicht um Aufgaben, die gelöst werden müssen, sondern um Aussagen, zu welchen Stellung genommen werden muss. Dies könnte dazu führen, dass sie sich noch an ihre letzten Angaben erinnern und ihre neue Aussage in Bezug auf diese und nicht auf die Ist-Situation machen.

Eine randomisierte kontrollierte Studie wurde ausgeschlossen (RCT, randomized controlled trial). Diese würde bedeuten, dass es eine Kontrollgruppe geben würde, welche aus Kindern besteht, welche ebenfalls herausforderndes Verhalten zeigen, jedoch nicht an der

Intervention teilnehmen würden. Alle Kinder würden den Pretest durchführen, anschliessend würden nach Zufallsprinzip zwei Gruppen gebildet. Davon nähme eine an der Multifamilienarbeit teil und die andere nicht. Nach Abschluss der Multifamilientherapie würde mit beiden Gruppen der Posttest durchgeführt, um zu überprüfen, ob die Intervention sich auf die Ressourcen auswirkte.

Für die Kontrollgruppe bräuchte es Kinder mit ähnlichen Verhaltensschwierigkeiten und ähnlichen Bevölkerungsstrukturen. Da es sich um ein heikles Thema handelt, wäre der Rekrutierungsprozess sehr komplex und würde viel Zeit in Anspruch nehmen. Die Kurse starten jeweils im Oktober, weshalb es im Rahmen dieser Masterarbeit nicht möglich war diesen Prozess gewissenhaft und den ethischen Richtlinien entsprechend durchzuführen.

Ausserdem werden die teilnehmenden Familien sorgfältig für die Multifamilienarbeit ausgewählt, was im Widerspruch zur randomisierten Gruppeneinteilung steht.

4.2.1 Erhebung

Wie bereits erwähnt fanden die Erhebungen für diese Masterarbeit während der Unruhen der Corona-Zeit statt. Daher gestaltete sich die Rekrutierung und Zusammenstellung der Gruppen nicht wie gewohnt. Einige Kinder begannen schon früher mit den Sitzungen und andere kamen später dazu. Es kam zudem zu weniger Anmeldungen, da viele Familien sich vor einer Ansteckung fürchteten und sich nicht unnötig mit Fremden treffen wollten.

Insgesamt gab es 15 Sitzungen in diesem Kurs. Beim ersten Zusammentreffen der Studentin mit den Familien wurde jeweils ein Schreiben verteilt, auf welchem sie über die Arbeit und die anonymisierte Verwendung der Daten informiert und um ihr Einverständnis gebeten wurden (vgl. Anhang 3). Zusätzlich wurden von den Coaches demografische Daten der teilnehmenden Familien erhoben (vgl. Anhang 2).

Fragebögen

Der FRJK 8-16 kann in Einzel- oder in Gruppensettings durchgeführt werden. Bei der vorliegenden Untersuchung wurde, sofern möglich, das Gruppensetting vorgezogen. Den Kindern wurden jeweils die Aussagen vorgelesen und sie kreuzten die auf sie zutreffende Antwort an. Die Items und Instruktionen wurden mit den Kindern eingeführt und besprochen. Der Fragebogen besteht aus 60 Aussagen, welche mit *stimmt nie*, *stimmt manchmal*, *stimmt oft* oder *stimmt immer* beantwortet werden können. Die Dauer der Durchführung betrug zwischen 15 und 20 Minuten.

Die oben erwähnten Bedingungen führten dazu, dass die Durchführung der Fragebögen nicht wie geplant vor und nach der Intervention stattfinden konnte, sondern am Anfang und gegen Schluss. Es geschah immer wieder, dass die Familien kurzfristig absagten oder nicht erschienen. Es kam ebenfalls vor, dass Kinder sich in Quarantäne befanden. Dies bedeutete, dass die Fragebögen nicht immer mit allen Kindern gleichzeitig durchgeführt werden konnten. Bei zwei Kindern konnte daher die erste Durchführung erst bei der 6. Sitzung realisiert werden. Bei Gruppe 2 waren an 3 von 15 Terminen alle Familien anwesend. Bei Gruppe 1 an 7.

Auch der Post-Test konnte demzufolge nicht mit allen Kindern gleichzeitig absolviert werden, was zu Abständen von eins bis zwei Wochen führte. Aus diesem Grund suchte die Studentin die Kinder teilweise ausserhalb der Sitzungen auf, um die Befragungen durchzuführen. Diese sind in Tabelle 1 mit einem Sternchen markiert, werden aber einfachheitshalber auch als Sitzung bezeichnet, obwohl sie an einem anderen Tag stattfanden. In Tabelle 1 werden die Erhebungszeitpunkte genauer dargestellt:

Tabelle 1
Übersicht Erhebungszeitpunkte FRKJ 8-16

Kind	1. Durchführung	2. Durchführung	3. Durchführung
K1	4. Sitzung	14. Sitzung	7 Wochen danach*
K2	1. Sitzung	15. Sitzung*	6 Wochen danach
K3	6. Sitzung	14. Sitzung	8 Wochen danach*
K4	6. Sitzung	14. Sitzung*	8 Wochen danach*
K5	5. Sitzung	14. Sitzung	7 Wochen danach

Anmerkungen. * Erhebung ausserhalb des Termins.

Feldnotizen

Auch die Feldnotizen konnten nicht in der geplanten Regelmässigkeit durchgeführt werden. Insbesondere die zweite und die dritte Erhebung fielen sehr nahe aufeinander. Da sich im Frühjahr 2021 die Corona-Massnahmen nochmals verschärfen und die Maximalgrösse für Gruppen fünf Personen betrug, mussten erneut Anpassungen vorgenommen werden. Die ersten drei Erhebungen konnten problemlos mit den Familien gemeinsam durchgeführt werden. Die letzten drei allerdings fanden elektronisch statt. Die Studentin wurde auf dem Laptop von einem der Coaches live dazu geschaltet. Dies führte dazu, dass die Beobachtung nicht mehr

aktiv teilnehmend, sondern passiv war. Durch diese Umstrukturierung, weil die Schulferien noch dazwischen lagen, durch Ausfall wegen starkem Schneefall und weil die Feldnotizen dann durchgeführt werden sollten, wenn alle Kinder anwesend waren, kam es zu dieser ungünstigen Verteilung am Schluss. Trotzdem gelang es nicht, bei beiden Gruppen immer alle Kinder zu beobachten. Bei Gruppe 2 nahm an der letzten beobachteten Sequenz nur F3 teil. Allerdings konnte durch diese Umverteilung bei Gruppe 1 die Weiterarbeit an einem Projekt beobachtet werden, was einen spannenden Einblick bot. Leider konnte wegen der Kollision mit Terminen im Studium auch nicht die letzte Sitzung besucht werden, sondern nur die 13. In Tabelle 2 sind die Erhebungszeitpunkte aufgelistet, die mit * markierten Sitzungen wurden online beobachtet:

Tabelle 2
Übersicht Erhebungszeitpunkte Feldnotizen

Gruppe	1. Erhebung	2. Erhebung	3. Erhebung
Gruppe 1	6. Sitzung	10. Sitzung	13. Sitzung*
Gruppe 2	4. Sitzung	12. Sitzung*	13. Sitzung*

Anmerkungen. * online Beobachtung.

4.2.2 Aufbereitung und Auswertung

Fragebogen

Bei der Auswertung wurden mit Hilfe der Auswertungsschablonen Summenwerte für die zehn Fragebogen-Skalen berechnet. Zusätzlich wurde ein Gesamtwert gebildet. Die Werte sind jeweils zwischen eins und neun. Die durchschnittliche Ressourcenausprägung entspricht einem Wert zwischen drei und fünf. Hohe Skalenausprägungen deuten auf eine überdurchschnittliche Verfügbarkeit von Ressourcen hin. Individuelle Ressourcenprofile der Kinder wurden ermittelt, welche sich auch in einen Gesamtwert zusammenfassen lassen. Es gilt zu beachten, dass der Fragebogen jeweils die von den Kindern und Jugendlichen wahrgenommenen Ressourcen aufzeigt, welche von den tatsächlich Vorhandenen abweichen können (Lohaus & Nussbeck, 2016).

Die statistische Signifikanz der Veränderung der Ressourcenwahrnehmung wurde mit Hilfe des Computerprogramms SPSS geprüft. Die ermittelten Stanine-Werte wurden mit dem Friedman-Test ausgewertet. Der Friedman-Test ist ein nicht parametrischer Mittelwertvergleich bei drei oder mehr abhängigen Stichproben. Es wurde für jede Ressource ein Friedman-Test

durchgeführt und überprüft, ob es statistisch signifikante Veränderungen zwischen den einzelnen Messzeitpunkten gab. Ausserdem ergab die Ermittlung der Effektstärken (Korrelationskoeffizient r) Aufschluss darüber, wie gross die Wirkung der Intervention in Bezug auf die einzelnen Ressourcen war.

Zusätzlich wurde die Entwicklung der Ressourcen bei jedem Kind einzeln dargestellt sowie im Zusammenhang mit den besuchten Sitzungen und mit der Auswertung der Feldnotizen interpretiert (vgl. Kapitel 5.1 *Quantitative Auswertung der Fragebögen*).

Feldnotizen

Die Studentin hat bei Gruppe 1 an einer und bei Gruppe 2 an zwei Multifamilienarbeitssitzungen aktiv und unverdeckt teilgenommen. An den restlichen drei Sitzungen war die Teilnahme coronabedingt nicht mehr aktiv teilnehmend möglich. Sie fand via Video-Zuschaltung statt und war dadurch passiv und unverdeckt. Ihre Eindrücke und Beobachtungen hielt die Studentin so ausführlich wie möglich in einem Raster fest. Dabei wurden die Aussagen vom Schweizerdeutschen ins Hochdeutsche übersetzt. Die Namen der Teilnehmenden wurden anonymisiert. Kinder wurden jeweils mit K und einer Ziffer, die Mütter und Väter jeweils mit M oder V und der passenden Ziffer abgekürzt. Wurde von der ganzen Familie gesprochen, so wurde F und die entsprechende Ziffer verwendet. Die beiden anwesenden Coaches wurden jeweils als Coaches bezeichnet. Auf deren genaue Unterscheidung (Coach 1/Coach 2) wurde verzichtet. Die Notizen wurden im Anschluss an die Sitzungen strukturiert transkribiert (vgl. Anhänge 5-10). In einem weiteren Schritt erfolgte eine qualitative Auswertung mittels folgendem Verfahren:

1. Codierung des Textes nach bestimmten Kategorien (vgl. Anhang 4)
2. Interner Kategorienvergleich
3. Triangulation (Vergleich mit den Daten der Fragebögen, vgl. Kapitel 5.2 *Einzelfallanalysen der Kinder*)
4. Bezug zur Fachliteratur

(Moser, 2015)

Die interpretierten Daten gaben einen Überblick über die Veränderungen während der Intervention und liessen vorsichtige Rückschlüsse auf die Ergebnisse der Fragebögen zu. Folgende Fragestellungen wurden bei der qualitativen Inhaltsanalyse fokussiert:

- Welche Indikatoren für Ressourcen zeigen sich?
- Welche Ressourcen werden gefördert?

Da es sich jeweils um zwei oder drei beteiligte Familien handelte, war es möglich, die gesamte Gruppe zu beobachten und Notizen dazu zu erstellen. Die ausschliessliche Beobachtung der Kinder hätte dem Aufbau des Designs widersprochen, da so wiederum der systemische Blick aussen vor gelassen worden wäre.

4.2.3 Methodenkritik

Das Design der Erhebung war aus unvorhersehbaren Umstrukturierungen und zeitlichen Engpässen nicht wie geplant durchführbar. Dies führte dazu, dass weder die festgelegten Durchführungszeitpunkte der Fragebögen, noch die der Feldnotizen eingehalten werden konnten. Erschwerend für die Interpretation und Auswertung der Follow-Up-Tests kommt hinzu, dass alle Familien sich dazu entschieden haben, weiterhin an der Multifamilienarbeit teilzunehmen. Dies verhinderte die geplante Phase ohne Intervention zwischen dem Abschluss der Intervention und dem Follow-Up-Test.

Dadurch, dass es keine Kontrollgruppe gab und die Stichprobe klein ausfiel ist die Aussage der Auswertung nicht generalisierbar. Aus diesem Grund wurde in die Einzelfallanalyse vertieft und die quantitative Auswertung als Ergänzung beigezogen.

Fragebogen:

Die Durchführung der Fragebögen verlief unkompliziert und schnell. Durch den Wiederholungseffekt erinnerten die Kinder sich jeweils ungefähr an ihre vorherigen Aussagen. Einigen fiel beim Beantworten sogar eine Veränderung auf. Ihre genauen Einschätzungen der vorangegangenen Fragebögen wussten sie jedoch nicht mehr. Es kann sein, dass sich ihr Verständnis für die Aussagen bei jeder Durchführung vertiefte oder veränderte und dies ebenfalls einen Einfluss auf die Antworten genommen haben könnte.

Zudem sind die Einflüsse durch die wechselnde Tagesform und den Arbeitsbedingungen im Durchführungsraum zu beachten.

Während der Auswertung der Fragebögen fiel auf, dass bei den Stanine-Werten teilweise keine weitere Differenzierung möglich war (z.B. weil Deckeneffekte erreicht wurden) (Lohaus & Nussbeck, 2016). Dann wurde vom tiefsten jeweils erreichten Rohwert ausgegangen. Wenn zum Beispiel der höchste Wert (24) erreicht wurde, gab es bei einigen Ressourcen die Zuteilung zum Stanine-Wert 8 und 9, da in diesem Bereich keine Differenzierung mehr möglich ist. In diesem Fall, so Lohaus & Nussbeck (2016), sollte der Stanine-Wert 8 eingetragen werden. Das Gleiche gilt bei nicht aufgeführten Rohwerten in der Tabelle. Sind in der Tabelle nur die Rohwerte 18 und 20 eingetragen, ein Kind erreicht jedoch den Rohwert 19, so sollte der Stanine-Wert des Kindes beim Rohwert 18 abgelesen werden (ebd.).

Feldnotizen:

Bei dieser Art der Erhebung handelt es sich um eine sehr subjektive Vorgehensweise. Die Beobachtungen basieren auf dem Blickwinkel der Studentin und ihrer persönlichen Wahrnehmung und Gewichtung. Da es für die Teilnehmenden an der Familienklasse als störend wahrgenommen werden könnte, wenn mit Video oder Tonband dokumentiert wird oder die Studentin auf dem Computer Notizen macht, wurde die Methode der aktiv teilnehmenden, unverdeckten Beobachtung bevorzugt. Auch das Zuziehen einer zweiten beobachtenden Person hätte in dieser privaten Situation befremdlich wirken können und die Teilnehmenden verunsichert. Dies hätte zu verfälschten Beobachtungen führen können.

Die gewählte Vorgehensweise ermöglichte es der Studentin, in die Multifamilienarbeit einzutauchen und bei den Spielen und einzelnen Sequenzen mitzumachen. So konnte ihr Bericht authentischer werden, was jedoch auch bedingte, dass nicht alle Informationen aufgenommen und verarbeitet werden konnten.

Dadurch, dass drei der Sitzungen online beobachtet wurden, kamen zusätzliche Erschwernisse hinzu. Immer wieder gab es akustische Probleme, welche das Verstehen des Geschehens störten. Auch die Internetverbindung war nicht immer stabil, was zu einigen Ausfällen und Stockungen führte. Zusätzlich wurde die Arbeit der Coaches erschwert, weil sie immer im Hinterkopf haben mussten, den Laptop jeweils so zu platzieren, dass die Studentin die Sitzung beobachten konnte. Ein Vorteil der passiven Beobachtung war jedoch, dass mehr Zeit für das Erstellen der Notizen blieb und diese ausführlicher ausfielen.

Es gilt zudem zu beachten, dass die ausgewählten Sitzungen selektiv sind und kein vollständiges Bild der Intervention zeigen. Die beobachteten Indikatoren für Ressourcen sind eng mit

den Übungen und Interaktionen verknüpft. Dass eine Ressource nicht oder nur selten beobachtet werden konnte bedeutet nicht, dass sie im Rahmen dieser Intervention nicht gefördert wurde.

5 Darstellung der Ergebnisse

In vorliegendem Kapitel werden die gesammelten Daten zusammengefasst, strukturiert dargestellt und interpretiert. Als erstes werden die Ergebnisse der quantitativen Auswertung der Fragebögen aufgezeigt, anschliessend die Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse der Feldnotizen. Im letzten Schritt folgt die Einzelfallanalyse, in welcher die Wahrnehmungsentwicklung der Ressourcen der Kinder einzeln aufgezeigt und in Verbindung mit der Anzahl der besuchten Sitzungen und der Inhaltsanalyse interpretiert werden.

5.1 Quantitative Auswertung der Fragebögen

Die zweifaktorielle Varianzanalyse für Ränge nach Friedman bei verbundenen Stichproben bei einem Signifikanzniveau von $p < .05$ erreichte weder bei den einzelnen Ressourcen, noch bei den Gesamtwerten eine statistische Signifikanz (vgl. Anhang 11). Dies ist vermutlich darauf zurückzuführen, dass sich die gemessenen Unterschiede zwischen den Interventionen durch einen bidirektionalen Verlauf gegenseitig aufheben. Bei den Ressourcen mit der grössten Effektstärke (SWK und OPT) wurde daher noch der Wilcoxon-Test durchgeführt. Dieser ist das Gegenstück zum t-Test bei abhängigen Stichproben und ein nichtparametrischer Mittelwertvergleich bei zwei abhängigen Stichproben. Bei der Selbstwirksamkeit (SWK) ergab auch der Wilcoxon-Test keine statistisch signifikanten Werte. Beim Optimismus (OPT) jedoch konnte beim Vergleich der 1. und der 2. Messung ein statistisch signifikanter Zusammenhang ($p = .038$) festgestellt werden. Ein Blick auf die arithmetischen Mittel zeigt, dass die Werte von der 1. zur 2. Messung abfielen. Beim Vergleich der 2./3. und der 1./3. Messung erreichten die Werte wiederum keine statistische Signifikanz (vgl. Anhang 17 bei den jeweiligen Ressourcen). Zur Berechnung der Effektstärke wurde der Korrelationskoeffizient (r) von Pearson verwendet. Die Grösse des Effekts wurde anhand der Konventionen gemäss Cohen (1988) beurteilt ($0.1-0.3 = \text{schwacher Effekt}$, $0.3-0.5 = \text{mittlerer Effekt}$, $\geq 0.5 = \text{starker Effekt}$). Die Effektstärke gibt Aufschluss über die praktische Relevanz der Intervention. Sie zeigt in vorliegender Untersuchung die Grösse des Effekts der Intervention Multifamilienarbeit auf die einzelnen

Ressourcen auf. Zur besseren Übersicht, wurden die statistischen Resultate in Tabelle 3 dargestellt:

Tabelle 3
Übersicht Signifikanz und Effektstärke

Ressource	Signifikanz (p)	Korrelationskoeffizient (r)	Beurteilung der Effektstärke
EMP	.120	1.894	Grosser Effekt
SWK	.128	2.026	Grosser Effekt
SWS	.807	0.192	Schwacher Effekt
KOH	.264	1.193	Grosser Effekt
OPT	.056	2.574	Grosser Effekt
SEK	.936	0.059	Kein Effekt
ELT	.627	0.417	Mittlerer Effekt
AUT	.779	0.224	Mittlerer Effekt
ITP	.444	0.727	Grosser Effekt
ITS	.678	0.348	Mittlerer Effekt
GES	.291	1.105	Grosser Effekt

Anmerkungen. EMP = Empathie und Perspektivenübernahme; SWK = Selbstwirksamkeit; SWS = Selbstwertschätzung; KOH = Kohärenzsinn; OPT = Optimismus; SEK = Selbstkontrolle; ELT = elterliche soziale und emotionale Unterstützung; AUT = autoritativer Erziehungsstil; ITP = Integration in die Peergruppe; ITS = schulische Integration; GES = Gesamtwert.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Intervention insgesamt (Gesamtwerte, GES) einen grossen Effekt auf das Ressourcenempfinden der Kinder hatte. Fünf Ressourcen weisen eine grosse Effektstärke auf, drei eine mittlere und eine eine schwache. Nur eine Ressource, Selbstkontrolle (SEK), zeigt keine Veränderung.

5.2 Qualitative Inhaltsanalyse der Feldnotizen

Im Zuge der qualitativen Inhaltsanalyse der Feldnotizen wurden mittels internem Kategorienvergleich Codierungen erstellt, welche in Tabelle 4 dargestellt sind. Für die detaillierte Auflistung, inklusive Inhaltseinheiten, kann Anhang 4 eingesehen werden. Die Bezeichnungen in der Tabelle basieren auf Cropley (2019), die Farben dienen in den Feldnotizen zur Unterscheidung der Konzepte:

Tabelle 4

Codierungsschema Feldnotizen

Konzepte	Empathie und Perspektivenübernahme	Selbstwirksamkeit	Selbstwertschätzung	Kohärenzsinn	Optimismus
Kategorien	<ul style="list-style-type: none"> Anderen Tipps geben Versetzung in die Lage anderer Rollenwechsel Zuspruch geben Sich den Stärken anderer bewusst werden 	<ul style="list-style-type: none"> Anderen erfolgreich eigenständig etwas präsentieren Erfolgreich Aufgaben bewältigen Anderen erfolgreich etwas erklären Erfolgreich unterstützen Positiver Umgang mit Fehlern Negativer Umgang mit Fehlern 	<ul style="list-style-type: none"> Freude über Erfolg Sich seinen Stärken bewusst werden Lob Anerkennung Kompetenzen würdigen 	<ul style="list-style-type: none"> Entscheiden, welche Ressourcen nötig sind Ziele visualisieren Ziele präsent haben 	<ul style="list-style-type: none"> Positive Erwartung
Konzepte	Selbstkontrolle	(elterliche) soziale und emotionale Unterstützung	Autoritativer Erziehungsstil	Integration in die (Peer-) Gruppe	Schulische Integration
Kategorien	<ul style="list-style-type: none"> Ziele in der Schule erreichen Inhibition 	<ul style="list-style-type: none"> Würdigung der Zielerreichung Positive körperliche Verstärkung Schutz Beratung der Eltern Elterliche Unterstützung Negativer Umgang mit Fehlern 	<ul style="list-style-type: none"> Erziehungsfragen besprechen Regeln einfordern Die Verantwortung den Eltern geben Ruhe bewahren Kinder mitbestimmen lassen Vermitteln von Wärme 	<ul style="list-style-type: none"> Gemeinsames Spiel Gemeinsamer Znüni und Austausch Gemeinsam erarbeitetes Spiel angeleiteter Austausch Spielerischer Umgang miteinander Vergleichen 	<ul style="list-style-type: none"> Sprechen über Konflikte in der Schule

Alle fokussierten Ressourcen konnten mindestens einmal beobachtet werden. In den Feldnotizen wurden nur Textteile codiert, die direkten Einfluss auf die Ressourcen der Kinder haben. So wurde zum Beispiel ein spielerischer Umgang zwischen den Eltern nicht codiert, da dieser nicht direkt auf den autoritativen Erziehungsstil oder die elterliche soziale und emotionale Unterstützung einwirkt. Dabei war es nicht relevant, ob die Kinder spontan eine der Kategorien zeigten oder durch die Spiele und Übungen der Coaches dazu angeleitet wurden.

Auch einige Verhaltensweisen der Coaches (z.B. Ruhe bewahren/Regeln einfordern) wurden unter *autoritativer Erziehungsstil* kategorisiert, da so auch die Kinder mit diesem in Kontakt kamen. Beratungssituationen der Coaches mit den Eltern wurden ebenfalls mit einbezogen

(*autoritativer Erziehungsstil* oder *elterliche soziale und emotionale Unterstützung*), da diese sich direkt auf den Umgang der Eltern mit den Kindern auswirkt. Die Ressource *Integration in die Peergruppe* wurde ebenfalls berücksichtigt und bezog sich auf die Integration in die Gruppe der Multifamilienarbeit. Im Fragebogen meint diese jedoch die Integration in die Gruppe Gleichaltriger im Alltagsumfeld. Da diese Beobachtung nur in dieser künstlichen Zusammensetzung möglich war, wurde sie trotzdem berücksichtigt. Denn auch in diesem Setting war es möglich, das Selbstbild mittels sozialen Vergleichen zu entwickeln, bei Anforderungen unterstützt zu werden, und die Entwicklung von Konfliktlösung zu schulen, was zu den wichtigsten Funktionen für Kinder bei Beziehungen zu Gleichaltrigen gehört (Lohaus & Vierhaus, 2015, zitiert nach Lohaus & Nussbeck, 2016).

Die Ressource *schulische Integration* wurde dann vermerkt, wenn über Konflikte in der Schule gesprochen wurde, da ansonsten die schulische Situation der Kinder nicht beobachtet werden konnte.

Im nächsten Schritt wurde analysiert, welche Ressourcen (Konzepte) in welchen Sitzungen gefördert wurden, die Zusammenfassung ist in Tabelle 5 mit den dazugehörigen Farbcodes abgebildet:

Tabelle 5

Darstellung der beobachteten Ressourcen in den Sitzungen

Gruppe	1. Erhebung	2. Erhebung	3. Erhebung
Gruppe 1	<ul style="list-style-type: none"> - Selbstwirksamkeit - Selbstwertschätzung - Kohärenzsinn - Selbstkontrolle - (elterliche) soziale und emotionale Unterstützung - Integration in die (Peer-) Gruppe 	<ul style="list-style-type: none"> - Empathie und Perspektivübernahme - Selbstwirksamkeit - Selbstwertschätzung - Selbstkontrolle - (elterliche) soziale und emotionale Unterstützung - Autoritativer Erziehungsstil - Integration in die (Peer-) Gruppe - Schulische Integration 	<ul style="list-style-type: none"> - Empathie und Perspektivübernahme - Selbstwertschätzung - Kohärenzsinn - Selbstkontrolle - (elterliche) soziale und emotionale Unterstützung - Autoritativer Erziehungsstil - Integration in die (Peer-) Gruppe
Gruppe 2	<ul style="list-style-type: none"> - Empathie und Perspektivübernahme - Selbstwertschätzung - Optimismus - Selbstkontrolle - (elterliche) soziale und emotionale Unterstützung - Integration in die (Peer-) Gruppe 	<ul style="list-style-type: none"> - Empathie und Perspektivübernahme - Selbstwertschätzung - Selbstkontrolle - (elterliche) soziale und emotionale Unterstützung - Autoritativer Erziehungsstil - Integration in die (Peer-) Gruppe 	<ul style="list-style-type: none"> - Selbstwirksamkeit - Selbstwertschätzung - Selbstkontrolle - (elterliche) soziale und emotionale Unterstützung - Autoritativer Erziehungsstil - Integration in die (Peer-) Gruppe

Interpretation:

Es fällt auf, dass *Selbstkontrolle* und *(elterliche) soziale und emotionale Unterstützung* bei beiden Gruppen in allen drei beobachteten Sequenzen auftraten. Dies hängt unter anderem damit zusammen, dass diese bei der Zielüberprüfung und deren Wertschätzung verankert sind, was in jeder Sequenz vorkam. Auch die *Integration in die (Peer-)Gruppe* konnte jedes Mal beobachtet werden, da Spiele und gemeinsame Aktivitäten ein grosser Bestandteil dieser Intervention bilden.

Auch die *Selbstwertschätzung* wurde sehr intensiv in jeder beobachteten Sitzung gefördert, indem die Familien beispielsweise eigene Ressourcen oder Ressourcen einer anderen Familie aufschreiben sollten (vgl. Anhänge 5 und 9). Weiter fällt auf, dass der *autoritative Erziehungsstil* bei beiden Gruppen erst in den letzten beiden Sitzungen beobachtet werden konnte. Dies liegt vielleicht daran, dass der Fokus zu Beginn stärker auf der Identifikation der eigenen Ressourcen, Stärken, der Eltern-Kind-Beziehung und dem Beziehungsaufbau mit den Coaches lag. Erst später konnte sich somit auf den autoritativen Erziehungsstil konzentriert werden.

Empathie und Perspektivenübernahme kommt bei beiden Gruppen zweimal vor, bei Gruppe 1 in den letzten zwei Sitzungen und bei Gruppe 2 in den ersten beiden. Dies wurde unter anderem stark von den Coaches durch Übungen zum Rollenwechsel gefördert, hing aber auch von der Zielerreichung der Kinder ab und ob diese sich gegenseitig Tipps geben sollten oder nicht. Indikatoren zur *Selbstwirksamkeit* konnten pro Gruppe eins bis zweimal beobachtet werden. Indikatoren des *Kohärenzsinn*s konnten nur bei Gruppe 1 in der ersten und letzten beobachteten Sitzung erkannt werden. Dieser ist auch eher schwierig zu erkennen, da sich die Ansicht der Welt als zusammenhängend, verstehbar und sinnvoll eher latent im Inneren abspielt und schwer manifest beobachtbar ist.

Optimismus und *schulische Integration* konnten beide jeweils nur einmal beobachtet werden. Dies liegt vermutlich daran, dass über Konflikte in der Schule oder andere Indizien für die schulische Integration während den beobachteten Sitzungen nicht häufig gesprochen wurde. Der Optimismus war schwierig zu erkennen, da er selten geäußert wurde.

Alle Sitzungen dauerten mindestens 5 und maximal 30 Minuten länger als geplant. Die Familien waren jeweils bis zum Schluss engagiert und motiviert dabei. Auch bei Gruppe 1 hätte es sicher zu längeren Sitzungen geführt, wäre nicht 15 Minuten nach der Sitzung die nächste Gruppe eingetroffen. Dies lässt auf eine hohe Motivation der Beteiligten schließen.

5.3 Einzelfallanalysen der Kinder

In Tabelle 6 sind die Sitzungen mit den Präsenzen der Kinder eingetragen. Gruppe 1 ist gelb markiert und Gruppe 2 blau:

Tabelle 6
Übersicht der besuchten Sitzungen

Kind	W43 1.	W44 2.	W45 3.	W46 4.	W47 5.	W48 6.	W49 7.	W50 8.	W51 9.	W52 und W53 - Schulferien	W1 10.	W2 11.	W3 12.	W4 13.	W5 14.	W6 15.	Total
K1	-	-	X	X	X	X	-	X	-		X	-	X	X	X	-	9
K2	X	X	X	X	X	X	X	X	-		-	-	X	X	-	-	10
K3	X	X	X	X	X	X	-	X	-		X	X	X	X	X	X	13
K4	X	X	-	-	-	X	-	-	-		X	X	-	-	-	-	5
K5	-	-	-	X	X	X	-	X	-		X	X	X	-	X	X	9

Anmerkungen. - = abwesend; X = anwesend.

Die Auflistung zeigt, dass K4 mit fünf besuchten Sitzungen am seltensten an der Intervention teilgenommen hat. Am häufigsten war K3 mit dreizehn Teilnahmen anwesend. Die anderen drei Kinder waren neun- und zehnmal dabei.

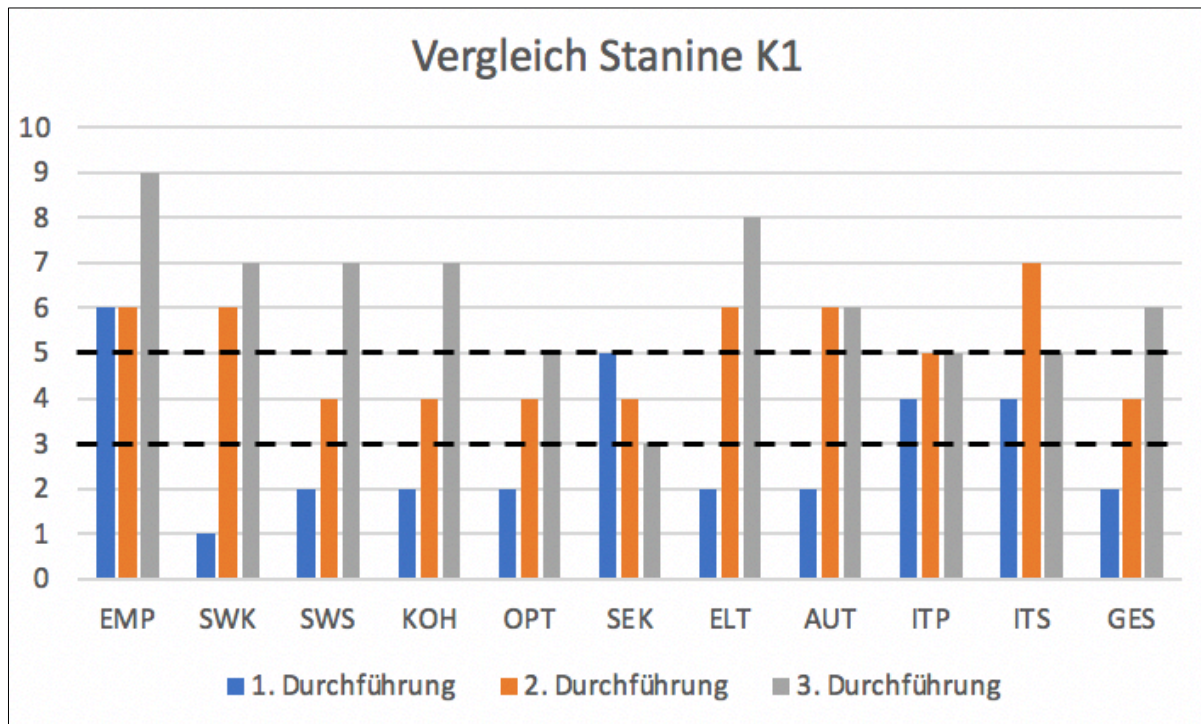
Alle fünf Kinder nahmen mit ihren Familien nach Abschluss der 15 Sitzungen weiterhin an der Intervention teil. Sie wurden daher gemeinsam mit neuen Teilnehmenden in Gruppen eingeteilt, nachdem ein neuer Rekrutierungsprozess gestartet wurde. Dies führte dazu, dass die Sitzungen bis zum Follow-Up-Test nicht von Anfang an im wöchentlichen Rhythmus weitergeführt wurden.

5.3.1 Einzelfallanalyse K1

K1 nahm insgesamt neunmal an den Sitzungen des ersten Kurses teil. Für ihn und seine Eltern war es der erste Kontakt zur Multifamilienarbeit. In Abbildung 1 werden die Auswertungen der drei Fragebögen von K1 direkt miteinander verglichen.

Bei den Gesamtwerten (GES) von K1 ist insgesamt ein Zuwachs von 4 Punkten zu beobachten. Die Werte lagen bei der ersten Befragung im unterdurchschnittlichen Bereich (2), bei der zweiten Befragung mit einem Wert von 4 im Durchschnitt und bei der letzten Befragung lässt sich der Wert von 6 als hohe Skalenausprägung interpretieren. Auch die einzelnen Ressourcen zeigen mehrheitlich einen klaren Trend nach oben. Einzig bei der *Selbstkontrolle (SEK)* ist eine Abnahme des Stanine-Wertes feststellbar. Bei der *schulischen Integration (ITS)* sieht man eine

kurvilineare Entwicklung, wobei die zweite Befragung mit einem Wert von 7 die höchste Ausprägung darstellt und anschliessend wieder abfällt. Er bleibt jedoch mit einem Wert von 5 höher, als bei der ersten Befragung, wo ein Wert von 4 angegeben wurde.



Anmerkungen. EMP = Empathie und Perspektivenübernahme; SWK = Selbstwirksamkeit; SWS = Selbstwertschätzung; KOH = Kohärenzsinn; OPT = Optimismus; SEK = Selbstkontrolle; ELT = elterliche soziale und emotionale Unterstützung; AUT = autoritativer Erziehungsstil; ITP = Integration in die Peergruppe; ITS = schulische Integration; GES = Gesamtwert; gestrichelte Linie = Kennzeichnung der durchschnittlichen Ressourcenausprägung: <3 = unterdurchschnittlich, 3 – 5 = durchschnittlich, >5 = überdurchschnittlich.

Abbildung 1. Vergleich Stanine K1

Interpretation:

Der hohe Wert der zweiten Durchführung des Fragebogens bei der *schulischen Integration (ITS)* fällt mit einem Wert von 7 auffallend hoch aus. In den beobachteten Sitzungen zuvor kamen viele Konflikte von K1 mit seinen Mitschüler*innen zur Sprache (vgl. Anhang 6). Die Befragung fand kurz nach der letzten Multifamilienarbeits-Sitzung statt. Es kann sein, dass die Tipps der Coaches oder die Auseinandersetzung damit in der Schule zu dieser hohen Ausprägung geführt haben. Eine zweite Interpretationsmöglichkeit wäre, dass sich in dieser Angabe ein Wunsch von K1 und nicht die tatsächliche Situation abzeichnet. Die Abnahme bei der

dritten Erhebung könnte daher rühren, dass die Intervention nicht mehr so konstant durchgeführt wurde, wie während des ersten Kurses.

Dass die Werte der *Selbstkontrolle (SEK)* stetig sanken, könnte durch das Üben des Spiels mit den Bällen und den Konflikt bei der Rollenübernahme in den letzten zwei beobachteten Sitzungen (vgl. Anhänge 6 und 7) erklärt werden. Konflikte in der Schule oder mit seinen Eltern könnten ebenfalls Einfluss genommen haben.

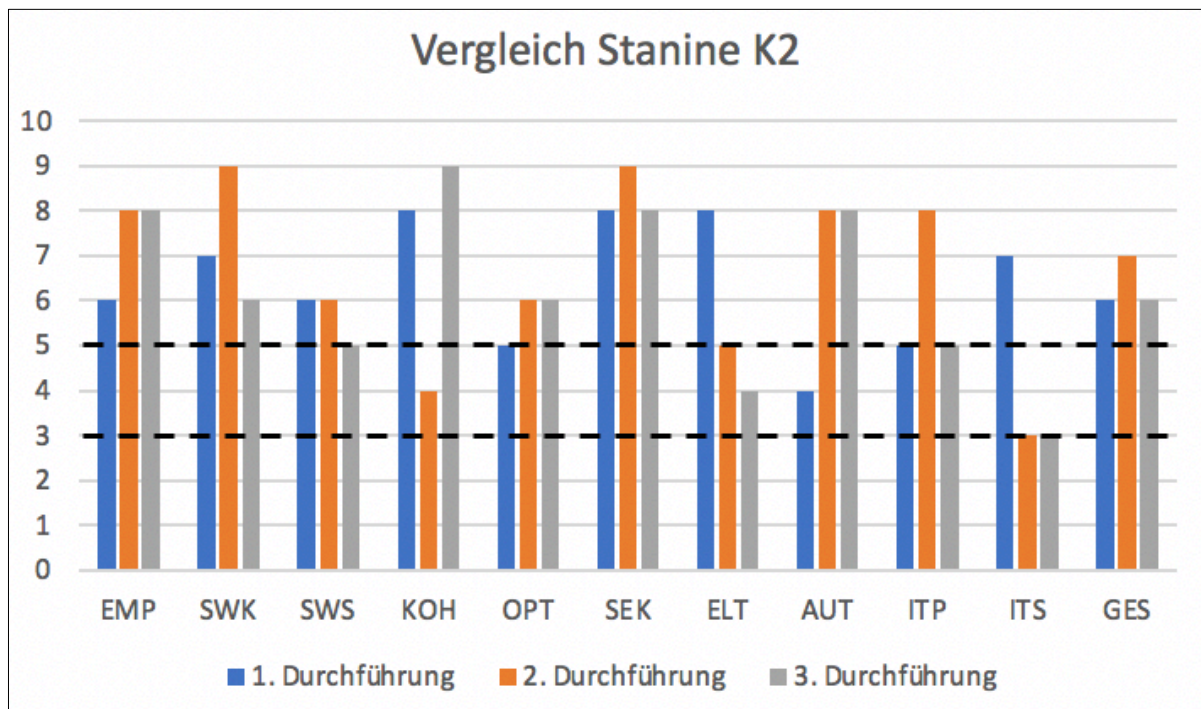
Empathie und Perspektivenübernahme (EMP) erreicht in der letzten Durchführung mit einem Wert von 9 die höchste Punktzahl unter den Ressourcen. Gruppe 1 setzte sich in den letzten beiden Sitzungen stark mit Rollenwechseln und Perspektivenübernahmen auseinander. Dass der Wert bis zum Follow-Up-Test noch weiter anstieg könnte daran liegen, dass in den weiteren Sitzungen ebenfalls solche Übungen durchgeführt wurden.

Bei der *Selbstwirksamkeit (SEK)* und bei der *elterlichen sozialen und emotionalen Unterstützung (ELT)* fand für K1 die grösste Veränderung in der Wahrnehmung statt. Beide wuchsen um sechs Punkte im Vergleich zu der ersten Durchführung. Dies liegt vermutlich am konstanten Auswerten der schulischen Ziele und Wertschätzen dieser durch die Eltern bei allen Sitzungen. Sieht man sich nur den *Gesamtwert (GES)* an, so könnte man die vorsichtige Aussage machen, dass sich die Intervention für K1 gelohnt hat, da sich sein Ressourcenempfinden von unterdurchschnittlich zu überdurchschnittlich entwickelt hat. Zudem könnte den Eltern der Transfer auf ihren Familienalltag gelungen sein, was den weiteren Zuwachs ebenfalls begünstigt haben könnte.

5.3.2 Einzelfallanalyse K2

K2 hat insgesamt zehnmal an den Sitzungen teilgenommen. Seine Ergebnisse (vgl. Abbildung 2) fallen weitaus durchmischer aus, als jene von K1. Der *Gesamtwert (GES)* weist über die drei Erhebungszeitpunkte hinweg Werte im hohen Bereich auf. Drei Ressourcen haben eine rückläufige Tendenz (*Selbstwertschätzung (SWS)*, *elterliche soziale und emotionale Unterstützung (ELT)* und *schulische Integration (ITS)*). Die Wahrnehmung von *Empathie und Perspektivenübernahme (EMP)*, *Optimismus (OPT)* und *autoritativer Erziehungsstil (AUT)* hingegen nimmt mit jeder Erhebung zu. Vier Ressourcen zeigen einen wechselnden Verlauf: Bei *Selbstwirksamkeit (SWK)*, *Selbstkontrolle (SEK)* und *Integration in die Peergruppe (ITP)* ist gegen Ende der Intervention eine starke Zunahme zu beobachten, welche aber bis zum Follow-Up-Test wieder abnimmt. Beim *Kohärenzsinn (KOH)* ist der Verlauf *kurvilinear* mit einem Tief bei der zweiten Durchführung, welches sich aber bis zur dritten wieder erholt. Der *Gesamtwert (GES)* steigt

bei der zweiten Durchführung um einen Punkt und senkt sich bei der dritten Durchführung wieder auf das Startniveau von 6.



Anmerkungen. EMP = Empathie und Perspektivenübernahme; SWK = Selbstwirksamkeit; SWS = Selbstwertschätzung; KOH = Kohärenzsinn; OPT = Optimismus; SEK = Selbstkontrolle; ELT = elterliche soziale und emotionale Unterstützung; AUT = autoritativer Erziehungsstil; ITP = Integration in die Peergruppe; ITS = schulische Integration; GES = Gesamtwert; gestrichelte Linie = Kennzeichnung der durchschnittlichen Ressourcenausprägung: <3 = unterdurchschnittlich, 3 – 5 = durchschnittlich, >5 = überdurchschnittlich.

Abbildung 2. Vergleich Stanine K2

Interpretation:

Dadurch, dass die zweite Intervention nicht von Anfang an gleich intensiv weiterging, könnte erklärt werden, weshalb die Werte bei *Selbstwirksamkeit (SWK)*, *Selbstkontrolle (SEK)* und *Integration in die Peergruppe (ITP)* bei der zweiten Erhebung höher waren, als bei der dritten. Es ist möglich, dass K2 durch den intensiven Fokus auf die *Selbstkontrolle (SEK)* in den letzten beiden Sitzungen den Sinn der Intervention und die Auswirkungen auf seinen Alltag nicht mehr so gut wahrnahm. Vielleicht erinnerten ihn diese Übungen an seinen normalen, eher problematischen Schulalltag, was zu einer Abnahme des *Kohärenzsinnns (KOH)* geführt haben könnte. Dadurch, dass M2 sich jedoch dazu entschied, weiterhin dabei zu bleiben, könnte sich dieses Empfinden wieder verbessert haben.

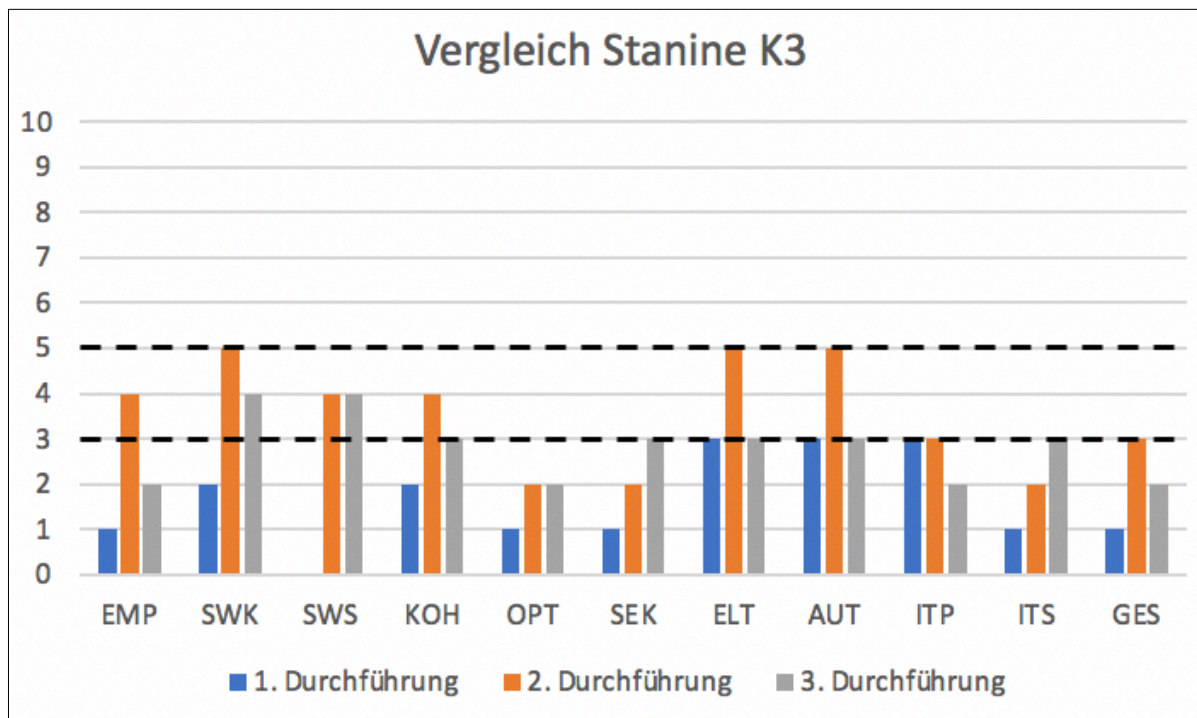
Die rückläufige Entwicklung der Wahrnehmung der Ressourcen *Selbstwertschätzung (SWS)*, *elterliche soziale und emotionale Unterstützung (ELT)* und *schulische Integration (ITS)* ist schwieriger nachzuvollziehen. Es ist möglich, dass der Entscheid seiner Mutter, weiterhin an der Intervention teilzunehmen, einen negativen Einfluss auf seine Selbstwertschätzung hat, da er es als Versagen seinerseits interpretieren könnte. Dies könnte auch der Grund sein, weshalb in seinem Empfinden die elterliche Unterstützung abgenommen hat. Um zu ergründen, wie dies mit der schulischen Integration zusammenhängen könnte, liegen leider zu wenige Daten vor.

Die Zunahme der Werte von *Empathie und Perspektivenübernahme (EMP)*, *Optimismus (OPT)* und *autoritativer Erziehungsstil (AUT)* könnten mit den intensiven Übungen zum Rollenwechsel während den Sitzungen (vgl. Anhänge 6 und 7) zusammenhängen. Vermutlich konnte auch die Mutter einiges aus der Intervention bezüglich des autoritativen Erziehungsstils, zum Beispiel die Methode des sicheren Hafens (vgl. Anhang 7), mitnehmen und beibehalten. Bestimmt kamen auch noch weitere Techniken und Übungen dazu, die sie dabei unterstützten. K2s Ausgangseinschätzungen der Ressourcen sind viel höher, als die von K1. Dies könnte daran liegen, dass K1 bereits im vorherigen Schuljahr einige Male an der Multifamilienarbeit teilgenommen hat, was ebenfalls den durchgehend hohen Gesamtwert erklären könnte.

5.3.3 Einzelfallanalyse K3

K3 nahm von allen Kindern, die sich an dieser Arbeit beteiligten, mit dreizehn besuchten Sitzungen am häufigsten an der Intervention teil. Es war für sie und ihre Eltern die erste Teilnahme an der Multifamilienarbeit. Alle ihre Werte, die *Gesamtwerte (GES)* eingeschlossen, befinden sich bei der ersten Durchführung im unterdurchschnittlichen oder knapp durchschnittlichen Bereich (vgl. Abbildung 3). Die Werte der zweiten Durchführung sind bis auf drei Ressourcen (*Optimismus (OPT)*, *Selbstkontrolle (SEK)* und *schulische Integration (ITS)*) in den durchschnittlichen Bereich angestiegen. Bei der dritten Durchführung ist jedoch wieder eine Abnahme zu erkennen. *Empathie und Perspektivenübernahme (EMP)*, *Optimismus (OPT)*, *Integration in die Peergruppe (ITP)* und der *Gesamtwert (GES)* liegen wieder im unterdurchschnittlichen Bereich. Die anderen sechs sind zwar im durchschnittlichen Bereich, haben jedoch teilweise wieder abgenommen. Die *Selbstwirksamkeit (SWS)* konnte bei der ersten Erhebung nicht ausgewertet werden, weil sie mehrere Aussagen dazu nicht bewertet hatte. Bei fünf Ressourcen ist diese Schwankung (tief-mittel-tief) erkennbar. Der *Optimismus (OPT)* nahm jedoch leicht zu und blieb konstant, auch die *Selbstkontrolle (SEK)* und die *schulische*

Integration (ITS) nahmen laufend zu. Einzig die *Integration in die Peergruppe (ITP)* zeigt sich als rückläufig.



Anmerkungen. EMP = Empathie und Perspektivenübernahme; SWK = Selbstwirksamkeit; SWS = Selbstwertschätzung; KOH = Kohärenzsinn; OPT = Optimismus; SEK = Selbstkontrolle; ELT = elterliche soziale und emotionale Unterstützung; AUT = autoritativer Erziehungsstil; ITP = Integration in die Peergruppe; ITS = schulische Integration; GES = Gesamtwert; gestrichelte Linie = Kennzeichnung der durchschnittlichen Ressourcenausprägung: <3 = unterdurchschnittlich, 3 – 5 = durchschnittlich, >5 = überdurchschnittlich.

Abbildung 3. Vergleich Stanine K3

Interpretation:

Bei K3 nimmt die Wahrnehmung der einzelnen Ressourcen insbesondere gegen Ende der Intervention (2. Durchführung) zu. Dies lässt darauf schliessen, dass die Intervention bei ihr unmittelbare Effekte zeigte, welche sich auf ihre Wahrnehmung übertrugen. Dass aber viele Ressourcen bis zur dritten Erhebung wieder abnahmen könnte daran liegen, dass durch den neuen Gruppenbildungsprozess und die unregelmässigen Angebote die Konstanz fehlte, was sich auf ihr Ressourcenempfinden ausgewirkt haben könnte.

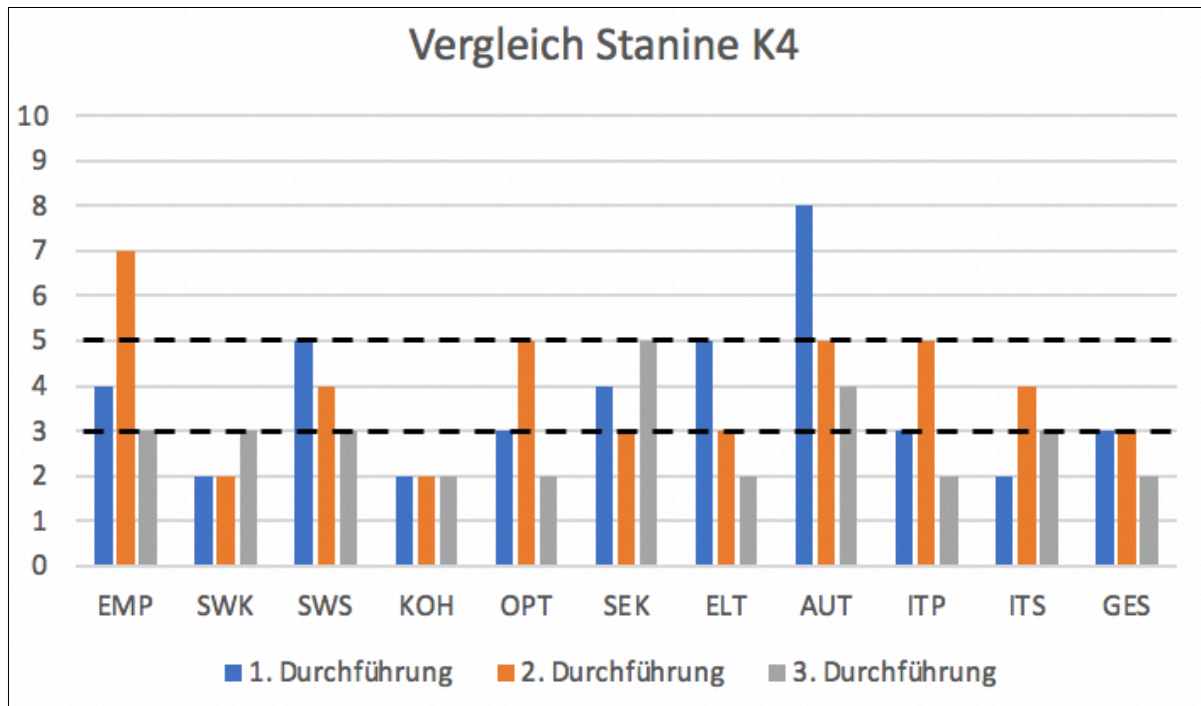
Obwohl der *Gesamtwert (GES)* beim Follow-Up-Test wieder gesunken ist, liegt er über dem Ausgangsniveau. Dies könnte darauf hindeuten, dass trotzdem ein langfristiger, leicht

positiver Effekt erkennbar ist. Eventuell verstärkt sich dieser wieder, sobald die Intervention regelmässig stattfindet.

Bei der ersten beobachteten Sitzung (vgl. Anhang 8) war zu spüren, dass K3 oft die Entscheidungen für die Familie traf (zum Beispiel wollte sie nicht, dass ihre Mutter ihr beim Verzieren einer Schachtel half), was die Mutter widerspruchslos akzeptierte. Bei der letzten protokollierten Sitzung (vgl. Anhang 10) arbeiteten sie sehr gut und vertraut zusammen. Dies lässt darauf schliessen, dass die Intervention einen positiven Einfluss auf die Eltern-Kind-Beziehung hatte.

5.3.4 Einzelfallanalyse K4

K4 besuchte die Sitzungen am seltensten, nur fünfmal. F4 war zwar bereits in den vergangenen Schuljahren immer wieder dabei, jedoch sehr unregelmässig. Die Ressourcen *Selbstwertschätzung (SWS)*, *elterliche soziale und emotionale Unterstützung (ELT)* und der *autoritative Erziehungsstil (AUT)* zeigen eine rückläufige Tendenz auf (vgl. Abbildung 4). Bei keiner Ressource ist eine konstante Zunahme über die drei Messzeitpunkte hinweg erkennbar. Die Ressourceneinschätzungen verlaufen bei *Empathie und Perspektivenübernahme (EMP)*, *Optimismus (OPT)*, *Integration in die Peergruppe (ITP)* und *schulische Integration (ITS)* kurvilinear mit dem höchsten Wert bei der zweiten Durchführung. Dabei fällt auf, dass die Werte der dritten Auswertung bei den ersten drei erwähnten Ressourcen unter das Anfangsniveau fallen. Bei der *Selbstkontrolle (SEK)* ist der zweite gemessene Wert der tiefste. Der *Kohärenzsinn (KOH)* bleibt konstant unterdurchschnittlich.



Anmerkungen. EMP = Empathie und Perspektivenübernahme; SWK = Selbstwirksamkeit; SWS = Selbstwertschätzung; KOH = Kohärenzsinn; OPT = Optimismus; SEK = Selbstkontrolle; ELT = elterliche soziale und emotionale Unterstützung; AUT = autoritativer Erziehungsstil; ITP = Integration in die Peergruppe; ITS = schulische Integration; GES = Gesamtwert; gestrichelte Linie = Kennzeichnung der durchschnittlichen Ressourcenausprägung: <3 = unterdurchschnittlich, 3 – 5 = durchschnittlich, >5 = überdurchschnittlich.

Abbildung 4. Vergleich Stanine K4

Interpretation:

Da K4 nur fünfmal an den Sitzungen teilnehmen konnte, lassen sich die Schwankungen weniger stark auf die Intervention zurückführen. Eventuell könnte der unregelmässige und seltene Besuch der Grund dafür sein, dass K4 bei keiner der Ressourcen eine konstante Zunahme wahrgenommen hat. Die Tendenz der *Gesamtwerte (GES)* zeigt eine Verschlechterung in den unterdurchschnittlichen Bereich, möglicherweise nahm die Familie auch an den neuen Sitzungen nicht regelmässig teil.

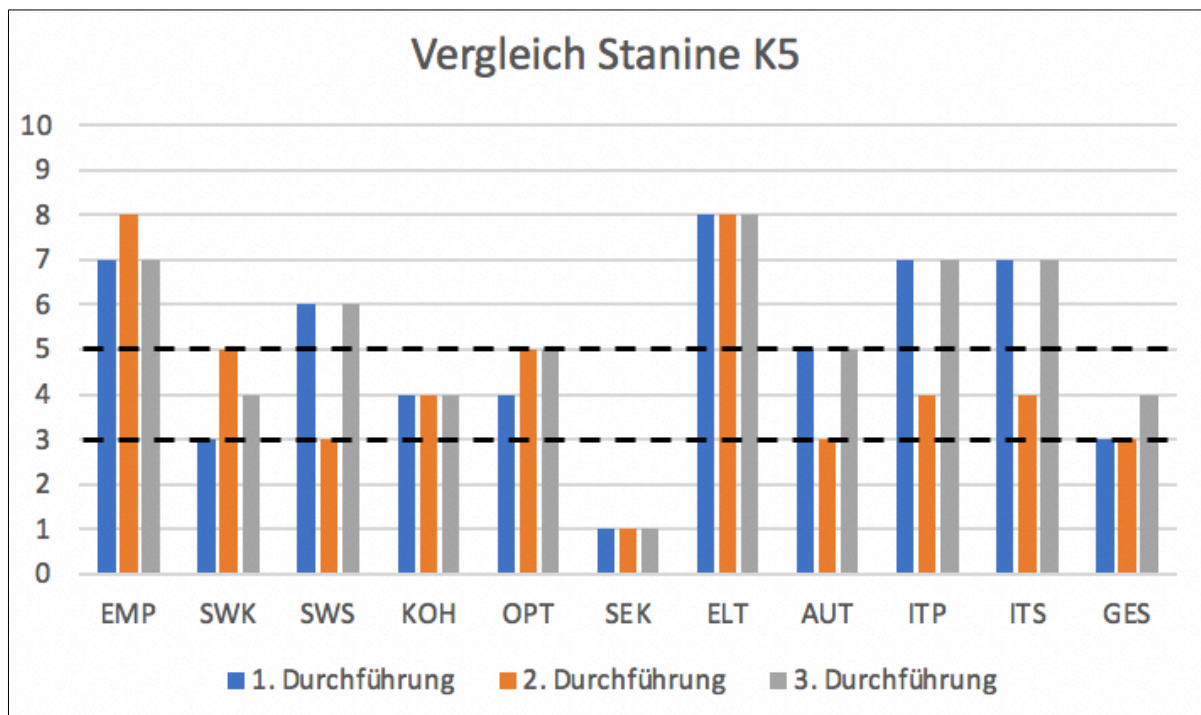
Ein Zuwachs der Werte von zwei bis drei Punkten in den mittleren Messungen ist bei der *Empathie und Perspektivenübernahme (EMP)*, dem *Optimismus (OPT)* und der *Integration in die Peergruppe (ITP)* beobachtbar. Dies könnte daran liegen, dass sie sich während den besuchten Sitzungen in der Gruppe wohl fühlte und von den Rollenspielen profitieren konnte (vgl. Anhänge 8 und 9), was sich eventuell auch auf die Peergruppe ihres alltäglichen Umfeldes übertrug.

Die grösste Veränderung fand beim *autoritativen Erziehungsstil (AUT)* statt. Zwischen der ersten und der dritten Messung sinkt dieser um vier Punkte, ist jedoch immer noch im

durchschnittlichen Bereich. Leider liegen zu wenige Daten vor, um diese Beobachtung zu interpretieren.

5.3.5 Einzelfallanalyse K5

K5 war neunmal bei den Sitzungen anwesend. Seine Werte (vgl. Abbildung 5) liegen grösstenteils im mittleren bis hohen Bereich. Einzig bei der Ressource *Optimismus (OPT)* ist eine positive Veränderung beobachtbar. *Selbstkontrolle (SEK)*, *Kohärenzsinn (KOH)* und *elterliche soziale und emotionale Unterstützung (ELT)* bleiben alle drei konstant hoch oder niedrig. Zwei Ressourcen zeigen wiederum das Muster der Zunahme und Abnahme (*Empathie und Perspektivenübernahme (EMP)* und *Selbstwirksamkeit (SWK)*), vier Ressourcen (*Selbstwertschätzung (SWS)*, *autoritativer Erziehungsstil (AUT)*, *Integration in die Peergruppe (ITP)* und *schulische Integration (ITS)*) zeigen eine kurvilineare Tendenz in die Gegenrichtung, wobei sie in der zweiten Messung um zwei bis drei Punkte sinken und bei der dritten Messung wieder auf den Ausgangswert steigen.



Anmerkungen. EMP = Empathie und Perspektivenübernahme; SWK = Selbstwirksamkeit; SWS = Selbstwertschätzung; KOH = Kohärenzsinn; OPT = Optimismus; SEK = Selbstkontrolle; ELT = elterliche soziale und emotionale Unterstützung; AUT = autoritativer Erziehungsstil; ITP = Integration in die Peergruppe; ITS = schulische Integration; GES = Gesamtwert; gestrichelte Linie = Kennzeichnung der durchschnittlichen Ressourcenausprägung: <3 = unterdurchschnittlich, 3 – 5 = durchschnittlich, >5 = überdurchschnittlich.

Abbildung 5. Vergleich Stanine K5

Interpretation:

Auch bei K5 liegen, wie bei K2, die Werte der Ressourcen von Anfang an im hohen bis mittleren Bereich. Dies könnte auf den Faktor zurückzuführen sein, dass auch er bereits im Vorjahr mit seiner Mutter an der Intervention teilgenommen und sich dadurch vermehrt mit seinen Ressourcen auseinander gesetzt hat.

Das «Zwischentief» einiger Emotionen zu erklären fällt schwer. Es ist möglich, dass seine Tagesform Einfluss nahm. Dass sich seine Wahrnehmung der Selbstkontrolle nicht veränderte könnte daran liegen, dass er keine eigenen Ziele für die Schule hatte. Daher hatte er keinen Einblick in mögliche positive oder negative Veränderungen.

Sein Gesamtwert hat sich über die Zeitspanne um einen Punkt verbessert, was auf einen geringen positiven Langzeiteffekt hindeuten könnte.

6 Diskussion der Ergebnisse

In diesem Kapitel wird die zu Anfang gestellte Fragestellung beantwortet und mit den gewonnen Erkenntnissen aus der Theorie und den empirischen Daten verknüpft.

6.1 Beantwortung der Fragestellung

Inwiefern verändern sich personale und umgebungsbezogene Ressourcen von Kindern mit herausforderndem Verhalten im Alter von acht bis zwölf Jahren, wenn sie im Rahmen der Multifamilienarbeit an bis zu 15 Sitzungen mit ihren Eltern (Vater und/oder Mutter) teilgenommen haben?

Die Analyse der Daten durch SPSS ergab, dass die Nullhypothese angenommen werden kann: Durch die Teilnahme an der Intervention Multifamilienarbeit verändert sich die Wahrnehmung der Ressourcen der Kinder nicht statistisch signifikant. Allerdings konnte nachgewiesen werden, dass bis auf die Ressource *Selbstkontrolle* eine schwache bis hohe Effektstärke der Intervention gegeben war.

Aus der qualitativen Auswertung der Feldnotizen ging hervor, dass die Coaches mit den Familien an allen zehn untersuchten Ressourcen arbeiteten oder diese von den Kindern oder Eltern gezeigt wurden. Auch aus der theoretischen Auseinandersetzung ging klar hervor, dass die Multifamilienarbeit einen starken Fokus auf die Ressourcen der Familien hat.

Die Einzelfallanalysen zeigten bei zwei Kindern einen Zuwachs des Gesamtwertes über die drei Messzeitpunkte hinweg. Bei drei Kindern verbesserte sich der Wert zwischenzeitlich oder blieb gleich, nahm bei der dritten Messung jedoch wieder ab.

Kinder, die diese Intervention bereits vorher regelmässig besuchten (K4 wird nicht in diesen Vergleich mit einbezogen, da sie bereits vorher nur sehr unregelmässig teilnahm) gaben bei der ersten Messung viel höhere Einschätzungen ihrer Ressourcen an, als die zwei Kinder, die zum ersten Mal bei der Multifamilienarbeit dabei waren. Das könnte bedeuten, dass die längerfristige Durchführung dieser Intervention zu einer höheren Wahrnehmung der Ressourcen der Kinder führt.

Die Fragestellung lässt sich also folgendermassen beantworten: Ob und in welche Richtung sich die personalen und Umgebungsressourcen der Kinder im Rahmen der Multifamilienarbeit verändern ist stark von den jeweiligen Dispositionen abhängig. Viele weitere Faktoren beeinflussen diese Entwicklung, wie die Regelmässigkeit der Sitzungsbesuche, persönliche Ereignisse oder wechselnde Umstände in den Systemen nach Bronfenbrenner (1981). Unter anderem können dies Konflikte mit Peers oder Bezugspersonen auf der Mikroebene sein, eine erschwerte Kommunikation der Eltern und Schule auf der Mesoebene, veränderte Arbeitsbedingungen der Eltern im Exosystem (beispielsweise durch das vermehrte Homeoffice oder Stellenverluste während der COVID-19-Pandemie) und ändernde Gesetze und Werte im Makrosystem.

6.2 Gründe für die erhaltenen Ergebnisse

Ein Grund für die statistisch nicht signifikanten Werte ist der unzureichenden Stichprobengrösse zuzuschreiben. Sie wäre auch beim ursprünglichen Setting mit 15 teilnehmenden Kindern klein gewesen, die Einschränkungen durch die COVID-19-Pandemie trugen jedoch erschwerend dazu bei. Unter diesen Bedingungen konnte vermehrt auf die Vorkommnisse dieser spezifischen Untergruppe eingegangen werden, die Generalisierbarkeit ist jedoch eingeschränkt.

Dass die Effektstärken bei neun der zehn einzelnen Ressourcen und beim Gesamtwert schwach bis hoch sind, lässt den Rückschluss zu, dass es sich lohnen würde das Phänomen Ressourcenwahrnehmung in Verbindung mit der Multifamilienarbeit weiter zu beforschen. Insbesondere eine grösseren Stichprobe sowie ein längerer Erhebungszeitraum könnten zu einem Erkenntnisgewinn beitragen.

Ausserdem führte wahrscheinlich die teilweise unregelmässige Teilnahme an den Sitzungen durch die Familien dazu, dass die Intervention nicht so greifen konnte wie beabsichtigt. Das spontane Fernbleiben einiger Familien führte immer wieder dazu, dass die Coaches ihr Setting und die geplanten Einheiten anpassen oder neu gestalten mussten, da viele Aktivitäten nur mit mindestens zwei Familien durchführbar waren. Dies schränkt die Generalisierbarkeit und somit die externe Validität erneut ein, da die Multifamilienarbeit nicht gemäss den Standardkriterien durchgeführt werden konnte und sich dadurch nicht mit der Multifamilienarbeit desselben Typs vergleichen lässt. Zudem beeinflussen diese externen Faktoren die Replizierbarkeit negativ.

Ebenfalls erschwerend kam hinzu, dass die Datenerfassung nicht so korrekt gemacht werden konnte wie geplant. Durch das langsame Entstehen der Gruppen war es nicht möglich, einen fixen Startpunkt festzulegen oder die ersten Fragebögen noch vor Beginn der Intervention durchzuführen (Pretest). Durch Terminkollisionen konnte der zweite Fragebogen auch nicht nach der Intervention (Post-Test), sondern musste noch während der Abschlussphase durchgeführt werden. Der interindividuelle Vergleich wurde durch diese zeitlichen Differenzen erschwert und in der vorliegenden Masterarbeit nur vorsichtig gezogen. Intraindividuelle Entwicklungen konnten dafür ausführlicher ins Auge gefasst werden.

Das Erstellen der Feldnotizen verlief nicht wie geplant, die letzten beiden Beobachtungszeitpunkte bei beiden Gruppen liegen viel näher aufeinander als vorgesehen und können so den Blick auf die Entwicklung der Gruppen verzerren.

Zudem spielt immer der Faktor der Momentaufnahme mit; die ausgefüllten Fragebögen der Kinder sind tagesformabhängig und lassen keine Generalisierung zu. Genauso sind die Feldnotizen durch die Tagesform und die aktuellen Bedingungen der Studentin geprägt. Der selektive und unvollständige Blick lässt mehr einen Eindruck der einzelnen Sitzungen wahrnehmen, als diese genauso abzubilden wie sie sind. Da die Masterarbeit nur von einer Studentin durchgeführt wurde, konnte der Prozess der qualitativen Inhaltsanalyse insbesondere beim Schritt der Codierung nicht durch einen Austausch mit anderen Forscher*innen abgeglichen werden. Verzerrungen aufgrund dieser Einzelperspektive können nicht ausgeschlossen werden und die Objektivität beeinträchtigen.

Die Tatsache, dass alle Familien weiterhin an den Multifamilienarbeits-Kursen teilnahmen führte dazu, dass keine Vergleiche der Ressourcenentwicklung mit und ohne Intervention

gemacht werden konnten, obwohl davon auszugehen ist, dass eine Lücke zwischen den Teilnahmen durch neue Gruppenbildungen und die Organisation des Kurses entstand.

Dadurch, dass das Schuljahr 2020/21 durch viele Ängste, Schulschliessungen, Quarantäne und familiäre Unsicherheiten durch die COVID-19-Pandemie belastet war, kann nicht ausgeschlossen werden, dass auch diese Umstände für die geringen Veränderungen im Ressourcenwahrnehmen verantwortlich waren und die Intervention an sich einen sehr kleinen Einfluss darauf hatte. Eine neue Fragestellung, die sich aus diesen Bedingungen ergibt wäre, ob die Intervention Multifamilienarbeit zur Stabilisierung der Ressourcenwahrnehmung der teilnehmenden Kinder in diesen ungewohnten Zeiten führte und eine Verminderung dieser eventuell verhindern konnte.

6.3 Vergleich mit den theoretischen Aspekten

Zur Analyse der Ergebnisse war die Ökosystemtheorie nach Bronfenbrenner (1981) wegweisend. Da die Multifamilienarbeit sich aus der systemischen Therapie entwickelte, wird das Individuum immer als Teil mehrerer Systeme angesehen (Palmowski, 2008).

Die Studentin konnte viele Grundsätze und Methoden der Multifamilientherapie in den Sitzungen, sowie die Rollenwahrnehmung der Coaches nach Asen und Scholz (2015 & 2017) beobachten. Unter anderem, dass die Arbeit in diesen Multifamiliengruppen den Familien half, aus ihrer (empfundene) Isolation auszubrechen, die Eltern und Kinder selbstreflexiv waren und erkannten, dass sie mit ihren Problemen nicht alleine sind. Insbesondere die herausfordernde Situation in Gruppe 1 während der letzten beiden beobachteten Sitzungen, als es um das Training des Ballspiels und die Pressekonferenz als Erziehungsexpert*innen ging (vgl. Anhänge 6 und 7), zeigte, wie die Coaches die Verantwortung den Eltern übergaben, mit ihnen und den Kindern versuchten zu mentalisieren und konsequent am Thema dran blieben. Diese Vorgehensweise führte schliesslich zum Erfolg.

Die Coaches bemühten sich, intra-familiäre Verbindungen herzustellen, was unter den gegebenen Bedingungen nicht immer einfach war. Auf Provokationen durch die Kinder (vgl. Anhänge 6 und 7) reagierten sie mit Sicherheit und ohne es persönlich zu nehmen. Sie fungierten als gleichgestellte Partnerinnen und wechselten sich in ihren Aktivitäten ab. Sie bauten viele Spiele ein. Das (erweiterte) Fünfschrittemodell nach Scholz (2017b) konnte während den besuchten Sitzungen nicht beobachtet werden, was nicht bedeutet, dass es während der gesamten Intervention nicht zur Anwendung kam. Das Mentalisieren nach Asen (2017b) konnte in

verkürzten Variationen beobachtet werden (Umgang mit Verhalten von K1 und K2 während des Rollenspiels, Anhang 6). Die Arbeit mit Subgruppen, sowie Rollentäusche konnten mehrfach beobachtet werden.

Sowohl personale, als auch Umgebungsressourcen nach Lohaus & Nussbeck (2016) wurden durch die Intervention gestärkt und gefördert. Einen grossen Teil bildeten die Förderung der *Selbstwirksamkeit*, der *Selbstwertschätzung*, der *Selbstkontrolle* (durch die gemeinsame Überprüfung der schulischen Ziele) und der *elterlichen sozialen und emotionalen Unterstützung*. Ausserdem wurde immer wieder (in Subgruppen) der *autoritative Erziehungsstil* durch das konkrete besprechen von Erziehungsproblemen und herausfordernden Aufgaben thematisiert und geschult. Unter anderem wurde auch die *Selbstwertschätzung* im Rahmen der ganzen Familie gefördert, indem immer wieder Ressourcen der eigenen oder einer fremden Familie bewusst gemacht und notiert werden sollten.

7 Reflexion des Forschungsprozesses

Die theoretische Auseinandersetzung mit der systemischen Theorie, der Multifamilienarbeit und den Ressourcen gestaltete sich als sehr bereichernd und spannend. Die Vertiefung war intensiv, was es umso schwieriger machte, sich für die relevanten Bereiche zu entscheiden.

Die hohe Motivation für den empirischen Teil litt zeitweise, da sich die Durchführung sehr unberechenbar gestaltete. Die Freude kehrte jedoch mit der Neugier auf die erhaltenen Daten zurück.

Die Auswertung der Fragebögen gestaltete sich dank der Schablonen und der klaren Vorgehensweise sehr einfach. Bei einer erneuten Durchführung der Fragebögen sollte allerdings der Faktor des ruhigen Umfelds ohne Ablenkungen noch mehr in den Fokus gesetzt werden, um die Objektivität nicht zu beeinträchtigen.

Die Erhebung der Feldnotizen war sehr intensiv und interessant. Dadurch, dass die Studentin (zur Hälfte) aktiv an den Sitzungen teilnehmen konnte, gelang ihr das Eintauchen in die Multifamilienarbeit und sie konnte konkret miterleben, was die einzelnen Übungen auslösten. Dies hatte allerdings den Nachteil, dass sie nicht immer alles festhalten konnte, da vieles während den sehr anregenden und abwechslungsreichen eineinhalb Stunden beim Notieren wieder vergessen ging.

Die qualitative Inhaltsanalyse der Texte gestaltete sich als eher herausfordernd, da die Studentin zum ersten Mal damit in Kontakt kam. Für eine nächste Beobachtung würde es sich

wahrscheinlich anbieten, nach einem ersten Kontakt und Vertrautwerden mit der zu beobachtenden Materie, eine erste Codierung zu erstellen, um gezielter zu beobachten. Dies war in dieser Arbeit aus zeitlichen Gründen und fehlendem Erfahrungswert leider nicht möglich.

8 Ausblick bezüglich Berufspraxis und weitere Forschung

In diesem Kapitel werden Schlussfolgerungen aus der Auseinandersetzung mit der Fragestellung in Bezug auf die Berufspraxis sowie auf die weitere Forschung aufgezeigt.

8.1 Ausblick bezüglich weiterer Forschung

Wie die vorliegende Arbeit zeigt, können mit kleinen Stichproben und ungenauen Messungen kaum generalisierbare Aussagen gemacht werden, welche sich auch auf andere Multifamilienarbeits-Settings übertragen lassen können.

Eine Replikation mit einer grösseren oder mehr Gruppen würde sich aufgrund der hohen Effektstärke empfehlen. Auch den Beizug einer Kontrollgruppe aus einem anderen Kanton oder einem Schulkreis ohne Multifamilienarbeit wäre denkbar und könnte allenfalls Rückschlüsse auf den Aspekt der Stabilisierung von Ressourcen zulassen.

Der Vergleich zweier unterschiedlicher Multifamilienarbeits-Typen würde ebenfalls einen Erkenntnisgewinn darüber zulassen, welcher Typ sich als geeigneter für die Ressourcenförderung beweist.

Um die Langzeitwirkung, insbesondere bei Familien, die bereits mehrere Multifamilienarbeits-Kurse besuchten, zu untersuchen, wäre eine längere Studie über mehrere Jahre hinweg angezeigt. Auch hier wäre ein Vergleich mit Familien spannend, die entweder nur einen oder gar keinen Kurs besuchen.

Um einen besseren Einblick in das Erleben und Empfinden der Ressourcen zu erhalten würde sich eine umfangreichere Studie anbieten, die noch Befragungen der Eltern und Kinder mit einbezieht, welche mittels qualitativer Interviews erhoben werden könnten.

8.2 Ausblick bezüglich Berufspraxis

Die theoretische und praktische Auseinandersetzung mit der Multifamilienarbeit lässt auch einige Rückschlüsse für die zukünftige Berufspraxis zu:

- Im Unterricht, im Umgang mit Eltern und mit Kindern mit herausforderndem Verhalten gilt es, den Fokus auf die Ressourcen und das zu lenken, was bereits gelingt.

- Interventionen sind nachhaltiger, wenn die Kinder oder Erwachsenen selbst auf neue Vorgehensweisen kommen, indem man sie durch zirkuläres Fragen und aktives Zuhören dabei unterstützt.
- Das (herausfordernde) Verhalten eines Kindes ist nicht Ausdruck seiner Persönlichkeit sondern oft eine Reaktion auf Veränderungen in einem System, welche sich auch auf das System Schule auswirkt. Daher ist es meist sinnvoll, mit Ruhe darauf zu reagieren und es nicht persönlich zu nehmen.
- Neue Verhaltensweisen können mit Spielen und Rollenwechseln gefestigt werden, um nachhaltig auch im Alltag Anwendung zu finden.
- Der Austausch auf dem Mesosystem mit den Eltern ist essenziell, um das Kind und die Systeme, in welchen es agiert, besser verstehen und, wenn möglich und angebracht, verändern zu können.
- Sofern es die Möglichkeit dazu gibt und das Familiensystem des Kindes es zulässt, sollte der Zugang zur Multifamilienarbeit für Kinder mit herausforderndem Verhalten ermöglicht werden.

9 Quellenverzeichnis

9.1 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1. Vergleich Stanine K1.....	45
Abbildung 2. Vergleich Stanine K2.....	47
Abbildung 3. Vergleich Stanine K3.....	49
Abbildung 4. Vergleich Stanine K4.....	51
Abbildung 5. Vergleich Stanine K5.....	52

9.2 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1	Übersicht Erhebungszeitpunkte FRKJ 8-16	33
Tabelle 2	Übersicht Erhebungszeitpunkte Feldnotizen	34
Tabelle 3	Übersicht Signifikanz und Effektstärke	39
Tabelle 4	Codierungsschema Feldnotizen	40
Tabelle 5	Darstellung der beobachteten Ressourcen in den Sitzungen	42
Tabelle 6	Übersicht der besuchten Sitzungen	44

10 Literaturliste

- Asen, E. (2017a). Entwicklung der Multifamilientherapie. In E. Asen & M. Scholz (Hrsg.), *Handbuch der Multifamilientherapie* (S. 20-24). Heidelberg: Carl-Auer Verlag GmbH.
- Asen, E. (2017b). Das Mentalisierungsmodell und seine praktische Umsetzung in der Multifamilientherapie. In E. Asen & M. Scholz (Hrsg.), *Handbuch der Multifamilientherapie* (S. 40-57). Heidelberg: Carl-Auer Verlag GmbH.
- Asen, E. & Scholz, M. (2015). *Praxis der Multifamilientherapie* (3. Auflage). Heidelberg: Carl-Auer Verlag GmbH.
- Asen, E. & Scholz, M. (Hrsg.) (2017). *Handbuch der Multifamilientherapie*. Heidelberg: Carl-Auer Verlag GmbH.

- Bronfenbrenner, U. (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung: Natürliche und geplante Experimente*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bronfenbrenner, U. (2012). *Ökologische Sozialforschung – Ein Bezugsrahmen. Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. Second Edition. United States of America: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cropley, A. J. (2019). *Qualitative Forschungsmethoden. Eine praxisnahe Einführung*. 6. Überarbeitete und aktualisierte Auflage. Hohenwarsleben: Westarp Science – Fachverlage.
- Dawson, N. & McHugh, B. (2017). Elternpräsenz in der Schule: Vom Familienklassenzimmer zur Familienschule. In E. Asen & M. Scholz (Hrsg.), *Handbuch der Multifamilientherapie* (S. 263-276). Heidelberg: Carl-Auer Verlag GmbH.
- Dlugosch, A. & Langner, A. (2016). Koordination von «Inklusion». *Zeitschrift für Pädagogik*. Schulische Inklusion, Beiheft 62, 124-139.
- Flammer, A. (2009). *Entwicklungstheorien. Psychologische Theorien der menschlichen Entwicklung*. 4., vollständig überarbeitete Auflage. Bern: Verlag Hans Huber, Hogrefe AG.
- Fröhlich-Gildhoff, K. (2013). *Angewandte Entwicklungspsychologie der Kindheit. Begleiten, Unterstützen und Fördern in Familie, Kita und Grundschule*. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Frost, J. & Vogt, P. (2017). Familienklassenzimmer – auch in der Schweiz! In E. Asen & M. Scholz (Hrsg.), *Handbuch der Multifamilientherapie* (S. 346-352). Heidelberg: Carl-Auer Verlag GmbH.
- 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 GmbH.

- Habermann-Horstmeier, L. (2017). *Gesundheitsförderung und Prävention. Kompakte Einführung und Prüfungsvorbereitung für alle disziplinären Studienfächer*. Bern: Hogrefe.
- Hanna, D. & Dempster, M. (2017). *Forschungsmethoden der Psychologie und Sozialwissenschaften für dummies*. 1. Auflage. Weinheim: WILEY-VCH Verlag GmbH & Co. KGaA.
- Hanswille, R. (2014). Familientherapie. In T. Levold & M. Wirsching (Hrsg.), *Systemische Therapie und Beratung - das grosse Lehrbuch* (S. 189-197). Heidelberg: Carl-Auer Verlag GmbH.
- Hauel, J. (2017). Familienklassenzimmer – Strukturen, Werkzeuge und Methoden. In E. Asen & M. Scholz (Hrsg.), *Handbuch der Multifamilientherapie* (S. 277-296). Heidelberg: Carl-Auer Verlag GmbH.
- Kauffeld, S. (2014). *Arbeits-, Organisations- und Personalpsychologie für Bachelor*. Berlin Heidelberg: Springer Verlag.
- Krus, A. (2004). Mut zur Entwicklung. Das Konzept der psychomotorischen Entwicklungstherapie. *Reihe Motorik*, 26. Schorndorf: Karl Hofmann Verlag.
- Lenz, A. (2010). *Ressourcen fördern. Materialien für die Arbeit mit Kindern und ihren psychisch kranken Eltern*. Göttingen: Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG.
- Lohaus, A. & Nussbeck, F. W. (2016). *FRKJ 8-16. Fragebogen zu Ressourcen im Kindes- und Jugendalter*. Manual. Göttingen: Hogrefe Verlag GmbH und Co. KG.
- Luder, R. (2019). *Auffälliges Verhalten in der Schule. Herausforderungen und Lösungsansätze*. Referat an der Enquête „Schulklima – eine zeitgemässe Interpretation – Entwicklung von Lösungsansätzen für Verhaltensauffälligkeiten“. Referat am 19. März 2019, Wien.
- Ludewig, K. (2013). Arbeit mit Ressourcen auf systemischer Ebene – der Ansatz der Systemischen Therapie. In Schemmel, H. & Schaller, J. (Hrsg.) *Ressourcen. Ein Hand- und Lesebuch zur therapeutischen Arbeit* (S. 311-324). Tübingen: DGVT-Verlag.

Luhmann, N. (2002). *Einführung in die Systemtheorie*. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme Verlag.

Manz, E. (2019). Wenn die Eltern in die Schule gehen. *Tages-Anzeiger* (Donnerstag, 17. Januar 2019).

Moser, H. (2015). *Instrumentenkoffer für die Praxisforschung. Eine Einführung*. 2. Auflage. Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag.

Palmowski, W. (2008). *Anders handeln. Lehrerverhalten in Konfliktsituationen. Ein Übersichts- und Praxisbuch*. Dortmund: Löer Druck GmbH.

Renner, B &. Weber, H. (2005). Optimismus. In Weber, H. (Hrsg.), *Handbuch der Persönlichkeitspsychologie und Differentiellen Psychologie* (S. 446-453). Göttingen: Hogrefe.

Rönnau-Böse, M., Fröhlich-Gildhoff, K. (2015). *Resilienz und Resilienzförderung über die Lebensspanne* (1. Aufl.). Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.

Scholz, M. (2017a). Paradigmenwechsel in der Therapeutenrolle. In E. Asen & M. Scholz (Hrsg.), *Handbuch der Multifamilientherapie* (S. 26-32). Heidelberg: Carl-Auer Verlag GmbH.

Scholz, M. (2017b). Das «erweiterte Fünfschrittemodell». In E. Asen & M. Scholz (Hrsg.), *Handbuch der Multifamilientherapie* (S. 33-39). Heidelberg: Carl-Auer Verlag GmbH.

Scholz, M. (2017c). MFT-Forschung in Deutschland. In E. Asen & M. Scholz (Hrsg.), *Handbuch der Multifamilientherapie* (S. 376-386). Heidelberg: Carl-Auer Verlag GmbH.

Schwarzer, R., Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In Jerusalem, M. & Hopf, D. (Hrsg.). *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. Zeitschrift für Pädagogik*, 44, 28 - 53. Weinheim: Beltz Verlag.

Schweizerischer Dachverband Multifamilienarbeit/Multifamilientherapie (n.d.). *Willkommen beim Schweizerischen Dachverband für Multifamilienarbeit / Multifamilientherapie (MFA / MFT)*. Verfügbar unter: <https://www.multifamilienarbeit.ch>

Stadt Zürich, n.d. *Integrative Förderung (IF)*. Verfügbar unter: <https://www.stadt-zuerich.ch/schulen/de/vogtsrain/unterricht/foerderangebot/if.html>

Thun-Hohenstein, L., Lampert, K. & Altendorfer-Kling, U. (2020). Resilienz – Geschichte, Modelle und Anwendungen. *Zeitschrift für Psychodrama und Soziometrie*, 19, 7-20.

Von Schlippe, A. & Schweitzer, J. (2010). *Systemische Interventionen. 2. Auflage*. Göttingen: 2009 Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG.

WHO. (2011). *ICF-CY. Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit bei Kindern und Jugendlichen*. Bern: Huber.

Woolfolk, A. (2008). *Pädagogische Psychologie* (10. Auflage). München: Pearson.

Zimmer, R. (2012). *Psychomotorik für Kinder unter 3 Jahren. Entwicklungsförderung durch Bewegung* (2. Aufl.). Freiburg im Brsg.: Verlag Herder.

Anhang 1 – 11

Anhang 1	Bewertungsbogen
Anhang 2	Vorlage zur Erhebung der demografischen Daten
Anhang 3	Informationsschreiben und Einverständniserklärung
Anhang 4	Codierungsschema Feldnotizen
Anhang 5	1. Feldnotizen Gruppe 1
Anhang 6	2. Feldnotizen Gruppe 1
Anhang 7	3. Feldnotizen Gruppe 1
Anhang 8	1. Feldnotizen Gruppe 2
Anhang 9	2. Feldnotizen Gruppe 2
Anhang 10	3. Feldnotizen Gruppe 2
Anhang 11	Übersicht der Friedman- und Wilcoxon-Tests der Ressourcen

Anhang 1: Bewertungsbogen

Bewertungsbogen vom ____ bis ____

Name: _____ Klasse _____


Ziele:

A: _____

B: _____

	Morgen	Nachmittag
Montag	A: B:	A: B:
Dienstag	A: B:	A: B:
Mittwoch	A: B:	
Donnerstag	A: B:	A: B:
Freitag	A: B:	Familienklasse

Bewertung:  oder 😊 Ziel erreicht, 😐 oder ☹️ Ziel nicht erreicht

		😊	😐	☹️
Ziel A				
Ziel B				

Anhang 2: Vorlage zur Erhebung der demografischen Daten

Demografische Daten der Eltern und Kinder für die Masterarbeit

Zum Kind

Alter des Kindes: _____

Geschlecht des Kindes: _____

Klassenstufe des Kindes: _____

Ev. Auffälligkeiten, die das Kind im Unterricht/in der Schule zeigt?

Ziele des Kindes: _____

Zu den Eltern

Welcher Elternteil nimmt an der Familienklasse teil? _____

Ist der Elternteil alleinerziehend? _____

Beruf/höchster Bildungsabschluss des Elternteils: _____

Kennen der Elternteil und das Kind bereits andere Familien der aktuellen Familienklasse?

Zu Vorerfahrungen mit der Familienklasse

Die wievielte Familienklasse ist es für die Familie?


Bei Vorerfahrung: haben Sie in der gleichen Konstellation teilgenommen (gleiches Kind, gleicher Elternteil)? _____

Anhang 3: Informationsschreiben und Einverständniserklärung

Claudia Holzer
Fach- und Förderlehrperson

Liebe Eltern

Vielen Dank, dass Sie und Ihr Kind mich bei meiner Masterarbeit unterstützen.

Ich möchte untersuchen, ob und wie sich die Ressourcen Ihrer Kinder durch die  verändern. Ressourcen helfen den Kindern, Stress zu ertragen, Streit zu lösen oder ihre Ziele zu erreichen.

Ich werde den «Fragebogen zu Ressourcen im Kindes- und Jugendalter» mit Ihrem Kind dreimal machen. Einmal am Anfang der Familienklasse, einmal am Schluss und einmal 6 Wochen nach der Familienklasse.

Die Ergebnisse verwende ich für meine Masterarbeit an der Hochschule für Heilpädagogik Zürich. Die Namen, die Schule und der Schulkreis werden nicht genannt und anonymisiert. Die gesammelten Daten werden auch anonymisiert an den Herausgeber des Fragebogens weitergeleitet, um den Fragebogen weiter zu verbessern.

Am Schluss meiner Arbeit dürfen Sie die Ergebnisse gerne einsehen oder ich schicke sie Ihnen zu.

Vielen Dank und liebe Grüsse

Claudia Holzer

Bitte kreuzen Sie an, ob Sie damit einverstanden sind:

- ☐ Ich bin damit einverstanden, dass Frau Holzer mit meinem Kind dreimal den Fragebogen «Fragebogen zu Ressourcen im Kindes- und Jugendalter» durchführt.
- ☐ Ich bin damit einverstanden, dass sie die anonymisierten Daten für ihre Masterarbeit verwendet.
- ☐ Ich bin damit einverstanden, dass sie die Daten dem Hersteller des Fragebogens anonymisiert weiterleitet.

Name des Kindes: _____

Ort/Datum: _____

Unterschrift: _____

- ☐ Bitte schicken Sie mir die Daten nach der Auswertung zu. An folgende (E-Mail)-Adresse:

Anhang 4: Codierungsschema Feldnotizen

Inhaltseinheiten	Kategorien	Konzepte
<ul style="list-style-type: none"> • Zielbesprechung von K3. • Sie sollen bis zur nächsten Sitzung nicht verraten, was sie hier vorbereitet hätten. Es soll eine Überraschung für die Eltern werden. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ziele in der Schule erreichen • Inhibition 	Selbstkontrolle
<ul style="list-style-type: none"> • K3 erzählt schnell und mit lachendem Gesicht, dass sie sich ein neues Ziel gesetzt habe. Die Coachs reagieren freudig. • Stärken der Kinder und Eltern notieren. • Der Coach lobt ihn für seine Aussage und sagt, dass er diese gute Idee gleich aufschreiben soll • Alle applaudieren. • Die Kinder sollen nun die Luftballons so lange aufblasen, bis sie zerplatzen und die Kompetenzen herauspicken. Die Kompetenzzettel kommen anschliessend in ihre Familienschatzkiste. Das ist eine kleine Box, die die Kinder und Eltern gemeinsam dekoriert haben. 	<ul style="list-style-type: none"> • Freude über Erfolg • Sich seinen Stärken bewusst werden • Lob • Anerkennung • Kompetenzen würdigen 	Selbstwertschätzung
<ul style="list-style-type: none"> • Alle klatschen und sagen rhythmisch zu K2: «Das-hast-du-gut-gemacht!». • V1 berührt seinen Sohn oft und streicht ihm liebevoll durch die Haare, K1 lacht oft und sie wirken beide fröhlich. • K1 und K2 haben begonnen mit einem Ball zu spielen. K1 versteckt sich hinter seinem Vater, als K2 ihn nach ihm wirft. • Der Coach erklärt den Eltern, wie die Blätter aufgebaut sind und sagt, dass sie sich vorstellen kann, dass K3 es irgendwann auch mal ohne die Blätter schafft. • M3 steht unterdessen auf, stellt sich näher zu ihr hin und hilft beim Buchstabieren. • F2 ist eher angespannt. M2 korrigiert K2 oft und fordert ihn zum Beispiel auf, grösser zu schreiben. 	<ul style="list-style-type: none"> • Würdigung der Zielerreichung • Positive körperliche Verstärkung • Schutz • Beratung der Eltern • Elterliche Unterstützung • Negativer Umgang mit Fehlern 	(Elterliche) soziale und emotionale Unterstützung
<ul style="list-style-type: none"> • Die Kinder lachen viel und quietschen, wenn sie zu spät sind oder schnell reagieren. Sie sind sehr engagiert. • Alle setzen sich hin und beginnen mit dem Znüni. M5 fragt, wie gut die Torte geschmeckt habe. Alle unterhalten sich über unterschiedliche Torten, die besser oder schlechter schmecken und wo man sie kaufen kann. • Sie arbeiten an einem Leiterlspiel für die ganze Gruppe. • Der Reihe nach würfeln die Anwesenden mit einem Schaumstoffwürfel. Anstelle von Zahlen hat es auf jeder Seite eine andere Frage (Lieblingshobby, Lieblingstier, Traumberuf, Lieblingslied, ob man schon mal gezeltet hat und wann man das letzte Mal in einem See gebadet hat). Jeder würfelt zweimal. 	<ul style="list-style-type: none"> • Gemeinsames Spiel • Gemeinsamer Znüni und Austausch • Gemeinsam erarbeitetes Spiel • angeleiteter Austausch 	Integration in die (Peer)Gruppe

<ul style="list-style-type: none"> Die Kinder lesen sich gegenseitig nochmals ihre definitiven Namen vor und lachen und freuen sich darüber. K1 fügt noch hinzu, dass er in dieser Woche insgesamt 51 lachende Smileys erreicht habe. K2 kommentiert dies mit einem «Woohoo!». Er fügt aber noch hinzu, dass K1 seine Bewertung pro Lektion erhält und er nur pro Tag. Daher sei es etwas unfair, dass er nur so wenige Smileys habe. Er habe es jedoch geschafft, bei einem Ziel ausschliesslich Kronen-Smileys zu sammeln. 	<ul style="list-style-type: none"> Spielerischer Umgang miteinander Vergleichen 	
<ul style="list-style-type: none"> Die Kinder lesen ihren Eltern den Brief vor, sie sind sehr konzentriert und freuen sich. Sie freut sich, dass sie den Stressball fertiggemacht hat. Daraufhin erklärt er F1, wie sein Messgerät funktioniert und zeigt es ihnen. Sie stellen interessierte Fragen, V1 neigt sich zu ihm hin, um es genauer zu sehen. Sie gibt ihrer Mutter einen Tipp: Sie solle die Würfel einfach aufdecken, um einem Strick zu entgehen. Sie strahlt, als die Mutter es macht und die Theorie aufgeht Das Mehl wird aus Versehen über den gesamten Tisch gepustet. K3 und der Coach lachen und versuchen es nochmals. F2 ist eher angespannt. M2 korrigiert K2 oft und fordert ihn zum Beispiel auf, grösser zu schreiben. 	<ul style="list-style-type: none"> Anderen erfolgreich eigenständig etwas präsentieren Erfolgreich Aufgaben bewältigen Anderen erfolgreich etwas erklären Erfolgreich unterstützen Positiver Umgang mit Fehlern Negativer Umgang mit Fehlern 	Selbstwirksamkeit
<ul style="list-style-type: none"> Nun sollen die Familien aus den gesammelten Karten einige aussuchen, die sie zur Erreichung der Ziele des Kindes oder zur Unterstützung ihres Kindes noch gut gebrauchen können. Zusätzlich sollen sie einen Leuchstern als Erinnerung an die Ziele im Kinderzimmer ankleben. Der Coach sagt, dass es K2s Ziel sei, andere Kinder nicht abzulenken. 	<ul style="list-style-type: none"> Entscheiden, welche Ressourcen nötig sind Ziele visualisieren Ziele präsent haben 	Kohärenzsinn
<ul style="list-style-type: none"> Die Coaches fragen, ob K3 und K5 vielleicht Tipps für K4 hätten, um ihr Ziel besser erreichen zu können. Der Coach fragt nun die Kinder, ob sie wissen, wo Eltern sich Hilfe holen können, wenn sie nicht mehr weiterwissen. Sie werden nächste Woche als Expert*innen für Erziehungsfragen eingeladen und sollen ihren Eltern Ratschläge mitgeben. K3 sagt zu ihr: «Da musste ich auch durch, das schaffst du.» Auf die Vorlagen sollen sie Komplimente und Wünsche für die andere Familie aufschreiben. 	<ul style="list-style-type: none"> Anderen Tipps geben Versetzung in die Lage anderer Rollenwechsel Zuspruch geben Sich den Stärken anderer bewusst werden 	Empathie und Perspektivenübernahme
<ul style="list-style-type: none"> In diesem werden unterschiedliche Erziehungsfragen angesprochen, welche Anstösse zur Diskussion geben. Der Coach setzt jeden Jungen an einen eigenen Tisch. 	<ul style="list-style-type: none"> Erziehungsfragen besprechen Regeln einfordern 	Autoritativer Erziehungsstil

<ul style="list-style-type: none"> • Der Coach fragt die Eltern, ob sie einen Tipp haben, um die Kinder wieder zum Mitmachen zu bewegen • Der Coach fährt mit ruhiger Stimme fort und lässt sich nicht aus der Ruhe bringen • Sie sollen sich gemeinsam unterschiedliche Dinge überlegen, die ihnen in Momenten, in welchen sie einfach «keinen Bock» mehr haben, helfen. • Nun sind die Mütter wieder zurück. Sie hatten mit dem anderen Coach besprochen, wie sie für ihre Kinder ein «sicherer Hafen» sein können. 	<ul style="list-style-type: none"> • Die Verantwortung den Eltern geben • Ruhe bewahren • Kinder mitbestimmen lassen • Vermitteln von Wärme 	
<ul style="list-style-type: none"> • K5 sagt, dass er diesen Wettbewerb sowieso gewinnen würde 	<ul style="list-style-type: none"> • Positive Erwartung 	Optimismus
<ul style="list-style-type: none"> • Nun wird ein Konflikt in der Schule besprochen. K1 gerät immer wieder in Streitsituationen. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sprechen über Konflikte in der Schule 	Schulische Integration

Anhang 5: 1. Feldnotizen Gruppe 1

13.11.20, 13.45-15.15 Uhr

Teilnehmende:

Familie 1: V1 (Vater) und K1 (Sohn)

Familie 2: M2 (Mutter) und K2 (Sohn)

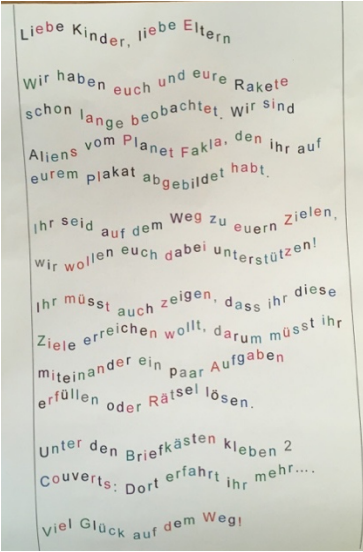
2 weibliche Coaches

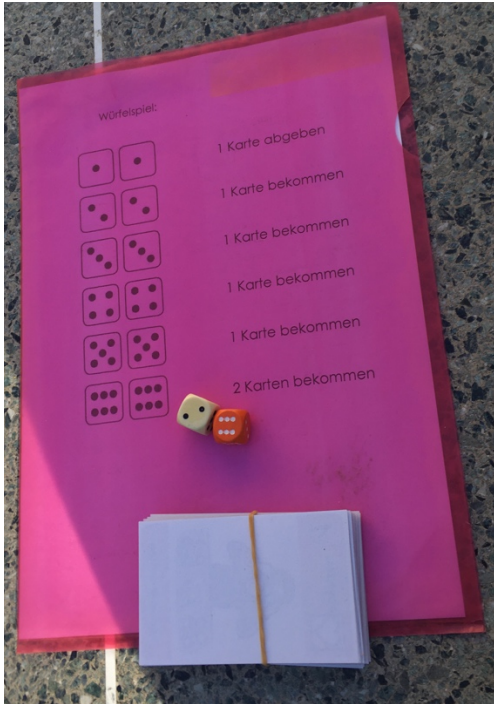
Dies ist die erste besuchte Sitzung in dieser Gruppe. Es ist bereits die vierte für K2 und die dritte für K1. Es gab noch Schwierigkeiten bei der Gruppenbildung, zu Beginn war noch ein Erstklässler dabei, was zur Unterforderung der beiden Jungen führte. Daher ist die Gruppe erst jetzt fertig gebildet.

Die Sitzung findet in einem offenen Raum statt, der über eine Garderobe/Eingangsbereich verfügt. Dieser ist vom Gruppenraum durch eine Mauer abgetrennt, jedoch ohne Tür. Der Gruppenraum verfügt über einen Sitzkreis und mehrere Pulte mit Stühlen, welche im hinteren Teil stehen. Hinter den Gruppentischen ist eine «Büroecke», in welcher zwei Computer für die Coaches stehen. Hinten rechts befindet sich noch eine kleine offene Küche. In einem abgetrennten Nebenzimmer finden ebenfalls kleine Sequenzen statt (z.B. Einzelbesprechungen mit den Müttern).

Alle Erwachsenen tragen einen Mund- und Nasenschutz, die Kinder tragen keinen.

Zeit	Thema/Setting	Beobachtung	Codierung
13.45	Eintreffen Garderobe und Gruppenraum	Alle kommen gleichzeitig an. K1 hat seinen Beurteilungsbogen und die Ziele nicht dabei. Ein Coach schaut bei den Mails nach, ob seine Klassenlehrerin ihr ein Foto des Beurteilungsbogens oder eine Rückmeldung zu den Zielen geschickt hat. F2 kennt mich schon von der ersten Durchführung des Fragebogens. Ich stelle mich F1 vor, sie sind ebenfalls damit einverstanden, an meiner Masterarbeit teilzunehmen. Die Lehrerin von K1 hat den Beurteilungsbogen per Mail geschickt.	
13.50	Auswertung der Beurteilungsbögen Gruppenraum	Die Coaches teilen sich auf. Jede bespricht mit einer Familie, wie es mit der Zielerreichung in der vergangenen Woche geklappt hat. Sie erklären, wie die Beurteilungen zusammengezählt werden (alle gleichen Smileys werden zusammengetragen). K1 hat viele Smileys mit Krone gesammelt (höchste Bewertung). Er hat gute Laune, zählt die Smileys zusammen und notiert die Ergebnisse.	Ziele in der Schule erreichen Freude über Erfolg
13.55		Die Coaches fordern dazu auf, nun die Ergebnisse in der ganzen Gruppe zu teilen. K1 liest seine Ziele und die erreichten Smileys vor. Wurde das Ziel erreicht oder sogar gut erreicht, so klatschen alle in die Hände und sagen rhythmisch: «Das-hast-du-gut-gemacht!» Wurde das Ziel nicht oder nur	Würdigung der Zielerreichung

		teilweise erreicht, so sagen und klatschen alle: «Das-kannst-du-besser-machen.» K1 hat das erste Ziel teilweise und das zweite ganz erreicht. K2 hat beide Ziele ganz erreicht.	
14.00	Aufwärmspiel Gruppenraum	Alle spielen gemeinsam das Spiel «Platz frei»*. Alle machen mit. Die Jungen sind zuerst mit Eifer dabei, die Konzentration lässt aber schnell nach.	Gemeinsames Spiel
14.05	Einführung Schnitzeljagd	Die Coaches beenden das Spiel und sagen den Jungen, dass sie rätselhafte Post erhalten haben. Jeder Junge erhält einen anders gestalteten Brief mit demselben Inhalt. Die Kinder lesen ihren Eltern den Brief vor, sie sind sehr konzentriert und freuen sich.	Anderen eigenständig erfolgreich etwas Präsentieren
		 <p>Liebe Kinder, liebe Eltern</p> <p>Wir haben euch und eure Rakete schon lange beobachtet. Wir sind Aliens vom Planet Fakla, den ihr auf eurem Plakat abgebildet habt.</p> <p>Ihr seid auf dem Weg zu euren Zielen, wir wollen euch dabei unterstützen!</p> <p>Ihr müsst auch zeigen, dass ihr diese Ziele erreichen wollt, darum müsst ihr miteinander ein paar Aufgaben erfüllen oder Rätsel lösen.</p> <p>Unter den Briefkästen kleben 2 Couverts. Dort erfahrt ihr mehr....</p> <p>Viel Glück auf dem Weg!</p>	
14.10	Schnitzeljagd Draussen	Jede Familie hat eine Farbe (F1 rot, F2 blau). Sie gehen nach draussen und folgen den Pfeilen in ihrer Farbe. Die Eltern wirken eher sachlich und nicht spielerisch. Die Kinder freuen sich jedoch und rufen laut, wenn sie einen neuen Pfeil entdecken. Bei einem Picknicktisch erhalten beide Gruppen die gleiche Aufgabe: Sie sollen fünf Stärken der Familie auf Zettel schreiben und diese in einen Ballon stecken. Das Einfüllen in den Ballon war sehr schwierig. F1 war schon etwas vorher da und deshalb auch schneller fertig. V1 berührt seinen Sohn oft und streicht ihm liebevoll durch die Haare, K1 lacht oft und sie wirken beide fröhlich. F2 ist eher angespannt. M2 korrigiert K2 oft und fordert ihn zum Beispiel auf, grösser zu schreiben.	Erfolgreich Aufgaben bewältigen Sich seinen Stärken bewusst werden Positive körperliche Verstärkung Negativer Umgang mit Fehlern
14.20		F1 ist fertig mit dem Auftrag und folgt den Pfeilen weiter zu einem Pingpong-Tisch. Dort erhalten sie von den Coaches eine Einführung in ein Würfelspiel. Ich bleibe bei F2 und versuche, ihnen beim Füllen der Ballons zu helfen. Schliesslich schaffen sie es und gehen auch zum Tisch weiter.	

		<p>Auch sie spielen nun das Würfelspiel. Dabei geht es darum, mittels Würfeln möglichst viele Kompetenzkarten zu sammeln.</p> 	
14.35		<p>F1 geht bereits mit einem Coach zurück ins Gruppenzimmer. Ich bleibe mit dem zweiten Coach und F2 noch draussen. F2 spielt noch zwei Runden in vereinfachter Form. Anschliessend erklären der Coach und ich je M2 und K2 die Bedeutung der Kompetenzkarten. Beide kennen noch nicht alle Begriffe auf den Karten.</p>	
14.40	<p>Überleitung zum nächsten Auftrag</p> <p>Gruppenraum</p>	<p>Auch F2 und der Coach gehen zurück in den Gruppenraum. Nun sollen die Familien aus den gesammelten Karten einige aussuchen, die sie zur Erreichung der Ziele des Kindes oder zur Unterstützung ihres Kindes noch gut gebrauchen können. Dabei können sie Karten austauschen. Das Ziel ist, dass jede Person am Schluss fünf Kompetenzkarten hat. Die Familien sollen getrennt arbeiten und sich gut überlegen, welche Kompetenzen das Kind und welche das Elternteil braucht. F2 braucht noch zusätzliche Unterstützung beim Verständnis. Ein Coach übersetzt einige Inhalte in die Erstsprache der Mutter. F1 arbeitet sehr selbstständig. Sie sitzen einander gegenüber an einem kleinen Tisch und haben die Köpfe sehr nahe beieinander. Sie sprechen leise und vertraut.</p>	<p>Entscheiden, welche Ressourcen nötig sind</p>
14.50	<p>Arbeiten am Auftrag</p> <p>Gruppenraum</p>	<p>Ein Coach geht zu F1 und fragt, welche Kompetenzen der Vater noch braucht, um K1 unterstützen zu können. K1 soll ihm noch ein paar Kompetenzen zuweisen. K1 beginnt, auf die einzelnen Karten zu zeigen und sagt: «Das kann ich, das kann</p>	

		<p>ich, das kannst du...» Der Coach greift ein und fordert den Vater dazu auf, nochmals genau hinzuschauen, welche Kompetenzen zu seinem Sohn und welche zu ihm selbst passen. K1 sagt: «Zu ihm passt nichts. Er denkt, dass meine Sachen nicht lustig sind. Daran muss er arbeiten.» Der Coach fragt: «Was würdest du dir wünschen?» K1: «Ich kann alles machen, um zu helfen.»</p> <p>Danach unterhält er sich mit seinem Vater in ihrer Erstsprache.</p>	
14.55		<p>Der andere Coach verkündet laut: «K2 hat eine ganze Beige mit Dingen, die er noch brauchen könnte.»</p> <p>Danach räumt F2 mit Unterstützung des Coaches auf. K2, M2 und der Coach beginnen damit, den Znüni für alle vorzubereiten.</p>	Lob
14.57		<p>V1 und K1 unterhalten sich immer noch mit dem Coach. K1 erklärt, dass er bei dem Kärtchen «Kritikfähigkeit» davon ausgeht, dass es etwas mit «Lustigfinden» zu tun habe. Weil es einen Daumen nach oben und einen nach unten darauf abgebildet hat.</p> <p>Der Coach erklärt, dass dieses Kärtchen meint, dass man es aushalten kann zu hören, was man alles nicht kann.</p> <p>K1 versteht es nun und V1 und K1 arbeiten konzentriert weiter.</p>	
15.00	<p>Gemeinsamer Znüni</p> <p>Gruppenraum</p>	<p>K1 hat vier Kärtchen ausgewählt, die er gut brauchen kann. Er versorgt seine Kärtchen in seiner Schublade. K2 macht unterdessen einen Kaffee für einen der Coaches. V1 geht kurz nach draussen.</p> <p>Die anderen setzen sich an den Znünitisch. Die Coaches leiten das Gespräch. Die Kinder äussern sich kaum und wenn, dann sehr einsilbig. K1 erzählt, dass er seiner Mutter Merci-Schokolade geschenkt habe. Als sie diese lange nicht ass, ass er die Schokolade selbst. Es werden die Corona-Fallzahlen in Italien und der Schweiz verglichen, dann kommt V1 zurück zur Gruppe.</p> <p>Es wird die Durchführung der Erzählnacht in den unterschiedlichen Schulhäusern thematisiert.</p>	<p>Entscheiden, welche Ressourcen nötig sind</p> <p>Gemeinsamer Znüni und Austausch</p>
15.10	<p>Ballons zerplatzen</p> <p>Gruppenraum</p>	<p>Alle setzen sich zurück in den Kreis. Die Kinder sollen nun die Luftballons so lange aufblasen, bis sie zerplatzen und die Kompetenzen herauspicken. Die Kompetenzzettel kommen anschliessend in ihre Familienschatzkiste. Das ist eine kleine Box, die die Kinder und Eltern gemeinsam dekoriert haben.</p>	Kompetenzen würdigen

		<p>K1 schafft es auf Anhieb, den Ballon durch Aufblasen zu zerplatzen. Er erschrickt vom lauten Geräusch und drückt sich kurz an seinen Vater.</p> <p>K2 schafft es nicht und gibt den Ballon seiner Mutter. Nach einigen Anläufen schafft sie es, den Ballon zum Platzen zu bringen. Es gibt Applaus von allen.</p>	<p>Schutz</p> <p>Elterliche Unterstützung</p>
15.15	Abschlussspiel Gruppenraum	<p>Die Coaches geben den Familien Hausaufgaben für die nächste Woche. Sie sollen die Ziele der Kinder auf einen grossen Stern schreiben (sie erhalten eine Vorlage von den Coaches). Zusätzlich sollen sie einen Leuchtern als Erinnerung an die Ziele im Kinderzimmer ankleben.</p> <p>Nun spielen alle «ich fahre Bus»*. Die Kinder haben Spass daran und lachen viel. Auch V1 lacht mehrmals. K2 gelingt es, dass er nie in die Mitte stehen muss, K1 verpasst einige Einsätze und ist mehrmals in der Mitte.</p>	<p>Ziele visualisieren</p> <p>Gemeinsames Spiel mit allen</p> <p>Inhibition</p>
15.20	Abschluss Gruppenraum	<p>Nun legen alle Anwesenden ihren Glasstein auf die Smileys. Alle sind beim lachenden Smiley, nur der von K1 ist beim neutralen Gesicht. Er möchte seine Platzierung jedoch nicht kommentieren.</p> <p>Anschliessend machen sie die Abschlussspirale: K1 verabschiedet sich der Reihe nach im Kreis herum von allen Beteiligten in Form einer kontaktlosen Geste. Die Person, die als erstes von ihr verabschiedet wurde, schliesst sich ihr an und sagt ebenfalls im Kreis herum allen auf Wiedersehen. So verabschieden sich alle von allen.</p> <p>Beide Familien gehen gleichzeitig nach Hause.</p>	

*Spielbeschreibung «Ich fahre Bus»:

Es hat einen Stuhl mehr als Teilnehmer*innen. Eine Teilnehmer*in steht in der Mitte des Stuhlkreises.

Die Person links neben dem Stuhl legt ihre Hand auf den leeren Platz, sagt «Ich fahre Bus» und setzt sich auf den leeren Stuhl.

Die Person, die jetzt neben dem leeren Stuhl sitzt legt wiederum so schnell wie möglich ihre Hand darauf, sagt «Ich fahre mit» und setzt sich drauf. Die dritte Person in der Reihe legt wieder ihre Hand auf den nun freien Stuhl und sagt «Ich fahre schwarz und nehme mit ____». Dabei ruft sie eine andere Person auf, die im Kreis sitzt. Während sie den Platz wechselt, versucht, die aufgerufene Person so schnell wie möglich an den freien Platz zu kommen. Gelingt dies der Person im Kreis schneller, so muss die aufgerufene Person nun im Kreis stehen bleiben. Die Person in der Mitte kann auch versuchen, ihre Hand schneller auf einen leeren Sitz zu legen, als die Person, die eigentlich an der Reihe wäre. Das Ziel ist es, möglichst nicht in der Mitte stehen zu müssen.

Anhang 6: 2. Feldnotizen Gruppe 1

22.01.21, 13.45-15.15 Uhr

Teilnehmende:

Familie 1: V1 (Vater) und K1 (Sohn)

Familie 2: M2 (Mutter) und K2 (Sohn)

2 weibliche Coaches

Dies ist die zweite besuchte Sitzung in dieser Gruppe. Geplant wäre ein Besuch in der ersten Woche nach den Sportferien gewesen. Leider meldete sich einmal eine Familie ab und beim zweiten Mal konnte sie nicht stattfinden, da es starken Schneefall gab und der gesamte öffentliche Verkehr ausfiel. Zudem beeinflusste der neuste Beschluss des BAGs die Form dieser Sitzung. Neu waren nur noch Zusammenkünfte mit maximal fünf Personen erlaubt. Deshalb nahm ich via Skype an dieser Sitzung teil, war also nicht mehr aktiv teilnehmend, sondern passiv. Leider kam es immer wieder zu Unterbrechungen, da die Verbindung vor Ort über den Hotspot eines Handys hergestellt wurde.

Seit dem letzten Protokoll sind zehn Wochen vergangen.

Die Sitzung findet im gleichen Raum wie das letzte Mal statt.

Alle Erwachsenen tragen einen Mund- und Nasenschutz, die Kinder tragen keinen.

Zeit	Thema/Setting	Beobachtung	Codierung
13.45	Eintreffen Garderobe und Gruppenraum	F1 kommt an. Sie bemerken den Laptop mit meinem Bild und reagieren irritiert. Sie erkennen mich nicht und fragen, wer das ist und warum der Laptop dasteht. Die Coaches erklären, warum meine Beobachtung auf diese Weise stattfindet. Ich grüsse und winke, sie reagieren jedoch nicht. Ein Coach setzt sich mit ihnen hin und beginnt mit der Auswertung des Beurteilungsbogens.	Ziele in der Schule erreichen
13.47	Auswertung der Beurteilungsbögen Gruppenraum	Der zweite Coach setzt sich dazu. Der Vater erklärt, dass K1 zweimal einen «Lätsch» in der Beurteilung habe, weil er andere Kinder provoziert und beleidigt habe. Er sagt, dass K1 dies nur tut, wenn er sich unverstanden fühlt. K1 wirkt konzentriert und hört aufmerksam zu. Er erzählt, dass er enttäuscht ist, wegen diesen Vorfällen in der Schule. Ein Coach dreht meinen Bildschirm so, dass ich sie besser sehen kann. Beide winken mir kurz zu, ich winke zurück. Nun wird ein Konflikt in der Schule besprochen. K1 gerät immer wieder in Streitsituationen, der Vater kann den Stress der Lehrpersonen nachvollziehen. Einmal begleitete er K1 in die Schule.	Sprechen über Konflikte in der Schule Sprechen über Konflikte in der Schule
13.51	Ankommen F2	F2 kommt an, ein Coach verlässt aufgrund der Corona-Regelungen den Raum, der andere begrüsst die Familie und	

	Gruppenraum	geleitet sie zu einem anderen Tisch. Auch F2 beginnt gleich mit der Auswertung des Beurteilungsbogens. K2 ruft laut: «Acht Kronen (Smiley mit einer Krone auf dem Kopf, die höchstmögliche Stufe)!» Der Coach hilft beim Zählen und übersetzt teilweise.	Ziele in der Schule erreichen Freude über den Erfolg
13.55		Der Coach setzt sich nochmals zu F1, um am vorangegangenen Thema weiterzudenken. F2 überprüft währenddessen nochmals, ob sie alles richtig zusammengezählt haben. V1 hat einen Lösungsvorschlag: Man könnte die Lehrpersonen von K1 fragen, ob er den Sitzplatz wechseln könnte. K1 erklärt, dass die ganze Klasse an Zweiertischen sitzt. Danach sprechen sie noch weiter, ich kann es aufgrund der schlechten Tonqualität leider nicht verstehen.	Elterliche Unterstützung
13.59	Gemeinsame Würdigung der Ziele Gruppenraum	Der Coach bittet alle in den Sitzkreis. Die Kinder bringen ihre Beurteilungsbögen mit. K2 liest zuerst vor. Er hat seit zwei Wochen ein neues Ziel: Er denkt selbst an sein Blutzucker-Messgerät und bringt es in die Schule mit. Daraufhin erklärt er F1, wie sein Messgerät funktioniert und zeigt es ihnen. Sie stellen interessierte Fragen, V1 neigt sich zu ihm hin, um es genauer zu sehen. Dann liest K2 vor, dass er bei diesem Ziel acht Kronen erreicht habe. Alle klatschen und sagen im Sing-sang: «Das-hast-du-gut-gemacht!». Nun liest K2 sein zweites Ziel vor, welches ebenfalls neu ist. Leider verstehe ich weder das Ziel, noch die Auswertung, auch hier gibt es Applaus, er hat es mehrheitlich gut erreicht.	Anderen erfolgreich selbstständig etwas präsentieren Würdigung der Zielerreichung Würdigung der Zielerreichung
14.02		K1 ist an der Reihe. Er hat die Kapuze seines Pullis auf dem Kopf und schwenkt nervös mit dem Fuss. Sein erstes Ziel (konzentriert Lesen und Arbeiten) hat er gut erreicht. Sein Vater möchte ihm anerkennend an die Schulter boxen, K1 weicht jedoch aus. Alle klatschen und sagen den Spruch. Auch das zweite und das dritte Ziel (leider unverständlich) hat er gut erreicht und es wird geklatscht.	Würdigung der Zielerreichung
14.05		Der Coach erzählt, dass K1 momentan viele Konflikte in der Schule habe und dass er häufig provoziert werde von seinen Mitschüler*Innen. Sie fragt, ob K2 noch einen Tipp für K1 habe, um mit Provokationen besser umgehen zu können. K2 sagt: «Nur zur Lehrerin schauen oder einfach nicht hinhören». V1 erklärt: «Es sind mehrere Kinder, die K1 stören. Wenn alle im Kreis sitzen in der Schule und die Lehrerin etwas erklärt, soll K1 immer zurück an den Platz gehen.» Der Coach sagt, dass K1 sein Leiden der Lehrperson mitteilen soll, damit sie alle es im Klassenrat besprechen können. K1 antwortet	Anderen Tipps geben - Empathie und Perspektivenübernahme Sprechen über Konflikte in der Schule

		<p>darauf, dass er das schon versucht habe, aber es nichts genützt hat.</p> <p>Um die erreichten Ziele zu feiern gibt es noch einen «fliegenden Teppich». K2 legt sich dazu auf einen Teppich und alle anderen heben ihn hoch, schwingen ihn dreimal in die Luft und sagen dabei «Bravo!». K2 freut sich und kreischt, als er in die Luft fliegt.</p> <p>Auch K1 legt sich auf den Teppich, möchte jedoch nicht in die Luft geworfen werden. Sie einigen sich darauf, ihn nur hoch und runter zu schaukeln.</p> <p>Der Coach sagt, dass sie nun gemeinsam mit den Kindern eine Überraschung vorbereiten werde, während die Eltern zum anderen Coach ins Nebenzimmer gehen.</p>	<p>Würdigung der Zielerreichung</p>
14.10	<p>Vorbereitung Expert*innentalk</p> <p>Gruppenraum</p>	<p>Die Eltern haben den Raum verlassen. Sie werden im Nebenzimmer mit Unterstützung des Coaches über Erziehungsfragen diskutieren (siehe weiter unten).</p> <p>Der Coach fragt nun die Kinder, ob sie wissen, wo Eltern sich Hilfe holen können, wenn sie nicht mehr weiterwissen. Sie sagt, dass die Kinder nun genau in die Rollen solcher Expert*innen schlüpfen würden und dass sie sich einen passenden Namen und Beruf dafür ausdenken sollen. Die Jungen freuen sich und grinsen viel. K1 hat immer noch die Kapuze auf dem Kopf. Sie suchen oft den Blickkontakt zueinander und beginnen zu lachen, wenn sie einander in die Augen schauen. Sie lachen über einen lustigen Namensvorschlag.</p> <p>Der Coach erklärt nochmals, dass die Eltern sich nachher hilfesuchend an die zwei Jungen wenden werden.</p> <p>Auf dem Tisch liegt ein Mikrofon, das zum Üben gedacht ist. K1 nimmt es in die Hand und gibt vor zu singen.</p>	<p>Erziehungsfragen besprechen</p> <p>Versetzung in die Lage anderer</p> <p>Rollenwechsel</p> <p>Spielerischer Umgang miteinander</p> <p>Versetzung in die Lage anderer</p>
14.13		<p>Der Coach unterbricht die Jungen und bittet sie, ihr zu helfen, das Zimmer so einzurichten, dass sie nachher eine Pressekonferenz geben können. Sie möchte einen Tisch mit etwas Abstand zu den anderen hinstellen. Dahinter sitzen dann anschließend die Experten und davor kommen Stühle für die Eltern und Coaches hin.</p> <p>Während dem Umstellen klettert K1 auf den Tisch und setzt sich die Brille vom Coach auf, die sie auf den Tisch gelegt hatte. So bekleidet hilft er dem Coach, ein Tuch über den Tisch zu legen. Gleichzeitig überlegen sie weiter an ihren Namen und am Beruf. Der Coach holt eine Spielbrille und tauscht sie gegen ihre eigene Brille. Die Kinder spielen damit und setzen sie sich gegenseitig auf.</p>	<p>Spielerischer Umgang miteinander</p>

14.16		<p>Der Coach setzt jeden Jungen an einen eigenen Tisch. K1 soll sich an den Tisch setzen, auf dem der Laptop mit meiner Übertragung steht. K1 ist sehr irritiert, dass er jetzt etwas schreiben soll und stört den Coach und K2, die am anderen Tisch gemeinsam arbeiten.</p> <p>Ich spreche ihn an und helfe ihm, das Wort «Potato» zu buchstabieren. Er hat sich für den Namen «Dr. Potato» entschieden und ist Kinderpsychologe.</p>	Regeln einfordern
14.22		<p>K1 macht Furzgeräusche und reagiert nicht auf meine Inputs. Der Coach sagt, dass sie gleich kommen werde. Leider verstehe ich nicht, was sie mit K2 besprochen hat.</p> <p>Nun sind beide Kinder fertig und zeigen mir ihre Namenstafeln. K1 nimmt sofort wieder das Mikrofon und singt und spielt damit. Der Coach und K2 verschwinden aus meinem Blickfeld, sie holen noch Wassergläser aus der Küche.</p> <p>Als sie wieder zurück sind, sagt der Coach, dass sie nachher bei den Eltern nicht so nervös sein sollen.</p>	
14.27	<p>Expert*innen-Talk</p> <p>Gruppenraum</p>	<p>Der Coach verlässt das Zimmer, um die Eltern dazu zu holen. Die Jungen spielen mit dem Mikrofon. Sie verstecken sich unter dem «Rednerpult». Der Coach kommt zurück und sagt, dass sie sich nun zuerst an den Tisch setzen sollen, bevor die Eltern hereinkommen. Sie tun es und der Coach bittet die Eltern ins Zimmer. Sie stellt die Experten mit ihren neuen Namen vor. Die Eltern haben vorbereitete Fragen auf einem Papier in der Hand.</p> <p>V1 beginnt: Er fragt, welche Alternativen zu Ohrfeigen es in der Erziehung gibt, wenn das Kind sich schlecht verhält. Die Frage wird mehrmals wiederholt und übersetzt für M2.</p> <p>K2 antwortet: «Man soll das Kind alleine in sein Zimmer schicken». V1 gibt zu bedenken, dass er eine Lösung braucht, die er immer anwenden kann, nicht nur zu Hause. Der Coach gibt K1 das Mikrofon: «Mit dem Kind reden und zuerst fragen, was los war. Sonst kann man nicht bestrafen. Bei schlimmen Sachen kann man schon bestrafen».</p>	<p>Regeln einfordern</p> <p>Rollenwechsel</p>
14.33		<p>M2 stellt die nächste Frage in ihrer Erstsprache. Der Coach übersetzt: Wie kann man seinen Ärger kontrollieren und nicht sein Kind?</p> <p>K2 antwortet: «Etwas sagen und dann weglaufen» Der Coach ergänzt: «Du meinst Distanz schaffen.» K2 fährt fort: «Hier hinein, da hinaus (zeigt auf seine zwei Ohren), einfach nicht zuhören. Ich kann auch eine Medizin geben, damit du nichts mehr hörst.»</p>	Rollenwechsel

	<p>V1 möchte eine Frage an K1 stellen. Als er ihn mit «Dr. Potato» anspricht, brechen die Kinder in einen Lachanfall aus.</p> <p>Der Coach fragt die Eltern, ob sie einen Tipp haben, um die Kinder wieder zum Mitmachen zu bewegen. Daraufhin sprechen sie die Kinder direkt an und bitten sie darum, wieder mitzumachen.</p> <p>Dann stellt V1 seine Frage: «Was sind perfekte Eltern?» K1 antwortet in seiner Rolle: «Man darf nicht alles alleine entscheiden. Alle sind Teil der Familie. Man soll keine Gewalt machen. Bei Gewalt wollen sich die Kinder an den Eltern rächen. Wenn ein Kind zum Beispiel etwas nicht mehr mag, das es vorher immer gerne gegessen hat, dann ist das Rache. Wenn das Kind das aber noch nie gegessen hat, dann sollte man es nicht dazu zwingen. Kinder lernen erst im Alter von sieben bis zwölf Jahren, was sie gerne haben und was nicht.»</p> <p>Der Coach bedankt sich bei K1 und fragt, ob M2 auch noch eine Frage habe. K2 grunzt, M2 ermahnt ihn. Beide Jungen rutschen nun auf ihren Stühlen weit nach unten, dass man sie kaum noch über dem Tisch sieht. K1 hat immer noch seine Kapuze auf dem Kopf.</p> <p>M2 stellt ihre Frage, der Coach übersetzt sie: Wie kann man das Positive sehen, wenn die Kinder nicht zuhören und blöde Geräusche machen?</p> <p>Es entsteht eine kurze Unruhe. V1 ermahnt K1, sich richtig hinzusetzen und zuzuhören.</p> <p>K2 beantwortet die Frage: «Sie sollten verstehen, wenn das Kind einen Spass macht. Viele Eltern freuen sich, wenn ihre Kinder sich freuen und umgekehrt.» Der Coach sagt: «Also den Humor nicht verlieren. Nun kommen wir zur letzten Frage von V1.»</p> <p>V1 stellt die Frage: «Was sind die Grenzen von Kindern?»</p> <p>K1 antwortet: «Man muss die Zeit im Griff haben, sie managen. Man muss sie zum Beispiel in die Schule schicken am Morgen. In der Freizeit soll man aber nicht zu strikt sein. Spiele darf man nicht unterbrechen, wenn es zum Beispiel Abendessen gibt. Ich spreche aus Erfahrung; nach dem Essen hat man keine Lust mehr, Fussball zu spielen.»</p> <p>Nun bricht der Ton ab, ich verstehe leider nicht mehr, was gesagt wird. Der Coach schliesst das Gespräch ab, die Eltern applaudieren nicht. Der Coach gibt den Eltern und den Kindern Schokolade.</p> <p>Danach kündigt sie an, dass es eine kurze Pause gebe und danach noch ein Spiel.</p>	<p>Die Verantwortung den Eltern geben</p> <p>Rollenwechsel</p> <p>Regeln einfordern</p> <p>Regeln einfordern</p> <p>Rollenwechsel</p>
--	--	---

14.47	Gemeinsamer Znüni Gruppenraum	<p>Alle Erwachsenen räumen auf, die Kinder bleiben auf ihren Stühlen sitzen und lassen sich mit Wasser und Znüni bedienen. Der Coach bringt Clementinen, M2 das Wasser und V1 stellt die Stühle zurück.</p> <p>Am Rande bespricht V1 etwas mit dem Coach, ich vermute, dass es um das Verhalten von K1 während der vorangegangenen Sequenz geht.</p> <p>M2 setzt sich zu den Jungen an den Tisch und schaut zu mir. Ich wünsche guten Appetit, sie hört mich nicht. V1 verlässt den Raum.</p> <p>K1 und K2 zerschlagen Willisauerringli auf ihren Knien und versuchen, sie in so viele Teile wie möglich zu brechen. Der Coach macht mit und zeigt, dass sie es etwas anders macht als die Kinder. K1 macht es ihr nach.</p>	Gemeinsamer Znüni und Austausch
14.54		<p>V1 kommt zurück zur Gruppe. Der Coach fragt, ob F1 nach den Sportferien mit der Mehrfamiliientherapie weitermachen möchte. V1 sagt, dass er dies mit seiner Frau besprechen müsse. Die Kinder teilen sich einen Keks. Der Coach sagt, dass sie es sehr gut fände, wenn F1 weitermachen würde. V1 sagt, dass er gerne kommen würde, es müsse aber auch K1s Entscheidung sein. Er möchte keine «Auswärtshilfe». Dies sei für ihn schwierig anzunehmen. Er gibt K1 einen Kuss auf die Kapuze.</p> <p>K2 ist unterdessen aufgestanden und aus dem Bild gelaufen. Er macht im Garderobenbereich Geräusche. K1 steht auf und geht zu ihm.</p> <p>Der Coach fragt nun M2, ob sie und K2 nach den Ferien weitermachen möchten. Sie sollten es sich am besten jetzt schon überlegen, da es nach den Ferien (nach dem Abschluss dieser Gruppe) wieder neu aufgeteilt werde. Es kommen neue Familien dazu und vielleicht ändern sich auch die Zeiten. V1 sagt, dass es für ihn das Wichtigste sei, K1 zu helfen.</p> <p>K1 und K2 haben begonnen mit einem Ball zu spielen. K1 versteckt sich hinter seinem Vater, als K2 ihn nach ihm wirft.</p> <p>V1 reagiert nicht auf ihn und unterhält sich weiter mit dem Coach. Er erzählt nochmals von einem Vorfall. Bei diesem musste K1 weinen, als er von der Schule nach Hause kam. Mehr verstehe ich leider nicht.</p>	Schutz
15.02	Abschlussspiel Gruppenraum	<p>Die Eltern und der Coach räumen den Znüni auf, die Kinder spielen weiter mit dem Ball. V1 spricht K1 mehrmals an, er reagiert jedoch mit grosser Verzögerung. M2 geht zu K2 und sagt ihm, dass er aufhören soll.</p>	Regeln einfordern

		<p>Der Coach sagt, dass die Jungs die Bälle gerade mitbringen sollen. Die Kinder bringen zwei kleine Fussbälle mit in den Kreis.</p> <p>Alle setzen sich. V1 ermahnt K1: «Hör jetzt zu, ganz normal bitte.»</p> <p>Ein Ball wird nun so herumgegeben, dass immer jede zweite Person ihn fängt und weitergibt.</p> <p>V1 sagt den jungen nochmals, dass sie sich konzentrieren sollen, sie haben nämlich wieder angefangen zu kichern und zu lachen.</p> <p>Mit etwas Abstand wird der zweite Ball in derselben Reihenfolge geworfen und versucht, den ersten Ball einzuholen. Fällt der Ball auf den Boden, so muss das Spiel nicht abgebrochen werden, die Bälle können auch «warten», bis der nächste Fänger wieder bereit ist.</p> <p>K1 lacht, als ihm der Ball auf den Boden fällt. K2 fällt sofort mit ein, seine Mutter ermahnt ihn. Die Stimmung ist sehr angespannt. Beide Eltern fixieren ihre Kinder und haben einen angespannten Gesichtsausdruck. Der Coach bleibt ruhig und wartet jeweils, bis es wieder ruhig genug ist, um weiter zu spielen.</p>	<p>Regeln einfordern</p> <p>Gemeinsames Spiel</p> <p>Regeln einfordern</p> <p>Verantwortung den Eltern geben</p>
15.07		<p>Der Coach fragt in die Runde: «Wie schaffen wir es, uns zu konzentrieren?» Sie leitet die Gruppe zu einem Platzwechsel an, sodass die Kinder sich nicht mehr gegenseitig den Ball zuspielen. Sie erklärt nochmals, wer wem nun den Ball zuspielen muss.</p> <p>Die neue Runde funktioniert gut mit dem ersten Ball, obwohl K2 zwischendurch laut lacht. Als der zweite Ball ins Spiel kommt, scheitert es sofort. K1 und K2 lachen und rutschen auf ihren Stühlen herum. V1 sagt, dass es ihn unendlich nervt und K1 jetzt bitte richtig mitspielen soll. K1 erwidert, dass es nicht sein Fehler sei, dass das Spiel unterbrochen wurde.</p> <p>Es wird eine neue Runde gestartet. K2 wirft den Ball sehr scharf zu seiner Mutter, wieder klappt es nicht. K2 bittet darum, es noch ein letztes Mal zu versuchen. Er lacht sofort unkontrolliert los, wenn jemand den Ball nicht fängt und es ist nicht mehr möglich, weiterzuspielen.</p>	<p>Inhibition</p>
15.12	<p>Abschluss</p> <p>Gruppenraum</p>	<p>Der Coach bricht das Spiel ab und legt die Smileys für die Schlussauswertung in den Kreis.</p> <p>Sie erklärt, dass solche Situationen in der Schule wahrscheinlich oft auftreten.</p> <p>K2 holt sein Blutzucker-Messgerät und V1 fragt M2, wie es genau funktioniert.</p>	

		<p>K1 kommt zum Laptop und fragt mich, wie ich die Sitzung fand. Ich sage, dass ich meinen Stein zum mittleren Smiley legen würde. K1 legt den Stein für mich hin und seinen eigenen und möchte gehen.</p> <p>V1 hält ihn auf. Er sagt, er möchte gerne erklären, warum er seinen Stein wo platziert. Am Anfang sei es super gewesen, aber am Schluss habe K1 nicht mehr gut mitgemacht. Zwi- schendurch sei es immer mal wieder gut gewesen. Wenn er zehn Punkte zu vergeben hätte, dann würde er K1 sieben gute und drei schlechte vergeben.</p> <p>Der Coach sagt, dass heute auch sehr anspruchsvolle Aufga- ben dabei waren und dass die Jungen sich gegenseitig hoch- geschaukelt hätten. Sie fragt die Kinder und die Eltern, wie man sich trotzdem konzentrieren könnte, obwohl jemand versucht, einen zum Lachen zu bringen.</p> <p>Daraufhin fragt K2, ob er mit K1 spielen gehen darf.</p> <p>Der Coach sagt, dass sie nach der Verabschiedung noch spie- len dürfen, bis sie aufgeräumt hat und die nächste Gruppe kommt.</p> <p>Sie machen die Abschiedsspirale.</p>	Regeln einfordern
15.19		Beide Familien gehen.	

Gesprächspunkte der Eltern:

Starke Eltern für starke Kinder

Für eine gesunde und dem kindlichen Potenzial entsprechende Entwicklung brauchen Kinder beständige, liebevolle Beziehungen. Sie sind angewiesen auf erwachsene Bezugspersonen, die ihre Würde wahren und sie in ihrer Persönlichkeit respektieren.

Kinder brauchen Freiraum, um etwas ausprobieren und sich entfalten zu können – und gleichzeitig benötigen sie Grenzen, die ihnen Halt, Sicherheit und Orientierung geben.

Konsequent zu bleiben, sich auch gegen die Wünsche des Kindes zu stellen, als Eltern die eigenen Werte und Grenzen durchzusetzen und dabei gleichzeitig auch die Grenzen und die Würde des Kindes zu respektieren – das ist die tägliche Herausforderung der Erziehung. Gewalt in der Erziehung findet genau dort statt, wo dieser Balanceakt misslingt und Erziehungssituationen eskalieren.

Alternativen

- Positives beim Kind erkennen und sagen
- Dem Kind zuhören hilft, es besser zu verstehen
- Vorbild sein mit Stärken und Schwächen
- Grenzen setzen und für eigene Werte einstehen
- Ohrfeigen, Schläge und Schreien gehören nicht dazu
- Grenzen des Kindes respektieren
- Perfekte Eltern braucht es nicht und gibt es nicht
- Kontrollieren Sie Ihren Ärger, nicht Ihr Kind
- Als Eltern Hilfe holen, ist ein Zeichen der Stärke

Positives beim Kind erkennen und sagen

Oft überlagern Konfliktsituationen unseren Eindruck vom Familienalltag. Doch läuft nicht auch ganz vieles rund? Es tut Ihnen und Ihrem Kind gut, wenn Sie die schönen Momente und tollen Eigenschaften Ihres Kindes wertschätzen und das auch zum Ausdruck bringen. Das vertieft Ihre Beziehung zu Ihrem Kind, und Ihr Kind weiss, was Sie an ihm schätzen. Dadurch kann es sich eher in Ihrem Sinne verhalten.

Vorbild sein mit Stärken und Schwächen

Am meisten Einfluss auf unsere Kinder gewinnen wir dadurch, wie wir selber sind bzw. wie wir handeln. Bezogen auf die Eltern-Kind-Beziehung heisst das, dass Eltern ihren Kindern ein Vorbild sind – ob sie es wollen oder nicht. Vorbild sein bedeutet nicht, perfekt zu sein, damit auch das Kind «perfekt» wird. Vorbild sein heisst, authentisch zu sein – und auch mal über den eigenen Schatten zu springen. Die meisten Eltern kommen irgendwann an ihre Grenzen und fühlen sich hilflos, wenn Zureden und Ermahnen nichts nützen. Durch bewusstes Innehalten und Selbstreflexion können Mütter und Väter lernen, mit schwierigen Erziehungssituationen konstruktiv umzugehen.

Grenzen setzen und für eigene Werte einstehen

Klar und liebevoll gesetzte Grenzen und Regeln bieten Kindern einen geschützten Freiraum, Orientierung und Halt. In diesem abgesteckten Rahmen können sie sich sicher bewegen, sie wissen, woran sie sind, und können zwischen «richtig» und «falsch» unterscheiden. Durch gut begründete Grenzen und Regeln lernen Kinder Frustrationen auszuhalten, Lust und Genuss aufzuschieben oder auch ganz darauf zu verzichten. So können sie sich später besser im sozialen und gesellschaftlichen Umfeld zurechtfinden und mit auftretenden Frustrationen im Leben besser umgehen.

Ohrfeigen, Schläge und Schreien gehören nicht dazu

Für viele Menschen bedeutet, ein Tier zu schlagen, eine Grausamkeit, einen Erwachsenen zu schlagen, Aggression – und gleichzeitig wird oft behauptet, ein Kind zu schlagen oder psychisch herabzusetzen, sei zu «seinem Besten». Diese Logik geht nicht auf. Die meisten Eltern kommen irgendwann an ihre Grenzen und fühlen sich hilflos, wenn Zureden und Ermahnen nichts nützen. Durch bewusstes Innehalten und Selbstreflexion können Mütter und Väter lernen, mit schwierigen Erziehungssituationen konstruktiv umzugehen.

Grenzen des Kindes respektieren

Durch die Beteiligung des Kindes an der Suche nach Lösungsmöglichkeiten wird vermieden, dass das Kind das Gefühl hat, «Verlieren» zu sein und abgewertet zu werden. Stattdessen werden ihm Beteiligungsmöglichkeit und ein Entscheidungsspielraum gegeben, der auch die Grenzen des Kindes berücksichtigt. Damit zeigen Eltern, dass sie ihr Kind nicht mit seinem Problem alleine lassen. Das Kind erfährt, dass auch seine Meinung wichtig ist. Da es an der Entscheidungsfindung beteiligt ist, wird es sich eher an Abmachungen halten.

Perfekte Eltern braucht es nicht und gibt es nicht

Niemand ist perfekt – auch Eltern nicht. Darum sollten Sie auch nicht versuchen, so zu tun als ob – sonst machen Sie es Ihrem Kind nur schwer, selber Fehler zuzugeben und daraus zu lernen. Seien Sie ehrlich, und sagen Sie Ihrem Kind, wenn Sie einmal etwas nicht so gut gemacht haben. Entschuldigen Sie sich, und lachen Sie zusammen darüber. Für Kinder ist es wichtig, authentische Eltern zu haben, die zu ihren Schwächen stehen und ihnen zeigen, wie es ihnen geht, was ihnen gefällt und was nicht.

Als Eltern Hilfe holen, ist ein Zeichen der Stärke

Eltern sein ist eine anspruchsvolle Aufgabe, die viel Energie braucht. Schätzen Sie Ihre Reserven richtig ein, und sorgen Sie für Ihr Wohlbefinden. Es ist legitim, sich Entlastung oder Rückenstärkung zu holen. Nehmen Sie die Hilfe von Freunden, Verwandten und Bekannten in Anspruch, oder holen Sie sich Unterstützung bei Fachpersonen.

Dem Kind zuhören hilft, es besser zu verstehen

Das aufmerksame Zuhören ist wichtig für eine positive Entwicklung des Kindes und fördert das Verständnis innerhalb der Familie. Ziel des aufmerksamen Zuhörens ist es, die Gefühle und Beweggründe des Kindes zu verstehen. Dadurch fühlt sich das Kind ernst genommen, es erfährt Zuwendung durch die Eltern, was sein Vertrauen stärkt.

Kontrollieren Sie Ihren Ärger, nicht Ihr Kind

Im Zusammenleben mit Kindern gibt es immer wieder Situationen, in denen Sie sich ärgern oder die Sie wütend machen. Halten Sie kurz inne, bevor Sie explodieren. Lassen Sie Ihren Ärger nicht durch Worte oder Taten an Ihren Kindern aus. Um die erste Wut «verrauchen» zu lassen, gibt es viele verschiedene Handlungsalternativen: den Ort kurz verlassen und tief durchatmen, einmal ums Haus laufen, etwas Warmes trinken usw. Wichtig ist es, die Situation später in Ruhe zu klären.

Anhang 7: 3. Feldnotizen Gruppe 1

29.01.21, 13.45-15.15 Uhr

Teilnehmende:

Familie 1: M1 (Mutter) und K1 (Sohn)

Familie 2: M2 (Mutter) und K2 (Sohn)

2 weibliche Coaches

Dies ist die dritte besuchte Sitzung in dieser Gruppe. Seit dem letzten Protokoll ist nur eine Woche vergangen, die letzte Sitzung dieser Gruppe wird nächsten Freitag sein. Da ich aber wegen des Studiums keine Zeit habe, die letzte Sitzung zu besuchen, habe ich an dieser teilgenommen. Auch heute nehme ich via Skype an teil. Leider kam es immer wieder zu Unterbrechungen, da die Verbindung vor Ort über den Hotspot eines Handys hergestellt wurde.

Die Sitzung findet im gleichen Raum wie das letzte Mal statt.

Alle Erwachsenen tragen einen Mund- und Nasenschutz, die Kinder tragen keinen.

Zeit	Thema/Setting	Beobachtung	Codierung
13.40	Eintreffen Garderobe und Gruppenraum	Als ich mich dazuschalte, sind K1, K2 und M1 schon da. Ein Coach ist dabei, mit F1 den Beurteilungsbogen auszuwerten. M2 wird noch erwartet. Ich stelle mich M1 vor, da ich ihr bisher noch nicht begegnet bin.	Ziele in der Schule erreichen
13.46		M2 kommt an, K1 erzählt einem Coach, dass er diese Woche insgesamt 52 Smileys erreicht habe. Ein Coach geht ins Nebenzimmer, um die Maximalzahl an Personen nicht zu überschreiten. K1 winkt mir beim Vorbeigehen zu. Auch die Mütter kennen sich noch nicht und stellen sich gegenseitig vor. Der verbleibende Coach bespricht die Ziele mit F2.	Freude über Erfolg Ziele in der Schule erreichen
13.48	Einstieg Gruppenraum	Alle wechseln in den Kreis. K2 beginnt damit, seine Auswertung der Ziele vorzulesen. Sein erstes Ziel (ans Messgerät denken und es mitbringen) erreichte er mit acht Kronen-Smileys (beste Bewertung). Der Coach unterbricht K2, da K1 am Schwatzen war. Sie bittet ihn, das Gesagte zu wiederholen, was er fehlerlos kann. Alle klatschen und sagen rhythmisch zu K2: «Das-hast-du-gut-gemacht!». Beim zweiten Ziel (Andere Kinder nicht ablenken) hat er zwei Kronen-Smileys und einige Nicht-erreicht-Smileys (war leider unverständlich). Auch bei seinem dritten Ziel (Werkstattarbeit ruhig lösen) konnte ich nichts Genaues verstehen. Der Coach fragt K1, ob er das kennt und ob er einen Tipp für K2 hätte, wie er das besser machen könnte. K1 sagt, dass es	Würdigung der Zielerreichung Würdigung der Zielerreichung Anderen Tipps geben

		<p>immer hilfreich sei, sich eine einfache Aufgabe zu suchen. Wenn er die gut könne, dann solle er zu schwierigeren Aufgaben weitergehen. Der Coach fasst die Antwort von K1 nochmals zusammen und fragt K2, ob diese ihm etwas nützt. Er bejaht.</p> <p>Nun ist K1 an der Reihe. Bei seinem ersten Ziel (konzentriert arbeiten, bis er eine Sanduhr zweimal umgedreht hat und der Sand durchgelaufen ist) erreichte er zwei Kronen-Smileys und neun traurige nicht-erreicht-Smileys. Sein zweites Ziel (unverständlich) erreichte er mit zwei Kronen-Smileys, 17 lachenden Smileys und neun traurigen nicht-erreicht-Smileys. Sein drittes Ziel (unverständlich) erreichte er. Hier wird für ihn geklatscht und der Spruch aufgesagt. Bei nicht erreichten Zielen klatschen alle ebenfalls in die Hände und sagen. «Das-kannst-du-besser-machen!»</p> <p>K1 fügt noch hinzu, dass er in dieser Woche insgesamt 51 lachende Smileys erreicht habe. K2 kommentiert dies mit einem «Woaaaaoh!». Er fügt aber noch hinzu, dass K1 seine Bewertung pro Lektion erhält und er nur pro Tag. Daher sei es etwas unfair, dass er nur so wenige Smileys habe. Er habe es jedoch geschafft, bei einem Ziel ausschliesslich Kronen-Smileys zu sammeln.</p> <p>Der Coach bittet K1 zu erzählen, was in der letzten Sitzung alles passiert ist.</p> <p>K1 erzählt, dass die Jungs Dr. Potato und Dr. Rüebli gewesen seien und Theater gespielt haben. Sie mussten viel lachen und das Arbeiten sei anstrengend gewesen.</p> <p>Der Coach sagt, dass dies ein Problem sei, das auch in der Schule auftaucht. Sie wolle heute daran arbeiten, denn die Eltern möchten ja, dass es auch klappt, wenn sie nicht dabei sind.</p>	<p>Würdigung der Zielerreichung</p> <p>Vergleichen</p>
13.57	Anfangsspiel Gruppenraum	<p>Der Coach sagt, dass sie jetzt das Spiel mit den zwei Bällen von letzter Woche nochmals üben. K1 beginnt und wirft den Ball viel zu kräftig zu K2 und beginnt zu lachen. Der Coach sagt: «Genau aus diesem Grund üben wir es nochmals.» Die Übungsrunde klappt jetzt gut mit einem Ball. Es wird der zweite Ball dazu genommen und es verläuft weiterhin konzentriert und ruhig.</p> <p>Sie starten eine neue Runde, jetzt ist es keine Übung mehr. Beide Bälle sind im Spiel, die Kinder beginnen wieder zu lachen, wenn sie sich gegenseitig Pässe geben oder sich anschauen. Der Coach sagt, dass sie dieses Verhalten dann später besprechen möchte und nicht jetzt darauf eingeht. Sie</p>	Inhibition

		spielen weiter. K1 wirft weiterhin sehr scharf, die Jungs haben immer wieder Lachanflle. Der Coach bricht das Spiel ab und sagt: «Jetzt sind wir genau wieder mitten im Thema. Nachher arbeiten die Jungs bei mir und die Mütter gehen zum anderen Coach ins Nebenzimmer.»	
14.00	Übergang Gruppenraum	Die Mütter verlassen den Gruppenraum und die Kinder werden vom Coach aufgefordert, sich an den Tisch zu setzen. Beide sind überdreht, streiten sich spielerisch um den Sitzplatz und rennen los, als sie sich einen Bleistift holen sollen. Alle drei setzen sich an einen Tisch. Der Coach sitzt an der langen Kante in der Mitte und die Kinder sitzen links und rechts von ihr an den kurzen Kanten. Sie haben also jederzeit die Möglichkeit, Blickkontakt aufzunehmen. Der Coach erklärt ihnen mit ruhiger Stimme, dass sie heute nicht mehr die Experten in Erziehungsfragen seien. Sie fragt, ob sie noch andere Anlaufstellen für Eltern kennen, wenn sie Erziehungsfragen haben.	Versetzung in die Lage anderer
14.03	Ungeplanter Unterbruch Gruppenraum	Der andere Coach kommt in den Gruppenraum und bittet den anwesenden Coach zu den Eltern zu gehen. Sie habe ein Problem mit dem Telefon. Während der eine Coach das Problem mit dem Telefon löst und der andere sich um die beiden Mütter kümmert sollen die Kinder gemeinsam «Halligalli» spielen. Sobald beide Coaches den Raum verlassen haben, holen sich die Kinder das «Frosch-Hpfspiel» und beginnen damit, sich die Plastikfrsche gegenseitig anzuwerfen. Sie jagen sich durchs Zimmer und verlassen es auch immer wieder. Meine Zwischenrufe hören sie nicht. Kurz bevor der Coach zurück ins Zimmer kommt setzen sie sich zurück an den Tisch und K2 macht ein «Pssst-Zeichen» in meine Richtung.	Spielerischer Umgang miteinander
14.06	Einführung in den Auftrag Gruppenraum	Der Coach sagt, dass es keine Theaterstunde sei. Die Jungs versuchen, nicht laut loszulachen und prusten in ihre Hände. K1 hat wieder seine Kapuze aufgesetzt. Der Coach fhrt mit ruhiger Stimme fort und lässt sich nicht aus der Ruhe bringen: «Heute fragen wir keine Experten, sondern Kinder. Wir wollen heute eine PowerPoint-Präsentation machen zum Thema <i>Wie müssen Eltern sein?</i> » Währenddessen halten sich die Jungs ihre Bleistifte wie Rssel an die Nase. Der Coach fragt: «Wer macht hier wem alles nach?» Beide Kinder legen ihre Bleistifte zurück auf den Tisch.	Ruhe bewahren Regeln einfordern
14.09		Der Coach stellt die Frage nun direkt an K2. Er sagt, dass er nicht weiss, was gute Eltern sind. K1 sagt: «Sie sollen die Kinder nicht schlagen.» Der Coach lobt ihn für seine Aussage und	Versetzung in die Lage anderer

	<p>sagt, dass er diese gute Idee gleich aufschreiben soll. K1 sagt, dass er es nicht aufschreiben will, weil er Schreiben hasst. Der Coach sagt, er solle für jedes Schuljahr ein Wort schreiben. K1 beginnt langsam mit der Arbeit.</p> <p>K2 sagt: «Sie sollen keinen Alkohol trinken, weil sie dann nicht nach ihren Kindern sehen können. Und sie solle die Kinder nicht stören, wenn sie zum Beispiel auf dem WC sind.» Der Coach sagt: «Das ist super.» und K2 schreibt es auf einen seiner Zettel. Der Coach fragt K1, ob er nochmals eine Idee habe, denn die Eltern vergessen manchmal, was wirklich wichtig sei.</p> <p>K1 antwortet: «Sie sollen lernen, wie man mit den Kindern verhandelt.»</p> <p>Der Coach hakt nach: «Wann sollen Eltern bestimmen und wann verhandeln?» K1: «Sie sollen immer bestimmen.»</p> <p>Der Coach fragt nochmals nach: «Sollen sie nicht zum Beispiel einfach bei Gefahren bestimmen?» K1: «Nein, immer.»</p> <p>Coach: «Wie können die Kinder dann lernen?» K1: «Manchmal müssen sie die Kinder entscheiden lassen.» Coach: «Dann wäre es ja wieder Verhandeln. Erkläre es doch noch einmal K2, vielleicht kann er dir dabei helfen eine Lösung zu finden.» K1 klemmt sich seinen Bleistift unter die Nase. Der Coach sagt K2, dass er dies nicht nachmachen müsse.</p> <p>Die Kinder finden keine Lösung mehr für die Frage «Wann bestimmen und wann verhandeln». K2 fragt, ob sie jetzt fertig sind und macht Grimassen in meine Richtung.</p> <p>K1 sagt: «Sie sollen die Kinder fragen und wenn das nicht geht, dann sollen sie bestimmen.» Der Coach stimmt zu und bittet ihn, das noch aufzuschreiben. Er möchte es nicht tun und streckt ihr die Zunge raus. Beide Jungs ziehen ihre Pullis über die Köpfe und «verstecken sich». Der Coach bleibt weiterhin ruhig und fragt, was Eltern tun sollen, wenn sich ihre Kinder nicht so benehmen, wie sie es gerne möchten.</p> <p>K1 sagt: «Schlagen!» und der Coach sagt, dass dies seiner ersten Antwort widerspreche. Die Kinder verkriechen sich wieder in ihren Pullovern und hampeln herum.</p> <p>K1 sagt: «Manchmal müssen sie schlagen.» K2 sagt: «Gute Nacht.» Der Coach möchte doch gerne noch den Punkt von vorhin aufschreiben und notiert ihn. Daraufhin beginnen die Kinder mit ihren Händen Furzgeräusche zu machen.</p> <p>Der Coach bleibt weiterhin ruhig und fragt, ob sie noch andere Ideen hätten. K1 sagt: «Ich weiss was! Sie sollen nicht bestimmen, wann es Essen gibt. Zum Beispiel, wenn ein Kind</p>	<p>Lob</p> <p>Versetzung in die Lage anderer</p> <p>Lob</p> <p>Versetzung in die Lage anderer</p> <p>Versetzung in die Lage anderer</p> <p>Ruhe bewahren</p> <p>Versetzung in die Lage anderer</p> <p>Ruhe bewahren</p> <p>Versetzung in die Lage anderer</p>
--	--	---

		<p>krank ist und nicht essen will, es kann nämlich schnell die Meinung ändern.» Coach: «Soll man zum Beispiel eine Viertelstunde vorher sagen, dass es bald Essen gibt und nicht einfach sagen <i>Jetzt musst du essen?</i>» K1: «Ja.»</p> <p>-Unterbruch-</p> <p>Der Coach sagt, dass es K2s Ziel sei, andere Kinder nicht abzulenken. K1 schreibt den letzten Punkt noch auf.</p>	Ziele präsent haben
14.25		<p>K2 sagt, dass Kinder immer Schokolade essen dürfen sollen. Der Coach sagt: «Ich glaube, das müssen wir nicht aufschreiben. Aber wie ist das, wenn sie ein neues Essen probieren sollen, zum Beispiel Broccoli? Wären das gute Eltern, wenn sie die Kinder immer nur Schokolade essen lassen?» Beide Kinder sagen: «Jaaa!» K1 geht sich einen Radiergummi holen und beginnt ausserhalb meines Sichtfeldes mit einem Spiel zu klimpern. K2 steht auch auf und geht zu ihm hin. Der Coach sagt, K1 solle das Spiel bitte zurücklegen, das sei schon für die nächste Gruppe bereitgelegt. K2 geht auf die Toilette und K1 geht zurück zum Tisch.</p>	
14.30		<p>K1 sagt, dass es ihm keinen Spass macht. Der Coach sagt, dass die Multifamilienarbeitssitzung dazu da sei, allen Spass zu machen. K1 erwidert, dass es ihm aber keinen Spass mache.</p> <p>K2 kommt zurück und der Coach lenkt das Thema nochmals zurück zur Essensfrage. K2s Lösung ist, dass man dem Kind sagen soll, dass es das neue Essen probieren soll. Aber wenn es den Broccoli nicht mag, muss es ihn nicht aufessen. K1 ist damit auch einverstanden und K2 schreibt es auf.</p>	Versetzung in die Lage anderer
14.33		<p>Der Coach fragt K1, wie das mit der Schokolade sei, ob man die wirklich immer essen dürfen solle. K1 bejaht. K2 fragt nach, wie er es aufgeschrieben soll und der Coach hilft ihm. Dann fragt K2: «Sind wir jetzt fertig?» Der Coach sagt: «Noch nicht, ich möchte noch eine Frage mit euch beantworten. K1, ernst bitte. Sollen Eltern schauen, welche Spiele die Kinder spielen?» K1 antwortet ernst und ruhig: «Sie sollen schauen, dass die Kinder keine Angst vor den Spielen haben.»</p>	Versetzung in die Lage anderer
14.36		<p>Die Kinder stehen auf und decken die Kamera des Laptops zu, so dass ich nichts mehr sehe. Der Coach macht einen Vorschlag, der ihnen nicht gefällt (was sie auf den Zettel schreiben möchte) und die Kinder gehen sofort zu ihr an den Tisch zurück. Gemeinsam entscheiden sie, wie sie es aufschreiben. Der Coach fragt, ob es in Ordnung ist, wenn die Eltern jetzt wieder zurückkommen.</p>	
14.39	Familienbesprechung	<p>Nun sind die Mütter wieder zurück. Sie hatten mit dem anderen Coach besprochen, wie sie für ihre Kinder ein «sicherer</p>	Vermitteln von Wärme

		<p>Hafen» sein können. In diesem Hafen können gutes und schlechtes Verhalten besprochen werden. Bisher sei dieser Hafen nur im Setting der Mehrfamilienarbeit gegeben. Die Mütter konnten daraufhin ein Bild von einem Hafen auswählen. Das Verhalten der Kinder in der letzten Woche war für beide Eltern schockierend. Nun ging es darum herauszufinden, wie sie als «Leuchttürme» den Kindern vom Hafen aus helfen können. Sie als Eltern müssen bereit und da sein, wenn ihre Kinder sie brauchen. Der Hafen steht sinnbildlich für die Familie und das Kind zieht in die Welt hinaus.</p> <p>Diese Bilder besprechen die Mütter nun mit ihren Söhnen. Sie sind alle sehr ruhig und ernsthaft am Sprechen, als einer der Coaches zum Znüni aufruft.</p>	<p>Elterliche Unterstützung</p> <p>Elterliche Unterstützung</p>
14.43	<p>Znüni der beiden Familien</p> <p>Gruppenraum</p>	<p>Der Coach sagt, dass die beiden Familien nun zehn Minuten Zeit hätten, um sich ihren Znüni zu organisieren, die Coaches ziehen sich ins Nebenzimmer zurück.</p> <p>Alle setzen sich in die Küche, welche leider nicht in meinem Blickfeld ist.</p> <p>Die Kinder lachen, es wird Kaffee gemacht. K2 sagt: «Wir haben Scheiss gemacht.» Er und seine Mutter unterhalten sich in ihrer Erstsprache. K1 wird mehrmals gefragt, worauf er Lust habe. K1 und K2 verlassen schliesslich die Küche, K1 holt die Tasche seiner Mutter. K2 macht wieder Furzgeräusche. Beide gehen zurück in die Küche. Die Kinder lachen immer wieder und auch K1 spricht mit seiner Mutter in der Erstsprache.</p> <p>Es entsteht immer wieder Stille.</p>	<p>Gemeinsamer Znüni und Austausch</p>
14.54		<p>K1 und K2 verlassen die Küche und rennen am Bildschirm vorbei. K1 geht wieder zurück und ruft, dass K2 auch zurückkommen soll. K2 geht zur Garderobe. Seine Mutter geht zu ihm.</p>	
14.57	<p>Leiterlenspiel</p> <p>Gruppenraum</p>	<p>Ein Coach kommt zurück ins Zimmer und geht zur Garderobe. Es stockt. Dann sitzt der Coach bei mir vor dem Computer und erklärt mir, dass sie nun separat an Aktionskarten für ein Leiterlenspiel für die ganze Gruppe (z.B. einen Zvieri mitbringen) oder für einzelne Personen (z.B. mach der Person zu deiner Rechten ein Kompliment) arbeiten. Beide Familien sind in den Nebenraum gegangen. Leider kann sie mich wegen der schlechten Verbindung nicht mehr verstehen und geht in die Küche, um aufzuräumen.</p>	<p>Gemeinsam erarbeitetes Spiel</p>
15.03	<p>Besprechung mit Coach</p> <p>Gruppenraum</p>	<p>Die Verbindung funktioniert wieder und sie erklärt mir, dass sie die Punkte, die sie mit den Jungen aufgeschrieben hat, erst nächste Woche präsentieren werde.</p>	

		<p>Sie erklärt mir, wie das Bild mit dem Hafen genau zu verstehen sei und dass die Erziehungsprobleme in der Besprechung einzeln mit den Eltern auseinander gingen. Bei einer Familie war das Game- und Essverhalten in Ordnung und bei der anderen gibt es in diesem Bereich grosse Probleme. Leider war die Kommunikation durch das erschwerte Sprachverständnis sehr herausfordernd.</p>	
15.20	<p>Abschluss</p> <p>Gruppenraum</p>	<p>F2 kommt in den Gruppenraum zurück. Sie gehen direkt in die Küche, um sich im Sinne des «Hafens» eine Rückmeldung zu geben.</p> <p>F1 kommt auch zurück und zieht sich für die Besprechung in die Garderobe zurück.</p>	<p>Elterliche Unterstützung</p>
15.22		<p>Der Coach ruft zum Abschlussritual im Kreis auf. Alle kommen in den Kreis.</p> <p>Ein letztes Mal spielen sie das Spiel mit den zwei Bällen, es läuft viel konzentrierter als zu Beginn der Sitzung. Es gibt einen Applaus, weil es gut geklappt hat. Sie schaffen sogar auch noch eine Stufe schwieriger mit einem Ball, der nicht geworfen, sondern geprellt wird. Die Jungen sind sehr konzentriert.</p>	<p>Inhibition</p> <p>Anerkennung</p>
15.28		<p>Das Spiel wird beendet und der Coach legt die Smileys in die Mitte. Alle legen ihren Glassteil auf das lachende Smiley. K1 umarmt seine Mutter. Der Coach sagt, dass sie heute sehr schwierige Aufgaben gelöst haben und dass sie es gut gemacht haben. Danach machen sie die Abschiedsspirale und beide Familien gehen.</p>	<p>Anerkennung</p>

Anhang 8: 1. Feldnotizen Gruppe 2

25.11.20, 16.00-17.30 Uhr

Teilnehmende:

Familie 3: M3 (Mutter) und K3 (Tochter), V3 (Vater) kommt am Schluss kurz dazu

Familie 4.: M4 (Mutter) und K4 (Tochter)

Familie 5: M5 (Mutter) und K5 (Sohn), mit Babygeschwister

2 weibliche Coaches

Diese Feldnotizen wurden während der 6. Sitzung gemacht. Dies geschah erst so spät, weil durch die damaligen Corona-Massnahmen sehr schnell ein neues Konzept erarbeitet werden musste. Diese Sitzung ist die erste, an welcher alle drei Familien gleichzeitig teilnehmen.

Diese Sitzung findet nach den ersten Erhebungen des FRKJ eine Woche zuvor statt. K5 machte damals gerne mit, K3 lehnte es ab. Sie war sehr schlecht gelaunt und wollte trotz Zureden der Mutter und der Coaches nicht an der Befragung teilnehmen. K4 war damals nicht dabei. Bei der heutigen Sitzung nahmen alle Familien teil. K3 und K4 gehen ins gleiche Schulhaus in Parallelklassen und sind befreundet. M3 versprach nach dem gescheiterten Versuch, nochmals mit K3 zu sprechen und sie davon zu überzeugen, in dieser Sitzung an der Befragung teilzunehmen. Eventuell könnte auch K4 heute den Fragebogen ausfüllen.

Die Sitzung findet im gleichen Raum wie das letzte Mal statt.

Alle Erwachsenen tragen einen Mund- und Nasenschutz, die Kinder tragen keinen.

Zeit	Thema/Setting	Beobachtung	Codierung
15.50	Eintreffen F3 Garderobe und Gruppenraum	Familie 3 taucht auf (M3 und K3). K3 erzählt schnell und mit lachendem Gesicht, dass sie sich ein neues Ziel gesetzt habe. Die Coaches reagieren freudig.	Freude über Erfolg
16.05	Eintreffen F4 Garderobe und Gruppenraum	Familie 4 trifft ein. K3 fragt mich, ob sie heute den Fragebogen ausfüllen darf, sie wolle heute gerne mitmachen. Ich bejahe und gebe M3 das Einverständnisformular für die Unterschrift.	
16.08	Eintreffen K5 Gruppenraum	K5 kommt alleine an. Er kommt langsam in den Gruppenraum und darf sich bei mir einen Bleistift aussuchen, als kleines Dankeschön für das Ausfüllen des ersten Fragebogens. K3 und K4 lachen gemeinsam und sprechen viel miteinander.	Spielerischer Umgang miteinander
16.11	Eintreffen M5 Gruppenraum	M5 kommt mit dem Baby an. Die Coaches gehen sie begrüßen, die anderen bleiben mit mir im Gruppenraum. K5 probiert einige Bleistifte aus und entscheidet sich für einen.	
16.12	Vorstellungsrunde Kreissequenz	Ich stelle mich F4 vor, die anderen kennen mich schon. Es ist die erste Sitzung mit allen Familien. Auch die Mütter, Kinder und die Coaches stellen sich einander vor. Sie erzählen, in welche Klasse sie gehen, bzw. was sie	Angeleiteter Austausch

		<p>arbeiten und alle zählen noch ein Hobby auf. Alle hören einander aufmerksam zu, es wird viel gelächelt.</p> <p>Als K3 sich vorstellt, kratzt sie sich am Arm. M3 macht sie nach und lacht. Auch K3 lacht verlegen.</p>	
16.15	Spiel «Ich fahre Bus»*	<p>M5 nimmt nicht am Spiel teil, sie wiegt das Baby in ihren Armen. Die Kinder lachen viel und quietschen, wenn sie zu spät sind oder schnell reagieren. Sie sind sehr engagiert. K5 ist auch schnell, verpasst aber die meisten Einsätze.</p>	Gemeinsames Spiel
16.20	<p>Fragebogen ausfüllen mit K3 und K4</p> <p>Separater Raum</p> <p>Gruppenraum</p>	<p>K3, K4 und K5 kommen mit mir in den separaten Raum. Die Mütter bleiben mit den Coaches im Gruppenraum.</p> <p>K3 und K4 machen engagiert und aufmerksam mit beim FRKJ. K5 zeichnet daneben mit seinem neuen Stift. Am Ende dürfen auch die Mädchen sich eine kleine Belohnung aussuchen. Sie freuen sich sehr darüber, auch K5 macht Äusserungen und Empfehlungen. Sie wünschen sich schliesslich beide einen Fidget-Cube.</p> <p>Gleichzeitig besprechen die Coaches mit den Müttern, welche die Probleme die Kinder haben. Die Probleme werden durch die Augen unterschiedlicher Beteiligten beschrieben (Schulleitung, Grosseltern, siehe weiter unten).</p>	Erziehungsfragen besprechen
16.45	<p>Kreissequenz</p> <p>Gruppenraum</p>	<p>Wir gehen zurück in den Gruppenraum, die Kinder sprechen mit ihren Eltern, die Coaches bereiten die nächste Sequenz vor.</p> <p>Sie legen unterschiedliche kleine Boxen in die Kreismitte und bitten alle Anwesenden, in den Kreis zu kommen.</p>	
16.50	<p>Einleitung der Aufgabe</p> <p>Gruppenraum</p>	<p>Die Coaches erklären den Auftrag: Die Kinder dürfen sich alle eine der Boxen als «Schatzkiste» aussuchen. Gemeinsam mit den Müttern sollen sie diese anschliessend schmücken und auf kleinen Zetteln Stärken der Kinder und Eltern notieren. Die Zettel sollen sie anschliessend in einen Ballon stecken.</p> <p>K3 und K4 stürzen sich nach dem Startsignal sofort auf zwei der kleinen Truhen. K5 ist zurückhaltend und entscheidet sich für eine der übriggebliebenen. Die Coaches fragen nach, ob er lieber auch eine der anderen zwei gehabt hätte. Er verneint und ist zufrieden mit seiner Wahl.</p>	Sich seinen Stärken bewusst werden
17.00	<p>Bastel-/Schreibauftrag</p> <p>Gruppenraum und Küche</p>	<p>K3 und M3 sitzen im Gruppenraum an einem Tisch. K3 dekoriert die kleine Schatztruhe. M3 fragt K3, ob sie auch etwas machen dürfe, K3 verneint. M3 bleibt sitzen.</p> <p>K5 und M5 sitzen an einem angrenzenden Tisch. M5 dekoriert die Box und K5 schaut zu. Er zeichnet immer wieder an seinem Bild weiter.</p>	

17.05		<p>Einer der Coaches spricht K3 darauf an, dass M3 gerne mithelfen würde. K3 sagt erneut, dass sie nicht mithelfen dürfe.</p> <p>Anschließend beginnt M3 damit, die kleinen Stärken-Zettel zu schreiben. K3 kommentiert: «Ich habe keine guten Fähigkeiten. Hmm... Ich kann gut 'Roblox' spielen».</p> <p>Der Coach setzt sich zu K5 und M5. Sie fordert K5 dazu auf, mit dem Schreiben der Stärken-Zettel zu beginnen. Sie legt ihm das Material hin und sagt, er könne sogleich «zeichnen» als eine seiner Stärken notieren. K5 sagt: «Gut kochen kommt auch noch dazu.»</p> <p>Der andere Coach ist bei K4 und M4. Sie haben sich in die Küche gesetzt. M4 gestaltet die Box, K4 wird vom Coach beim Schreiben der Zettel unterstützt.</p>	<p>Sich seinen Stärken bewusst werden</p>
17.10		<p>M5 beschriftet nun die Zettel, K5 eilt zum Eingang, um zu sehen, ob jemand hereingekommen ist (es kam niemand). K5 läuft zurück und verkündet laut: «Ich habe ein Talent, Mama! Ich bin ein Pro-Player bei Fortnite». Er setzt sich hin und beginnt mit K3 zu sprechen. Gleichzeitig versucht er, die ersten Zettel in den Ballon zu stecken. Dabei rutscht ihm der Ballon aus der Hand und spickt ihm an den Finger. Er schreit leicht auf.</p> <p>M3 fragt nach, was los sei und er erklärt es ihr. Ein Coach kommt vorbei und sagt, dass er die Zettel am besten zusammenrollt, um sie besser in den Ballon stecken zu können.</p> <p>M5 fragt K5, ob sie bei ihren Zetteln Mama oder ihren Vornamen hinschreiben soll. K5 sagt, sie solle ihren Vornamen schreiben, damit alles wissen, wer gemeint ist.</p> <p>K3 sagt, dass sie jemanden mit M5s Vornamen kenne. Alle am Tisch unterhalten sich über die Schreibweise des Namens und andere seltene Vornamen.</p> <p>K3 sagt zu ihrer Mutter: «Du kannst gut Sachen putzen» (für den Stärken-Zettel).</p> <p>K3 und K5 unterhalten sich darüber, ob Fortnite oder Roblox das bessere Spiel sei.</p> <p>M5 sagt: «Ich weiss noch etwas, das ich gut kann! Massieren!» M5 antwortet: «Ja, aber xxx kann es besser.»</p>	<p>Sich seinen Stärken bewusst werden</p> <p>Gemeinsamer Austausch</p> <p>Sich Stärken anderer bewusst werden</p> <p>Gemeinsamer Austausch</p> <p>Sich seinen Stärken bewusst werden</p>
17.15		<p>Ein Coach kommt zu K3 und M3 und kommentiert, dass sie sich die Arbeit teilen. Das sei gut.</p> <p>K5 ist immer noch damit beschäftigt, die Zettel in den Ballon zu stecken und sagt: «Ich möchte meinen Finger nicht mehr in den Ballon stecken.»</p> <p>Der andere Coach sitzt immer noch bei K4 und M4 und bestärkt K4 beim Schreiben.</p>	<p>Lob</p>

		<p>M3 sagt: «Mir fällt nichts mehr ein... Ich faulenze viel.»</p> <p>Der Coach hat K5 unterdessen ein Röhrchen gegeben, das das Einfüllen in den Ballon erleichtern soll. K5 fragt: «Wie tut man das rein?»</p> <p>Während die Mütter und Kinder beschäftigt waren, haben die Coaches einen Znünitisch mit frischen Früchten, Wasser und Keksen eingerichtet.</p> <p>Ein Coach sagt: «Wir müssen langsam weitermachen, wir wollen noch den Znüni essen. Kommt jetzt mit euren gefüllten Ballons hierher um den Znünitisch».</p> <p>Während alle von ihren Arbeitsplätzen aufstehen und sich um den Znünitisch herum aufstellen, platzt der Ballon von K5.</p> <p>Ein Coach sagt: «Jetzt ist es bei dir schon passiert! Wir wollten eine Mutprobe mit euch machen. Blast den Ballon so lange auf, bis er zerplatzt und alle eure Fähigkeiten und Talente herauskommen».</p> <p>K4 soll weitermachen. Sie traut sich jedoch nicht. M4 versucht es, schafft es jedoch nicht. Sie versucht, K4 zu motivieren, ihr zu helfen. Einer der Coaches bringt eine Stecknadel, um dem Ballon etwas nachzuhelfen. Sie gibt sie K4, um den Ballon, den ihre Mutter noch am Aufblasen ist, zu zerplatzen. K4 wirft die Stecknadel jedoch weg, als ihr die Mutter zu nahe kommt. Der Coach und M4 suchen die Stecknadel, K4 steht daneben.</p> <p>Unterdessen bläst M3 ihren Ballon auf, K3 wollte es nicht versuchen. Sie schafft es und alle applaudieren.</p> <p>Nun schafft es auch M4.</p> <p>Alle Familien legen ihre Stärken-Zettel in die dekorierte Familienschatztruhe.</p>	<p>Positiver Umgang mit Fehlern</p> <p>Elterliche Unterstützung</p> <p>Anerkennung</p>
17.20	<p>Gemeinsamer Znüni</p> <p>Gruppenraum</p>	<p>Alle setzen sich hin und beginnen mit dem Znüni.</p> <p>M5 hat eine Torte mitgebracht, die sie aufschneidet und verteilt. Die Kinder «knacken» Willisauerringe auf ihren Knien (Je mehr Teile beim Zerbrechen entstehen, desto besser). Sie erklären ihren Müttern, was das Ziel ist und wie das geht.</p>	<p>Gemeinsamer Znüni und Austausch</p>
17.25	<p>Zielevaluierung am Znünitisch</p> <p>Gruppenraum</p>	<p>K4 soll als erste ihre Ziele und die erreichten Smileys vorlesen. Sie möchte nicht. K3 sagt zu ihr: «Da musste ich auch durch, das schaffst du.»</p> <p>Daraufhin liest K4 ihre Ziele vor. Ziel A hat sie sehr gut erreicht, alle klatschen. Ziel B hat sie noch nicht erreicht. Ziel B war es, ihr Unterrichtsmaterial dabei zu haben.</p> <p>K3 sagt, dass sie jetzt neu ein ähnliches Ziel habe. Die Coaches fragen, ob K3 und K5 vielleicht Tipps für K4 hätten, um ihr Ziel besser erreichen zu können. Sie fragt, ob es eine Idee wäre,</p>	<p>Ziele in der Schule erreichen</p> <p>Zuspruch geben</p> <p>Würdigung der Zielerreichung</p> <p>Anderen Tipps geben</p>

		<p>einen Wettkampf daraus zu machen, welches Kind das Ziel am besten erreiche.</p> <p>K5 sagt, dass er diesen Wettbewerb sowieso gewinnen würde.</p> <p>K3 hat ein neues Ziel und deshalb noch keine Auswertung. K5 besucht schon lange die Intervention und hat keine konkreten Ziele.</p>	Positive Erwartung
17.33		<p>M5 fragt, wie gut die Torte geschmeckt habe. Alle unterhalten sich über unterschiedliche Torten, die besser oder schlechter schmecken und wo man sie kaufen kann.</p> <p>V3 erscheint, um K3 für das Training abzuholen.</p>	Gemeinsamer Austausch
17.40	<p>Kreissequenz</p> <p>Gruppenraum</p>	Die Coaches bitten alle in den Kreis, um die Sitzung gemeinsam abzuschliessen. Jede Person erhält einen Glasstein. In der Mitte des Kreises liegen drei Smileys: eines lacht, eines macht einen geraden Mund und eines macht ein trauriges Gesicht. Jede Person legt ihren Glasstein auf den Smiley, der ihm entspricht, wenn er an die Sitzung zurückdenkt. Alle legen den Stein auf das lachende Gesicht.	
17.45	<p>Abschlussritual</p> <p>Gruppenraum</p>	<p>Abschlussspirale: K3 verabschiedet sich der Reihe nach im Kreis herum von allen Beteiligten in Form einer kontaktlosen Geste. Die Person, die als erstes von ihr verabschiedet wurde, schliesst sich ihr an und sagt ebenfalls im Kreis herum allen auf Wiedersehen. So verabschieden sich alle von allen.</p> <p>F3, F4 und K5 gehen direkt und plaudern noch beim Anziehen der Jacken.</p> <p>M5 bleibt noch, um sich mit den Coaches zu unterhalten.</p> <p>Ich verabschiede mich.</p>	Gemeinsamer Austausch

***Spielbeschreibung «Ich fahre Bus»:**

Es hat einen Stuhl mehr als Teilnehmer. Ein Teilnehmer steht in der Mitte des Stuhlkreises.

Die Person links neben dem Stuhl legt ihre Hand auf den leeren Platz, sagt «Ich fahre Bus» und setzt sich auf den leeren Stuhl.

Die Person, die jetzt neben dem leeren Stuhl sitzt legt wiederum so schnell wie möglich ihre Hand darauf, sagt «Ich fahre mit» und setzt sich darauf.

Die dritte Person in der Reihe legt wieder ihre Hand auf den nun freien Stuhl und sagt «Ich fahre schwarz und nehme mit ____». Dabei ruft sie eine andere Person auf, die im Kreis sitzt. Während sie den Platz wechselt, versucht, die aufgerufene Person so schnell wie möglich an den freien Platz zu kommen. Gelingt dies der Person im Kreis schneller, so muss die aufgerufene Person nun im Kreis stehen bleiben. Die Person in der Mitte kann auch versuchen, ihre Hand schneller auf einen leeren Sitz zu legen, als die Person, die eigentlich an der Reihe wäre. Das Ziel ist es, möglichst nicht in der Mitte stehen zu müssen.

Besprechungsblatt der Eltern



Lehrerin



Nachbarin



Schulleiterin



Vater

Meinem Kind geht es nicht gut!
Es ist wieder krank!



SchulkollegInnen



Grossmutter/Grossvater



Meine beste Freundin/
mein bester Freund



eine andere mir wichtige Person

Anhang 9: 2. Feldnotizen Gruppe 2

06.01.21, 15.30-17.00 Uhr

Teilnehmende:

Familie 3: V3 (Vater) und K3 (Tochter)

Familie 4.: K4 (Tochter), die Mutter nimmt nicht teil

Familie 5: M5 (Mutter) und K5 (Sohn), mit Babygeschwister

2 weibliche Coaches


Dieses Protokoll entstand nicht wie geplant «in der Mitte» der Intervention. Durch die späte Realisierung der ersten Feldnotizen verschob sich diese Beobachtung auf nach den Ferien. Dies führte dazu, dass diese mittlere und die letzte Beobachtung sehr nahe beieinander liegen. Seit dem letzten Protokoll sind sechs Wochen vergangen. Dies ist die erste Sitzung nach den Sportferien.

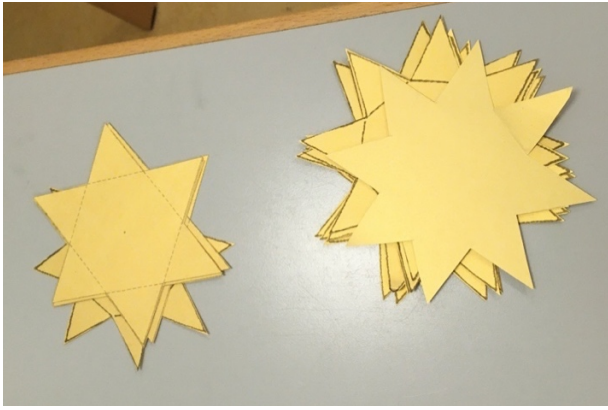
K4 hat seit dem letzten Protokoll keine Sitzung mehr besucht. Einmal wollte sie alleine mitmachen, die Coaches schickten sie jedoch nach Hause, da sie die Mutter nicht erreichten und die Verantwortung nicht übernehmen konnten. Heute kam sie gemeinsam mit V3 und K3. Er hatte mit M4 vereinbart, dass er heute die Verantwortung für den Hin- und Rückweg für K4 trägt.

Die Sitzung findet im gleichen Raum wie das letzte Mal statt.

Alle Erwachsenen tragen einen Mund- und Nasenschutz, die Kinder tragen keinen.

Zeit	Thema/Setting	Beobachtung	Codierung
15.20	Eintreffen Garderobe und Gruppenraum	Als ich ankomme, ist K5 bereits alleine hier, er kam alleine mit dem Kickboard. Er unterhält sich bereits mit einem der Coaches und wirkt fröhlich und entspannt.	
15.32	Eintreffen F3, K4 und M5 Garderobe und Gruppenraum	Die Mädchen kommen laut schwatzend an, auch V3 und M5 unterhalten sich fröhlich. K5 sagt zu mir (im Gruppenraum): «Ich bin froh, dass ich schon früher gekommen bin! Ich verstecke mich, um die anderen zu erschrecken.»	Spielerischer Umgang miteinander
15.32	Auffangphase Gruppenraum	K3 und K4 entdecken K5 sofort, als sie in den Gruppenraum kommen und begrüßen ihn. Ich gebe den Mädchen die Fidget-Cubes, die sie sich das letzte Mal als Belohnung ausgesucht hatten. Sie freuen sich sehr und umarmen mich. Die Coaches bitten alle Anwesenden, sich in den Kreis zu setzen.	Spielerischer Umgang miteinander
15.34	Begrüßungsspiel Gruppenraum	Der Reihe nach würfeln die Anwesenden mit einem Schaumstoffwürfel. Anstelle von Zahlen hat es auf jeder Seite eine andere Frage (Lieblingshobby, Lieblingstier, Traumberuf, Lieblingslied, ob man schon mal zelten war und wann man das letzte Mal in einem See gebadet hat). Jeder würfelt zweimal.	Gemeinsames Spiel angeleiteter Austausch

		<p>K5 weiss nicht genau, was er antworten soll (Lieblingstier und -lied). Seine Mutter springt dann ein und erzählt zum Beispiel vom Zelten an seinem Geburtstag.</p> <p>M5 würfelt auch die Frage nach dem Zelten und erzählt nochmals vom Geburtstag von K5.</p> <p>K3 erzählt von ihren Lieblingstieren (Vögel). V3 ergänzt ihre Aussage mit einer lustigen Geschichte: Sie habe einmal eine verletzte Taube von der Strasse mit nach Hause gebracht. Die Eltern ekelten sich beide, K3 war um das Tier besorgt. Bei der zweiten Runde würfelt sie die Frage nach dem Zelten. Sie erzählt, dass sie ein eigenes kleines Zelt im Zimmer hat.</p> <p>K4 spricht, wie K5, nur sehr wenig und mit einzelnen Worten. Sie erzählt von einem See, in welchem sie gebadet hat und dass Tiger ihre Lieblingstiere sind.</p> 	<p>elterliche Unterstützung</p> <p>angeleiteter Austausch</p>
15.50	<p>Neuer Auftrag</p> <p>Gruppenraum</p>	<p>Die Coaches erklären den Auftrag: Jede Familie soll für eine andere Familie einen Stern gestalten. Auf die Vorlagen sollen sie Komplimente und Wünsche für die andere Familie aufschreiben.</p> <p>Die Familien entscheiden sich schnell und teilen sich auf:</p> <p>F3 → K4</p> <p>K4 mit einem Coach → F5</p> <p>F5 → F3</p> <p>Alle flüstern und sind sehr ruhig und konzentriert bei der Arbeit.</p> <p>Wenn alle Zacken mit einem Kompliment oder einem Wunsch beschriftet sind, sollen sie alle in die Mitte falten, sodass sie nicht mehr sichtbar sind.</p>	<p>Sich den Stärken anderer bewusst werden</p>

			
16.05	Arbeit am Auftrag Gruppenraum	V3s Handy klingelt. Er geht ran und sagt, dass er im Moment nicht telefonieren könne. Danach sagt er einem Coach, dass sie schon mit dem Auftrag fertig seien. Der Coach sagt, dass sie bereits mit der Auswertung von K3s Beurteilungsbogen beginnen sollen.	Ziele in der Schule erreichen
16.07		K5 kommt zum Coach und sagt, dass sie fertig seien und ob er etwas zeichnen dürfe. Der Coach bejaht und unterhält sich danach mit F3 über Kekse, die sie bei der letzten Sitzung hier vergessen hatten.	
16.09		Nun ist auch K4 fertig. K3 geht ins anliegende Zimmer und sucht nach den Keksen. Sie kommt zurück, dort waren sie auch nicht. Die Sterne der drei Familien werden zur Seite gelegt und alle setzen sich in den Kreis.	
16.10	Auswertung der Ziele Gruppenraum	K3 wird aufgefordert, ihre zwei Ziele und die erreichten Smileys der vergangenen Woche vorzulesen. Sie erhält grossen Applaus. Bei Ziel A (Sachen nicht vergessen) erreichte sie sieben lachende Smileys und einen mit traurigem Gesicht. Bei Ziel B erreichte sie ausschliesslich lachende Smileys (8). Sie hat also beide Ziele erreicht. K4 hat ihren Auswertungsbogen nicht dabei und konnte ihn auch nicht auswerten. Bei K5 sind weiterhin keine konkreten Ziele definiert. Daher ist die Auswertungsrunde schon vorbei.	Würdigung der Zielerreichung
16.15	Diskussion über Erziehungsfragen Nebenraum	Für die nächste Aufgabe werden Eltern und Kinder getrennt. Im Nebenraum sollen V3 und M5 ohne Coach über interessante Punkte eines Dossiers diskutieren (vgl. Anhang 6, unter dem Protokoll). In diesem werden unterschiedliche Erziehungsfragen angesprochen, welche Anstösse zur Diskussion geben. Ich gehe mit den Eltern mit. Nach der Einführung verlässt der Coach den Raum, um den anderen Coach bei der Aufgabe mit den Kindern zu unterstützen. Die Eltern duzen sich. V3s Handy klingelt, er entschuldigt sich. Es sei wegen der Arbeit.	Erziehungsfragen besprechen

		<p>Sie unterhalten sich daraufhin etwas zögerlich über den Punkt «Vorbild sein mit Stärken und Schwächen». M5 hat den Punkt gewählt und sagt, dass es ihr schwerfällt, ihre eigenen Schwächen zu akzeptieren und offen zu zeigen. V3 lenkt das Gespräch zum Handykonsum zu Hause und während Mahlzeiten. Er bestraft unerwünschtes Verhalten mit Handyentzug. M5 sagt, dass ihr das schwerfalle, da sie selbst immer am Handy sei.</p>	
16.20	<p>Vorbereiten Expert*innentalk</p> <p>Gruppenraum</p>	<p>Ich verlasse das Zimmer und gehe zurück in den Gruppenraum. Die Kinder bereiten sich auf eine Art Theater vor. Sie werden nächste Woche als Expert*innen für Erziehungsfragen eingeladen und sollen ihren Eltern Ratschläge mitgeben. Als ich dazu-stosse sollen sie sich Namen für ihre Rollen ausdenken. Sie genießen sich lachen nervös und trauen sich nicht richtig, sich auf die Aufgabe einzulassen. Sie sagen, dass ihnen keine Namen einfallen.</p>	Rollenwechsel
16.30		<p>Die Coaches sagen, dass die Namen auch später noch definiert werden können. Sie beginnen damit, die erste Frage zu stellen: Coach 1: «Liebe Expertinnen und Experten, vielen Dank, dass Sie heute extra zu uns gekommen sind. Kommen wir zur ersten Frage aus dem Publikum.» Coach 2: «Mein Kind vergisst ständig die Hausaufgaben zu Hause. Was soll ich tun?»</p> <p>Die Kinder sind sich einig und sagen, dass die Mutter selbst kontrollieren soll, ob die Hausaufgaben eingepackt sind. Falls es erst in der Schule entdeckt wird, soll die Lehrerin das Kind nach Hause schicken, damit es sie holt. Eine weitere Idee ist, dass das Kind mit Keksen belohnt wird, wenn es die Hausaufgaben in die Schule gebracht hat.</p> <p>Alle Antworten werden von den Coaches gewürdigt und so stehen gelassen. Nun kommen sie zur zweiten Frage: «Mein Kind hat immer am Dienstag Kopfschmerzen, wenn eine andere Lehrerin unterrichtet. An den anderen Tagen, an welchen die Hauptlehrerin unterrichtet, geht es meinem Kind immer gut. Was soll ich tun?» Während die Frage gestellt wird, lachen die Kinder viel und hören nicht konzentriert zu. Sie sagen, dass die Mutter überprüfen solle, ob das Kind wirklich krank sei oder es mit Tee und einer Decke in die Schule schicken. Die Kinder lachen ununterbrochen und halten sich die Bäuche. Die Coaches sagen, dass sie sich dann für die Aufführung besser konzentrieren müssen. Heute sei nur die Hauptprobe. Sie brechen die Fragerunde ab und gehen nochmals zurück zum ersten Auftrag: Namen und Profession der Expert*innen überlegen.</p>	Rollenwechsel

16.40	Namenstäfchen schreiben Gruppenraum	Die Kinder beschriften ihre Namenstäfchen und überlegen noch weiter an typischen koreanischen und polnischen Namen. Ein Coach sucht noch nach weiteren Namen am Computer und bespricht sie mit den Kindern. Folgende Charaktere entstehen: K5: Alfred Oktopus, Kinderologe seit 1991 K4: Kim Lisa, koreanische Bildungsexpertin K3: Olivia Konalskia, Jugendpsychologin	Rollenwechsel
16.50	Vorbereiten Znüni Gruppenraum	K5 hilft den Coaches bei der Vorbereitung des Znünitischen. Die Kinder lesen sich gegenseitig nochmals ihre definitiven Namen vor und lachen und freuen sich darüber. Die Coaches informieren die Kinder, dass sie die Eltern nun wieder zurückholen werden. Sie sollen unbedingt bis zur nächsten Sitzung nicht verraten, was sie hier vorbereitet hätten. Es soll eine Überraschung für die Eltern werden. Die Coaches haben mir die Zusammenfassung des Expert*in-entalks nachträglich noch mitgegeben. Diese ist im Anschluss an das Protokoll abgelegt.	Spielerischer Umgang miteinander Inhibition
16.54	Gemeinsamer Znüni Gruppenraum	Ein Coach holt die Eltern zurück. K5 und K4 lachen und schwatzen zusammen während sie noch die letzten Sachen auf dem Tisch verteilen. Sie überlegen, wo sie was hinstellen sollen. Als V3 und M5 wieder zurück sind, setzen sich alle hin. K5 bringt den Dreikönigskuchen aus der Küche und sagt, dass er noch nie König geworden sei. K3 und K4 erzählen, wann sie das letzte Mal Königinnen waren. Alle nehmen sich ein Stück vom Dreikönigskuchen. K3 hat den Plastikkönig in ihrem Brötchen. K4 erinnert sich daran, dass sie im Jahr zuvor in einer Sitzung der Multifamilienarbeit Königin geworden war.	Gemeinsamer Znüni und Austausch
17.05		Die Eltern und die Coaches unterhalten sich über die neusten Corona-Massnahmen und ob sie eine weitere Schulschliessung befürworten würden oder nicht. Die Kinder sitzen alle beieinander, sprechen und lachen laut miteinander.	Gemeinsamer Znüni und Austausch Spielerischer Umgang miteinander
17.07	Kreissequenz Gruppenraum	Alle setzen sich zurück in den Kreis. Es wird Zeit, die Wunsch/Komplimenten-Sterne zu übergeben. Dazu werden die zusammengefalteten Sterne in einen Teller mit Wasser gelegt. Sobald das Papier auf dem Wasser aufkommt, beginnen die Sternenzacken sich aufzuklappen und das Geschriebene wird sichtbar. Die Sterne werden der Reihe nach ins Wasser gelegt. Zuerst legt K4 ihren Stern für F5 ins Wasser. M5 liest vor: K5 ist ein toller grosser Bruder, M5 ist eine liebe Mutter, K5 ist nett, K4 wünscht ihnen Gesundheit und Glück.	Sich seinen Stärken bewusst werden

		<p>K5 fragt, ob er den Stern nochmals alleine durchlesen darf und grinst beim Lesen.</p> <p>Danach legt er einen neuen Stern in den Teller. F5 wünscht F3 wenig Streit, sie finden es toll, dass die Eltern abwechselungsweise an der Intervention teilnehmen, sie finden es toll, dass die Familie auch in der Gruppe ist und sie finden K3s Sportart cool.</p> <p>Während dem Lesen ist auch bei F3 ein unverkennbares Grinsen in den Gesichtern und F5 schaut sie gespannt an, um ihre Reaktionen abzulesen.</p> <p>Anschließend legt K3 ihren Stern für K4 in den Teller. K3 und K4 sind beide sehr aufgeregt und kichern: K4 sei sehr nett, eine gute BFF, sie finden ihre Familie nett, sie wünschen der Familie alles Gute und K4, dass sie ihr Handy wieder zurückerhält.</p> <p>Die Sterne werden zum Trocknen aufs Fenstersims gelegt. Sobald sie trocken sind, werden sie in die persönliche Familienschatztruhe (vgl. Anhang 8) gelegt.</p>	
17.15	<p>Übergang</p> <p>Gruppenraum</p>	<p>Die Coaches sagen, dass nun die Sitzung eigentlich beendet wäre, seit 17.00 Uhr. Sie fragen, ob die Familien trotzdem noch Zeit und Lust hätten ein Spiel zu spielen. K5 sagt sofort, dass er gerne <i>Twister</i> spielen würde. Die Coaches lehnen es jedoch ab, weil es durch viel Körperkontakt in der Coronazeit nicht einsetzbar sei. Die Gruppe einigt sich auf das Spiel <i>Mäxle</i>.*</p> <p>Die Kinder kannten es noch nicht, sind deshalb am Anfang noch unsicher und trauen sich nicht zu lügen. Sie finden aber immer mehr Spass daran und freuen sich, wenn ihnen eine Lüge geglaubt wird oder sie eine aufdecken können.</p>	Gemeinsames Spiel
17.30	<p>Abschluss</p> <p>Gruppenraum</p>	<p>Es werden wie jedes Mal die Glassteine auf den drei Smileys verteilt. Alle legen ihren Glasstein auf den lachenden Smiley.</p> <p>Anschließend machen sie die Abschiedsspirale.</p> <p>V3 bringt K4 nach Hause.</p>	

*Spielbeschreibung «Mäxle»:

Es wird mit zwei Würfeln, einer Unterlage und einem Becher gespielt. Die Person, die beginnt, würfelt mit den Würfeln unter dem Becher auf der Unterlage und sieht sich an, was sie gewürfelt hat. Sie sagt ihre Zahl, zum Beispiel, 43, und gibt sie dem nächsten Spieler weiter. Dieser entscheidet, ob er dieser Aussage glaubt oder nicht. Glaubte er es, so würfelt er ebenfalls blind und muss eine höhere Zahl angeben. Man muss nicht immer die erwürfelte Zahl angeben, lügen ist erlaubt. Glaubte jemand der Vorgänger*in nicht, so darf er die Würfel aufdecken. Stimmt die Augenzahl, so kassiert die Zweifler*in einen Strafpunkt, wurden die Würfel zurecht aufgedeckt, so kriegt die Vorgänger*in den Strafpunkt. Die Zahl 65 kann nur mit einem «Pasch» übertroffen werden. Paschs sind alle Schnapszahlen. Die höchste Punktzahl, Mäxle genannt, wird erreicht, wenn man eine 1 und eine 2 gewürfelt hat.

Ergebnisse des Expert*Innen-Talks:

Expert*innentalk

Essen:

- Alles probieren
- Liste mit Sachen, die man nicht essen muss
- Wenn man Gesundes isst, als Belohnung einen Keks

Schulunlust

- Kind in die Schule schicken, denn Bildung ist wichtig, damit man als Erwachsene den eigenen Unterhalt finanzieren kann und einen spannenden Beruf ausüben kann

Kind sagt, dass es krank ist:

- Überprüfen, ob das stimmt (z. B. Fieber messen oder Arztbesuch) und es sonst schicken

Handy

- Handyfreie Zeit zwischen 20 und 8 Uhr
- 1 bis 1,5 h pro Tag am Handy
- Handy nach den Hausaufgaben
- Eltern sollen respektieren, dass man etwas fertig machen will

Hausaufgaben

- Eltern sollen daran erinnern
- Sonst zusammen Rucksack kontrollieren, ob alles dabei

Gemeinsame Zeit

- ZUSAMMEN etwas erleben
- gemeinsam spazieren gehen
- .. in die Badi
- .. in den Wald
- .. in die Stadt
- .. shoppen gehen

Kind möchte den Vater nicht besuchen

- Kind darf Freunde mitbringen und etwas mit allen unternehmen

Strafen

- Müssen in einem Zusammenhang mit dem «Vergehen» stehen, z. B. Hausarrest bei wiederholtem zu spät heimkommen

Anhang 10: 3. Feldnotizen Gruppe 2

27.01.21, 16.00-17.30 Uhr

Teilnehmende:

Familie 3: M3 (Mutter) und K3 (Tochter)

Familie 4.: erscheint nicht, Abwesenheitsgrund nicht bekannt

Familie 5: ist nicht anwesend, da K5 krank ist

2 weibliche Coaches

Dies ist die letzte besuchte Sitzung dieser Gruppe. Leider ist es nicht die letzte, abschliessende Sitzung, da mir dessen Besuch durch das Studium nicht möglich war. Anschliessend fanden noch zwei weitere Sitzungen statt. Seit dem letzten Protokoll sind drei Wochen vergangen.


Diese Sitzung wurde nicht mehr aktiv-teilnehmend, sondern via Skype besucht. Aufgrund von Corona sind nur noch Treffen von bis zu fünf Personen möglich.

Die Sitzung findet im gleichen Raum wie das letzte Mal statt.

Alle Erwachsenen tragen einen Mund- und Nasenschutz, die Kinder tragen keinen.

Zeit	Thema/Setting	Beobachtung	Interpretation
16.00	Eintreffen Garderobe und Gruppenraum	Als ich zugeschaltet werde, sind K3 und M3 bereits im Gruppenraum. K3 ist dabei, ein Bild auszudrucken. Ein Coach erklärt M3 den Plan für diese Sitzung. Sollte F4 noch kommen, teilen sich die beiden Coaches auf, andernfalls bleiben alle zusammen im Gruppenraum. K3 hält das Bild, das sie ausgedruckt hat, vor meine Kamera. Sie wirkt aufgestellt und gut gelaunt. Ein Coach sagt mir, dass sie die Zielbesprechung von K3 bereits gemacht hätten, da sie schon so früh hier waren.	Ziele in der Schule erreichen Würdigung der Zielerreichung
16.05	Ausfall	Bild und Ton stocken stark, ich kann nichts verstehen und sehe immer das gleiche Bild.	
16.11	Start der Sitzung Gruppenraum	F4 ist noch nicht eingetroffen, die Coaches können M4 nicht erreichen. Sie beschliessen, mit der Sitzung zu starten. Sie spielen als erstes gemeinsam Mäxle (Beschreibung vgl. Anhang 9). M3 kennt es noch nicht, K3 erklärt es ihr. Die Coaches unterstützen sie beim Erklären und ergänzen wo nötig. Sie legen eine Übersicht der Zahlenfolgen in die Mitte des Kreises.	Gemeinsames Spiel Anderen erfolgreich etwas erklären
16.13	Spiel Mäxle Gruppenraum	K3 beginnt und sagt sofort «Mäxle». Sie gibt es an einen der Coaches weiter, damit ihre Mutter beobachten kann, wie das Spiel funktioniert. Der Coach erklärt, dass sie dieser Aussage	Gemeinsames Spiel

		<p>nicht glaubt und deshalb nachsieht. K3 freut sich sichtlich, denn sie hatte tatsächlich <i>Mäxle</i>. Der Coach startet nun neu und gibt einen Zweierpasch weiter. Alle geben ihn weiter und erhöhen, ohne nachzuschauen. K3 deckt ihn auf. Auch der Coach hatte ein <i>Mäxle</i> und konnte sich so an K3 «rächen».</p> <p>Nun startet eine neue Runde. K3 zeichnet die Striche auf. K3 versucht mehrmals zu bluffen, fliegt jedoch auf. Es ist eine lockere Stimmung, alle sind motiviert und konzentriert dabei. Die Coaches kommentieren laut ihre Strategien und Denkprozesse, alle sind sehr wohlwollend miteinander.</p>	
16.24		<p>K3 lacht viel. Alle lachen jeweils laut, wenn ein Bluff auffliegt. M3 versucht auch immer wieder zu bluffen und lacht, wenn sie auffliegt.</p> <p>K3 verkündet laut, wer wie viele Striche hat. Sie gibt ihrer Mutter einen Tipp: Sie solle die Würfel einfach aufdecken, um einem Strich zu entgehen. Sie strahlt, als die Mutter es macht und die Theorie aufgeht. Sie beschliessen, noch so lange zu spielen, bis bei einem der Mitspielenden der «Sarg», der sich aus den gesammelten Strichen bildet, zu ist.</p>	Erfolgreich unterstützen
16.36		Der «Sarg» einer der Coaches ist zu. K3 fragt, ob sie die Strichliste in ihrer Schublade verstauen darf, um das nächste Mal mit dieser weiter zu spielen.	
16.38	<p>Start mit dem neuen Auftrag</p> <p>Gruppenraum</p>	<p>F3 soll eine Art Plakat erstellen. In der Mitte steht «Nimm dir, was du brauchst...», rundherum sind vier Bilder. Sie sollen sich gemeinsam unterschiedliche Dinge überlegen, die ihnen in Momenten, in welchen sie einfach «keinen Bock» mehr haben, helfen.</p> <p>Diese Dinge sollen sie als eine Art Gutschein am unteren Rand des Plakats notieren. Dort ist das Plakat eingeschnitten, so dass die einzelnen Wünsche abgerissen und «eingelöst» werden können. Als Beispiel ist bei einem Streifen «Znüni» eingetragen.</p> <p>K3 fragt: «Wie funktioniert das mit dem Znüni?»</p> <p>Ein Coach erklärt: «Wenn du einmal einen schlechten Tag hast, dann kannst du dir zum Beispiel den Gutschein «Znüni» abreißen und deine Mutter oder deinen Vater fragen, ob es ok ist, wenn du diesen Gutschein einlöst. Dann macht sie dir vielleicht für den nächsten Tag deinen Lieblingsznüni.»</p> <p>Es ist auch möglich, mehrmals die gleichen Gutscheine einzutragen. Der Coach erzählt, dass es bei einer anderen Gruppe beispielsweise ein Kind gab, das immer gerne sehr lange duschte. Dies führte in der Familie oft zu Streit. Daher hatte das Kind dreimal «lange duschen» unter seinen Gutscheinen.</p>	Kinder mitbestimmen lassen

		<p>Nun sollen M3 und K3 herausfinden, welche Dinge für K3 in solchen «null Bock»-Situationen passen.</p> 	
16.45	<p>Gutscheine erstellen</p> <p>Gruppenraum</p>	<p>K3 und M3 sitzen vertraut und sehr nahe beieinander am Tisch und schreiben ihre Ideen auf die Gutscheinstreifen. Die Coaches gehen etwas zur Seite und besprechen etwas. Ich höre F3 nur bruchstückhaft. Unter anderem notieren sie ein besonderer Znüni, eine Massage, eine Umarmung und das Lieblingsabendessen.</p> <p>Kurz danach haben sie keine weiteren Ideen mehr. Beide Coaches setzen sich dazu und sagen, dass sie nicht schon jetzt alle Gutscheine ausgefüllt haben müssen. Sie können diese auch nach und nach ergänzen. K3 schreibt etwas doppelt auf. Sie überlegen noch weiter an Ideen und kommen darauf, dass K3 selbst einen Stressball basteln könnte.</p> <p>K3 winkt mir immer wieder zu, wenn sie am Laptop vorbeigeht oder zum Laptop schaut.</p>	<p>Kinder mitbestimmen lassen</p>
16.52		<p>Ein Coach sagt, dass F3 das Blatt mit nach Hause nehmen und im Verlauf der Woche weiter ausfüllen darf. M3 sagt, dass man noch «ein Stück Schokolade» aufschreiben könnte, das habe ihr immer geholfen. Ein Coach gibt noch einen anderen Input: Sie könnten einen Glücksstein suchen, den K3 an schlechten Tagen mit dem Gutschein mitnehmen kann. Dies gibt auch gleich K3 noch eine neue Idee: einmal eine Flasche Wasser und eine Flasche Schokomilch in die Schule mitnehmen dürfen.</p> <p>Einer der Coaches sagt nochmals, dass sie es einpacken sollen, damit K3 noch genug Zeit hat, um den Stressball zu basteln.</p>	<p>Kinder mitbestimmen lassen</p>
16.56	<p>Übergang</p> <p>Gruppenraum</p> <p>Küche</p>	<p>Die Coaches gehen in die Küche und bereiten etwas vor. M3 und K3 überlegen nochmals weiter, leider ist es durch die Nebengeräusche aus der Küche unverständlich.</p> <p>Anschliessend überlegen sie, was sie während der Wartezeit machen könnten.</p>	

		<p>Sie entscheiden sich für das <i>Frosch-Hüpfspiel</i>, bei welchem man versucht, Frösche in einen kleinen Becher hüpfen zu lassen, indem man sie mit dem Finger spickt. Sie packen es nur kurz aus und legen es nach wenigen Minuten wieder weg.</p> <p>K3 schreibt noch «Pizza zum Abendessen» auf einen Gutschein. M3 steht unterdessen auf, stellt sich näher zu ihr hin und hilft beim Buchstabieren.</p>	Elterliche Unterstützung
17.00	Gemeinsamer Znüni Gruppenraum	<p>K3 versorgt das Plakat in ihrer Schublade, damit sie es nicht vergisst. Auf dem Rückweg winkt sie mir nochmals zu und setzt sich an den Znünitisch, während die drei Frauen den Tisch noch decken. Einer der Coaches setzt sich zu K3 und fragt, welche Tischregeln sie kenne und wie es in der Betreuung in der Schule geregelt sei. K3 sagt: «Wir dürfen immer sofort mit dem Essen beginnen, wir müssen nicht warten, bis alle bereit sind.» Der Coach erklärt, wie die Tischanordnung in ihrem Schulhaus ist. M3 setzt sich dazu. K3 erklärt, wie die Tische in ihrem Essensraum in der Schule angeordnet sind.</p> <p>Nun sprechen sie über die Maskenpflicht und ob die 5. und 6. Klässler bei K3 an der Schule die Masken jeweils anbehalten. K3 sagt, dass sie es alle immer schaffen. K3 und die beiden Coaches «knacken» wieder Willisauerringe auf ihren Knien und verkünden laut die Anzahl Stücke, die entstanden sind.</p>	Gemeinsamer Znüni und Austausch
17.08		<p>Nun sprechen sie darüber, wie die Klassen in den Schulhäusern während den Pausen weiterhin getrennt bleiben können, um die Ansteckungszahlen gering zu halten. Bei K3 an der Schule sind sie jeweils um 5 Minuten verschoben, so dass nicht alle Klassen gleichzeitig draussen sind.</p> <p>Ein Coach erzählt von einem Jungen, der seine Maske immer abnimmt, wenn er etwas wichtiges sagen möchte. Alle teilen weitere Geschichten und Erfahrungen mit Masken.</p> <p>Leider stockt der Ton immer wieder, da es sehr viele Geräusche gleichzeitig hat.</p> <p>K3 sitzt ganz entspannt auf ihrem Stuhl, hat ein Bein hochgezogen. Die Stimmung ist locker und entspannt, es entstehen keine unangenehmen Sprechpausen. K3 bringt sich oft ein und erzählt viel.</p>	<p>Gemeinsamer Znüni und Austausch</p> <p>Gemeinsamer Znüni und Austausch</p>
17.14	Aufräumen Gruppenraum	<p>Die drei Frauen beginnen damit, den Tisch wieder abzuräumen, K3 geht zur Eingangstür, um ihren Vater zu begrüßen. K3 und V3 kommen in den Gruppenraum und die Eltern küssen sich zur Begrüssung durch die Maske.</p>	
17.16	Stressball basteln	<p>Ein Coach sitzt mit K3 am Tisch und hilft ihr dabei, einen Stressball zu basteln. K3 hält den Ballon und der Coach füllt</p>	

	Gruppenraum	das Mehl hinein. Die drei anderen Erwachsenen unterhalten sich im Hintergrund und lachen immer wieder.	
17.19		Das Mehl wird aus Versehen über den gesamten Tisch gepustet. K3 und der Coach lachen und versuchen es nochmals.	Positiver Umgang mit Fehlern
17.23	Beratungsgespräch mit den Eltern Küche	Der Coach bringt den Laptop, mit welchem ich verbunden bin, in die Küche. Dort sitzen die Eltern und der andere Coach zusammen. Sie besprechen die Handyzeiten und Hausaufgaben von K3. Leider kann ich nur wenig des Gesprochenen verstehen.	
17.26		Der Coach fragt nun, woran die Eltern sich noch erinnern vom Expert*innen-Talk (Zusammenfassung bei Anhang 9 abgelegt, dieser fand eine Woche zuvor statt). Der Coach erklärt, dass eigentlich noch geplant gewesen wäre, den Kindern ein positives Feedback zu geben, es aber zeitlich nicht mehr erreicht habe. Sie fragt, was sie K3 positives rückmelden könnten. Dies müsse nicht heute in der Sitzung passieren, sondern zu Hause. Zum Beispiel könnten sie sagen: «Es freut uns, dass du so gut beim Gespräch mitgemacht hast.» V3: «Ich habe gesagt, dass es mich freut, dass sie so viele Ideen hatte.» -unverständlich-	Lob
17.33		M3 erzählt von den Schwierigkeiten, die K3 beim Umrechnen hat. V3 sagt, dass er eine Tabelle erstellt habe, K3 ihm aber nicht zuhöre. Der Coach gibt einen Tipp, den ich leider nicht verstehe.	
17.35		Der Coach bringt die beiden Stressbälle, die K3 gemacht hat. V3 nimmt einen in die Hand und sagt: «Die sind ja hart! Da muss man richtig Stress haben, um die zu kneten.» M3 lacht und lehnt sich an ihn. Nun erklärt M3 V3 die Gutscheine, die sie vorher mit K3 und den Coaches erstellt haben. V3 sagt, dass er das eine schöne Idee findet. Der Coach sagt, dass er vielleicht auch noch eine Idee habe. Anschließend gehen die Eltern zurück in den Gruppenraum und setzen sich an den Tisch mit K3 und dem Coach. K3 ist dabei, noch einen dritten Stressball zu basteln.	
17.39	Übergang Gruppenraum	Ein Coach fragt, ob sie den Stressball noch fertigmachen soll, damit K3 sich bereits für das anschließende Training umziehen kann. K3 verneint, das Umziehen gehe ganz schnell. M3 spricht mit V3 und knetet einen der Stressbälle. Die Coaches haben sich zu ihrem Computer zurückgezogen und drucken etwas aus.	

17.41		<p>K3 geht sich umziehen, lacht auf dem Weg nach draussen und freut sich, dass sie den Stressball fertiggemacht hat.</p> <p>Ein Coach erklärt den Eltern noch etwas zu den Stressbällen (unverständlich), V3 nimmt sie in die Hand. Der Coach zeigt, wie man üben kann, mit den Bällen zu jonglieren. M3 versucht es und lacht.</p> <p>Die Coaches ziehen sich zurück, um etwas zu suchen. M3 und V3 bleiben beim Tisch und versuchen weiter zu jonglieren und lachen.</p> <p>Dann bringt einer der Coaches die ausgedruckten Blätter. Es sind Übersichtsblätter zu den Masseinheiten, die die Eltern für K3 mitnehmen dürfen.</p>	Erfolgreich Aufgaben bewältigen
17.44		<p>Der Coach erklärt den Eltern, wie die Blätter aufgebaut sind und sagt, dass sie sich vorstellen kann, dass K3 es irgendwann auch mal ohne die Blätter schafft.</p>	Beratung der Eltern
17.47	<p>Abschluss</p> <p>Gruppenraum</p>	<p>K3 kommt zurück und alle setzen sich in den Kreis. M3 bindet K3 noch die Schuhe, ein Coach gibt einen Tipp, wie man Schuhe besonders schnell binden kann und zeigt vor, wie sie sich die Schuhe bindet.</p> <p>Anschliessend werden die Glassteine auf die Smileys verteilt. Alle liegen beim lachenden Smiley. Es gibt ein lockeres Gespräch über den Verlauf der Sitzung (unverständlich).</p>	
17.50		<p>Die Abschiedsspirale wird eingeleitet, die Coaches erklären K3 noch kurz die Blätter zu den Masseinheiten, anschliessend verabschiedet sich die Familie und geht.</p>	

Anhang 11: Übersicht der Friedman- und Wilcoxon-Tests der Ressourcen

Empathie und Perspektivenübernahme (EMP)

Zweifaktorielle Varianzanalyse für Ränge nach Friedman bei verbundenen Stichproben

3. EMP, 2. EMP, 1. EMP

Zusammenfassung der zweifaktoriellen Varianzanalyse für Ränge nach Friedman bei verbundenen Stichproben

Gesamtzahl	5
Teststatistik	4,235 ^a
Freiheitsgrad	2
Asymptotische Sig. (zweiseitiger Test)	,120

a. Mehrfachvergleiche wurden nicht durchgeführt, weil der Gesamttest die Nullhypothese ergeben hat, dass keine Unterschiede bestehen.

Effektstärke: 1.894

Selbstwirksamkeit (SWK)

Zweifaktorielle Varianzanalyse für Ränge nach Friedman bei verbundenen Stichproben

1. SWK, 2. SWK, 3. SWK

Zusammenfassung der zweifaktoriellen Varianzanalyse für Ränge nach Friedman bei verbundenen Stichproben

Gesamtzahl	5
Teststatistik	4,105 ^a
Freiheitsgrad	2
Asymptotische Sig. (zweiseitiger Test)	,128

a. Mehrfachvergleiche wurden nicht durchgeführt, weil der Gesamttest die Nullhypothese ergeben hat, dass keine Unterschiede bestehen.

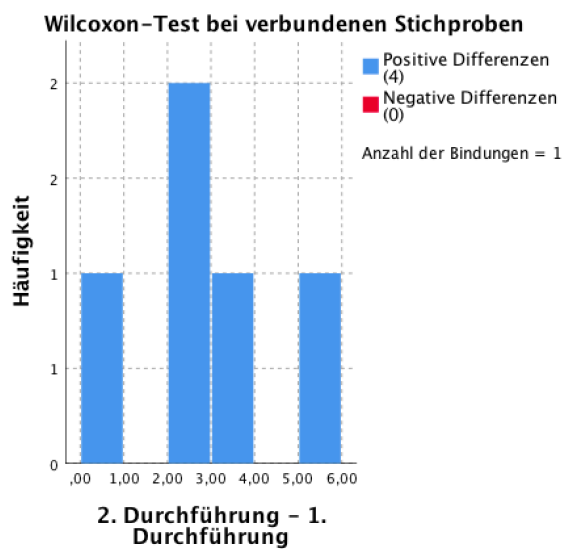
Effektstärke: 2.026

Wilcoxon-Test bei verbundenen Stichproben

1. SWK, 2. SWK

Zusammenfassung des Wilcoxon-Tests bei verbundenen Stichproben

Gesamtzahl	5
Teststatistik	10,000
Standardfehler	2,716
Standardisierte Teststatistik	1,841
Asymptotische Sig. (zweiseitiger Test)	,066

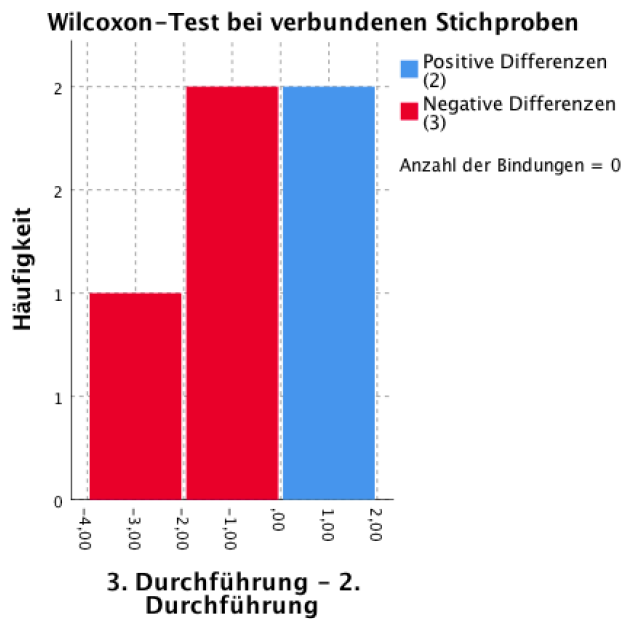


Wilcoxon-Test bei verbundenen Stichproben

2. SWK, 3. SWK

Zusammenfassung des Wilcoxon-Tests bei verbundenen Stichproben

Gesamtzahl	5
Teststatistik	5,000
Standardfehler	3,536
Standardisierte Teststatistik	-,707
Asymptotische Sig. (zweiseitiger Test)	,480

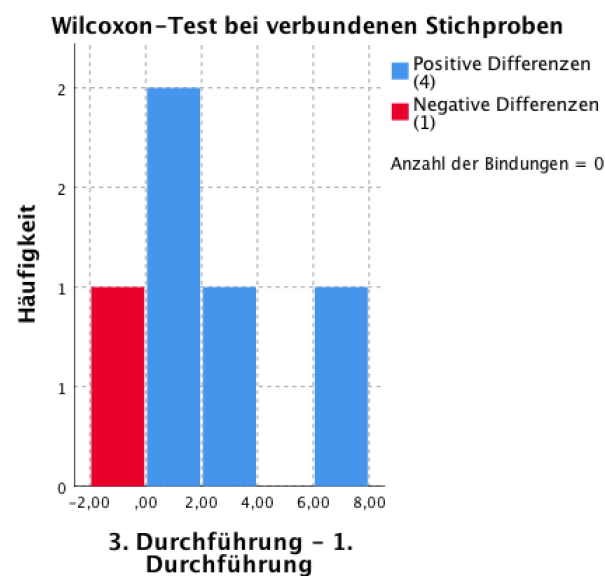


Wilcoxon-Test bei verbundenen Stichproben

1. SWK, 3. SWK

Zusammenfassung des Wilcoxon-Tests bei verbundenen Stichproben

Gesamtzahl	5
Teststatistik	13,000
Standardfehler	3,640
Standardisierte Teststatistik	1,511
Asymptotische Sig. (zweiseitiger Test)	,131



Selbstwertschätzung (SWS)

Zweifaktorielle Varianzanalyse für Ränge nach Friedman bei verbundenen Stichproben

1. SWS, 2. SWS, 3. SWS

Zusammenfassung der zweifaktoriellen Varianzanalyse für Ränge nach Friedman bei verbundenen Stichproben

Gesamtzahl	4
Teststatistik	,429 ^a
Freiheitsgrad	2
Asymptotische Sig. (zweiseitiger Test)	,807

a. Mehrfachvergleiche wurden nicht durchgeführt, weil der Gesamttest die Nullhypothese ergeben hat, dass keine Unterschiede bestehen.

Effektstärke: 0.192

Kohärenzsinn (KOH)

Zweifaktorielle Varianzanalyse für Ränge nach Friedman bei verbundenen Stichproben

1. KOH, 2. KOH, 3. KOH

Zusammenfassung der zweifaktoriellen Varianzanalyse für Ränge nach Friedman bei verbundenen Stichproben

Gesamtzahl	5
Teststatistik	2,667 ^a
Freiheitsgrad	2
Asymptotische Sig. (zweiseitiger Test)	,264

a. Mehrfachvergleiche wurden nicht durchgeführt, weil der Gesamttest die Nullhypothese ergeben hat, dass keine Unterschiede bestehen.

Effektstärke: 1.193

Optimismus (OPT)

Zweifaktorielle Varianzanalyse für Ränge nach Friedman bei verbundenen Stichproben

1. OPT, 2. OPT, 3. OPT

Zusammenfassung der zweifaktoriellen Varianzanalyse für Ränge nach Friedman bei verbundenen Stichproben

Gesamtzahl	5
Teststatistik	5,765 ^a
Freiheitsgrad	2
Asymptotische Sig. (zweiseitiger Test)	,056

a. Mehrfachvergleiche wurden nicht durchgeführt, weil der Gesamttest die Nullhypothese ergeben hat, dass keine Unterschiede bestehen.

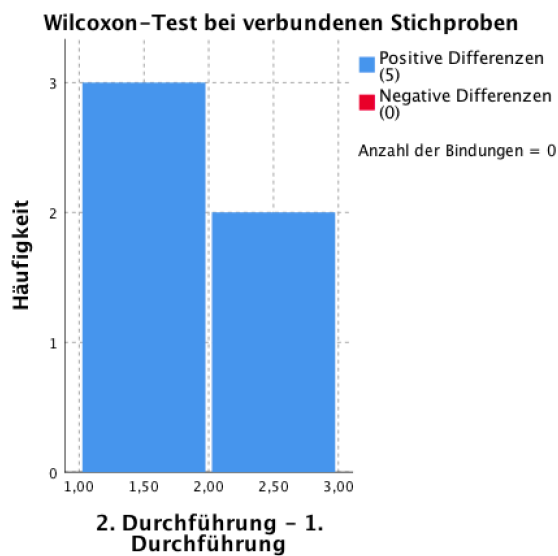
Effektstärke: 2.574

Wilcoxon-Test bei verbundenen Stichproben

1. OPT, 2. OPT

Zusammenfassung des Wilcoxon-Tests bei verbundenen Stichproben

Gesamtzahl	5
Teststatistik	15,000
Standardfehler	3,623
Standardisierte Teststatistik	2,070
Asymptotische Sig. (zweiseitiger Test)	,038

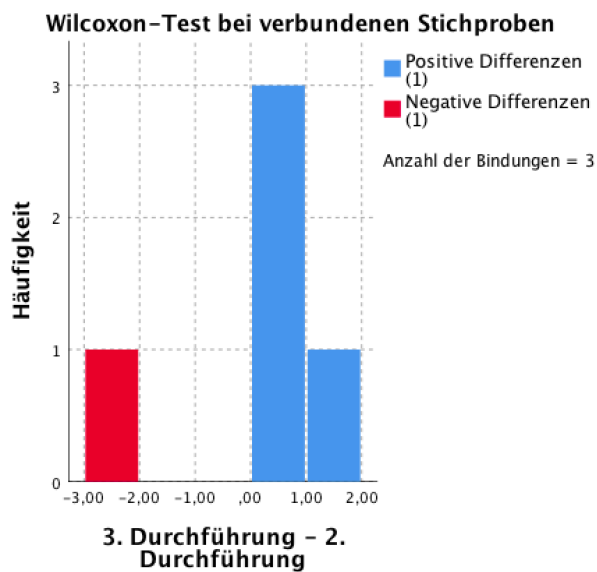


Wilcoxon-Test bei verbundenen Stichproben

2. OPT, 3. OPT

Zusammenfassung des Wilcoxon-Tests bei verbundenen Stichproben

Gesamtzahl	5
Teststatistik	1,000
Standardfehler	1,118
Standardisierte Teststatistik	-,447
Asymptotische Sig. (zweiseitiger Test)	,655

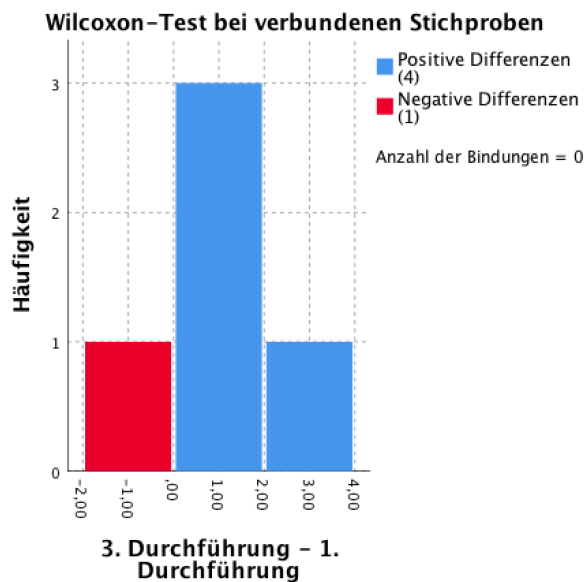


Wilcoxon-Test bei verbundenen Stichproben

1. OPT, 3. OPT

Zusammenfassung des Wilcoxon-Tests bei verbundenen Stichproben

Gesamtzahl	5
Teststatistik	12,500
Standardfehler	3,536
Standardisierte Teststatistik	1,414
Asymptotische Sig. (zweiseitiger Test)	,157



Selbstkontrolle (SEK)

Zweifaktorielle Varianzanalyse für Ränge nach Friedman bei verbundenen Stichproben

1. SEK, 2. SEK, 3. SEK

Zusammenfassung der zweifaktoriellen Varianzanalyse für Ränge nach Friedman bei verbundenen Stichproben

Gesamtzahl	5
Teststatistik	,133 ^a
Freiheitsgrad	2
Asymptotische Sig. (zweiseitiger Test)	,936

a. Mehrfachvergleiche wurden nicht durchgeführt, weil der Gesamttest die Nullhypothese ergeben hat, dass keine Unterschiede bestehen.

Effektstärke: 0.059

Elterliche soziale und emotionale Unterstützung (ELT)

Zweifaktorielle Varianzanalyse für Ränge nach Friedman bei verbundenen Stichproben

1. ELT, 2. ELT, 3. ELT

Zusammenfassung der zweifaktoriellen Varianzanalyse für Ränge nach Friedman bei verbundenen Stichproben

Gesamtzahl	5
Teststatistik	,933 ^a
Freiheitsgrad	2
Asymptotische Sig. (zweiseitiger Test)	,627

a. Mehrfachvergleiche wurden nicht durchgeführt, weil der Gesamttest die Nullhypothese ergeben hat, dass keine Unterschiede bestehen.

Effektstärke: 0.417

Autoritativer Erziehungsstil (AUT)

Zweifaktorielle Varianzanalyse für Ränge nach Friedman bei verbundenen Stichproben

1. AUT, 2. AUT, 3. AUT

Zusammenfassung der zweifaktoriellen Varianzanalyse für Ränge nach Friedman bei verbundenen Stichproben

Gesamtzahl	5
Teststatistik	,500 ^a
Freiheitsgrad	2
Asymptotische Sig. (zweiseitiger Test)	,779

a. Mehrfachvergleiche wurden nicht durchgeführt, weil der Gesamttest die Nullhypothese ergeben hat, dass keine Unterschiede bestehen.

Effektstärke: 0.224

Integration in die Peergruppe (ITP)

Zweifaktorielle Varianzanalyse für Ränge nach Friedman bei verbundenen Stichproben

1. ITP, 2. ITP, 3. ITP

Zusammenfassung der zweifaktoriellen Varianzanalyse für Ränge nach Friedman bei verbundenen Stichproben

Gesamtzahl	5
Teststatistik	1,625 ^a
Freiheitsgrad	2
Asymptotische Sig. (zweiseitiger Test)	,444

a. Mehrfachvergleiche wurden nicht durchgeführt, weil der Gesamttest die Nullhypothese ergeben hat, dass keine Unterschiede bestehen.

Effektstärke: 0.727

Schulische Integration (ITS)

Zweifaktorielle Varianzanalyse für Ränge nach Friedman bei verbundenen Stichproben

1. ITS, 2. ITS, 3. ITS

Zusammenfassung der zweifaktoriellen Varianzanalyse für Ränge nach Friedman bei verbundenen Stichproben

Gesamtzahl	5
Teststatistik	,778 ^a
Freiheitsgrad	2
Asymptotische Sig. (zweiseitiger Test)	,678

a. Mehrfachvergleiche wurden nicht durchgeführt, weil der Gesamttest die Nullhypothese ergeben hat, dass keine Unterschiede bestehen.

Effektstärke: 0.348

Gesamtwert (GES)

Zweifaktorielle Varianzanalyse für Ränge nach Friedman bei verbundenen Stichproben

1. GES, 2. GES, 3. GES

Zusammenfassung der zweifaktoriellen Varianzanalyse für Ränge nach Friedman bei verbundenen Stichproben

Gesamtzahl	5
Teststatistik	2,471 ^a
Freiheitsgrad	2
Asymptotische Sig. (zweiseitiger Test)	,291

a. Mehrfachvergleiche wurden nicht durchgeführt, weil der Gesamttest die Nullhypothese ergeben hat, dass keine Unterschiede bestehen.

Effektstärke: 1.105