

Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich
Studiengang Sonderpädagogik
Masterarbeit

Zusammen sind wir stark!

Eine Interventionsstudie zur Verbesserung des
Klassenklimas anhand von drei K-Bausteinen:
Klassenregeln - Klassenrat - Kooperationsspiele



Eingereicht von: Daniela Bühler und Esther Fasciati

Begleitung: Dr. Bigna Sommer-Sutter

Datum der Abgabe: 25. Juni 2021

Abstract

Das Klassenklima wird in der Pädagogik als bedeutungsvoll angesehen und trägt dazu bei, dass Lernende partizipieren und sich integrieren können.

Anhand einer zwölfwöchigen Intervention, die sich an den drei K-Bausteinen Klassenregeln, Klassenrat und Kooperationsspiele anlehnt, wird das Ziel angestrebt, das Klassenklima in einer 1. und 4.-6. Klasse durch gestärkte Beziehungen der Schüler_innen untereinander zu verbessern. Mittels Fragebogen und Interviews wurde untersucht, wie sich die Intervention auf die subjektive Wahrnehmung des Klassenklimas auswirkt.

Die Daten dokumentieren, dass die Lernenden die K-Bausteine als bedeutsam einschätzen, sich in ihren Klassen wohl fühlen und die Beziehungen zu den Mitschüler_innen positiv bewerten.

Die Ergebnisse zeigen auf, dass die Intervention die beiden Schulklassen auf dem Weg zu einer Klassengemeinschaft unterstützt hat.

Dank

Wir bedanken uns herzlich bei allen Personen, welche uns beim Entstehungsprozess dieser Masterarbeit unterstützt haben. Ein besonderer Dank gebührt:

- Dr. Bigna Sommer-Sutter, die unsere Masterarbeit betreut hat. Für die Unterstützung während des ganzen Prozesses, die hilfreichen Anregungen und die wertschätzende Begleitung bedanken wir uns aufrichtig.

- Alexandra Costa und Janis Sihaampai für die Zeitgefässe, welche sie uns in ihrem Unterricht für die Durchführung der Intervention und Befragungen zur Verfügung gestellt haben. Ohne ihre tatkräftige Mitarbeit hätte dieses Projekt nicht in dieser Art umgesetzt werden können.

- unseren Schüler_innen für ihr begeistertes Mitmachen bei der Umsetzung der Intervention im Unterricht, das seriöse Ausfüllen der Fragebogen, die grosse Bereitschaft, an den Interviews teilzunehmen und die Offenheit bei den Antworten.

- Peter Wydler, Irene Ramseier und Jörg Bühler für das genaue Korrekturlesen der vorliegenden Masterarbeit.

- unseren Familien, welche viel Geduld und Verständnis aufgebracht und uns im letzten Jahr den Rücken freigehalten haben, damit wir uns in die Arbeit vertiefen konnten.

Abkürzungsverzeichnis

bzw.	beziehungsweise
d.h.	das heisst
z.B.	zum Beispiel
z.T.	zum Teil
ebd.	Ebenda
et al.	und andere
o. J.	ohne Jahr
LASSO	Landauer Skalen zum Sozialklima
FEES	Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen
LFSK	Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima
Abs.	Abschnitt
usw.	und so weiter
S.	Seite
f.	und folgende Seite
SuS	Schülerinnen und Schüler
Kl.	Klasse
IFoL	Integrative Förderung ohne Lernzielanpassung
IFmL	Integrative Förderung mit Lernzielanpassung
ISS	Integrative Sonderschulung
ADHS	Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitätsstörung
SKG	Skala Klassengemeinschaft
SSI	Skala Soziale Integration
SKS	Skala Kooperationsspiele
SKRE	Skala Klassenregeln
SKRA	Skala Klassenrat
aW	absoluter Wert
rW	relativer Wert
Mw	Mittelwert
Abw	Abweichung
Anm.d.Verf.	Anmerkung der Verfasserinnen

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
2	Ausgangslage	2
2.1	Begründung der Themenwahl	2
2.2	Ziel der Arbeit	3
2.3	Fragestellung	4
3	Theoretischer Bezugsrahmen	5
3.1	Klassenklima	5
3.1.1	Begriffsklärung	5
3.1.2	Forschungsergebnisse und wissenschaftliche Erhebungsinstrumente	12
3.1.3	Beziehungsförderung unter Schüler_innen	15
3.1.4	Indikatoren für ein positives Klassenklima	19
3.1.5	Fazit und Bedeutung für diese Arbeit	21
3.2	Erster K-Baustein: Klassenregeln	23
3.2.1	Braucht es Klassenregeln?	23
3.2.2	Erkenntnisse aus der Forschung	23
3.2.3	Klassenregeln als Teil des Classroom-Managements	24
3.2.4	Zwei Arten von Regeln	25
3.2.5	Klassenregeln umsetzen	25
3.2.6	Verhalten der Lehrperson	27
3.2.7	Fazit und Bedeutung für diese Arbeit	30
3.3	Zweiter K-Baustein: Klassenrat	31
3.3.1	Was ist ein Klassenrat?	31
3.3.2	Partizipation als staatlicher Auftrag	31
3.3.3	Lernfeld Demokratie	32
3.3.4	Wirkung auf den Unterricht	33
3.3.5	Kompetenzerwerb	34
3.3.6	Ziele	35
3.3.7	Klassenrat als Teil der Schulkultur	37
3.3.8	Fazit und Bedeutung für diese Arbeit	38
3.5	Dritter K-Baustein: Kooperationsspiele	40
3.5.1	Bedeutung des Bausteins	40
3.5.2	Was sind Kooperationsspiele?	40
3.5.3	Merkmale von Kooperationsspielen	40
3.5.4	Pädagogischer Hintergrund von Kooperationsspielen	41
3.5.5	Ziele von Kooperationsspielen	43
3.5.6	Kooperationsspiele zur Förderung der sozialen Kompetenzen	45
3.5.7	Phasen eines Spiels	46

3.5.8	Rolle der Spielleitung	47
3.5.9	Erkenntnisse aus der Forschung	48
3.5.10	Fazit und Bedeutung für diese Arbeit	48
3.6	Konflikte	50
3.6.1	Schnittfelder K-Bausteine – Konflikte	50
3.6.2	Begriffsklärungen	51
3.6.3	Theoretische Ansätze	52
3.6.4	Umgang mit Konflikten in der Schule	55
3.6.5	Modelle, Programme und Projekte zur Konfliktlösung und -prävention	57
3.6.6	Fazit und Bedeutung für diese Arbeit	60
4	Intervention	62
4.1	Begriffsklärung	62
4.2	Umsetzung der Intervention	62
4.3	Umsetzung in der 1. Klasse	63
4.3.1	Rahmengeschichte zum Motto	63
4.3.2	Klassenregeln	63
4.3.3	Klassenrat	64
4.3.4	Kooperationsspiele	64
4.3.5	Konfliktlösungsmodelle	65
4.4	Umsetzung in der 4.-6. Klasse	65
4.4.1	Rahmengeschichte zum Motto	65
4.4.2	Klassenregeln	65
4.4.3	Klassenrat	66
4.4.4	Konfliktlösungsmodelle	66
4.4.5	Kooperationsspiele	66
5	Forschungsmethodisches Vorgehen	68
5.1	Forschungsdesign	68
5.2	Erhebungsmethode	69
5.2.1	Der Fragebogen als Methode zur quantitativen Datenerhebung	69
5.2.2	Der Fragebogen dieser Arbeit	70
5.2.3	Das Interview als Methode zur qualitativen Datenerhebung	71
5.2.4	Das Leitfadeninterview	71
5.2.5	Das Leitfadeninterview dieser Arbeit	71
5.3	Methoden zur Aufbereitung und Analyse	73
5.3.1	Fragebogen	73
5.3.2	Interview	74
6	Darstellung und Interpretation der Ergebnisse	78
6.1	Fragebogen 1. Klasse	78
6.1.1	Ergebnisse Klassengemeinschaft (SKG)	78

6.1.2	Ergebnisse Skala Soziale Integration (SSI)	81
6.1.3	Ergebnisse Skala Kooperationsspiele (SKS)	83
6.1.4	Ergebnisse Skala Klassenregeln (SKRE)	84
6.1.5	Ergebnisse Skala Klassenrat (SKRA).....	86
6.2	Fragebogen 4.-6. Klasse.....	88
6.2.1	Ergebnisse Skala Klassenklima (SKK)	88
6.2.2	Ergebnisse Skala Soziale Integration (SSI)	91
6.2.3	Ergebnisse Skala Kooperationsspiele (SKS)	93
6.2.4	Ergebnisse Skala Klassenregeln (SKRE)	95
6.2.5	Ergebnisse Skala Klassenrat (SKRA).....	97
6.3	Interviews 1. und 4.-6. Klasse.....	99
6.3.1	Interviews Einzelfalldarstellung und Analyse.....	99
6.3.2	Erkenntnisse und Interpretation der Interviews.....	114
7	Diskussion	123
7.1	Sich selbst und die Mitschüler_innen kennenlernen	123
7.2	Beziehungen der Schüler_innen untereinander.....	124
7.3	Regeln für das soziale Miteinander	126
7.4	Partizipation und Selbstwirksamkeit	127
7.5	Entwicklung zu einer Klassengemeinschaft.....	129
8	Beantwortung der Fragestellung	132
9	Rückblick und Ausblick.....	141
9.1	K-Bausteine	141
9.2	Forschungsmethode.....	142
9.3	Weiterführende Fragen.....	143
10	Persönliches Fazit	144
11	Verzeichnisse	145
11.1	Literaturverzeichnis.....	145
11.2	Tabellenverzeichnis	155
11.3	Abbildungsverzeichnis.....	156

1 Einleitung

«Zusammenkommen ist ein Beginn,
Zusammenbleiben ist ein Fortschritt,
Zusammenarbeiten ist ein Erfolg.»

Henry Ford

Die Autorinnen dieser Arbeit haben als Klassenlehrerinnen oder Schulische Heilpädagoginnen schon manches Mal neue Klassen übernommen und durchs Schuljahr begleitet. Immer wieder stellten sie sich die Frage, wie es zu bewerkstelligen ist, dass alle Beteiligten gerne in die Schule kommen und sich in der Klasse wohlfühlen. Wie kann es gelingen, dass die Individuen in der neuen Konstellation möglichst schnell zu einer Klassengemeinschaft zusammenwachsen, in der jedes Mitglied seinen Platz findet, wahrgenommen und anerkannt wird, seine Bedürfnisse und Gedanken einbringen kann und sich als Teil der Gemeinschaft fühlt? Um sich gegenseitig wertzuschätzen, ist es wichtig, einander gut kennenzulernen. Das Kennen der eigenen Person mit Vorlieben, Stärken und Schwächen bildet die Grundlage dafür, Gemeinsamkeiten mit anderen zu finden und Mitmenschen zu zeigen, wer man ist und was einen ausmacht. Zwar ist die Schule ein Ort, an dem vorrangig gelernt und gelehrt wird, doch um dieses Lernen und Lehren zu ermöglichen, braucht es gemeinsame Werte, Regeln und Verständnis füreinander.

Wir brauchen einen Ort, an dem wir uns wohlfühlen, und eine Gemeinschaft, in der man sich wahrgenommen und respektiert fühlt. Wenn die Kinder Ihrer Klasse sich geborgen fühlen, wenn sie aufgrund von gemeinsamen Werten und Regeln ein Gefühl der Sicherheit verspüren, wenn sie Spass haben und es viele Gemeinsamkeiten gibt, die man miteinander teilen kann, dann sind alle Grundlagen da, um ein gutes Klassenklima zu schaffen. (Blauert, 2018, S. 4)

Ein gutes *Klassenklima* scheint das Zauberwort in diesem Zusammenhang zu sein. Die vorliegende Arbeit setzt sich damit auseinander, was dieses Wort beinhaltet, welche Faktoren das Klassenklima bestimmen und beeinflussen und wie es gefördert werden könnte.

2 Ausgangslage

In diesem Kapitel werden die Themenwahl begründet, das Ziel der Arbeit aufgezeigt und die Fragestellung erläutert.

2.1 Begründung der Themenwahl

Wenn eine neue Klasse «zusammengewürfelt» wird, treffen Kinder und Lehrpersonen mit unterschiedlichen Erwartungen, Hintergründen und Erfahrungen aufeinander. Sie verbringen nun viel Zeit miteinander und sind herausgefordert, miteinander auszukommen und konstruktiv zusammenzuarbeiten. Dabei durchläuft die neue Klasse gruppensdynamische Prozesse. Das Bewusstsein und Wissen um die verschiedenen Phasen der Gruppendynamik (siehe Kapitel 3.1.3) helfen der Lehrperson dabei, Beobachtungen einzuordnen und zu verstehen sowie die Klasse auf dem Weg zur Gruppengemeinschaft zu begleiten.

Für die geplanten Interventionen haben die Autorinnen dieser Arbeit das Motto *Zusammen sind wir stark!* ausgewählt. Dieser Leitsatz kann mit den Klassen gestalterisch umgesetzt werden und ermöglicht allen eine Vorstellung davon, was unter einer guten Klassengemeinschaft zu verstehen ist. Thömmes (2017) meint dazu, dass das Wohlfühlen in einer Gruppe, in der man viel Zeit verbringt, eine unterstützende Wirkung auf das persönliche Lernen hat, sich ein gutes Klassenklima motivierend auf den Unterricht auswirkt und auch in schwierigen oder stressigen Situationen dabei helfen kann, die Dinge gefasster anzugehen (S. 6).

Christian (2003) unterstreicht diese Aussage, indem er sagt: «In einer guten Klassengemeinschaft lässt es sich gut lernen und erlebte Lernerfolge wiederum unterstützen das gute Zusammenwirken in einer Klasse» (S. 22).

Auch aus der Forschung geht hervor, dass es sich lohnt, in das Klassenklima zu investieren. Die vielbeachtete Hattie-Bildungsstudie hat aufgezeigt, dass das Unterrichtsklima zu den wirkungsmächtigsten Faktoren zählt und einen viel grösseren Einfluss auf den Lernerfolg hat als sämtliche strukturellen Fragen (Kühlewind & Weissnar, 2018, S. 4).

Laut PISA-Bericht von 2018 geben 13% der Jugendlichen in der Schweiz an, dass man sich mehrmals pro Monat über sie lustig macht. 11% sagen, dass ein paar Mal pro Monat gemeine Gerüchte über sie verbreitet werden, und die Angabe zur Häufigkeit körperlicher Übergriffe steht bei 7%. All diese Prozentwerte sind seit der vorangegangenen Studie des Jahres 2015 deutlich angestiegen (Erzinger, 2019, S. 71–78).

Diese Erkenntnisse stützen das Bestreben dieser vorliegenden Arbeit, das Klassenklima aktiv zu stärken, um damit möglichst vielen Lernenden einer Klasse eine positive Schulzeit zu ermöglichen.

Heilpädagogische Relevanz

Gasteiger Klicpera und Klicpera (2001) haben geforscht, ob sich ein Zusammenhang zwischen der sozialen Stellung, den schulischen Leistungen und dem Sozialverhalten der Lernenden feststellen lässt. Sie fanden heraus, dass ein deutlicher Zusammenhang zwischen dem sozialen Status und den schulischen Leistungen von Schüler_innen besteht. Leistungsschwache Schüler_innen lernen deutlich weniger häufig gemeinsam mit ihren Mitschüler_innen. Sie zeigen weniger prosoziales Verhalten und sind weniger motiviert, etwas für die Klasse zu tun. Lehrpersonen und Mitschüler_innen gaben an, dass leistungsschwache Schüler_innen häufiger aggressive Auseinandersetzungen haben und weniger gut integriert und einsamer sind. Die Befragung von Eltern, Lehrpersonen und den schwachen Schüler_innen selbst ergab ausserdem, dass letztere von emotionalen Belastungen und häufigen depressiven Verstimmungen berichteten. Gasteiger Klicpera und Klicpera plädieren deshalb dafür, die sozialen Beziehungen und die Integration von Schüler_innen mit Förderbedarf besonders zu beachten (Gasteiger Klicpera & Klicpera, 2001, S. 2).

Die Erfahrung, dass Schüler_innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf schnell in eine Aussen-seiterrolle gedrängt und stigmatisiert werden, haben auch die Autorinnen dieser Arbeit schon gemacht. Sie haben festgestellt, dass Schüler_innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf häufig über Mobbing Erfahrungen berichten, ausgegrenzt oder stigmatisiert werden. Dem soll durch Intervention entgegengewirkt werden. Dadurch, dass sich die Schülerinnen und Schüler gut kennenlernen, sollen die Beziehungen unter ihnen gestärkt werden. Die Kinder sollen sich als Persönlichkeiten mit vielen verschiedenen Facetten erfahren, ihre Stärken und Schwächen kennenlernen, Gemeinsamkeiten finden und dadurch sich und die Mitschüler_innen wertschätzen. Indem sich die einzelnen Schüler_innen einer Klasse als wichtigen Teil einer Gemeinschaft erleben, wird ihr Selbstwertgefühl gesteigert.

2.2 Ziel der Arbeit

Das Ziel dieser Arbeit ist es, Wege zur Förderung des Klassenklimas zu ergründen, den Erkenntnissen entsprechend eine Intervention auszuarbeiten, diese in zwei neu zusammengesetzten Schulklassen umzusetzen und schliesslich die erhobenen Daten auszuwerten, um daraus Folgerungen für den Berufsalltag zu ziehen.

Das ausgearbeitete Interventionsprogramm hat zum Ziel, Gelegenheiten zu schaffen, um die Beziehungen der Schüler_innen untereinander anzuregen, gemeinsam die Rahmenbedingungen für das Miteinander auszuhandeln und das Wir-Gefühl durch das Besprechen und Ernst-Nehmen von Anliegen aus der Klasse zu stärken. Durch den Einsatz eines Fragebogens vor und nach der Intervention sowie durch Interviews mit einzelnen Schüler_innen wollen die Autorinnen herausfinden, ob und inwiefern sich das Klassenklima während der Intervention entwickelt hat, welche Faktoren

dazu beitragen, dass sich die Schüler_innen in ihrer Klasse wohl oder unwohl fühlen, und als wie bedeutsam die ausgewählten Bausteine von den Schüler_innen in Bezug auf das Klassenklima wahrgenommen werden.

2.3 Fragestellung

Hauptfrage

Wie wirkt sich eine Intervention mit den drei K-Bausteinen *Klassenregeln, Klassenrat* und *Kooperationsspiele* auf das Klassenklima einer neu zusammengesetzten Klasse aus?

Unterfrage 1

Welche Aspekte erleben die Schüler_innen als bedeutsam für ihr Wohlbefinden in Bezug auf

- a) die Beziehungen untereinander?
- b) die Klassenregeln?
- c) den Klassenrat?
- d) die Kooperationsspiele?

Unterfrage 2

Welche Veränderungen nehmen die Schüler_innen durch die Intervention wahr?

3 Theoretischer Bezugsrahmen

In diesem Kapitel werden die für die Fragestellung relevanten theoretischen Grundlagen und Begriffe beschrieben. Zuerst wird der Begriff *Klassenklima* im Allgemeinen erläutert, danach werden die drei ausgewählten K-Bausteine *Klassenregeln*, *Klassenrat* und *Kooperationsspiele* als Basis für die vorliegende Arbeit vorgestellt. Das Unterkapitel *Konflikte* ist Bestandteil aller drei K-Bausteine und wird am Schluss dieses Kapitels separat, aber nicht als eigener K-Baustein eingeführt.

3.1 Klassenklima

In diesem Teil der Arbeit werden grundlegende theoretische Aspekte zum Thema Klassenklima aufgegriffen. Einleitend wird auf die historische Verortung in der Literatur eingegangen. Um die Vielfalt der Definitionen dieser Begriffe aufzuzeigen und einen Überblick zu ermöglichen, werden verschiedene Autoren herangezogen. Anschliessend werden ausgewählte Erkenntnisse aus der Klimaforschung erläutert und wissenschaftlich erprobte Messinstrumente zur Erfassung des Klimas vorgestellt. Es folgen Überlegungen zu Fördermöglichkeiten des Klassenklimas mit speziellem Fokus auf die Beziehungen der Schüler_innen untereinander. Danach werden mehrere Autoren zitiert, welche Indikatoren für ein positives Klassenklima erarbeitet haben. Abschliessend versuchen die Autorinnen, zu einer eigenen Arbeitsdefinition zu gelangen, und setzen diese in Bezug zu den drei K-Bausteinen Klassenregeln, Klassenrat und Kooperationsspiele.

3.1.1 Begriffsklärung

Historische Entwicklung des Klimabegriffs im schulischen Kontext

Die Auswirkungen des Klassen- und Unterrichtsklimas werden seit den 1950er-Jahren untersucht. Schüler_innenmerkmale wie Schulerfolg, Einstellung und Selbstwertgefühl wurden betrachtet. Als Urvater der Forschung auf diesem Gebiet kann der Sozialpsychologe Kurt Lewin bezeichnet werden. Er ging von der Annahme aus, dass die subjektive Wahrnehmung der Umwelt durch das Individuum die Wirklichkeit bestimmt. Die subjektiv erlebte Umwelt bezeichnet er als *Lebensraum*. Diesen Ansatz baute der Entwicklungspsychologe Urie Bronfenbrenner weiter aus. Er sagt, dass es eine Interaktion zwischen der erlebten Umwelt und der menschlichen Entwicklung gibt und deshalb nur real wahrgenommene Situationen reale Folgen haben können. Der Psychologe Henry Murray entwarf die Persönlichkeitstheorie, welche als Ursprung für die Forschung der Leistungsmotivation gilt. Er beschreibt die Interaktionen zwischen den Bedürfnissen (need) und dem Verhaltensdruck (press), welcher die Erfüllung der Bedürfnisse beeinflusst. Lewins Theorie wurde vom Sozialwissenschaftler Roger G. Barker durch die Einführung des Begriffs des kollektiven Lebensraums weiterentwickelt. Die Forschung, welche sich zu den Anfangszeiten mit der Passung von individuellen Bedürfnissen

und Umweltbedingungen befasste, erweiterte sich zur Frage, welche Auswirkungen das Klima resp. die Wahrnehmung des Klimas auf das Verhalten der Schüler_innen hat (Satow, 1999, S. 36 f.).

Definitionen des Klimabegriffs

Es besteht in der Fachliteratur keine Einigkeit darüber, wie der Begriff *Klima* definiert wird und was genau darunter zu verstehen ist. Je nach theoretischem Hintergrund des Autors oder Zielsetzung der Forschung im Schulbereich unterscheiden sich die Begriffsdefinitionen. Zusätzlich zum Terminus «Klima» werden Ausdrücke wie *Unterrichtsklima*, *Klassenklima*, *Schulklima*, *Sozialklima* oder *lernförderliches Klima* aufgeführt. Diese werden zum Teil synonym verwendet, können sich inhaltlich aber doch wesentlich unterscheiden. Sie enthalten charakteristische Anteile und können voneinander separiert betrachtet werden. Zum besseren Verständnis verhilft Eder (1996) Unterteilung des Klimabegriffs in drei Bedeutungsgruppen:

- die pädagogische Gesamtatmosphäre: Gefühls- und Stimmungsanteile, emotionale Qualität der sozialen Beziehungen in der Klasse, emotionale Befindlichkeit der Klasse;
- die wahrgenommene Lernumwelt: subjektive Wahrnehmungen oder daraus resultierende Überzeugungen der schulischen Umwelt;
- die vorherrschende erzieherische Grundorientierung und Werte: Schulethos, Schulkultur (S. 21 f.).

Obwohl einige namhafte Autor_innen in ihren Definitionen des Begriffs «Klassenklima» unterschiedliche Aspekte betonen, sind sie sich darin einig, dass ein positives Klassenklima für einen lernförderlichen Unterricht von grosser Bedeutung ist.

Eder (1996) sagt, dass das Klima die ganzheitliche Anschauung der Lernenden, Erziehungsberechtigten und Lehrpersonen bezüglich der schulischen Umwelt widerspiegelt. In der Fachliteratur verweist ein Grossteil der Autoren auf seine Definition des Konstrukts Klima. Eder beschreibt das Klima als Sammlung der subjektiven Wahrnehmungen von Schüler_innen, Lehrpersonen und Eltern. Diese Wahrnehmungen beziehen sich einerseits auf die wesentlichen Merkmale des schulischen Verhältnisses zwischen Lehrpersonen und Schüler_innen und der Beziehungen der Schüler_innen untereinander. Andererseits beziehen sich die Klimawahrnehmungen auf die Merkmale von kollektiven Einstellungen und der Verhaltensbereitschaft von Lehrpersonen und Schüler_innen innerhalb der jeweiligen Lernumwelt (S. 26).

Bei dieser Definition werden Schul-, Klassen- und Unterrichtsklima nicht auseinandergelassen. Eder (2018) unterscheidet aber aus theoretischer Sicht drei Klimatypen. In Bezug auf eine Schulklasse können sie folgendermassen differenziert werden:

- Das individuelle Klima gibt Aufschluss darüber, wie ein Individuum seine Umwelt wahrnimmt, es repräsentiert die Klimawahrnehmung der einzelnen Schüler_innen oder Lehrpersonen.
- Das aggregierte Klima zeigt die durchschnittliche Klimawahrnehmung einer Klasse, es handelt sich dabei meistens um einen statistischen Mittelwert.
- Das kollektive Klima weist darauf hin, dass Personengruppen innerhalb einer Klasse aufgrund von Kommunikation und Interaktion ihre Umwelt ähnlich wahrnehmen. Innerhalb einer Klasse kann es folglich mehrere kollektive Klimata geben (S. 696 f.).

Nach Eder (2002) umfasst das Schulklima subjektive Merkmale, die sich auf die ganze Schule als Organisation übertragen lassen. Dazu zählt Eder die Einrichtung der Schule, den Umgang zwischen Lehrpersonen und Lernenden, Erwartungen zum sozialen Verhalten, Disziplin und Leistung.

Das Klassenklima repräsentiert die subjektiv wichtigen Merkmale einer Schulklasse. Dazu gehören nach Eder die Räumlichkeiten des Schulhauses, die Beziehungen zwischen Lehrpersonen und Lernenden sowie der Schüler_innen untereinander, die Leistungs- und Verhaltenserwartungen, der Ablauf von Lehr- und Lernprozessen, die in der Klasse geltenden Haltungen und Wertvorstellungen. Das Unterrichtsklima verweist auf den Schlüsselbereich des Lehrens und Lernens in der Schule. Es beinhaltet die drei Komponenten klassenspezifische-, lehrerspezifische- und fachspezifische Wahrnehmung der Schüler_innen in Bezug auf die Unterrichtsgestaltung der Lehrpersonen (S. 215 f.).

Allen Ebenen gemeinsam ist, dass jeweils die sozio-emotionalen Rahmenbedingungen des Lernens untersucht werden. Dazu zählt Eder (2011) einen wertschätzenden, fürsorglichen und kooperativen Umgang aller Beteiligten, einen abwechslungsreichen, offenen und durch Classroom-Management gekennzeichneten Unterricht, der auch kooperative und partizipative Selbsttätigkeit der Schüler_innen anregt (S. 115).

Eine ebenfalls in der Fachliteratur oft genannte Definition stammt von Saldern (1987):

Das Sozialklima von Schulklassen als hypothetisches Konstrukt ist

- ein auf die Schulklasse bezogenes
- relativ überdauerndes
- molares
- und mehrdimensionales Aggregat subjektiver Wahrnehmung und kognitiver Verarbeitung von situationalen Reizen, das sich in der Beschreibung von Umwelten, Strukturen und Verhalten in der Schulklasse bzw. in einem ihrer Subsysteme (z.B. Cliques) durch das Individuum widerspiegelt und die Bildung von Einstellungen zur Lernsituation sowie individuelles Verhalten beeinflusst. (S. 17)

Das Sozialklima stellt demnach die Stimmung einer Gruppe dar. Es hat einen Bezugsrahmen zur Schulklasse, Schule oder Familie, dauert über einen längeren Zeitraum und beschreibt gleichzeitig verschiedene Aspekte der Gruppe. Demgegenüber bezeichnet Saldern (2008) das Unterrichtsklima als eine spezifische Form des Sozialklimas. Dieses bezieht sich auf eine bestimmte didaktische Situation, also konkret auf den Bezugsrahmen Unterricht (S. 159 f.). Beim Klassenklima hingegen handelt es sich um die Wahrnehmungen der Schulumwelt durch die Klassenmitglieder. Diese Umweltmerkmale zeichnen sich dadurch aus, dass sie nicht einfach dem Zufall zuzuschreiben, sondern von typischer, dauerhafter Art sind („saldern8.pdf“, o. J.).

Auch Grewe (2003) unterstreicht die Schwierigkeit der Begriffsklärung. Er führt an, dass es einerseits ein breites Spektrum von Definitionen gibt, andererseits die Klassenklimaforschung nur wenige Theorien entwickelt hat, welche eine schlüssige und allgemeingültige Bestimmung des Klassenklimas erlauben. Grewe orientiert sich in seinem Grundverständnis an der allgemeinen Definition von Saldern. Er nennt aber zusätzlich vier Faktoren, welche für das persönliche Erleben des Klassenklimas der Schüler_innen besonders bedeutsam sind:

- das persönliche Verhältnis zur Lehrkraft,
- das persönliche Verhältnis zu den Mitschüler_innen,
- Angst und Belastung,
- allgemeine Schulzufriedenheit (Grewe, 2003, S. 11, 65 f.).

Meyer (2018) verwendet statt den Begriff «Klassenklima» jenen des «lernförderlichen Klimas» folgendermassen: «Ein lernförderliches Klima bezeichnet eine Unterrichtsatmosphäre, die gekennzeichnet ist durch

- gegenseitigen Respekt,
- verlässlich eingehaltene Regeln,
- gemeinsam geteilte Verantwortung,

- Gerechtigkeit des Lehrers gegenüber jedem Einzelnen und dem Lernverband insgesamt
- und Fürsorge des Lehrers für die Schüler und der Schüler untereinander» (S. 47).

Meyer verwendet die Begriffe Klima und Unterrichtsklima synonym. Er beschreibt damit die Qualität der menschlichen Beziehungen innerhalb einer Klasse und benennt die oben genannten Merkmale für ein lernförderliches Klima (Respekt, Regelklarheit, Verantwortung, Gerechtigkeit und Fürsorge) als *Dimensionen* oder *Klima-Stifter* (S. 48.).

Wohlbefinden

Die Begriffe *Klassenklima* und *Wohlbefinden* werden in der Alltagssprache oft zusammen genannt. Das Klassenklima beschreibt, wie wohl sich die Schüler_innen und Lehrpersonen in ihrer Klasse fühlen. Die Schwierigkeiten einer einheitlichen Begriffsdefinition zeigen sich auch hier, denn die Frage nach dem Wohlbefinden kann auf viele verschiedene Aspekte (z.B. soziale, psychische, physische Situation und Umfeld) bezogen werden und ist durch die subjektive Wahrnehmung auch abhängig von der gegenwärtigen Situation und Befindlichkeit.

Auch das Onlinelexikon für Psychologie stellt Klassenklima und Wohlbefinden in einen Zusammenhang:

Das Klima in einer Schulklasse hat erhebliche Auswirkungen darauf, wie wohl sich SchülerInnen und LehrerInnen fühlen, denn ein gutes Klassenklima zeigt sich vor allem an der Art und Weise, wie die SchülerInnen innerhalb der Klasse miteinander umgehen, insbesondere bei der Lösung von Konfliktsituationen. Die SchülerInnen einer Klasse gehen auch relativ gerne zur Schule, wobei die LehrerInnen ein gutes Vertrauensverhältnis zur Klasse haben, sich um sie kümmern und bereit sind, bei Konflikten mit den SchülerInnen zu sprechen. (Stangl, 2021)

In der modernen Forschung wird Wohlbefinden weitgehend mit *Glück* gleichgesetzt. Der US-amerikanische Psychologe Ed Diener ist einer der Hauptvertreter der Forschungsrichtung des *subjektiven Wohlbefindens* (subjective wellbeing). Diese Theorie geht davon aus, dass Menschen als glücklich bezeichnet werden können, wenn sie eine hohe Lebenszufriedenheit haben, oft positive Gefühle und Stimmungen erleben und selten negative. (Dorsch, Wirtz & Strohmmer, 2017, S. 1840). Diener (1984) sagt, dass das Wohlbefinden stets subjektiv und individuell ist. Es beinhaltet nicht nur das Empfinden von positiven Gefühlen, sondern auch das Fehlen von negativen Emotionen (Diener, S. 543 f.).

Abele und Becker (1991) unterscheiden zwischen aktuellem und habituellem Wohlbefinden, wobei er mit aktuellem Wohlbefinden eine kurze Zeitspanne und mit habituellem eine längerfristige

Empfindungsphase meint. Er unterscheidet ausserdem zwischen physischem (Sich-fit-Fühlen) und psychischem (Lebensfreude, gute Laune) Wohlbefinden (S. 14 f.).

Nach Mayring (1991) kann das Wohlbefinden eines Menschen anhand eines Vier-Faktoren-Ansatzes beschrieben werden. Diese vier Kriterien müssen alle erfüllt sein, damit es sich um Wohlbefinden handelt: Belastungsfreiheit (frei von Sorgen, Problemen), Freuden (situationsspezifische Höhepunkte verbunden mit angenehmen Erlebnissen), Glück (Erlebnisse höchster Freude, positives Lebensgefühl) und Zufriedenheit (kognitive Bewertungen einzelner Lebensbereiche) (S.74).

Diese Arbeit orientiert sich an der Definition von Hascher (2004). Hascher leitet aus den verschiedenen Begriffsdefinitionen Gemeinsamkeiten ab und spricht von Wohlbefinden:

- «1. wenn nicht nur die Gedanken eines Menschen, sondern auch seine Gefühle berücksichtigt werden – und umgekehrt,
2. wenn sowohl positive als auch negative Aspekte einbezogen werden und
3. wenn Freude als eine zentrale Empfindung angesehen wird» (S. 11).

Hascher weist darauf hin, dass Wohlbefinden sowohl aktuell als auch habituell bestehen kann und intensiv oder schwach erlebt werden kann.

Hascher hat sich intensiv mit dem *Wohlbefinden in der Schule* auseinandergesetzt und Forschung auf diesem Gebiet betrieben. Sie zeigt auf, dass das Wohlbefinden eines Menschen eng mit zentralen Lebensbereichen zusammenhängt. Die Schule ist ein solch bedeutender Lebensbereich für Schüler_innen, aber das schulische Wohlbefinden ist nicht zwangsläufig identisch mit deren allgemeinem Wohlbefinden. Ausserdem kommt es auch im Schulbereich auf die Perspektive an, unter der das Wohlbefinden von Schüler_innen betrachtet wird, z.B. Prüfungssituationen, Unterricht in bestimmten Fächern, Unterricht allgemein, die Klasse oder die Schule insgesamt (Hascher, 2004a, S. 17 f.).

Es wird zunehmend zu einer pädagogischen Überzeugung, dass sich Schüler_innen in der Schule wohl fühlen sollen. Zahlreiche Leitbilder von Schweizer Schulen widerspiegeln dies. Das Wohlbefinden der Schüler_innen soll dazu beitragen, dass diese angemessene Leistungen erbringen, zusammen leben und arbeiten, sich integrieren und mit der Schule identifizieren können. Es konnte gezeigt werden, dass positive Emotionen für den Schulerfolg relevant sind (Hascher, 2004b, S. 13). Schüler_innen fühlen sich demnach wohl in der Schule, wenn sie schulische Herausforderungen erfolgreich meistern und so häufig positive Emotionen im Schulalltag erleben. Schulisches Wohlbefinden bedeutet auch, dass Schüler_innen eine positive Schuleinstellung haben und gerne zur Schule gehen. Sie setzen sich aktiv mit dem schulischen Alltag auseinander, engagieren sich, sind involviert in das Unterrichtsgeschehen und tragen zu einem offenen und sozial verantwortlichen Miteinander bei. Um sich in der Schule wohlfühlen, müssen Kinder und Jugendliche sich sicher,

akzeptiert und ernst genommen fühlen, sie müssen viele Möglichkeiten zum Lernen bekommen und davon überzeugt sein, den Unterricht mitgestalten zu können. Schulisches Wohlbefinden bedeutet auch, dass die Anforderungen des Schulalltags bewältigt werden können, ohne von Sorgen und negativen Gefühlen belastet zu werden. Dazu tragen pädagogische Grundhaltungen der Lehrpersonen wie Transparenz, Offenheit und Fairness und das Fokussieren auf den Lernprozess bei Leistungssituationen wesentlich bei. Auch Beziehungen zwischen den Schüler_innen während und ausserhalb des Unterrichts sind von grosser Bedeutung. Wenn der Umgang zwischen den Kindern angenehm ist und sie keine Ausgrenzung oder persönliche Bedrohung erleben und somit keine negativen Emotionen bewältigen müssen, können sie sich mit dem Lernen beschäftigen (Hascher, 2004b, S. 16 f.).

Um die Frage zu klären, wie wohl sich Jugendliche in ihren Schulen fühlen, führte Hascher in den Jahren 1996-1999 ein Forschungsprojekt mit über 2000 Schüler_innen der Sekundarstufe I aus der Schweiz, Deutschland, Tschechien und den Niederlanden durch (Hascher, 2004b, S. 179, 214). Sie leitet fünf empirisch bestätigte relevante Prädiktoren (Vorhersagevariablen) des schulischen Wohlbefindens daraus ab:

- «1. Das soziale und didaktische Verhalten der Klassenlehrpersonen
2. Diskriminierung unter Mitschüler/innen
3. Interaktionen in den Schulpausen
4. Der Leistungsdruck in der Klasse
5. Das Leistungsniveau der einzelnen Schüler/innen» (Hascher, 2004b, S. 282).

Auch Fend (2004) hat in den 1990er Jahren mehrere Studien zum schulischen Wohlbefinden in der Schweiz und in Deutschland durchgeführt (S. 164). Diese zeigen auf, dass die positiven Sozialbeziehungen der Schüler_innen einen hohen signifikanten Zusammenhang mit der Schulfreude und dem Wohlbefinden haben. Wenn Schüler_innen die Möglichkeit zur Mitbestimmung und Beteiligung bekommen, die Lehrperson ihnen mit Wohlwollen begegnet und ihnen etwas zutraut, entsteht ein positives Vertrauensklima, auf welchem das Wohlbefinden beruht. Obwohl Fend der Beziehung zwischen Lehrperson und Schüler_innen die grössere Bedeutung zuschreibt, empfiehlt er, das Verhältnis der Schüler_innen untereinander besonders zu beachten. Nach Fend ist eine positive Beziehung zur Lehrperson und den Mitschüler_innen für Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf besonders wichtig, da diese Beziehungen eine kompensatorische Wirkung zu den Misserfolgen im Leistungsbereich haben können. Gelungenes pädagogisches Handeln sollte immer auf die bestmögliche Förderung jener Fähigkeiten abzielen, welche für eine produktive Lebensführung wichtig sind. Das schulische Wohlbefinden ist dabei nicht das pädagogische Ziel,

sondern willkommene Begleiterscheinung und sollte im Hinblick auf die psychische Gesundheit der Schüler_innen im Auge behalten werden (Fend & Sandmeier, 2004, S. 181 f.).

3.1.2 Forschungsergebnisse und wissenschaftliche Erhebungsinstrumente

In den vergangenen 25 Jahren wurden gehäuft Untersuchungen und Langzeitstudien zum Klassenklima durchgeführt. Die Klimaforschung verfolgt das Ziel, die Bedeutung, die Entwicklung und die Einflussfaktoren des Klassenklimas zu ergründen. Frühere Versuche, wie z.B. Fend (1997) sie unternommen hat, objektive Faktoren wie Raumverhältnisse, Licht und Farbgestaltung als Kriterien für das soziale Klima herbeizuziehen, haben keine Zusammenhänge ergeben. Das ernüchternde Fazit der Untersuchung ist, dass es fast so viele Klimawahrnehmungen wie Schüler_innen in einer Klasse gibt (S. 548).

Das Forschungsfeld, in welchem das Schul- und Klassenklima angesiedelt ist, ist ausgesprochen umfangreich und verzweigt sich in verschiedene Forschungsbereiche wie z.B. emotionale und soziale Entwicklung, Beziehungsgestaltung, Gruppendynamik, Schulleistung, Lernmotivation, Selbstkonzept, Verhalten, Wohlbefinden, Partizipation, Unterrichtsformen, Schul- und Berufsethos. Aus diesem Grund beziehen sich die folgenden Ausführungen auf ausgewählte Forschungen, die den Autorinnen für diese Arbeit wegweisend scheinen.

Grewe (2017) konstatiert, dass sowohl ältere als auch neuere Untersuchungen klare Hinweise dafür liefern, dass ein signifikanter Zusammenhang zwischen dem erlebten Klassenklima und den erbrachten Leistungen besteht. Wenn die Lernenden denken, dass die Klassenlehrkraft sie nicht mag, sie zu den schlechten Lernenden gezählt werden oder sie sich als Aussenseiter erleben, sind die Auswirkungen auf die Lernmotivation und das Wohlbefinden besonders negativ. Dieser Einfluss wird nach Grewe durch die beiden Studien von Oswald et al. (1989) und Bessoth (1989) belegt (S. 249).

Aus der grundlegenden Annahme heraus, dass das Klima subjektiv wahrgenommen wird, sind im Rahmen der Forschungen verschiedene deutschsprachige Erfassungsinstrumente zum Schul-, Sozial- und Klassenklima entstanden. Eine Auswahl dieser Forschungsinstrumente steht auch heute den Schulen als empirische, standardisierte Tests zur Verfügung.

Landauer Skalen zum Sozialklima LASSO 4-13

Dieses Erhebungsinstrument erforscht die Einstellung von Schüler_innen ab der 4. Klasse gegenüber ihrer Lernumwelt. Der umfangreiche Fragebogen umfasst 17 Einzelskalen mit insgesamt 142 Items, die sich drei Dimensionen zuordnen lassen:

- Lehrer_innen-Schüler_innen-Beziehung (z.B. Fürsorglichkeit des Lehrers),
- Schüler_innen-Schüler_innen-Beziehung (z.B. Konkurrenzverhalten von Mitschülern),
- allgemeine Merkmale des Unterrichts (z.B. Leistungsdruck).

Neben einer Erfassung des wahrgenommenen Ist-Zustandes wird auch eine Erhebung von wünschenswerten Idealzuständen erhoben (Saldern & Littig, 1996).

Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen, FEES 1-2 und FEES 3-4

Der Fragebogen von FEES 1-2 und 3-4 besteht aus zwei Teilen und insgesamt sieben Skalen. Die Items im ersten Teil erfragen die persönliche Wahrnehmung

- zur sozialen Integration,
- zum Klassenklima und
- zum Selbstkonzept der Schulfähigkeit.

Die Items im zweiten Teil betreffen die persönliche Wahrnehmung

- zur Schuleinstellung,
- zur Anstrengungsbereitschaft,
- zur Lernfreude und
- zum Gefühl des Angenommenseins (Rauer & Schuck, 2004, S.9 f.).

Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima LFSK 4-8 und LFSK 8-13

Der Linzer Fragebogen ist ein Instrument zur subjektiv wahrgenommenen Lernumwelt von Schüler_innen. Er besteht aus 42 Items, welche 14 Aspekte des Klassenklimas erfassen. Diese lassen sich den vier Dimensionen

- Sozial- und Leistungsdruck,
- Schüler_innenzentriertheit,
- Lerngemeinschaft und
- Disziplin

zuordnen. Die beiden Klimavariablen Wärme und Strenge werden auf der Schulebene erfasst. Das persönliche schulische Wohlbefinden wird ebenfalls ermittelt. In der Auswertung kann für jedes Kind ein individuelles Profil zur Klimawahrnehmung erstellt werden. Die Klimawerte für die Klasse oder die Schule kann durch Aggregation ermittelt werden (Eder & Mayr, 2000, S. 6 f.).

Götz et al. (2008) kommen zum Schluss, dass die vorliegenden Befunde aus der Forschung, trotz noch zu ungenau geprüften Zusammenhängen, insgesamt darauf hinweisen, dass das Sozialklima in Klassen und Schulen von erheblicher Bedeutung für die Lern-, Leistungs- und Persönlichkeitsentwicklung von Schüler_innen ist. Deshalb ist ein positives Sozial- respektive Klassenklima aus pädagogischer Sicht als solches anzustreben (S. 503).

Laut Meyer (2018) sind Forschungen zum Thema Klima herausfordernd, weil die Erhebung der Daten auf persönlichen Einschätzungen bzw. qualitativen Beobachterurteilen beruhen. Aus diesem Grund definiert die Forschung den Klimabegriff als kollektive Wahrnehmung des Unterrichts und untersucht die Effekte einzelner Klimavariablen z. B. auf die Schülerzufriedenheit oder Lernergebnisse. Meyer beruft sich auf zahlreiche Studien, welche empirisch belegen, dass ein gutes Unterrichtsklima positive und nachhaltige Auswirkungen hat:

- Es steigert die Leistungsbereitschaft der Schüler_innen. Sie fühlen sich insgesamt gesünder, leiden weniger unter Schulstress und zeigen weniger Schulangst.
- Sie sind zufriedener mit der Schule und haben mehr Freude am Unterricht. Positive Klimaerfahrungen in der Grundschule wirken in der Sekundarschule I nach und führen zu mehr Schulerfolg.
- Unterrichtsstörungen, Gewalt und aggressives Verhalten nehmen ab.
- Es kommt zu einer besseren fachlichen Interessenentwicklung. (Besonders stark lassen sich Mädchen durch Ermutigung in ihrer Interessenbildung beeinflussen.)
- Die Berufszufriedenheit der Lehrpersonen erhöht sich.
- Der Einfluss auf den Lernerfolg ist eher gering (Meyer, 2018, S. 51-53).

Einige Forschungen haben sich der Frage gewidmet, welchen Einfluss die soziale Integration von Schüler_innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, und damit eine grössere Heterogenität innerhalb der Klasse, auf das Klassenklima hat. Grewe (2017) verglich die Ergebnisse der Modellversuche aus den 80er und 90er Jahren mit den Ergebnissen aus der neueren Forschung und stiess dabei auf zwei unterschiedliche Befunde. Die Modellversuche ergaben, dass sich durch die grosse Heterogenität der Anpassungsdruck auf die Schüler_innen senkt und sich die Gefahr verkleinert, von den Mitschüler_innen ausgegrenzt zu werden. Die neueren empirischen Befunde aus Deutschland zeigen, dass Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf einem erhöhten Risiko ausgesetzt sind, von ihren Mitschüler_innen abgelehnt zu werden. Grewe zieht die Schlussfolgerung daraus, dass die unterschiedlichen Ergebnisse auf die besonderen Rahmenbedingungen der Modellversuche zurückzuführen sind. Während bei den Versuchsklassen die Lehrpersonen auf die Heterogenität vorbereitet wurden und den Schüler_innen offene und kooperative Unterrichtsformen

angeboten haben, werden die Lehrpersonen in der breiten inklusiven Schulpraxis zu wenig auf die Alltagsbedingungen vorbereitet (S. 553–556).

Im Weiteren hält Grewe fest, dass Langzeituntersuchungen ein wiederkehrendes Muster in der Entwicklung des Klassenklimas zu Tage gefördert haben. Am Anfang des Schuljahres, wenn eine neue Lehrperson eine Klasse übernimmt oder die Klasse frisch zusammengesetzt ist, wird das Klima durch die unbeschriebene Situation meist positiv wahrgenommen. Dieser Vertrauensvorschuss verschwindet jedoch allmählich und das wahrgenommene Klassenklima verschlechtert sich. Um diesem Phänomen entgegenzuwirken, empfiehlt Grewe dringend, die Phasen der Gruppenentwicklung zu berücksichtigen (Grewe, 2017, S. 557).

3.1.3 Beziehungsförderung unter Schüler_innen

Nachdem die Bedeutsamkeit des Klassenklimas für die Schüler_innen und die Lehrpersonen aus der Forschung nachgewiesen werden konnte, geht es den Autorinnen in einem weiteren Schritt darum, den für ein gutes Klassenklima wichtigen Einflussfaktor der Beziehungen der Schüler_innen untereinander genauer zu betrachten.

Um diese Beziehungen zu stärken, empfiehlt Grewe, wie im vorangehenden Kapitel erwähnt, die Phasen der Gruppenentwicklung zu berücksichtigen und gezielte Begleitmassnahmen umzusetzen. Diese Phasen und ihre Bedeutung für die Gruppendynamik werden in der Fachliteratur (z.B. Metzinger, 2010; Stahl, 2017; Wellhöfer, 2018) für verschiedene Arten von Gruppen beschrieben und wurden z. T. spezifisch auf die Umwelt der Schule übertragen (z.B. Maier, 2009; Pilz, 2010; Stanford, 2017). Die Erkenntnisse aus der Sozialforschung zur Gruppenentwicklung finden sich in verschiedenen Förderprogrammen und Interventionen, die sich mit der Verbesserung des Klassenklimas auseinandersetzen.

Von der Gruppe zur Klassengemeinschaft

Metzinger (2010) definiert eine Gruppe als eine Anzahl Individuen, die sich über einen bestimmten Zeitraum regelmässig begegnen, interagieren und in Beziehungen treten. Die Merkmale einer Gruppe sind Zusammengehörigkeitsgefühl, Dauerhaftigkeit, Interaktion und Kommunikation, Gruppenziele, Normen, Werte und Regeln sowie die Vergabe von unterschiedlichen Rollen (S. 9 f.).

Wie Pilz (2010) ausführt, kann eine Schulklasse ebenfalls als Gruppe bezeichnet werden. Da die Lernenden einer Schulklasse abhängig vom Alter und Wohnort einer Schulklasse zugewiesen werden, entspricht eine Klasse beim Start einer formellen Gruppe. Innerhalb dieser Konstellation bieten sich für die Schüler_innen täglich viele Möglichkeiten der sozialen Interaktion. Durch die Auseinandersetzung in der Schülergruppe und den damit verbundenen Erfahrungen findet dabei eine

soziale Entwicklung statt und es entstehen Freundschaften und kleinere Gruppen. Die formelle Gruppe hat sich nun zu einer informellen Gruppe gewandelt. Wenn es der gesamten Klasse in einem weiteren Schritt gelingt, ein starkes Zusammengehörigkeitsgefühl zu entwickeln, so kann von einer Klassengemeinschaft gesprochen werden. Diese Klassengemeinschaft zeichnet sich durch Solidarität, Nähe und ein starkes Wir-Gefühl aus. Pilz gibt jedoch zu bedenken, dass empirische Studien belegen, dass solche Gemeinschaften nur selten entstehen (S. 31-35). Umso wichtiger ist es deshalb, dass Lehrpersonen über das Wissen verfügen, wie sie in ihrer Klasse soziale Beziehungen aktiv fördern und gestalten können (Grewe, 2017, S. 547).

Gruppenentwicklungsprozesse begleiten

Lewin untersuchte die Prozesse, welche sich in Kleingruppen abspielen und gründete 1945 das Forschungszentrum für Gruppendynamik (Wellhöfer, 2018, S. 16). Die Forschungsergebnisse zeigten, dass Gruppen während ihrer Entwicklung immer wieder die gleichen Muster durchlaufen. Diese Muster wurden in Entwicklungsphasen unterteilt und von Tuckman in ein 4-stufiges-Modell (Forming, Storming, Norming, Performing) übertragen. Stahl (2002) erweiterte dieses Modell um eine fünfte Stufe zu einem zirkulären Prozess-Modell und integrierte durch die Phase *Re-Forming* das Thema der ständigen Anpassung des Gruppenvertrages in das Tuckman-Modell (S. 75).

Dieses Modell findet in der Literatur zur Gruppendynamik breite Anerkennung. Je nach Fachgebiet werden für die verschiedenen Phasen jedoch unterschiedliche Begriffe verwendet. Es finden sich auch Varianten des Modells, bei denen die Phasen in veränderter Reihenfolge aufgeführt sind.

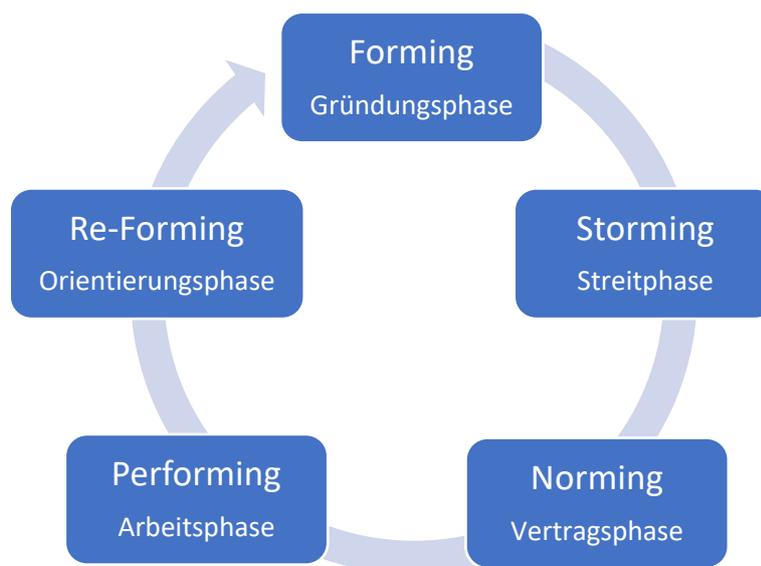


Abbildung 1: Die Phasen des Gruppenprozesses nach Tuckman und Stahl (eigenes Modell der Verfasserinnen)

Grewe (2017) beispielsweise verwendet nachstehend die Phase *Norming* vor *Storming*. Er macht Vorschläge, welche konkreten Massnahmen bei der Umsetzung des Modells auf die Schule die einzelnen Phasen unterstützen können.

Phase I: Forming (Orientierungsphase)

In einer Eingangsphase über mehrere Tage zu Beginn des neuen Schuljahres lernen die Kinder ihre Mitschüler_innen, die Lehrpersonen und die Schule durch gemeinschaftsbildende Aktivitäten kennen. Dies ermöglicht ihnen eine grobe Orientierung und fördert die emotionale Sicherheit.

Phase II: Norming (Normenbildungsphase)

In der zweiten Phase entstehen innerhalb der Klasse Cliques, Rollenzuschreibungen und damit einhergehend Regeln. Je nach Zusammensetzung der Gruppe können diese Dynamiken destruktiv auf das Klassenklima wirken. In dieser Phase ist es wichtig, mit der Klasse die Bedingungen für ein konstruktives Zusammenleben zu diskutieren und die daraus resultierenden Regeln für alle verbindlich aufzustellen.

Phase III: Storming (Konfliktphase)

Nicht alle Schüler_innen werden die ersten Rollenzuschreibungen und Regeln in gleicher Weise akzeptieren. Um die daraus entstehenden Konflikte in einer problemlösungsorientierten Kultur aufzufangen, wird in dieser Phase der wöchentlich stattfindende Klassenrat eingeführt. Im Klassenrat lernen die Schüler_innen, positive Ereignisse zu würdigen und Probleme gemeinsam zu meistern.

Phase IV: Performing (Produktivitätsphase)

Damit sich eine produktive Arbeitsatmosphäre langfristig einstellen kann, müssen kooperative Lernformen gezielt vermittelt und in den Unterricht eingebaut werden, um die Zusammenarbeit unter den Schüler_innen sukzessive zu fördern und aufzubauen. Die Produktivitätsphase kann häufig nicht erreicht werden, wenn die Fähigkeit, im Team zu arbeiten, ohne sorgfältigen Aufbau vorausgesetzt wird.

Phase V: Re-Forming (Auflösungsphase)

In dieser Phase werden Aktivitäten eingesetzt, die positives Licht auf die gemeinsame Zeit werfen. Es ist wichtig, dass auch einzelne Schüler_innen, welche die Gruppe durch Umziehen oder Repetition der Schulklasse verlassen, verabschiedet werden und Gefühle der Trauer oder Zukunftsängste angesprochen werden können. In der Auflösungsphase werden die Fähigkeiten jedes Einzelnen wertgeschätzt (S. 558).

Nach Stanford (2017) werden diese fünf Phasen von einer Klasse durchlaufen, wenn die Lehrperson die Gruppenentwicklung optimal fördert und begleitet (S. 14). Er stellte durch ein Forschungsprojekt fest, dass in Schulklassen, bei denen die Lehrperson gruppenspezifische Methoden einsetzt, Unterrichtsstörungen stark abnehmen. Durch Massnahmen, welche die Gruppenentwicklung fördern, können die Schüler_innen Fähigkeiten aufbauen, um Probleme direkt anzugehen (S. 23).

Gruppenprozesse als Grundlage für eine Intervention

Das Modell der Gruppendynamik gibt Anhaltspunkte, in welcher Reihenfolge Schüler_innen-Beziehungen auf dem Weg zu einem positiven Klassenklima unterstützt werden können. Metzinger (2010) schreibt dazu: «Eine Anzahl von einzelnen Schülern in eine effektive Klassengruppe zu verwandeln, ist nur möglich, wenn die Interventionen des Lehrers eine Gruppenentwicklung fördern» (S. 14).

Auf dem Literaturmarkt finden sich verschiedene Interventionsprogramme, die sich an den Gruppenphasen nach Tuckman orientieren. Beispiele dafür sind:

- Das Klassenklima fördern (Christian, 2003),
- Klasse Teamwork (Looser, 2017),
- Super Klima im Klassenzimmer (Blauert, 2018),
- Teamentwicklung im Klassenraum (Klippert, 2019),
- Angebot der Berner Gesundheit zum Thema Klassenklima, Präventionsberatung („Klassenklima“, 2017),
- Niedersächsische KIK-Fortbildung (Kommunikation-Interaktion-Kooperation) für Klassenlehrkräfte (Diederich, 2012).

Soziale Kompetenzen aufbauen

Ob sich ein gutes Klassenklima einstellen kann, hängt stark von den sozialen Fähigkeiten der Klassenmitglieder ab. Die Förderung der sozialen Kompetenzen ist auch ein Auftrag der Lehrperson, wie ein Blick in den Lehrplan 21 deutlich macht. Die sozialen Kompetenzen sind neben den personalen und methodischen Kompetenzen als Teilbereich der überfachlichen Kompetenzen in den Grundlagen verankert.

Die sozialen Kompetenzen sind in die drei Aspekte Dialog- und Kooperationsfähigkeit, Konfliktfähigkeit und Umgang mit Vielfalt unterteilt. Jedem Aspekt folgen vier bis acht ausformulierte Ziele, die es im Laufe der Schulzeit zu erwerben gilt. Da der Lehrplan die verbindliche Grundlage des Lehrauftrags bildet, liegt es in der Pflicht einer jeden Lehrperson, neben den fachlichen Kompetenzen auch den Erwerb der sozialen Kompetenzen mit den Schüler_innen zu trainieren und aufzubauen. Die ausformulierten Kompetenzen im Lehrplan 21 geben den Lehrpersonen ein Instrument in die

Hand, um mit den Schüler_innen zusammen verbindlich und zielorientiert soziale Fähigkeiten aufzubauen.

Tabelle 1: Soziale Kompetenzen (Lehrplan 21, Erziehungs-, Kultur- und Umweltschutzdepartement Graubünden, 2016)

Dialog- und Kooperationsfähigkeit	Konfliktfähigkeit	Umgang mit Vielfalt
<p>Die Schüler_innen... ... können sich aktiv und im Dialog an der Zusammenarbeit mit anderen beteiligen. ... können aufmerksam zuhören und Meinungen und Standpunkte von anderen wahrnehmen und einbeziehen. ... können in der Gruppe und in der Klasse oder in einem Schülerrat Abmachungen aushandeln und Regeln einhalten. ... können auf Meinungen und Standpunkte anderer achten und im Dialog darauf eingehen. ... können je nach Situation eigene Interessen zu Gunsten der Zielerreichung in der Gruppe zurückstellen oder durchsetzen. ... können Gruppenarbeiten planen. ... können verschiedene Formen der Gruppenarbeit anwenden.</p>	<p>Die Schüler_innen... ... können sachlich und zielorientiert kommunizieren, Gesprächsregeln anwenden und Konflikte direkt ansprechen. ... können sich in die Lage einer anderen Person versetzen und sich darüber klar werden, was diese Person denkt und fühlt. ... können Kritik angemessen klar und anständig mitteilen und mit konstruktiven Vorschlägen verbinden. ... können Kritik annehmen und die eigene Position hinterfragen. ... können Formen und Verfahren konstruktiver Konfliktbearbeitung anwenden. ... können in einer Konfliktsituation einen Konsens suchen und diesen Konsens anerkennen. ... können Konfliktsituationen, die sich nicht lösen lassen, aushalten und nach neuen Konfliktlösungsmöglichkeiten suchen; wenn nötig holen sie bei Drittpersonen Unterstützung. ... können Konfliktsituationen, die sich nicht lösen lassen, aushalten und nach neuen Konfliktlösungsmöglichkeiten suchen; wenn nötig holen sie bei Drittpersonen Unterstützung. ... können die von der Schule bereitgestellten Hilfen nutzen und Instrumente zur gewaltfreien Konfliktlösung akzeptieren.</p>	<p>Die Schüler_innen ... können Menschen in ihren Gemeinsamkeiten und Differenzen wahrnehmen und verstehen. ... können respektvoll mit Menschen umgehen, die unterschiedliche Lernvoraussetzungen mitbringen oder sich in Geschlecht, Hautfarbe, Sprache, sozialer Herkunft, Religion oder Lebensform unterscheiden. ... können die Wirkung von Sprache reflektieren und achten in Bezug auf Vielfalt auf einen wertschätzenden Sprachgebrauch. ... können einen herabwürdigenden Sprachgebrauch erkennen und nehmen einen solchen nicht passiv hin.</p>

3.1.4 Indikatoren für ein positives Klassenklima

In der Fachliteratur nennen verschiedene Autoren Indikatoren, woran sich ein positives Klassenklima erkennen lässt. Je nach Fokus und Dimension (Lehrer-Schüler_innen-Beziehung, Schüler_innen-Schüler_innen-Beziehung, Unterrichtsorganisation, Selbstkompetenz etc.), welche die Autoren im Blick haben, unterscheiden sich diese jedoch.

Meyer (2018) definiert folgende Indikatoren für ein lernförderliches Klima:

- Der Lehrer geht respektvoll mit den Schülern um.
- Kein Schüler wird wegen geringer Leistungen diskriminiert.
- Die Schüler nehmen beim Lernen Rücksicht aufeinander.
- Es gibt kein aggressives Verhalten einzelner Schüler gegeneinander.
- Die Schüler beschimpfen einander nicht.

- Ihre Sprache ist frei von Beleidigungen, Zoten usw.
- Es gibt keine Bevorzugungen oder Benachteiligung einzelner Schüler.
- Es gibt nur wenig Rivalitäten und Machtkämpfe zwischen Schülercliquen.
- Es gibt keine versteckte Diskriminierung von Mitschülern.
- Es gibt klar definierte Klassenämter.
- Die Schüler ermahnen sich selbst, gemeinsam vereinbarte Regeln einzuhalten.
- Hin und wieder wird gelacht. (S. 48)

Nach Hensel und Hensel (2017) beantworten die Frage, woran sich eine gute Klassengemeinschaft erkennen lässt.

Eine gute Klassengemeinschaft kennzeichnet, dass die Klassenmitglieder

- sich verstehen und akzeptieren.
- Probleme offen miteinander besprechen.
- sich für ihr Lernen und Verhalten verantwortlich fühlen.
- zusammen arbeiten.
- festgelegte Verhaltensregeln (Klassenregeln, Regeln im Streit, etc.) beachten. (S. 4)

Bei Stähling (2010) sind die Merkmale für ein gutes Klassenklima stärker auf den organisatorischen Rahmen ausgerichtet. Er definiert die Kriterien wie folgt:

- Effizientes Regelsystem
- Wirksame Unterrichtsorganisation
- Störungskontrolle
- Verantwortlichkeit
- Zusammengehörigkeit (S. 141).

Einer effektiven Klassengruppe schreibt Stanford (2017) folgende Eigenschaften zu:

- Die Gruppenmitglieder verstehen und akzeptieren sich gegenseitig.
- Die Kommunikation ist offen.
- Die Mitglieder fühlen sich für ihr Lernen und Verhalten verantwortlich.
- Die Mitglieder kooperieren miteinander.
- Müssen Entscheidungen getroffen werden, gibt es festgelegte Verfahrensregeln.
- Die Mitglieder sind fähig sich offen mit Problemen auseinanderzusetzen und ihre Konflikte auf konstruktive Weise zu lösen. (S. 13)

3.1.5 Fazit und Bedeutung für diese Arbeit

Diese Arbeit konzentriert sich auf das Klassenklima. Das Unterrichtsklima sowie das Schulklima sind nicht Inhalte der Fragestellung. Wie die theoretischen Ausführungen zeigen, wirken viele Einflussfaktoren auf das Klassenklima. Dieses kann nicht einfach gemessen werden und gründet immer auf subjektiven Wahrnehmungen. Ebenso wenig kann schlüssig beantwortet werden unter welchen Bedingungen ein positives Klassenklima entsteht. Für die vorliegende Arbeit wurden folgende Indikatoren zur Überprüfung der Wirksamkeit der K-Bausteine ausgewählt:

Die Schüler_innen

- verstehen und akzeptieren sich.
- kommunizieren freundlich und respektvoll miteinander.
- Die Schüler_innen setzen sich offen mit ihren Problemen auseinander und lösen Konflikte konstruktiv.
- beachten die vereinbarten Klassenregeln.
- kooperieren miteinander.
- haben es hin und wieder lustig miteinander.

Die Arbeitsdefinition der Verfasserinnen stützt sich auf Eder. Zum besseren Verständnis seiner Position wird hier das wörtliche Zitat aufgeführt:

Nach Eder (2002):

... kann das Klassenklimaverstanden werden als die sozial geteilte subjektive Repräsentation wichtiger Merkmale der Schulklasse als Lernumwelt. Dazu zählen insbesondere

- die physische Umwelt der Klasse (Ausstattung, Qualität der Einrichtung),
- die sozialen Beziehungen zwischen Lehrern und Schüler/innen bzw. der Schüler/innen untereinander,
- die Erwartungen hinsichtlich Leistungen und Verhalten,
- die Art und Weise, wie Lehr-/Lernprozesse ablaufen,
- die in der Klasse geltenden spezifischen Normen und Werte („Klassengeist“).

(S. 215)

Der zweite Punkt in Eders Definition erweist sich als besonders bedeutsam für diese Arbeit, wobei der Fokus bewusst auf die sozialen Beziehungen der Schüler_innen untereinander gesetzt wird. Auch Grewe unterstützt diese Gewichtung, indem er die Bedeutsamkeit des persönlichen Verhältnisses der Lernenden zu ihren Mitschüler_innen herausstreicht (siehe Kapitel 3.1.1). Der Einfluss der Lehrpersonen-Schüler_innen-Beziehungen darf zwar nicht unterschätzt werden, ist jedoch für diese Arbeit nicht Gegenstand der Untersuchung.

Die Intervention der vorliegenden Arbeit setzt unter anderem bei den von Hascher (2004b) als relevant für das Wohlbefinden der Schüler_innen befundenen *Punkten Diskriminierung von Mitschüler_innen* und *Interaktionen in der Pause* an. Der Diskriminierung unter Mitschüler_innen soll dadurch entgegengewirkt werden, dass den Kindern zu Beginn eines neuen Schuljahres intensiv die Gelegenheit gegeben wird, sich selbst und ihre Mitschüler_innen kennenzulernen. Weitere Ziele der Intervention sind das Erleben von gewinnbringender Kooperation zwischen den Schüler_innen, der Umgang mit Konflikten und die Steigerung der eigenen Selbstwirksamkeit durch Partizipation. Dadurch soll auch die Identifikation mit der Schulklasse und der Schule an sich gefördert werden. Die Autorinnen sind der Überzeugung, dass es sich auch auf die Interaktionen in den Schulpausen positiv auswirkt, wenn Schüler_innen während des Unterrichts einen angenehmen Umgang miteinander pflegen und sich akzeptiert und ernst genommen fühlen.

Die Erkenntnisse aus der Forschung zeigen, dass das Klima nicht einfach so messbar ist, da es immer subjektiv wahrgenommen wird. Die Lernenden können aber Aussagen zu ihrem persönlichen Wohlbefinden bezüglich der Klasse machen, welche ausgewertet werden können und so Rückschlüsse auf das Klassenklima zulassen. Auch wissenschaftliche Messinstrumente zum Klassenklima erheben das Wohlbefinden von Lernenden.

Der Fragebogen dieser Arbeit orientiert sich am empirisch geprüften Erhebungsinstrument FEES (siehe 3.1.2). Einige Items aus dem Teil *Soziale Integration und Klassenklima* und dem Teil *Einstellungen zur Schule* wurden übernommen und mit zusätzlichen für die Fragestellung relevanten Items ergänzt.

Die Erkenntnisse aus der Gruppendynamik finden sich in der Intervention dieser Arbeit wieder. Zeitgefässe, die für das Kennenlernen, Aushandeln von Werten und Normen, für Kooperationsspiele und gemeinsame Aktivitäten bereitgestellt werden, ermöglichen die Entwicklung zu einer optimal funktionierenden Klassengemeinschaft. Aus dem Wissen um die gruppendynamischen Prozesse wurden die K-Bausteine für die Intervention dieser Arbeit abgeleitet. Der K-Baustein *Kooperationsspiele* dient hauptsächlich dem Kennenlernen, der K-Baustein *Regeln* dem Aushandeln von Werten und Normen und der K-Baustein *Klassenrat* der Konfliktbewältigung und Partizipation. Auch viele von Meyers Indikatoren für ein lernförderliches Klima decken sich inhaltlich mit den Bausteinen, welche in den folgenden Kapiteln (3.2 bis 3.5) ausführlich beschrieben werden.

Die Indikatoren für ein gutes Klassenklima entsprechen zu einem grossen Teil sozialen Kompetenzen. Die Verortung dieser Kompetenzen im Lehrplan unterstreicht, wie wichtig es ist, diese gezielt zu fördern. Lernende mit sonderpädagogischem Förderbedarf sind besonders angewiesen auf ein Klassenklima des Wohlwollens, das durch gegenseitige Akzeptanz und Wertschätzung geprägt ist, weil sie erfahrungsgemäss tendenziell eher Gefahr laufen, ausgegrenzt zu werden.

3.2 Erster K-Baustein: Klassenregeln

In diesem Kapitel wird der erste K-Baustein *Klassenregeln* und dessen Bedeutung für das Klassenklima hergeleitet. In der Fachliteratur sind die Klassenregeln meist ein Teil des *Classroom-Managements* oder der *Klassenführung*. In dieser Arbeit geht es um das Schaffen von Rahmenbedingungen, die dabei helfen, dass die Schüler_innen einander wohlwollend begegnen und zusammenarbeiten können.

3.2.1 Braucht es Klassenregeln?

Regeln dienen den Schüler_innen und den Lehrpersonen zur Orientierung, geben ihnen Sicherheit und beugen Störungen vor. Klassenregeln definieren Freiräume und Grenzen, so dass Lernen, Kreativität und Persönlichkeitsentwicklung gedeihen können (Eichhorn, 2014, S. 25).

Nolting (2017) ist davon überzeugt, dass am wichtigsten für die nachhaltige Ordnungsstiftung *Regeln* sind. Gleichzeitig weist er darauf hin, dass Regeln erst dann ihre Bedeutung entfalten können, wenn die Schüler_innen die Regeln kennen, sie verstehen und akzeptieren. Nur so ist es möglich, dass ein störendes Verhalten als Regelverstoss besprochen und behoben werden kann (S. 45). Aus diesen kurzen Beschreibungen heraus lässt sich folgern, dass die Klassenregeln im Schulzimmer wirken und ein wichtiger Baustein zur Förderung respektvoller und wertschätzender Beziehungen sind.

3.2.2 Erkenntnisse aus der Forschung

«Die internationale Forschung zeigt, dass kein anderes Merkmal so eindeutig und konsistent mit dem Leistungsniveau und dem Leistungsfortschritt von Schulklassen verknüpft ist, wie die Klassenführung. Die effiziente Führung einer Klasse ist eine Vorausbedingung für anspruchsvollen Unterricht: Sie optimiert den zeitlichen und motivationalen Rahmen für den Fachunterricht» (Helmke & Weinert, 2017, S. 78). In den Forschungen von Evertson, Emmer und Worsham (2013) sowie Emmer und Evertson (2013) hat sich bestätigt, dass effektivere Lehrkräfte gleich zu Beginn des Schuljahres Regeln einführen und bei Fehlverhalten sofort eingreifen. Klassenführung ist nach empirischen Forschungen ein hochbedeutsamer Faktor des Unterrichtserfolges. Treten Störungen gehäuft auf, so geht viel Lernzeit verloren, das Lern- und Klassenklima leidet und die schulischen Erfolge verschlechtern sich (Nolting, 2017, S. 16). Der amerikanische Psychologe Kounin (2006) hat als Erster die einflussreichen Faktoren für einen störungsarmen Unterricht mit empirischen Methoden durchleuchtet. Kounins mehrjährige Forschung suchte nach den effektiven Reaktionen auf Störungen. Nach einer fünfjährigen Forschung kam er zur Erkenntnis, dass es nicht möglich ist, erfolgreiche Strategien aufzuspüren. In einer zweiten, neu angelegten Studie standen nicht mehr die Reaktionen der Lehrpersonen auf Störungen im Fokus, sondern das, was vor der Störung geschah. Nun liessen

sich unterschiedlich wirkungsvolle Dimensionen des Lehrerverhaltens erkennen. In Klassen mit geringem Fehlverhalten und guter Mitarbeit zeigte die Lehrperson ständige Präsenz, sorgte für reibungslose Unterrichtsabläufe und schaffte es gleichzeitig, viele Schüler_innen zu aktivieren. Hingegen fiel auf, dass in Klassen mit häufigem Fehlverhalten die Lehrperson zu wenig präsent war, um Störungen frühzeitig zu unterbinden (S. 67-92). Obwohl diese Erkenntnisse aus der Forschung von Kounin für die Praxis der Lehrerschaft sehr nützlich wären, sind sie kaum bekannt geworden. Der Aspekt der Ordnung durch Regeln ist bei den Lehrpersonen viel stärker präsent. Diese Dimension ist tatsächlich eine wichtige Ergänzung zu Kounins Forschung (Nolting, 2017, S. 40 f.). In verschiedenen Studien [vgl. (Evertson & Emmer, 2013), (Good & Brophy, 2008), (Hattie, 2018)] konnte empirisch belegt werden, dass Regeln eine grosse Bedeutung zur Steuerung des Klassenalltags zukommen.

3.2.3 Klassenregeln als Teil des Classroom-Managements

Störungen gehören unausweichlich zum Unterrichtsalltag. Es ist normal, dass in einer Gruppe Konflikte und Emotionen entstehen. Klassenregeln haben nach Eichhorn (2017) die Aufgabe, «einen störungsarmen Unterricht für Lehrer und Schüler zu gewährleisten, und Emotionen, die den Zusammenhalt der Klasse bedrohen könnten, einzugrenzen und ein positives Lernklima zu unterstützen» (S. 159).

Mit «Classroom-Management» ist nicht primär die Sicherung von Ruhe und Disziplin gemeint. Es geht vielmehr darum, die Schüler_innen zu motivieren, möglichst konzentriert dem Unterricht zu folgen und sich darauf einzulassen. Eine Klassenführung mittels nonverbaler Signale hält den Unterrichtsfluss in Gang und ist deshalb anzustreben. Classroom-Management braucht viel Pflege und ist in den ersten Wochen einer neuen Konstellation besonders intensiv (Eichhorn, 2017, S. 131 f.). Helmke (2012) bezeichnet Klassenregeln und Routinen als zentrales Element des Classroom-Managements (S. 179 f.). Helmke und Helmke (2014) schreiben, dass internationale Forschungen die Klassenführung in eindeutigen Zusammenhang mit dem Leistungsniveau und dem Leistungsfortschritt von Schulklassen sehen. Durch Regeln und Prozeduren der ständig präsenten Lehrperson und den Aufbau von erwünschtem Verhalten sowie einen angemessenen Umgang mit Störungen wird eine effektive Klassenführung erreicht (S. 9 f.). Auch Lohmann (2018) sieht Unterrichtsstörungen als Ereignisse, die den Lehr- und Lernprozess hemmen oder verunmöglichen. Um Störungen vorzubeugen, beschreibt er den Klassenrat, die Festsetzung von Klassenregeln sowie das Einüben von Routinen und Ritualen als erfolgreiche Strategien (S. 124-137). Einer Lehrperson mit guter Klassenführung gelingt es in der Regel, die Lernenden so zu motivieren, dass sie konzentriert arbeiten und einander unterstützen. Der Unterricht wird störungsarm und auftretende Störungen werden schnell und undramatisch beendet (Weinert, 1996, S. 123).

3.2.4 Zwei Arten von Regeln

An vielen Schulen gibt es eine Schulhausordnung, in der bereits allgemeine Regeln für die gesamte Institution aufgestellt sind. Innerhalb der Klasse können die Regeln jedoch für die Klassengemeinschaft ausgewählt, auf sie zugeschnitten und für sie formuliert werden. Mit zunehmendem Alter der Schüler_innen ist es wichtig, dass die Regeln mit ihnen thematisiert und begründet werden. Dabei gibt es zwei Typen von Regeln: *Verhaltensregeln* und *Verfahrensregeln*. Verhaltensregeln definieren wie sich die Schüler_innen im Umfeld des Unterrichts zu verhalten haben. Beispiele dafür sind Höflichkeit, Hilfsbereitschaft, störungsfreie Mitarbeit usw. Verfahrensregeln definieren den Ablauf und das Vorgehen für häufige Unterrichtssituationen (Nolting, 2017, S. 45 f.). Sie können mit einer Klasse besonders gut trainiert und einstudiert werden. Vor allem am Anfang des Schuljahres ist es wichtig, dass sich die Lehrperson genügend Zeit dafür nimmt. Verfahrensabläufe sollen dabei wie Lesen und Schreiben immer wieder trainiert werden, bis die Schüler_innen sie beherrschen. Die Schüler_innen wissen in der Folge, wie sie sich am Morgen für den Unterrichtsbeginn einrichten müssen, welche Lautstärke angebracht ist, was sie tun können, wenn sie mit einer Arbeit früher fertig sind, wann sie trinken dürfen, wo sie das nötige Material finden und vieles mehr.

Eichhorn (2017) sieht in den automatisierten Abläufen erhebliche Vorteile:

- Sie geben den Schülern Sicherheit, denn sie wissen, wie sie was zu tun haben.
- Sie erhöhen die effektive Lernzeit der Schüler.
- Sie reduzieren Störungen.
- Sie verbessern das Klassenklima.
- Sie machen das Unterrichten für den Lehrer befriedigender (S. 135 f.).

3.2.5 Klassenregeln umsetzen

Regeln aufstellen

Klassenregeln orientieren sich an den Schulregeln und werden in einer überschaubaren Anzahl von vier bis fünf Regeln formuliert. Städli (2019) und Mitautor_innen erklären, dass eine Regel nur dann sinnvoll ist, wenn sie jederzeit auch durchsetzbar ist (S. 94). Nolting (2017) zählt drei Aspekte auf, die es beim Aufstellen von Regeln zu beachten gilt: Die Anzahl der Regeln muss überschaubar sein, sie müssen für alle sichtbar gemacht werden und positiv formuliert sein. Die Lehrperson muss sich also gut überlegen, welche Regeln ihr wichtig sind und welche Massstäbe sie für die Umsetzung legt (S.46).

Regeln einführen

Untersuchungen kommen zum Schluss, dass Regeln am besten in den ersten Tagen und Wochen eines Schuljahres mit den Klassen festgelegt werden. Dabei sollen nicht zu viele Regeln auf einmal

eingeführt werden. Im Verlaufe des Schuljahres können neue Regeln dazu kommen oder auch bestehende abgeschafft werden (Nolting, 2017, S. 49). Eichhorn (2017) ist der Meinung, dass es keine eindeutige Antwort darauf gibt, ob die Lehrperson die Regeln vorgibt oder ob diese mit den Schüler_innen erarbeitet werden. Er schlägt vor, bei älteren Schüler_innen, die Regeln eher vorzugeben, da das tatsächliche Mitspracherecht begrenzt ist. Einige Regeln braucht es zwingend, damit Unterricht funktionieren kann; sie sind kein Spielball der Diskussion. So gelten z.B. die Regeln, dass niemand ausgelacht wird oder alle pünktlich zum Unterricht im Schulzimmer sein müssen, ohne Verhandlungsspielraum. Wenn die Lehrperson die Klasse jedoch kooperativ einschätzt, so kann es sich lohnen, die Schüler_innen mit in die Überlegungen sinnvoller Klassenregeln einzubeziehen. Eichhorn empfiehlt auf jeden Fall, mit den Schüler_innen ins Gespräch zu kommen. Je nach Schülergruppe könnten folgende Fragen besprochen werden:

- Was ist wichtig, damit ihr euch in unserer Klasse wohlfühlt und gut lernen könnt?
- Warum sind Regeln, wie z.B. Spielregeln, erforderlich?
- Was wäre, wenn es keine Regeln gäbe?
- Welche Regeln kennt ihr bereits (z.B. im Strassenverkehr: bei einer roten Ampel stehen bleiben)?
- Was wollen wir in der Klasse nicht akzeptieren?
- Warum sind bei der Nichteinhaltung von Regeln Konsequenzen erforderlich? (S. 163 f.)

Aus den Antworten und Überlegungen der Schüler_innen können nun die Klassenregeln formuliert werden. Im Gegensatz zu Eichhorn sieht Nolting (2017) eindeutige Vorteile darin, wenn die Klassenregeln mit den Schüler_innen erarbeitet werden. Die gemeinsame Ausarbeitung trägt dazu bei, dass die Schüler_innen die Regeln kennen und verstehen. Nolting macht darauf aufmerksam, dass parallel zu den Regeln auch die Rechte und Pflichten aller Beteiligten, Schüler_innen und Lehrperson, diskutiert werden könnten (S. 48 f.).

Regeln üben und einhalten

Die Regeln müssen während des ganzen Schuljahres vergegenwärtigt und wiederholt trainiert werden. Eine Möglichkeit zur Vertiefung der Regeln ist die Umsetzung mittels einer Wochenregel. Die Schüler_innen trainieren eine Woche lang eine bestimmte Regel. Dies kann z.B. in Rollenspielen und anderen spielerischen Übungen erfolgen. Um das Erreichen der Wochenregel attraktiv zu gestalten, können Trainings- oder Verstärkerpläne gute Dienste leisten. Dabei ist es für das Klassenklima entscheidend, dass die Schüler_innen erkennen, dass in einem Training auch Fehler gemacht werden dürfen und dass es hilft, wenn man sich beim Erlernen einer neuen Fähigkeit gegenseitig unterstützt. Nach Eichhorn (2017) lernen die Schüler_innen die Klassenregeln in fünf Schritten:

- Erklären: Die Lehrperson erklärt, was sie von den Schüler_innen erwartet. Sie visualisiert den Ablauf und das Ziel. Sie versichert sich, dass alle Schüler_innen verstanden haben, wie sie sich in den entsprechenden Situationen verhalten sollen.
- Demonstrieren: In einem Rollenspiel wird das gewünschte Verhalten respektive der Verfahrensablauf der Klasse vorgezeigt.
- Üben: Die Lehrperson schafft Situationen, damit die Schüler_innen den Verfahrensablauf einüben können.
- Loben: Wenn die Schüler_innen das gewünschte Verhalten exakt zeigen, so spricht die Lehrperson ein Lob aus.
- Wiederholen: Es ist wichtig, einen Verfahrensablauf immer wieder zu üben, bis er sich gefestigt hat (S. 136).

Um als Lehrperson eine geduldige Haltung bei der Einführung von Regeln einzunehmen und auszustrahlen, macht Eichhorn den Vorschlag: «Am besten geht der Lehrer davon aus, dass den Sinn von Regeln einsehen und Regeln einhalten zwei komplett unterschiedliche Dinge sind» (ebd., S. 164).

3.2.6 Verhalten der Lehrperson

«Wenn der Lehrer nicht bestimmt, was im Klassenzimmer gilt und was nicht gilt, dann bestimmen dies die Schüler» (Jones, 2000, zitiert nach Eichhorn, 2017, S. 162). Es ist deshalb wichtig, dass die Lehrperson eine klare Vorstellung davon hat, welche Massstäbe für sie wichtig sind und dass es sich auszahlt, Energie einzusetzen. Eichhorn (2017) sieht in den klaren Standards der Regeln den Vorteil, dass sie nicht jedes Mal neu definiert werden müssen:

- Die Lehrperson spart Zeit, Energie und Nerven.
- Sie wird für ihre Schüler_innen berechenbar (S. 160 f.).

Auch wenn ein gänzlich störungsfreier Unterricht illusorisch ist, so wäre es fatal, wenn die Lehrperson durch ihre Haltung und ihr Handeln zeigt, dass die vereinbarten Regeln doch nicht so ernst zu nehmen sind, wie sie anfänglich postuliert wurden. Nolting (2017) macht dies anhand einiger Beispiele deutlich: Wenn die Lehrperson Pünktlichkeit verlangt, so muss sie selber auch pünktlich sein; wenn sie möchte, dass die Schüler_innen sich mit Handzeichen melden, so darf sie zugerufene Antworten nicht beachten; während der Stillarbeit ist auch die Lehrperson so leise als nur möglich; wenn sie Ruhe fordert, wartet sie, bis alle ruhig sind (S. 51). Gelingt es den Schüler_innen, sich an die vereinbarten Regeln zu halten, so kann die Lehrperson dies während des Unterrichts durch Nicken, Lächeln oder kurzes Lob bekräftigen (ebd. S. 118). Je besser die Schüler_innen sich an die Abmachungen und Regeln halten können, umso mehr Freiräume kann die Lehrperson den Schüler_innen gewähren. Eichhorn (2017) zählt vier Faktoren auf, die dazu führen, dass in einer Klasse mehr Freiräume gewährt werden können: Sozialkompetenz, Selbstregulationsfähigkeit,

Klassendynamik und die Fähigkeit, sich an die Klassenregeln zu halten (S. 135). Lohmann (2012) ergänzt, wie wichtig es für die Lehrer_innen-Schüler_innen-Beziehung ist, von der Sanktionierungsfalle wegzukommen:

Die Begriffe «Klassenführung» oder «Klassenmanagement» werden häufig assoziiert mit Modifikation des Verhaltens von einzelnen Schülern, im typischen Fall durch Sanktionen. Die Tunnelperspektive auf disziplinarische Interventionsstrategien ist nicht nur unnötig, sondern verstellt den Blick auf alternative Denkrichtungen. Wenn eine Disziplinierungsstrategie scheitert, wird z.B. häufig eine andere, stärker sanktionierende gewählt. Mit zweifelhaftem Erfolg: Mahnen, Drohen und Strafen sind die Massnahmen mit den geringsten Erfolgschancen. (S. 30)

Interventionsmöglichkeiten bei Regelverstoss

Nolting (2017) vertritt die Meinung, dass es bei der Klassenführung entscheidend ist, Abmachungen klar zu deklarieren und diese penibel einzufordern. Wenn Schüler_innen sich nicht an die Abmachungen halten, so ist es ein entscheidender Faktor, dass die Lehrperson früh reagiert. Dabei kann man zwischen Massnahmen für die ganze Klasse und Massnahmen gegenüber Einzelnen unterscheiden. Generell sollten Massnahmen, die auf die ganze Klasse zielen, den Vorzug erhalten, denn häufig tragen die Mitschüler_innen auch dazu bei, dass sich einzelne Schüler_innen entsprechend verhalten. Meist bedeutet dies, dass eine Regel aufgefrischt oder eine neue Regel eingeführt und eingeübt werden muss. Dabei ist es wegweisend, dass die Lehrperson ihre Erwartungen an die Schüler_innen kennt, positiv formuliert und konsequent einfordert. Damit Verhaltens- oder Verfahrensregeln funktionieren, braucht es meist mehrere Anläufe. Es ist wichtig zu verstehen, dass negatives Verhalten nicht mit Aufmerksamkeit belohnt werden darf. Angepasstes Verhalten lässt sich leichter einfordern, wenn sich das positive Verhalten für die Lernenden lohnt. Das Bedürfnis nach Beachtung kann folglich erfüllt werden, wenn man das Kind bei gutem Verhalten wahrnimmt und es darin bekräftigt. Ein praxiserprobter Weg ist es, Anreize zu schaffen, die das Augenmerk auf das erwünschte Verhalten richten. Die Belohnung soll dabei auf die Klasse ausgerichtet sein und kann mit den Schüler_innen besprochen werden. Nolting nennt Spielzeit, Entlastung von Hausaufgaben, beliebte Unterrichtsaktivitäten und Gruppenpunkte sammeln als mögliche Beispiele. Dieses System kann auch auf einzelne Schüler_innen angewendet werden. In der Anfangsphase einer neuen Regel sollen schnell und regelmässig Belohnungspunkte verteilt werden, später können die Punkte in grösseren Abständen und unregelmässig vergeben werden. Die Anreizmethode beeinflusst das Verhalten der Schüler_innen wirksam und verbessert gleichzeitig das Klassenklima sowie die Lehrer-Schüler-Beziehung (S. 108-123). Diese Methode hat Furmann (2017) als 15-Schritte-Programm ausgearbeitet und im Buch *Ich schaffs!* für die Praxis veröffentlicht.

Es ist für die Lernatmosphäre förderlich, wenn die Lehrperson ein Repertoire an Möglichkeiten nutzt, um auf Unterrichtsstörungen zu reagieren, ohne die Schüler_innen sofort zu sanktionieren. «Negative Konsequenzen sind der letzte Schritt, nach einer Reihe von weniger aversiven Massnahmen, um zu einem geordneten Klassenzimmer zu kommen; sie können ein unzureichendes Classroom-Management nicht ersetzen» (Eichhorn, 2017, S. 159 f.). Auch gegenüber Einzelnen sollen Drohungen und Bestrafungen vermieden werden, da Sanktionen die Lehrer_innen-Schüler_innen-Beziehungen hemmen. Um positives Verhalten zu unterstützen, sind Anreize, Bekräftigungen und Einzelgespräche förderliche Reaktionen auf störendes Verhalten (Nolting, 2017, S. 117). Auf kleine Unterrichtsstörungen kann die Lehrperson auch so unauffällig reagieren, dass die Klasse im besten Fall gar nichts davon mitbekommt. Ermahnungen sind kurz zu halten und teilen den Schüler_innen mit, was sie tun sollen, damit der Unterrichtsfluss nicht unterbrochen wird (Kounin, 1967, zitiert nach Eichhorn, 2017, S. 167).

Für ein effizientes Classroom-Management hat Eichhorn (2017) fünf Leitlinien aufgestellt:

- Die Lehrperson reagiert auf das Verhalten der Schüler_innen. Dabei unterscheidet sie klar zwischen Verhalten und Person.
- Die Lehrperson muss das erwünschte Verhalten im Fokus behalten und die Schüler_innen bestärken, wenn sie dieses Verhalten zeigen. Fortschritte werden am besten dokumentiert und zurückgemeldet.
- Die Lehrperson definiert für einzelne Schüler_innen genau und verständlich, welches Verhalten akzeptabel und welches inakzeptabel ist.
- Mehrere negative Verhaltensweisen müssen schrittweise angegangen werden.
- Systeme für Konsequenzen negativen Verhaltens sollen so aufgebaut sein, dass die betroffenen Schüler_innen eine Chance haben, die negativen Konsequenz durch positives Verhalten abzuwenden (S. 176 f.).

Präventives Verhalten

Wie bereits im Abschnitt Forschungsstand beschrieben, hatte Kounin die Absicht, nach wirksamen Reaktionen bei Unterrichtsstörungen zu forschen. Erst in einer zweiten Untersuchung gelangte er zur Erkenntnis, dass es dabei nicht auf die Reaktion, sondern auf die Prävention ankommt (Kounin, 2006, S. 85–100). Nolting (2017) bezieht sich auf die Forschung von Kounin und hält vier disziplinerrelevante Bereiche des Lehrerverhaltens fest:

- Vorausplanende Prävention durch Regeln und Organisation: Etablierung eines überdauernden Ordnungssystems, Vorbereitung von Unterrichtsabläufen.
- Prävention durch breite Aktivierung: Der Akzent liegt auf der Unterrichtsführung, bzw. dem Lernmanagement, mit dem Ziel der Klassenaktivierung.

- Prävention durch Unterrichts-«Fluss»: Der Akzent liegt auf der Vermeidung eigener Unterbrechungen des eigentlichen Unterrichts.
- Prävention durch Präsenz- und Stoppsignale: Der Akzent liegt auf der Überwachung und Beeinflussung der Schüler_innen hinsichtlich regelgerechten Verhaltens. (S. 44)

3.2.7 Fazit und Bedeutung für diese Arbeit

Klassenregeln geben den Rahmen für das Verhalten der Beteiligten vor und klären organisatorische Abläufe. Sie haben zum Ziel, eine lernförderliche, sichere Umgebung für alle Schüler_innen und ein Klima für wertschätzende Beziehungen zu schaffen. Wichtige Gelingensbedingungen bei der Umsetzung von Klassenregeln sind, dass die Schüler_innen den Sinn erkennen und die Regeln trainiert und verstanden werden. Guter Unterricht wird dann möglich, wenn sich Schüler_innen und Lehrpersonen wohlfühlen, wissen welche Abmachungen für das Miteinander gelten und gegenseitig einen respektvollen Umgang pflegen. Dies passiert jedoch nicht automatisch und muss insbesondere in den ersten Wochen eines Schuljahres in die richtige Bahn gelenkt werden. Die Klassenregeln bilden das Fundament für die Navigation des gemeinsamen Miteinanders. Je klarer die Lehrperson weiss, was sie toleriert und was nicht, und je verständlicher die Regeln für die Schüler_innen deklariert sind, umso besser können sie für einen störungsarmen Unterricht genutzt werden. Klassenregeln müssen wie andere Lerninhalte eingeführt, trainiert und immer wieder repetiert werden. Bei Regelverletzungen verstärkt die Lehrperson positives Verhalten z.B. durch Belohnungsanreize und meidet, wenn immer möglich, beziehungshemmende Sanktionen. Mit Schüler_innen, die es von ihrer Entwicklung her noch nicht schaffen, sich vollständig an eine Regel zu halten, werden individuelle Abmachungen getroffen. Die Klasse wird transparent informiert, so dass sie die besonderen Massnahmen verstehen und unterstützen kann.

Aus den in diesem Kapitel genannten Gründen haben sich die Verfasserinnen dieser Arbeit entschieden, die Klassenregeln, als einen von drei K-Bausteinen umzusetzen und dessen Wirksamkeit in Bezug auf das Klassenklima zu überprüfen.

3.3 Zweiter K-Baustein: Klassenrat

Dieses Kapitel umfasst den theoretischen Hintergrund zum zweiten K-Baustein *Klassenrat*. Es gibt eine grosse Zahl an Fachbüchern, die den Klassenrat und dessen Umsetzung in der Schule beschreiben. Die Autorinnen dieser Arbeit legen die für sie relevanten Aspekte aus der Theorie dar und begründen die Bedeutung des Klassenrats für die Klassengemeinschaft.

3.3.1 Was ist ein Klassenrat?

Die Idee, Schüler_innen einer Klasse im Kreis zu versammeln und ihre Ideen zur Gestaltung von Gemeinschaft und Unterricht aufzunehmen, stammt aus der Reformpädagogik. Célestin Freinet reformierte um 1920 zusammen mit seiner Ehefrau Elise Freinet die Pädagogik in Richtung selbstbestimmtes Lernen. Dazu gehörte als zentrales Element die Klassenversammlung (Schumacher, 2015, S. 56).

In der heutigen Literatur wird der Klassenrat einheitlich als lösungsorientierte Gesprächsrunde innerhalb des Stundenplans beschrieben. Für die vorliegende Arbeit orientieren sich die Autorinnen an der Definitionen nach Blum und Blum (2012):

Der Klassenrat ist eine regelmässig stattfindende Gesprächsrunde, in der sich Schüler und die Klassenlehrkraft gemeinsam mit konkreten Anliegen der Klassengemeinschaft (z.B. Ausflügen oder Projekten, Organisationsfragen wie Diensten und Regeln, Problemen und Konflikten) beschäftigen und dafür möglichst einvernehmliche Lösungen finden. (S. 8)

3.3.2 Partizipation als staatlicher Auftrag

Meier (2005) stellt fest, dass Kinder und Jugendliche immer mehr Zeit in der Schule verbringen. An den meisten Schulen gibt es unterdessen Tagesstrukturen und der ursprüngliche Lernort entwickelt sich für viele Kinder und Jugendliche darüber hinaus zu einem Freizeit- und Lebensraum. Mit den gesellschaftlichen Umstrukturierungen verändert sich auch der Bildungsauftrag immer wieder aufs Neue. Heute sind Erwachsene und Kinder komplexeren Einflüssen ausgesetzt und ihre Lebenswelten überschneiden sich zunehmend. Die Anforderungen an die einzelnen Persönlichkeiten sind hoch. Es ist deshalb wichtig, dass die jungen Menschen sich in ihrem Lebensumfeld wertgeschätzt und mitverantwortlich erleben, um für die Zukunft in der Berufswelt gerüstet zu sein. Damit die jungen Menschen sich mit ihrer Schule identifizieren, ihre sozialen Fertigkeiten ausbauen und ihr Selbst- und Lösungsbewusstsein erfahren können, ist es wichtig, dass sie früh in Planungs- und Entscheidungsprozesse eingebunden werden. Der Ort Schule bietet vielseitige und echte Lern- und Erfahrungsfelder, um die demokratischen Prozesse zu erlernen und einen respektvollen Umgang mit den Mitmenschen zu trainieren. Die Förderung der Mitbestimmung wird durch die *Uno-*

Konvention, welche seit 1997 die Rechte des Kindes in der Schweiz bestimmt, gestützt (S. 4-6). Die Kinderrechtskonvention umfasst 54 Artikel, die auf vier Grundprinzipien beruhen. Einer dieser Grundpfeiler betrifft die Partizipation: «Alle Kinder sollen als Personen ernst genommen und respektiert werden. Das heisst auch, dass man sie ihrem Alter gerecht informiert und sie in Entscheidungen einbezieht» (Komitee für UNICEF Schweiz und Liechtenstein). Friedrichs (2014) schreibt dazu, dass Partizipation kein Privileg, sondern ein Recht ist, welches auch kein Mindestalter voraussetzt. Bereits Erstklässler seien in der Lage, ihre Wünsche, Freuden und Ärger mitzuteilen und über das Zusammenleben nachzudenken (S. 83). Schubert und Friedrichs (2012) erklären, dass Partizipation nur gelingen kann, wenn die Lehrpersonen den Kindern Verantwortung und Mitsprache ermöglichen und zutrauen (S. 40).

Die Begriffe Partizipation und Zugehörigkeit

Partizipation wird mit «Teilnehmen» oder «Anteil haben» übersetzt. In der Pädagogik wird Partizipation allerdings nicht als formale Teilnahmeform verstanden, sondern als eigenverantwortlicher Beteiligungs- und Gestaltungsprozess mit einer Handlungsorientierung. «Partizipieren» bedeutet also nicht bloss das Teilnehmen an einem Angebot, sondern beinhaltet auch das Mitwirken, Mitgestalten und Mitbestimmen. «Partizipation» ist ein Begriff, der auch in der Wirtschaft oft gebraucht wird. Dort wird er mit der Vorstellung verknüpft, dass eine offener Betriebskultur mehr Leistung bewirkt, weil sich die Angestellten durch eine höhere Verantwortungsübernahme verstärkt mit der Firmenpolitik und dem Betrieb im Gesamten identifizieren. Dieser Gedanke kann auch auf die Schule übertragen werden. Schüler_innen, welche die Schule und den Unterricht innerhalb eines gegebenen Rahmens mitgestalten dürfen (z.B. durch Klassenrat und Schüler_innenparlament), nehmen die Schule stärker als soziales Gebilde wahr und zeigen eine grössere Bereitschaft zur sozialen Rollenübernahme. Auch im Unterricht wird durch das Prinzip des situierten Lernens der Sinn für die Zugehörigkeit entwickelt (Quesel & Oser, 2006, S. 17 f.).

Stähling (2010) ist der Meinung, dass Schule nur gelingen kann, wenn Verschiedenheit und Zugehörigkeit in respektvollem Umgang miteinander gelebt werden (S. 139). *Zugehörigkeit* wird als überlebensnotwendige Funktion sozialer Beziehungen beschrieben. Das Bedürfnis von Zugehörigkeit wird uns Menschen bereits in die Wiege gelegt. Es wird als fundamentales Motiv angesehen, dass wir von anderen Menschen akzeptiert und anerkannt werden wollen. Dieses Bedürfnis beeinflusst unser Denken, unsere Gefühle und unser Verhalten (Stangl, 2020).

3.3.3 Lernfeld Demokratie

Friedrichs (2014) vertritt den Standpunkt, dass es zur zentralen Aufgabe der Schule gehört, Kinder beim Heranwachsen zu eigenverantwortlichen Bürgern einer demokratischen Gesellschaft zu

unterstützen (S.11). Zu Beginn des 20. Jahrhunderts wurde erkannt, dass Demokratie nicht nur als Unterrichtsstoff vermittelt werden soll, sondern als Lebensform erfahrbar gemacht werden muss, damit die heranwachsenden jungen Menschen die nötigen Kompetenzen entwickeln können, um als Erwachsene aktiv an der Gestaltung der Gesellschaft mitzuwirken. Mit dem Gremium Klassenrat kann Demokratie im Schulalltag umgesetzt werden. Der Klassenrat leistet einen wichtigen Beitrag, um Demokratie in der Primarschule erfahrbar zu machen. Dabei lernen die Schüler_innen, ihre Anliegen und Meinungen zu formulieren, andere Meinungen zu verstehen und Verantwortung für das gemeinschaftliche Leben zu übernehmen (Friedrichs, 2014, S. 12 f.).

3.3.4 Wirkung auf den Unterricht

Um aufzuzeigen, wie ein erfolgreich umgesetzter Klassenrat auf den Schulalltag wirkt, haben Blum und Blum (2012) die Kriterien eines guten Unterrichts nach Hilbert Meyer aufgegriffen (S. 13).

- | | |
|---------------------------------|----------------------------|
| 1. Klare Strukturierung | 6. Methodenvielfalt |
| 2. Hoher Anteil echter Lernzeit | 7. Individuelles Fördern |
| 3. Lernförderliches Klima | 8. Intelligentes Üben |
| 4. Inhaltliche Klarheit | 9. Transparente Leistungen |
| 5. Sinnstiftendes Kommunizieren | 10. Vorbereitete Umgebung |
- (Meyer, 2018, S. 23–127)

Blum und Blum (2012) beschreiben einige Merkmale nach Meyer in Bezug auf den Nutzen des Klassenrates. So begründen sie, dass das erste Gütekriterium *Klare Strukturierung*, eine Absprache von Regeln, Ritualen und Freiräumen braucht. Im Klassenrat können diese wichtigen Absprachen zusammen mit den Schüler_innen getroffen und verändert werden. Das zweite Kriterium *Hoher Anteil echter Lernzeit* wird durch den regelmässig abgehaltenen Klassenrat ebenfalls positiv beeinflusst, da Organisationsfragen und Konfliktgespräche in diesen Rahmen verlagert werden können und die Unterrichtszeit effektiv für Lerninhalte genutzt werden kann. Dem dritten Aspekt *Lernförderliches Klima* wird dadurch Rechnung getragen, dass die Schüler_innen Verantwortung übernehmen und gegenseitig, respektvoll handeln. Sie lernen durch den wöchentlich stattfindenden Austausch schrittweise, verschiedene Meinungen wahrzunehmen, einander zu respektieren und gemeinschaftliche Lösungen zu finden. Durch die gegenseitige Wertschätzung und Anerkennung können stabile Beziehungen, die sich auf den Unterricht und das Lernen positiv auswirken, aufgebaut werden. Der Klassenrat bietet zudem Raum für das fünfte Kriterium der *Sinnstiftenden Kommunikation*. Wenn die Schüler_innen erfahren, dass ihre Anliegen gehört und lösungsorientiert besprochen werden, so erhalten die regelmässigen Gesprächsrunden eine grosse Bedeutung, an denen sich die Kinder und Jugendlichen meist ausnahmslos und konstruktiv beteiligen (S. 13).

3.3.5 Kompetenzerwerb

Durch das Mitspracherecht der Schüler_innen verbessert sich das Lernumfeld, und das Lernen im Allgemeinen wird erleichtert. Darüber hinaus bietet der Klassenrat vielseitige Anlässe, um neben den fachlichen Kompetenzen auch personale, soziale und methodische Fähigkeiten gezielt auszubilden. Seit der PISA-Studie (2000) haben die überfachlichen Kompetenzen in den Lehrplänen an Bedeutung gewonnen und werden nun in den Klassen und Schulen diskutiert und umgesetzt (Blum & Blum, 2012, S. 15).

Personale Kompetenzen

Im Klassenrat erfahren sich die Schüler_innen als Teil einer Gemeinschaft. Jedes Mitglied der Klasse erlebt sich als individuelle, interagierende und eigenständige Persönlichkeit. Gleichzeitig erhalten die Schüler_innen durch ihre Mitschüler_innen eine Rückmeldung auf ihr Verhalten. Durch diese Wechselwirkungen wird die Selbst- und Fremdwahrnehmungs-Kompetenz angeregt. Der Anpassungsprozess von Eigen- und Fremdbild fördert wiederum die Entwicklung der eigenen Identität. Das Besprechen der Anliegen und Probleme verdeutlicht, dass unser Handeln von negativen und positiven Gefühlen gesteuert ist. Daraus ergeben sich Lernanlässe, um die Emotionalität der Schüler_innen weiterzuentwickeln. Sie sollen im Klassenrat erfahren, dass es normal ist, auch negative Gefühle zu haben. Wichtig ist zu lernen, wie diese wieder abgebaut werden können, ohne Schaden zu nehmen. Kompetenzen in diesem Bereich zu erlangen, ist für das ganze Leben von Bedeutung. Die Heranwachsenden müssen den Umgang mit Gefühlen erleben und hilfreiche Strategien kennenlernen. Nur so gelingt das Zusammenleben und -arbeiten in einer Gemeinschaft. Zu den personalen Kompetenzen gehören auch Konzentrationsfähigkeit, Selbststeuerungsfähigkeit und Eigenverantwortlichkeit, welche durch den Klassenrat weiterentwickelt werden können (ebd., S. 15 f.).

Soziale Kompetenzen

Im Klassenrat werden auf der Sach- und auf der Beziehungsebene Themen und Konflikte der Schüler_innen diskutiert. Alle Beteiligten sind dazu eingeladen, im Rahmen der Gesprächsregeln ihre Gedanken dazu verständlich zu formulieren, ihre Meinung darzulegen, nachzufragen und zuzuhören. Angeleitet durch die Moderation, kann bei diesen Gesprächen auch die Metaperspektive eingenommen oder das Senden von Ich-Botschaften trainiert werden. All diese Komponenten fördern die Kommunikationsfähigkeit der Schüler_innen. Zu einer guten Kommunikation wiederum gehört die Fähigkeit der Empathie. Deshalb werden die Teilnehmer_innen immer wieder zu einem Perspektivenwechsel angehalten. Für ein gutes Zusammenleben in einer Klasse ist Empathiefähigkeit ein Kernelement. Diese kann laut Hirnforschern trainiert werden. Bei einem Menschen, der Empathie erfährt, wird im Hirn eine bleibende Spur hinterlassen, die es ihm ermöglicht ihm ebenfalls empathisch zu handeln. In einem Klassenrat werden auch Konflikt- und Teamfähigkeit geübt. Die

klaren Strukturen helfen den Schüler_innen, Konflikte anzusprechen und Lösungen zu finden. Sie erfahren, dass Konflikte auch ohne Verlierer gelöst werden können, und erleben, wie sinnvoll es ist, Probleme in Ordnung zu bringen. Da die Schüler_innen selbst für die Umsetzung der Lösung verantwortlich sind, wird die Verantwortungsbereitschaft gefördert. Ein weiteres Lernfeld im Klassenrat ist es, zu erfahren, dass man mit Toleranz und Akzeptanz andersdenkenden Personen gegenüber weiterkommt, als wenn man stur seine eigenen Interessen durchsetzen will. Der Klassenrat fördert in seinen Grundzügen die Teamfähigkeit und leistet einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung von gesellschaftsfähigen Persönlichkeiten (Blum & Blum, 2012, S. 17 f.).

Methodische Kompetenzen

Im Klassenrat können nach Blum und Blum (2012) auch wichtige Kompetenzen für die Arbeitswelt vermittelt werden. Es sind dies Methoden zur Konfliktlösung, Protokollführung und Gesprächsleitung. Die Schüler_innen lernen und üben während jeder Sitzung, Konflikte nach einer vorgegebenen Struktur zu lösen. In jeder Sitzung wird ein Protokoll verfasst. Mit zunehmendem Alter können die Schüler_innen das Protokollieren selbst übernehmen und lernen dabei, wie ein Protokoll geschrieben wird. Diese Kompetenz können sie später im Berufsleben oder bei ehrenamtlichen Tätigkeiten weiterentwickeln. Der Klassenrat braucht eine Gesprächsleitung. Die Lehrperson übernimmt zu Beginn diese Rolle und hat Vorbildfunktion. Die Schüler_innen lernen durch Beobachten und Nachahmen. Später kann die Lehrperson Klassenratsmoderatoren ausbilden oder die Gesprächsleitung in einem Turnus den Schüler_innen übertragen. Die Leitung von Gesprächen und die Planung gemeinsamer Aktivitäten sind weitere Kompetenzen, welche durch den Klassenrat trainiert werden (S. 18 f.).

3.3.6 Ziele

Im Vergleich mit Blum und Blum schreibt Schumacher (2015) an Stelle von Kompetenzerwerb von den Zielen des Klassenrats. Die folgende Aufzählung zeigt wiederum den grossen Umfang an überfachlichen Kompetenzen, die durch den Klassenrat trainiert und angestrebt werden:

Präzises Formulieren von Meinungen oder Anliegen; Kommunikationsfähigkeiten, Unterscheidung und Anwendung von «Ich-Botschaften» und «Du-Botschaften»; gewaltfreie Kommunikation, freie Rede und aktives Zuhören; friedliche Konfliktlösungen; Sozialkompetenzen, Förderung von Empathiefähigkeit, Selbst- und Fremdwahrnehmung, wertschätzender Umgang miteinander; Entwicklung eines selbst zu gestaltenden Gremiums; Entwicklung und Einhaltung eines Zeitmanagements für Prozesse; Erkennen und Lösen von Konflikten; Gesprächsleitung und Protokollierung. (S. 61)

Bildungsziele Lehrplan 21

In der Schweiz haben die überfachlichen Kompetenzen einen wichtigen Platz im Bildungsauftrag eingenommen. Die Einleitung des Lehrplans 21 beschreibt die gesetzlichen Grundlagen dazu: Die Schule wird als prägender Teil des Alltages von Kindern und Jugendlichen erkannt. Dabei sammeln die jungen Menschen vielseitige Erfahrungen, die auf unterschiedlichen, ausserschulischen Gegebenheiten aufbauen.

Das soziale Zusammenleben, die Gemeinschaft und der Unterricht werden von allen Beteiligten mitgestaltet. Die Schülerinnen und Schüler lernen, sich in der Schule ihrem Alter entsprechend einzubringen und auf Klassen- und Schulebene mitzuwirken. Die Schule als Ort des sozialen, partizipativen Lernens fördert die Beziehungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler, die Fähigkeit zur Zusammenarbeit und das Übernehmen von Verantwortung für die Gemeinschaft. Gegenseitige Wertschätzung, Lebensfreude und Musse stellen wichtige Werte dar. (Erziehungs-, Kultur- und Umweltschutzdepartement Graubünden, 2016)

Neben den fachlichen Kompetenzen werden im Lehrplan 21 auch die zu erwerbenden überfachlichen Kompetenzen beschrieben. Darunter sind die personalen, sozialen und methodischen Kompetenzen zu verstehen. Diese seien für eine erfolgreiche Lebensbewältigung unabdingbar. Die überfachlichen Kompetenzen müssen über die ganze Schulzeit trainiert und erweitert werden. Um eine Vorstellung dieser als Bildungsauftrag formulierten Kompetenzen zu bekommen, sind ein paar davon im Hinblick auf die Partizipation und den Klassenrat exemplarisch ausgewählt.

Schülerinnen und Schüler ...

- können eigene Gefühle wahrnehmen und situationsangemessen ausdrücken.
- können Stärken und Schwächen ihres Lern- und Sozialverhaltens einschätzen.
- können Argumente abwägen und einen eigenen Standpunkt einnehmen.
- können einen eigenen Standpunkt einnehmen und vertreten, auch wenn dieser im Gegensatz zu vorherrschenden Meinungen/Erwartungen steht.
- können aufmerksam zuhören und Meinungen und Standpunkte von andern wahrnehmen und einbeziehen.
- können in der Gruppe und in der Klasse oder in einem Schülerrat Abmachungen aushandeln und Regeln einhalten.
- können sachlich und zielorientiert kommunizieren, Gesprächsregeln anwenden und Konflikte direkt ansprechen.
- können Formen und Verfahren konstruktiver Konfliktbearbeitung anwenden.
- können in einer Konfliktsituation einen Konsens suchen und diesen Konsens anerkennen.

- können respektvoll mit Menschen umgehen, die unterschiedliche Lernvoraussetzungen mitbringen oder sich in Geschlecht, Hautfarbe, Sprache, sozialer Herkunft, Religion oder Lebensform unterscheiden. (ebd.)

3.3.7 Klassenrat als Teil der Schulkultur

Ein Klassenrat, der ernst genommen wird und geprägt ist von Wertschätzung und gegenseitigem Respekt, wirkt sich auf das gesamte System Schule aus. An Schulen, die den Klassenrat etabliert haben, wird eine Haltung des Miteinanders auf den Ebenen Lehrpersonen untereinander, Lehrpersonen-Schüler_innen, Schüler_innen untereinander, Lehrpersonen-Eltern usw. spürbar. Am besten werden der Klassenrat im Schulprofil verankert und ein für die Schule passendes Konzept ausgearbeitet. Dies hat den Vorteil, dass der Klassenrat sich wie ein roter Faden über die gesamte obligatorische Schulzeit zieht und ein Schülerparlament entstehen kann (Blum & Blum, 2012, S. 26).

Voraussetzungen für den Klassenrat

In einem Klassenrat werden, wie vorangehend beschrieben, vielseitige überfachliche Kompetenzen gefördert und ausgebildet. Um einen Klassenrat erfolgreich umzusetzen, kann die Lehrperson die Klasse im Voraus auf die grundlegenden Fähigkeiten wie Zuhören und Sprechen, klare Kommunikation und konstruktive Konfliktlösung vorbereiten (Blum & Blum, 2012, S. S. 110 f.). Wenn der Klassenrat noch nicht ins Schulkonzept aufgenommen wurde, so muss die Lehrkraft, welche diesen einführt, möglicherweise etwas Überzeugungsarbeit leisten. Am besten wird der Klassenrat mit Verweis auf den Lehrplan und die positiven Auswirkungen auf das Klassen- und Lernklima an einem Elternabend und an einer Lehrer_innenversammlung vorgestellt (Schumacher, 2015, S. 64).

Die Rolle der Lehrkraft

Im Klassenrat begegnen sich die Schüler_innen und die Lehrperson auf einer wertschätzenden, gleichberechtigten Beziehungsebene. In der Anfangsphase und im Zyklus 1 besetzt die Lehrperson eine Doppelrolle im Klassenrat. Zum einen ist sie Moderator_in und zum anderen Mitglied des Klassenrates (Blum & Blum, 2012, S. 8 f.). Schumacher (2015) empfiehlt, dass der Klassenrat ab dem dritten Schuljahr von den Schüler_innen selbst geleitet wird. Die Lehrkraft nimmt von da an als normales Mitglied an der Versammlung teil (S. 63).

Wie schon im Abschnitt *Partizipation* beschrieben, spielt auch beim Klassenrat die Haltung der Lehrperson eine zentrale Rolle. Diese soll nach Hensel und Hensel (2015) den Grundhaltungen *Wertschätzung, Respekt und Kongruenz* nach Carl Rogers entsprechen (S. 12). Auch Blum und Blum (2012) betonen, dass diese drei Haltungen das Fundament für die Zusammenarbeit im Klassenrat bilden. Dies zeigt sich konkret darin, dass die Lehrperson die Probleme der Schüler_innen auch dann ernst nimmt, wenn ihr das Anliegen unbedeutend vorkommt, dass sie nicht wertet und weder

Ratschläge erteilt, noch Lösungen anbietet und dass sie ihren Schüler_innen zutraut, eigene, auch unkonventionelle, Lösungen zu finden (S. 45).

Die Rolle der Schüler_innen

Auf der Schüler_innen-Seite braucht es für einen gelingenden Klassenrat die Bereitschaft des Zuhörens, des Redens und der Einhaltung von Gesprächsregeln (Hensel & Hensel, 2015, S. 12). Bevor der Klassenrat eingeführt wird, können die dafür nötigen Kompetenzen wie Empathiefähigkeit, Zuhören, Sprechen, klare Kommunikation mit Ich-Botschaften, konstruktive Konfliktbewältigung, Wahrnehmung von Gefühlen und Konzentration mit der Klasse trainiert werden. Blum und Blum (2012) haben eine Ideensammlung zusammengestellt, um diese Kompetenzen zielgerichtet zu erweitern (S. 111–136).

Grenzen des Klassenrates

Der Klassenrat ist kein Therapieansatz für Schüler_innen mit grossen Verhaltensauffälligkeiten. Schüler_innen, die immer wieder im Zentrum eines Konfliktes stehen, müssen in einem anderen Setting begleitet werden (Schumacher, 2015, S. 77 f.). Blum und Blum (2012) zeigen auf, dass jede Klasse ein komplexes System aus Klasse, Familie, Schule und Gesellschaft ist. Deshalb kann der Klassenrat in komplexen Fragen keine schnellen Lösungen herbeiführen. «Der Klassenrat befasst sich regelmässig und verlässlich mit gemeinsamen Anliegen der Klassengemeinschaft und den kleinen alltäglichen Konflikten untereinander. Allerdings findet er seine Grenze dort, wo es um Mobbing, Straftaten oder anonyme Anschuldigungen geht» (S. 24).

3.3.8 Fazit und Bedeutung für diese Arbeit

Aus der Sicht der Heilpädagogik können mit dem Klassenrat zwei wesentliche Aspekte umgesetzt werden. Der erste Punkt betrifft die gegenseitige Toleranz und Akzeptanz. Bereits die Freinet-Pädagogik ist vom Gedankengut geprägt, dass jeder Mensch das Recht hat, verschieden zu sein. Die Schule hat nicht die Aufgabe, die Schüler_innen zu normieren, sondern ihre individuellen Bedürfnisse wahrzunehmen und zu berücksichtigen. Der zweite Aspekt betrifft die Selbstwirksamkeit, welche gerade für Schüler_innen mit Förderbedarf von grosser Bedeutung für einen Lernerfolg ist. Die Schüler_innen erleben durch den Klassenrat, dass sie ihre eigene Umwelt gestalten können und ihre Ideen und Vorschläge ernst genommen werden. Schüler_innen, die erfahren, dass sie für die Klassengemeinschaft wichtig sind, dass sie etwas beitragen und bewegen können, haben eine positive Sichtweise auf den Schulalltag, sind motiviert und zeigen Lernbereitschaft (Blum & Blum, 2012, S. 8–14).

Der wöchentliche Klassenrat gibt den Schüler_innen die Möglichkeit echter Partizipation. In einem geschützten Rahmen dürfen sie ihre Anliegen vorbringen und haben ein Recht darauf, angehört und

ernst genommen zu werden. Mit dem Klassenrat können viele Kompetenzen trainiert werden. Für einmal stehen nicht die fachlichen, sondern die personalen und sozialen Kompetenzen im Vordergrund. Die Schüler_innen erfahren, dass es unterschiedliche Meinungen und Gefühle gibt, dass Anliegen und Konflikte immer lösungsorientiert besprochen werden und angestrebte Veränderungen initiiert werden können. Dadurch, dass den Schüler_innen Verantwortung und Mitsprache zuge-
traut werden, erleben sie sich angenommen und selbstwirksam. Dieser respektvolle Umgang ist die Voraussetzung dafür, dass eine Klasse zu einer echten Klassengemeinschaft zusammenwachsen kann. Die Verfasserinnen sehen in der Umsetzung des Klassenrats ein grosses Potential zur Förderung des Klassenklimas.

3.5 Dritter K-Baustein: Kooperationsspiele

Dieses Kapitel befasst sich mit dem theoretischen Hintergrund kooperativer Spielformen. Eingeleitet wird es durch eine kurze Erklärung zur Bedeutung des Bausteins.

3.5.1 Bedeutung des Bausteins

Lehrpersonen treffen in ihren Schulklassen täglich auf Schüler_innen mit unterschiedlichstem Können, Wissen, Charakter und unterschiedlichsten Bedürfnissen. Sie stehen vor der herausfordernden Aufgabe, soziales Lernen zu fördern, aber auch die Individualität jedes Kindes zu berücksichtigen und zu bewahren. Die Schule ist mehr als ein Ort, an dem die Schüler_innen lernen. Sie sollen sich dort auch wohl und angenommen fühlen und die Möglichkeit haben, elementare soziale und emotionale Erfahrungen im Umgang mit anderen Menschen zu machen. Dazu gehören das Schliessen von Freundschaften, aber auch ein konstruktiver Umgang mit Konflikten. Damit dies gelingen kann, braucht es einen Rahmen für soziales Miteinander. Bestimmte Grundregeln sollten trotz aller Individualität für alle verbindlich sein (siehe Kapitel 3.2).

Durch Kooperationsspiele können gewisse Regeln praktisch und spielerisch trainiert, soziale und emotionale Erfahrungen gemacht und der Umgang mit Konflikten geübt werden. So kann sich ein Klassenklima entwickeln, in dem die Klassenregeln ganz selbstverständlich gelebt werden (Dosch & Grabe, 2014, S. 5).

3.5.2 Was sind Kooperationsspiele?

Der Name «Kooperationsspiele» lässt viele Assoziationen zu. Gilsdorf, Kistner und Becker (2018) beschreiben diese folgendermassen: «Bei Spielen denken viele zuerst einmal an Kinder, an eine zweckfreie, von manchen auch eher geringgeschätzte Freizeitbeschäftigung. Kooperativ dagegen verweist auf Pädagogik, auf Werte und deren Vermittlung» (S. 13).

Klein und Schmidt (2009) erklären kooperatives Spielen als «eine ganzheitliche Methode, um mit möglichst vielen Sinnen anhand von hervorgerufenen Gefühlen zu begreifen und zu lernen – und zwar fürs Leben. Das wird den Ansprüchen moderner Lerntheorien gerecht und kann richtig Spass machen» (S. 9).

3.5.3 Merkmale von Kooperationsspielen

Kooperative Spiele sind von ihrer Grundstruktur her so ausgelegt, dass sie frei von Konkurrenz sind. Die Spiele haben keinen Wettbewerbscharakter. Es geht nicht darum, gegen andere zu gewinnen, sondern durch Interaktion und Zusammenarbeit ein gemeinsames Ziel zu erreichen. Dabei sind oft kreative Lösungswege gefragt. Bei Kooperationsspielen kann niemand ausgewechselt oder ausgeschlossen werden. Die Mitspieler_innen haben aber immer die Wahl, wie sehr sie sich in ein Spiel

einbringen wollen. Kooperative Spiele ermöglichen viele Varianten, die Teilnehmer_innen können weitere Spielformen entwickeln, und sie bieten oft Wahlmöglichkeiten. Sie lernen dabei auf vergnügliche Art, Rücksicht aufeinander zu nehmen und bewusst wahrzunehmen, wie andere empfinden (Orlick, 1996, S. 13-17.).

Gilsdorf et al. (2017) listen folgende Merkmale von kooperativen Spielen auf:

- Die Gruppe ist der Bezugsrahmen aller Lernprozesse.
- Die Spiele erfordern ein gemeinsames Handeln.
- Konflikte sind unvermeidlich und müssen aktiv bewältigt werden.
- Der anspruchsvolle Charakter der Aufgabenstellung erfordert, dass alle sich mit ihren persönlichen Fähigkeiten einbringen.
- Dem Prozess der Problemlösung wird ein mindestens ebenso grosser Stellenwert beigemessen wie dem Resultat oder Produkt. (S. 15)

Zusammenfassend wird hier Orlick (1996) zitiert: «Das Konzept, das hinter kooperativen Spielen steckt, ist einfach: Menschen spielen miteinander statt gegeneinander; sie spielen, um Herausforderungen zu überwinden, nicht, um andere Menschen zu besiegen» (S. 13).

3.5.4 Pädagogischer Hintergrund von Kooperationsspielen

Kooperative Spiele stehen im Schnittpunkt von drei pädagogischen Strömungen. Die untenstehenden Ausführungen sollen diese drei Felder der Pädagogik kurz darstellen.

Spielpädagogik

Die Spielpädagogik vertritt nachdrücklich die Erkenntnis, dass Spiele nicht einfach eine zweckfreie Beschäftigung, sondern ein wertvolles Instrument für soziales und emotionales Lernen sind. Spielen und Lernen sind keinesfalls als Gegensätze anzusehen. Spielerische Elemente fördern Lernprozesse, da sie Kreativität ermöglichen und das Denken, Fühlen und Handeln mit einer gewissen Leichtigkeit unterlegen können. Der Spass und die Freude am Spielen sind bereits an sich von grossem Wert. Das hat zum gezielten Einsatz von Spielen in vielen pädagogischen Zusammenhängen geführt. In der Spielpädagogik sind Kennenlernspiele, Warming-up-Spiele und Wahrnehmungsspiele etabliert und haben Tradition. Besondere Aufmerksamkeit bekommen dabei kooperative Spielformen als bewusster Gegenpol zu den vorherrschenden Spielen mit Konkurrenzorientierung in Spiel und Sport. Gilsdorf betont, dass trotz der vielfältigen pädagogischen Zielvorstellungen beim Spielen ein wichtiger Akzent auf dem Spass am gemeinsamen Erlebnis, auf Spontaneität und Ungezwungenheit liegen soll. Er vertritt die Botschaft, dass das Mitmachen wichtiger ist als die Präsentation von Ergebnissen (Gilsdorf et al., 2017, S. 11, 2018, S. 13).

Aus der Spielpädagogik stammt der Begriff der *Interaktionsspiele*, deren Grundgedanke das Abbilden des Miteinanders im Spiel und das Thematisieren nach dem Spiel ist. In den 1970er-Jahren entwickelten sich die *New Games*, welche sich ebenfalls mit dem Miteinander auseinandersetzen, allerdings spielerischer und bewegungsintensiver als Interaktionsspiele (Gilsdorf & Kistner, 2015, S. 13).

Gruppendynamik

Die Gruppendynamik ist eine weitere pädagogische Strömung, welche kooperative Spielformen beeinflusst. Sie untersucht die sozialen Prozesse beim Lernen und erstellt dazu mehrere Konzepte, welche auch für Kooperationsspiele relevant sind.

- Der Begriff «sozialer Mikrokosmos» beschreibt die Gruppe als eine Art Labor, in dem die Denk- und Verhaltensmuster der Gruppenmitglieder erkennbar und somit veränderbar werden.
- Wenn möglichst wenig Einfluss auf das Gruppengeschehen genommen wird, entsteht eine Art soziales Vakuum, das die Gruppenmitglieder selbst füllen müssen.
- Gruppendynamik setzt auf die Selbstorganisation der Gruppe und ist prozessorientiert.

Kooperationsspiele, welche im Sinne dieser Konzepte geleitet werden, zeichnen sich demnach dadurch aus, dass die Spielleitung für die Auswahl und die Anleitung der Spiele verantwortlich ist, sich bei der Durchführung der Spiele eher zurückhaltend verhält und den Gruppenprozess beobachtet und unterstützt (Gilsdorf & Kistner, 2015, S. 14).

Wenn Personen zusammenkommen, Rollen einnehmen, Konflikte lösen, Regeln aushandeln und Entscheide fällen, laufen gruppendynamische Prozesse ab. Das Wissen um gruppendynamische Prozesse hilft dabei, Strukturen in Gruppen zu erkennen und einzuordnen, in welcher Phase von gruppendynamischen Prozessen sich eine Gruppe befindet. So können gegebenenfalls förderliche Entwicklungen und Veränderungen vorangetrieben werden. Aus der Gruppendynamik kommen viele Spiele mit Fokus auf Erkenntnis- und Veränderungsprozessen. Im Zentrum steht meistens eine komplexe Problemstellung, deren Lösung von der Gruppe soziale Fähigkeiten fordert. Die Teilnehmer_innen müssen sich engagieren und solche Spiele verlangen auch eine gewisse Frustrationstoleranz. Die Reflexion hat einen hohen Stellenwert. Die Spieler_innen machen sich Gedanken über das Erlebte während des Spiels, die Aufarbeitung von anregenden Erfahrungen wird als Lernen verstanden (Gilsdorf et al., 2017, S. 12, 2018, S. 14).

Erlebnispädagogik

Erlebnispädagogik hat im englischen Sprachraum eine grössere Verbreitung als im deutschen. Die analogen englischen Begriffe dafür wie *outdoor education*, *adventure education* und *experimental*

education veranschaulichen verschiedene Schwerpunkte wie im Freien, Abenteuer oder Erlebnis. Der Ansatz verpflichtet sich einem ganzheitlichen Lernen und einer Werteerziehung. In engerem Sinne versteht sich die Erlebnispädagogik als Nutzung von Natursportaktivitäten zur Persönlichkeitsbildung. Aus der Erlebnispädagogik kommen viele Spiele zur Vertrauensbildung und Problemlösespiele. Im Unterschied zu den Spielen aus der Gruppendynamik sind hier zusätzlich zu den sozialen und kognitiven Fähigkeiten auch physische Komponenten gefragt. Erlebnispädagogische Spiele beinhalten ein offensichtliches Element von Wagnis und Risiko; reale Abenteuersituationen werden spielerisch inszeniert. Der Gruppe wird eine klar umrissene Aufgabe gestellt. Die Lösung erfordert Teamarbeit, Zuhören, Kompromissbereitschaft, Nutzung der individuellen Stärken, Rücksichtnahme und Abstimmung der Aktionen. Bei der Durchführung ist eine sorgfältige Abschätzung möglicher Risiken wichtig. Die Teilnehmer_innen sollen durch Herausforderungen nicht überfordert werden, dennoch betont die Erlebnispädagogik die Wichtigkeit der Selbstverantwortung der Gruppenmitglieder für den Lernprozess (Gilsdorf et al., 2018, S. 14 f.).

Aus der Erlebnispädagogik stammen sogenannte *Initiativ- und Problemlösespiele*. Sie vereinen die Grundgedanken der Interaktionsspiele und der New Games, indem sie die soziale Kompetenz fördern und viel Bewegung ermöglichen. Die Erlebnispädagogik vertritt die Meinung, dass Menschen an Herausforderungen wachsen. Schwierige Situationen und das Ausloten der Grenzen des vertrauten Verhaltensrepertoires ermöglichen Lernen. Erlebnispädagogik setzt stark auf das Potenzial der Gruppe. Von zentraler Bedeutung ist die Erkenntnis, dass die Zusammenarbeit Ergebnisse ermöglicht, die Menschen im Alleingang nicht erbringen könnten (Gilsdorf & Kistner, 2015, S. 14).

3.5.5 Ziele von Kooperationsspielen

Viele der Spiele der Intervention haben das Ziel, dass sich die Teilnehmenden besser kennenlernen und zu mehr Verständnis füreinander finden. Dabei soll die Haltung entwickelt werden, dass Anderssein normal ist und dass jedes Kind in der Klasse Facetten hat, die uns überraschen und beeindrucken können, wenn wir davon erfahren. Aber auch das Kennen- und Schätzenlernen der eigenen Person hat einen grossen Stellenwert bei den Spielen. Es geht in erster Linie darum, die eigenen Möglichkeiten zu erforschen, aber auch zu ergründen, wo persönliche Grenzen liegen. Jones sagt: «Spiele bringen Menschen einander näher, lassen Beziehungen entstehen, machen alle gleich und bringen Menschen vor allem zum Lachen» (Jones & Helmschrott, 2012, S. 7 f.).

Gilsdorf et al. (2018) nennen aus dem Bereich der Persönlichkeitsbildung und des sozialen Lernens einige Lernfelder, welche durch kooperative Spiele gefördert werden können.

- **Kooperationsfähigkeit:** Kooperative Spielformen zeichnen sich dadurch aus, dass die Zusammenarbeit der Teilnehmenden gefordert ist und die Qualität der Ergebnisse dadurch

gesteigert wird. Ein Schlüsselmerkmal von kooperativen Spielen ist die Teamarbeit, welche hier nicht nur einen moralischen, sondern einen praktischen Wert hat.

- **Konfliktfähigkeit:** Die Teilnehmenden werden bei kooperativen Spielformen oft vor schwierige Entscheidungen gestellt. Zudem können Zeitdruck und unterschiedliche Lösungsstrategien oder Einsatzbereitschaft Konflikte verursachen. Störungen sollen zugelassen und als willkommene Lernanlässe gesehen werden. Der Umgang mit Konflikten kann so gut geübt werden. Da es sich dabei um Spielformen handelt, werden Probleme als nicht allzu ernst und bedrohlich angesehen. Der überschaubare Rahmen eignet sich, um exemplarisch Probleme betrachten und lösen zu können.
- **Helfen und sich helfen lassen:** Viele Spielsituationen verlangen tatkräftigen Einsatz für andere Gruppenmitglieder. Diese gegenseitige Unterstützung fördert auch das Anerkennen der eigenen Grenzen und die Bereitschaft sich von anderen helfen zu lassen. Starre Rollenverteilungen werden in Frage gestellt, da je nach Aufgabe die Anforderungen variieren und ein Handicap in bestimmten Situationen auch ein Vorteil sein kann.
- **Übernahme von Initiative und Verantwortung:** Wenn die Teilnehmenden ihre Stärken und Fähigkeiten zum Einsatz bringen, können Aufgaben besser bewältigt werden. Anstrengung, Initiative und gemeinsame Verantwortung zahlen sich bei kooperativen Spielformen aus. Dies ist eine wertvolle Lernerfahrung für die Teilnehmenden.
- **Selbstwertgefühl:** Viele Spielformen sind so konzipiert, dass sie den Teilnehmenden Erfolgserlebnisse vermitteln. Diese wirken sehr nachhaltig, wenn anspruchsvolle Aufgaben gelöst werden können. Das Selbstwertgefühl wird dadurch gestärkt und die Gruppenmitglieder können ihre Selbstwirksamkeitserwartung steigern, wenn sie erfahren, dass sie etwas bewirken und Herausforderungen bewältigen können.
- **Realistische Selbsteinschätzung:** Jugendlichen fällt es oft schwer, sich selbst realistisch einzuschätzen, sie schwanken zwischen massloser Über- und völliger Unterschätzung. Dies kann ein Hinweis auf Unsicherheit sein, was einen erfolgversprechenden Einsatz der eigenen Kräfte blockieren kann. Kooperative Spiele bieten viele Gelegenheiten, die eigenen Fähigkeiten und Grenzen auszuloten. Die eigenen Einschätzungen können auf die Probe gestellt werden und tragen dazu bei, ein realistisches Selbstbild zu entwickeln.
- **Körperbewusstsein:** Viele kooperative Spielformen verlangen auch aktiven körperlichen Einsatz. Vielfältige, oft ungewohnte Bewegungsgelegenheiten ermöglichen ein positives

Körperbewusstsein. Häufig kommt es bei diesen Spielen auch zu Körperkontakt, der meistens unbewusst abläuft. Das hilft dabei, Berührungsängste abzubauen, ohne dass diese thematisiert werden müssen (Gilsdorf et al., 2018, S. 22 f.).

Behinderungen als Chance

Der Schwierigkeitsgrad vieler kooperativer Spiele kann ohne viel Aufwand durch Einschränkungen verändert werden. So können auf den ersten Blick einfache Spielsituationen in anspruchsvolle Aufgaben verändert werden, um sie so dem Niveau einer Gruppe anzupassen. Möglich sind beispielsweise die Einschränkung der Wahrnehmung durch Augenbinden, der Kommunikation durch Redeverbot und der Bewegungsmöglichkeiten durch das eingeschränkte oder nicht gestattete Einsetzen von Körperteilen (Gilsdorf et al., 2017, S. 33). Solche künstliche Handicaps ermöglichen den Teilnehmenden einen kurzen, eingeschränkten Einblick in das Leben von Menschen mit realen Beeinträchtigungen und können das Verständnis für deren Bedürfnisse fördern. Inklusiv zusammengesetzte Gruppen ermöglichen die Erfahrung, dass gewisse Beeinträchtigungen, je nach Spielvariante, auch Vorteile bedeuten können.

3.5.6 Kooperationsspiele zur Förderung der sozialen Kompetenzen

Soziale Kompetenzen

Dieser Oberbegriff beinhaltet Aspekte wie Selbstsicherheit, Selbstvertrauen, Selbstbehauptung, Durchsetzungsvermögen und Kontaktfähigkeit. Sozial kompetentes Verhalten verknüpft dementsprechend individuelle Handlungsziele mit den Einstellungen und Werten einer Gruppe, um eine gemeinschaftliche Handlungsorientierung zu erreichen. Soziale Kompetenzen sind ein wichtiges Mittel, um Probleme zu lösen, und somit ein wichtiger Baustein im Alltag. Hierfür ist vor allem die Selbstkompetenz eine wichtige Voraussetzung. Sie beschreibt das Wissen um die eigenen Stärken, Schwächen, Werte, Motive, Fähigkeiten und Grenzen.

Soziale Kompetenz geht mit dem Begriff *Soft Skills* oft Hand in Hand. Soft Skills beinhalten neben den sozialen noch persönliche und methodische Kompetenzen. Der Begriff beschreibt all jene Fähigkeiten, welche neben der reinen Fachkompetenz erfolgsbestimmend sind. Dies sind beispielsweise Ausdauer, Fleiss, Teamfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, Kreativität, Kritikfähigkeit, Motivation, Zielstrebigkeit und Zuverlässigkeit. In der Berufswelt, z.B. bei Bewerbungen, kommt den Soft Skills ein immer grösserer Stellenwert zu. Wer viele Soft Skills in möglichst hoher Ausprägung besitzt, hat auf dem Arbeitsmarkt entscheidende Vorteile (Klein & Schmidt, 2009, S. 6 f.).

Kooperationsspiele zur Förderung der Sozialkompetenz

Kooperative Spielformen bieten echte Chancen, soziales Lernen motivierend und produktiv voranzutreiben. Durch das Fokussieren auf positive, wünschenswerte Verhaltensweisen werden diese bestärkt. So können kooperative Spiele dazu beitragen, dass sich das soziale Zusammenleben in einer positiven Lernatmosphäre entwickeln kann (Dosch & Grabe, 2014, S. 5).

Kooperative Spiele ermöglichen es den Schüler_innen, neue Verhaltensweisen auszuprobieren und in andere Rollen zu schlüpfen, ohne das Risiko von ernsthaften Konsequenzen eingehen zu müssen. Die Konfrontation mit Emotionen und Zuständen wie Freude, Befriedigung auf Grund von Erfolgserlebnissen, Selbstbestätigung und Gemeinschaftsgefühl, aber auch Ängsten, Hilflosigkeit, Konkurrenzdruck und Stress trainiert letztlich die Sozialkompetenz. Bei den meisten Spielen sind Strategien zum Lösen von Problemen gefragt. Sie regen zum eigenständigen Denken an, und die Frustrationstoleranz wird ebenfalls trainiert (Klein & Schmidt, 2009, S. 9).

3.5.7 Phasen eines Spiels

Kooperationsspiele lassen sich in vier Phasen unterscheiden:

- **Planungsphase:** In dieser Phase geht es um die Auswahl geeigneter Spiele. Zentral dabei ist die Frage, was mit dem Spiel erreicht werden soll. Es muss auch überlegt werden, ob das Spiel variiert oder abgeändert werden soll, damit es zur Gruppe der Teilnehmenden passt. Die räumlichen Voraussetzungen werden geprüft, das Material zusammengestellt und der zeitliche Rahmen abgesteckt. Es lohnt sich, verschiedene Handlungsmöglichkeiten zu antizipieren und mehr Material und Zeit einzurechnen, da es in der Natur von kooperativen Spielformen liegt, dass bei der Durchführung eine gewisse Flexibilität verlangt wird.
- **Präsentationsphase:** Mit der Präsentation eines Spiels soll die Neugierde und die Spiel Freude der Teilnehmenden geweckt werden. Idealerweise sehen die Gruppenmitglieder einen Sinn in den Spielen, der über den reinen Spassfaktor hinausgeht. Die Spielleitung leitet die Gruppe an und stellt sicher, dass die Spielregeln von allen verstanden werden. Fragen zum Spiel werden beantwortet. Besonderes Augenmerk liegt dabei auf den Sicherheitsaspekten. Eventuell müssen Untergruppen gebildet werden, damit gewährleistet ist, dass alle Teilnehmenden sich beteiligen können.
- **Aktionsphase:** Je nach Spiel kann die Spielleitung selbst teilnehmen an der Aktivität oder eher die Rolle der Prozessbeobachtung einnehmen. In dieser Phase sollte sie so wenig wie möglich in den Spielverlauf eingreifen und behutsam lenken. Allenfalls müssen während der Durchführung Regelkorrekturen vorgenommen werden oder Abmachungen in

Erinnerung gerufen werden. Impulse oder Fragen können der Gruppe weiterhelfen. Es können auch Situationen auftreten, die ein Eingreifen der Spielleitung erfordern, besonders bei der Wahrnehmung von Gefahrensituationen.

- **Reflexionsphase:** Das Ziel dieser Phase ist, den Prozess des Nachdenkens sichtbar zu machen. Damit ein Spielerlebnis zur Lernerfahrung werden kann, ist es oft entscheidend, dass man sich darüber austauschen und das Erlebte emotional verarbeiten kann. Idealerweise geschieht die Reflexion unmittelbar im Anschluss an die Aktionsphase. Nicht alle Spiele müssen aktiv mit einer Reflexionsphase abgeschlossen werden, oft sprechen die Teilnehmenden von sich aus darüber, was sie gerade erlebt und wie sie sich dabei gefühlt haben. Die Leitung sorgt für eine konstruktive Gesprächsatmosphäre und gewährleistet, dass sich alle, die dies wünschen, äussern können. Fragen auf der Sachebene (zum Beispiel Schwierigkeit der Aufgabe, Lösungsstrategien), auf der Beziehungsebene (zum Beispiel Zusammenarbeit, Konfliktlösung, Verantwortung) und auf der persönlichen Ebene (zum Beispiel Gefühle wie Angst, Frustration, Erfolgserlebnisse) können thematisiert werden (Gilsdorf & Kistner, 2015, S. 16–38; Gilsdorf et al., 2017, S. 19–22).

3.5.8 Rolle der Spielleitung

Die Spielleitung hat grossen Einfluss auf den Verlauf der Spiele. Es scheint deshalb unerlässlich zu sein, dass sie sich im Voraus Gedanken zum jeweils angebrachten Leitungsstil macht. Die Spielleitung sollte sich darüber bewusst sein, wie direktiv sie die Spiele leiten will, wie viel sie vorgibt, was verhandelbar ist und wann sie eingreifen will.

Gilsdorf et al. (2017) formulieren die Basisregel, wonach die Leitung für die Strukturierung des Prozesses verantwortlich ist, die Teilnehmenden jedoch für die Inhalte und Ergebnisse. Sie sprechen von *Prozessdirektivität* und *inhaltlicher Nondirektivität* (S. 16).

Die verschiedenen Phasen eines Spiels fragen auch nach unterschiedlichem Leitungsverhalten. Je nach Zielsetzung kann die Spielleitung selbst am Spiel teilnehmen oder eine beobachtende und begleitende Rolle einnehmen. Wenn es um die Beziehungsgestaltung in der Gruppe geht, ist es von Vorteil, wenn die Spielleitung auch selbst mitspielt. So kann sie nicht nur Beziehungen und Vertrauen aufbauen, sondern auch Spass haben. Sie kann auch eine gewisse Vorbildfunktion einnehmen und einen Spielverlauf subtil steuern. «Je mehr die Spielleitung bereit ist, ein Risiko einzugehen, desto mehr sind auch die Gruppenmitglieder bereit, ihre Komfortzonen zu verlassen und bei der Aktivität mitzumachen» (Jones, 2012, S. 11).

3.5.9 Erkenntnisse aus der Forschung

Der kanadische Professor und Forscher für Psychologie des Sportes und der Leibesübungen (Universität Ottawa) Terry Orlick sagt, dass seine Studien zur Bewertung des sozialen Einflusses gut konzipierter, kooperativer Spielprogramme ergeben haben, dass Kinder, welche an diesen Programmen teilnahmen, eine ständige Zunahme an partnerschaftlichem Verhalten im Sport, im freien Spiel und im Unterricht zeigten. «Die Veränderung geschieht nicht über Nacht; aber im Laufe einiger Monate scheinen die Kinder rücksichtsvollere und beziehungsfähigere Menschen zu werden (Orlick, 1996, S. 14).

Prof. Dr. Susanne Hardecker (Professorin für Methodenlehre in den Gesundheits- und Sozialwissenschaften an der SRH Hochschule für Gesundheit in Gera) hat mit ihren Kollegen Theo Toppe (Doktorand am Max-Planck-Institut für evolutionäre Anthropologie, Universität Leipzig) und Prof. Dr. Daniel Haun (Professor für frühkindliche Entwicklung und Kultur an der Universität Leipzig) den Effekt und Einfluss von kooperativen und kompetitiven Spielen bei Kindern im Alter von vier bis sechs Jahren untersucht. Jeweils zwei Kinder haben dafür während ein paar Minuten entweder ein kooperatives oder ein kompetitives Geschicklichkeitsspiel gespielt. Im Anschluss daran wurde ihr Verhalten gegenüber anderen Kindern beobachtet. Es zeigte sich, dass die Kinder nach kooperativen Spielen eher bereit waren, mit einem anderen Kind zu teilen. Bereits wenige Minuten eines kooperativen Spiels scheinen sich auf die Grosszügigkeit von Kindern auszuwirken, wobei das prosoziale Verhalten von Kindern mit einem kooperativen Spiel verstärkt wurde. Die Annahme, dass kooperative Spiele die prosoziale Entwicklung von Kindern fördern können, wird durch diese Erkenntnisse gestützt (Toppe, Hardecker & Haun, 2019).

3.5.10 Fazit und Bedeutung für diese Arbeit

Die Kooperationsspiele der Intervention sind in der Regel einfach zu verstehen. So sind sie auch für Lernende, welche die deutsche Sprache noch nicht so gut sprechen, geeignet. Unterschiedlich ausgebildete sprachliche Kompetenzen fördern die Entwicklung besonderer Wege der Interaktionen. Die Schüler_innen werden dazu angeregt, miteinander zu kommunizieren, zusammenzuarbeiten und voneinander zu lernen (Paterson, 2015, S. 10).

Gerade für Schüler_innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf ist die Teilnahme an allen schulischen Aktivitäten von grosser Bedeutung. Die Partizipation fördert die Identifikation mit der Klasse. Die Spiele ermöglichen das gemeinsame Erleben von Spass und die Erfahrung von Erfolgserlebnissen, was die Klassengemeinschaft und den Zusammenhalt stärkt.

Kooperative Spielformen bieten die wertvolle Möglichkeit, dass sich auch Schüler_innen, welche Beeinträchtigungen oder individuelle Lernziele haben, als wichtiges Mitglied der Gruppe erleben.

Dies kann ihre Selbstwirksamkeit steigern. Der fehlende Konkurrenzgedanke bietet einen positiven Gegensatz zum Schulalltag, wo sich Schüler_innen häufig miteinander vergleichen und Leistungen aneinander gemessen und bewertet werden. Da bei diesen Spielen meist sehr unterschiedliche und vielfältige Fertigkeiten gefragt sind, können sich Besonderheiten, welche im normalen schulischen Kontext eher als Schwächen gelten, in kooperativen Spielformen auch als Stärken herausstellen oder zumindest weniger Bedeutung haben. Die Auseinandersetzung mit den eigenen Stärken, Vorlieben und Besonderheiten unterstützt die emotionale Entwicklung und Persönlichkeitsentwicklung und das Kennen derselben von den Mitschüler_innen bestärkt die Entwicklung von gegenseitigem Verständnis und gegenseitiger Akzeptanz. Durch kooperative Spiele kann die Grundhaltung, dass Anderssein normal ist, vermittelt werden. Jeder Mitmensch hat Facetten, die überraschen und beeindrucken können, wenn man davon erfährt (Jones, 2012, S. 7).

Kooperationsspiele zeichnen sich also in der Intervention sich dadurch aus, dass die Teilnehmer_innen durch Zusammenarbeit ein gemeinsames Ziel erreichen. Sie bieten viele Varianten und Wahlmöglichkeiten, sind weitgehend konkurrenzfrei und ermöglichen allen Spielenden die Partizipation. Das Ziel dieser Spiele ist es, das soziale Miteinander zu stärken. Durch die Auseinandersetzung mit den Stärken, Fähigkeiten und persönlichen Grenzen der eigenen Person und denjenigen der Gruppenmitglieder werden Grundlagen zum Beziehungsaufbau zwischen den Teilnehmer_innen gelegt und eine inklusive Haltung gefördert.

3.6 Konflikte

Der Umgang mit Konflikten steht im Zusammenhang mit allen bisher beschriebenen Bausteinen. Die Autorinnen dieser Arbeit bezeichnen deshalb *Konfliktlösungsmodelle* als «inoffiziellen» weiteren K-Baustein dieser Arbeit und widmen ihm ein eigenes Kapitel. Im Folgenden werden die Schnittfelder mit den K-Bausteinen aufgezeigt, der Konfliktbegriff erläutert, verschiedene Ansätze in der Theorie verortet und Konfliktlösungsmodelle und Präventionsprogramme vorgestellt, welche einen Einfluss auf die Intervention dieser Arbeit haben.

3.6.1 Schnittfelder K-Bausteine – Konflikte

In folgenden Bereichen ergeben sich Schnittfelder mit dem Thema Konflikte:

- **Klassenklima**
Ein gutes Klassenklima zeichnet sich unter anderem dadurch aus, dass die Schüler_innen Möglichkeiten kennen, wie sie sich in Konfliktsituationen verhalten können. Sie erkennen verschiedene Arten von Konflikten und können auf Modelle zurückgreifen, welche ihnen dabei helfen, Konflikte zu lösen.
- **Klassenrat**
Im Klassenrat sind Konflikte ein häufiges Thema. Er bietet viele Möglichkeiten, um den Umgang mit Konflikten zu üben und Konfliktlösungsmodelle anzuwenden. Festgelegte Kommunikationsregeln, immer gleiche Abläufe und verschiedene Rollen sind ein optimales Übungsfeld für die Schüler_innen. Sie trainieren dabei, wie sie einander zuhören, andere Meinungen akzeptieren, eigene Standpunkte vertreten und gemeinsame Zielsetzungen und Lösungen finden können.
- **Klassenregeln**
Die Klassenregeln werden mit dem Ziel festgelegt, dass sich alle Schüler_innen und Lehrpersonen in der Klasse wohl fühlen, und schaffen Rahmenbedingungen, damit alle möglichst optimal arbeiten und lernen können. Sie regeln das Miteinander in der Klasse. Gemeinsam erarbeitete Klassenregeln, deren Sinn allen Beteiligten ersichtlich ist und welche von der ganzen Klasse getragen werden, lassen Konflikte erst gar nicht entstehen oder geben den Schüler_innen praktische Leitplanken und Hilfen beim Umgang mit Konflikten.
- **Kooperationsspiele**
Auch Kooperationsspiele bieten viel Potential, um den Umgang mit Konflikten zu trainieren. Obwohl es bei diesen Spielen eher wenig Konkurrenzdenken gibt, müssen doch immer wieder Rollen geklärt, Vorgehensweisen verhandelt und ausprobiert und Misserfolge bewältigt werden. Durch den spielerischen Aspekt wirken Probleme und Konflikte nicht allzu bedrohlich oder ernst und können gut trainiert werden. Eine anschließende Besprechung in der

Reflexionsphase bietet die Möglichkeit, gegebenenfalls negative Gefühle während eines Spiels anzusprechen und konflikträchtige Situationen aufzufangen.

Diese Punkte zeigen, dass der Umgang mit Konflikten ein wichtiger Teil aller K-Bausteine ist. Im Kapitel 4 wird beschrieben, welche Modelle zur Bearbeitung von Konflikten zusammen mit den Klassen erarbeitet wurden. Im Folgenden werden deshalb einige theoretische Aspekte erläutert.

3.6.2 Begriffsklärungen

Der österreichische Konfliktforscher Friedrich Glasl (2013) definiert den Begriff *Konflikt* folgendermassen:

Sozialer Konflikt ist eine Interaktion

- zwischen Akteuren (Individuen, Organisatoren, Gruppen usw.),
- wobei wenigsten ein Akteur
- eine Differenz bzw. Unvereinbarkeit

im Wahrnehmen

und im Denken bzw. Vorstellen

und im Fühlen

und im Wollen

- mit dem anderen Akteur (den anderen Akteuren) in der Art erlebt,
- dass beim Verwirklichen dessen,
 - was der Akteur denkt, fühlt oder will eine Beeinträchtigung
- durch einen anderen Akteur (die anderen Akteuren) erfolge. (S. 17)

Diese komplex formulierte Definition bedeutet übertragen auf eine Schulklasse, dass soziale Konflikte entstehen, wenn bei der Interaktion von mindestens zwei Kindern oder Gruppen die Beteiligten in wenigstens einem bedeutsamen Punkt unterschiedlich denken, anders fühlen, etwas verschieden erleben und deuten oder etwas anderes wollen und sich dadurch von der Gegenseite am Verwirklichen der eigenen Gedanken, Gefühle oder Ziele gehindert fühlen. Das Gefühl, beeinträchtigt zu sein, ist ausschlaggebend für die Klassifizierung als Konflikt, es ist dabei irrelevant, ob es sich tatsächlich um eine Beeinträchtigung handelt oder nicht. Das konstruktivistische Paradigma stützt Glasls Aussagen, denn das Verhalten des Menschen entspringt dem subjektiven Empfinden und Deuten des Geschehens. Da es nicht die eine, objektive Wahrheit gibt, werden Handlungen und Aussagen von anderen immer individuell interpretiert, was schnell zu Missverständnissen führen kann (Schubert & Friedrichs, 2012, S. 142 f.).

Konfliktsituationen, welche aus solchen Missverständnissen und subjektiven Verhaltensdeutungen entstehen, gehören zum Schulalltag. Schubert und Friedrichs (2012) betonen, wie ungelöste, unterdrückte Konflikte Kinder und Klassengemeinschaften in erheblichem Masse belasten können:

«Oft werden sie [die Konflikte, Anm. d. Verf.] erst registriert, wenn sie sich in Form von psychosomatischen Problemen oder aber in Form von Gewalt äussern. Im schlimmsten – und keineswegs seltenen – Fall entwickelt sich daraus Mobbing« (S. 143).

Der Begriff *Mobbing* wird in der Alltagssprache recht breit verwendet. Da viele Handlungen, die in Mobbingfällen zu beobachten sind, auch in Konfliktsituationen vorkommen, ist eine genaue Abgrenzung oft schwierig. Während Mobbinghandlungen oft versteckt durchgeführt werden, fortgesetzt über einen längeren Zeitraum geschehen, bei ihnen kein Interesse an der Konfliktlösung besteht und sie normalerweise nicht von selbst aufhören, zeichnen sich Konflikte eher durch offen ausgetragene Streitigkeiten, die Beendigung des Machtgebrauchs nach der Zielerreichung und das Akzeptieren der Situation nach der angestrebten Konfliktlösung aus (Blum & Beck, 2016, S. 22 f.).

In der Psychologie versteht man unter *Konflikt* das Aufeinandertreffen von unvereinbaren Wünschen und Verhaltenstendenzen. Ein Konflikt kann sich innerhalb eines Menschen (als intrapersonaler Konflikt) oder zwischen verschiedenen Menschen (als interpersonaler Konflikt) abspielen.

Im Unterricht können *Störungen* folglich häufig auch als Konflikte betitelt werden. Eine Möglichkeit zur Differenzierung dieser Begriffe betrifft die Ebene des Auftretens. Von Störungen kann gesprochen werden, wenn sich diese auf der Oberfläche (Verhaltensebene) abspielen. Konflikte hingegen beziehen sich auf tiefer zugrunde liegende Beweggründe (Motivationsebene). Konflikte sind nicht gleichzusetzen mit einem aggressiven Zusammenstoss, denn es muss klar unterschieden werden zwischen den Begriffen *Konflikt* und *Konfliktverhalten*. Während das Wort «Konflikt» den Widerstreit der Bestrebungen beschreibt, ist mit «Konfliktverhalten» der Umgang mit dem Konflikt gemeint. Der gleiche Konflikt kann von den verschiedenen Beteiligten sehr unterschiedlich behandelt werden, z.B. meidend, aggressiv oder konstruktiv (Nolting, 2017, S. 14 f.).

3.6.3 Theoretische Ansätze

Blum und Blum (2015) erläutern in ihrem Ratgeber für Lehrpersonen zwei theoretische Modelle, welche dem Umgang mit Konflikten zugrunde liegen.

Der *systemisch-konstruktivistische Ansatz* geht von der systemischen Lehre aus, nach welcher alle Elemente eines Systems miteinander verbunden sind und sich gegenseitig beeinflussen. Bei Konflikten werden aus systemischer Sicht Muster in Beziehungen, Kommunikationen und Konfliktstrategien betrachtet, und es wird versucht, diese zu unterbrechen und zu verändern. Da es bei der Bearbeitung von Konflikten ohnehin kaum möglich zu sein scheint, alle Ursachen für ein bestimmtes Verhalten zu eruieren, liegt der Fokus auf der Veränderung des Musters statt auf Ursachenforschung und Schuldzuweisung. Ist eine Massnahme erfolgreich, wird sie fortgesetzt, funktioniert sie

nicht, muss etwas anderes probiert werden. Der konstruktivistische Ansatz ergänzt den systemischen Ansatz. Da jedes Individuum aufgrund unterschiedlicher Erfahrungen seine eigene Wirklichkeit konstruiert, erübrigt sich die Frage nach der echten Wirklichkeit. Im Schulalltag erweisen sich Diskussionen über richtig/falsch, gut/schlecht oder wahr/gelogen also meistens als Energie- und Zeitverschwendung, da Verhaltensweisen sehr unterschiedlich interpretiert werden können (Blum & Blum, 2015, S. 10 f.).

Der zweite Ansatz beschreibt das *Konfliktmodell nach Gordon*. Der amerikanische Psychologe und Dozent Thomas Gordon entwickelte, basierend auf dem humanistischen Ansatz von Carl Rogers, ein praktisch anwendbares Konfliktmodell. Gordon (2006) mass gewaltfreier Konfliktlösung und Kommunikation eine bedeutende Rolle für zwischenmenschliche Beziehungen zu. Er war überzeugt davon, dass Menschen Verantwortung übernehmen und ein selbstbestimmtes, erfülltes Leben führen können, wenn sie in einem fürsorglichen und freiheitlichen Leben aufwachsen können. Viele Moderations- und Mediationsmethoden greifen auf das Gordon-Training zurück, es gehört seit den 1970er-Jahren zu den Klassikern gewaltfreier Konfliktlösungen. Das Ziel dabei ist es, die Kommunikation zwischen den Gesprächspartnern zu verbessern und gemeinsame Lösungen zu finden. Etablierte Methoden dazu sind beispielsweise das aktive Zuhören und Senden von Ich-Botschaften. Bei Gordons Konfliktlösungsmodell geht es darum, dass kein Beteiligter auf Kosten des anderen siegt; es propagiert die sogenannte *Win-Win-Lösung*. Gordon geht davon aus, dass jeder Mensch das Verhalten von anderen als annehmbar oder unannehmbar einstuft. Wird das Verhalten der anderen Person als annehmbar empfunden, ist die Beziehung im problemlosen Bereich anzusiedeln und es können Methoden angeboten werden, um ein Problem zu lösen. Wird jedoch das Verhalten der anderen Person als unannehmbar eingestuft, wird man laut Gordon zum «Besitzer» des Problems und dadurch aufgerufen, zu handeln. Durch das Bewusstsein darüber, wer das Problem «besitzt», entsteht eine Distanz zum Konflikt, und überlegtes Handeln wird ermöglicht (Blum & Blum, 2015, S. 11-13).

Gordons Grundgedanke der Kindererziehung ohne Bestrafung liegt auch dem *No Blame Approach* zugrunde. Dessen Entwickler Barbara Maines und George Robinson gelangten durch ihre Berufserfahrung mit verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen zur Erkenntnis, dass Konflikte einfacher zu lösen sind, wenn Lösungsansätze auf die Zukunft abzielen, statt all das in den Blick zu nehmen, was in der Vergangenheit passiert ist. Das zirkuläre Denken des systemischen Ansatzes kommt auch beim *No Blame Approach* zum Tragen. Das Denken in Zusammenhängen verdeutlicht, wie das Verhalten eines einzelnen Kindes das Verhalten anderer Schüler_innen und der Lehrpersonen beeinflusst, was wiederum auf den Rest der Klasse wirkt (Blum & Beck, 2016, S. 60).

Die lösungsorientierte Vorgehensweise des Ansatzes gründet auf den Ideen des Therapeutenehepaars Insoo Berg und Steve De Shazer. In den 1970er Jahren entwickelten sie in den USA die

lösungsorientierte oder auch lösungsfokussierte Kurztherapie. Diese grenzt sich durch ihr Bekenntnis zur «Einfachheit» vom systemischen Ansatz ab. Auf aufwändige Rückwärtsanalysen wird zugunsten einer Zukunftsorientierung verzichtet, da es als hilfreicher erscheint, sich auf Wünsche, Ziele und Ressourcen zu fokussieren statt auf Probleme und ihre Entstehung (Blum & Beck, 2016, S. 61).

Bei der *Mediation* geht es darum, dass Lehrpersonen die Probleme ihrer Schüler_innen nicht einfach aus der Welt schaffen, sondern einen Weg zeigen, wie die Schüler_innen diese selbst angehen können. Der spontane Wunsch nach Problemlösung soll aufgeschoben werden, was oft nicht leicht fällt. Vielmehr sollen Lehrpersonen dazu beitragen, vermittelnd zu helfen. Sie geben den Schüler_innen die Gelegenheit, unterschiedliche Sichtweisen zu klären, Missverständnisse aufzulösen sowie Gemeinsamkeiten und Unterschiede festzustellen und auszuhalten. Kaletsch (2003) plädiert dafür, dass Lehrpersonen ein distanzierteres, analytisches Grundverständnis von Konflikten verinnerlichen sollten. So kann es gelingen, Abstand zu einem Konflikt zu gewinnen, sich mit Entscheidungen zur Konfliktlösung besser zurückzuhalten und die Schüler_innen selber machen zu lassen. Dies soll in Konfliktsituationen dazu beitragen, dass die Schüler_innen entspannter miteinander umgehen können (S. 19).

Schüler_innen wünschen sich oft von der Lehrperson, dass diese in die Rolle eines Schiedsrichters schlüpft und den Konflikt für sie löst respektive denjenigen, der sie geärgert hat, verurteilt oder bestraft. Im Sinne einer Mediation sollte die Lehrperson aber die Rolle eines unabhängigen Mediators einnehmen und vermittelnd wirken. Als Mediator soll sie den Rahmen für konstruktive Lösungen abstecken, allparteilich sein, einen Lösungsaufschub erwirken und dafür sorgen, dass sich die Beteiligten an die Regeln halten. Schubert und Friedrichs (2012) sagen dazu:

Als Mediator/in fühle ich mich dafür verantwortlich, dass eine gute Gesprächsatmosphäre herrscht, die Kinder sich ausreden lassen, das Problem von der Person getrennt wird und jeder von sich spricht («ich» statt «man»). Ich lasse keine Beleidigungen zu. Mein Ziel ist es, dass die Kinder eigenständig zu einer guten Lösung finden, die beide als fair empfinden. (S. 144)

Auch Klaffke (2018) empfiehlt die Haltung der Mediation zur Gesprächsstrukturierung und Lösungsfindung. Basierend auf Kaletsch (2003) unterteilt er ein Klärungsgespräch in:

- Gesprächseröffnung
- Sichtweisen der Beteiligten
- Hintergründe des Konflikts
- Lösungsvorschläge
- Vereinbarungen treffen (Kaletsch, 2003, S. 29; Klaffke, 2018, S. 181 f.)

3.6.4 Umgang mit Konflikten in der Schule

Der Begriff «Konflikt» löst in der Regel negative Assoziationen aus. Er ist besetzt mit Begriffen wie Angst, Streit, Beklemmung oder sogar Gewalt. Niemand freut sich spontan, wenn er mit einem Konflikt konfrontiert ist und keine Lehrperson ist begeistert, wenn ein Konflikt an sie herangetragen wird. Trotz der Chancen, die in Konflikten stecken, kosten sie Energie, verletzen und setzen auch negative Kräfte frei. Dabei steht meistens nicht der Konflikt an sich im Mittelpunkt, sondern der angemessene Umgang damit (Kaletsch, 2003, S. 14).

Dieses negative Grundempfinden hat auch damit zu tun, dass Konflikte oft erst spät wahrgenommen werden. Häufig werden sie erst ersichtlich, wenn aus harmlosen Meinungsverschiedenheiten oder Missverständnissen lautstarke oder mit Gewalt ausgetragene Situationen entstehen. Es ist deshalb wichtig, Konflikte früh zu erkennen und ihnen in der noch nicht eskalierenden Phase den nötigen Raum zu geben. Ein weiter ausgelegtes Konfliktverständnis bietet die Chance, dass Konflikte als Signale dafür begriffen werden, dass etwas nicht stimmt und verändert werden muss und können somit zur Entwicklung und Verbesserung der gegenseitigen Beziehung gesehen werden (Kaletsch, 2003, S. 19).

Blum und Blum (2015) verstehen Konflikte im Klassenzimmer als Motor, um den notwendigen Wandel des Systems Schule anzutreiben. Konflikte sind hilfreiche Herausforderungen, welche Schüler_innen, Lehrpersonen, Schulklassen und Schulen insgesamt dabei helfen, sich weiterzuentwickeln. Sie geben Hinweise darauf, wo Lernbedarf ist. Schüler_innen sollen Kompetenzen entwickeln, um Konflikte so lösen zu können, dass eine tragfähige Klassengemeinschaft entsteht. Dabei sollen die Werte der Schule und der Gesellschaft vermittelt werden und gleichzeitig die Unverletzlichkeit der einzelnen Person gewährleistet bleiben. Damit Lehrpersonen diese Kompetenzen ihrer Schüler_innen fördern können, müssen sie ihre eigene Rolle, ihre Haltungen, Werte, Bedürfnisse und Grenzen spüren und kennen und dazu bereit sein, sich selbst in Frage zu stellen und Veränderungsprozesse in Gang zu setzen. Sie sollen darin geschult sein, wie sie verschiedene Arten von Konflikten erkennen und einordnen können und welche Handlungsschritte bei unterschiedlichen Konfliktarten eingesetzt werden können. Das Ziel aller Massnahmen sollte immer die Deeskalation des Konflikts sein, damit dieser anschliessend konstruktiv bearbeitet werden kann. Besonders wichtig dabei ist, dass den Schüler_innen die Möglichkeit gegeben wird, aus einem Konflikt ohne Gesichtverlust herauszukommen. Durch die Trennung von Person und Verhalten und die Gewissheit, dass man einander auch in Konfliktsituationen respektvoll und wertschätzend begegnet, wächst die Bereitschaft zur Mitarbeit an konstruktiven Lösungen (S. 4-6).

Auf Konfliktsituationen kann zu unterschiedlichen Zeitpunkten eingewirkt werden. Nolting (2017) spricht von *Prävention*, wenn Einfluss genommen wird, bevor Probleme auftreten oder ausufern.

Wenn während des Auftretens von Problemen interveniert wird, bezeichnet er dies als *Akutreaktion* und nach dem Auftreten von Problemen als *nachhaltige Problemlösung*. Er vertritt die These, dass bei Akutreaktionen der Spielraum für nachhaltige Einflussnahmen sehr gering ist. Die grössten Chancen liegen sowohl in präventiven Strategien als auch in planvollem Vorgehen nach Konflikten. Nachhaltige Problemlösungen können in der Hand der Lehrperson liegen, aber auch kooperativ mit der Klasse geplant werden. Letztere sind für die vorliegende Arbeit besonders relevant. Als solche kooperative Problemlösungen beschreibt Nolting beispielsweise Klassengespräche, regelmässige Gesprächsrunden oder Klassenrat, gemeinsame Konfliktlösung als Klassenprojekt und eine schulweite Kooperation bei Mobbing unter Schülern_innen. Um die Störungsrate im Unterricht zu senken, empfiehlt Nolting deshalb Lehrpersonen, sich weniger die Frage: «Was tue ich, *wenn* ...?», sondern die weit ergiebiger Frage: «Was tue ich, *damit* nicht...?» zu stellen (23 f.).

Wie Blum und Blum (2015) zeigen, gibt es im Schulalltag im Umgang mit Konflikten verschiedene Handlungsebenen:

- Ich-Ebene: Hier kann am schnellsten eine Veränderung vorgenommen werden, indem das eigene Verhalten gesteuert und Muster unterbrochen werden können. Für Lehrpersonen bedeutet dies, dass Handlungsstrategien und der eigene Umgang mit Konflikten und reflektiert werden sollen. So können Lehrpersonen erkennen, wie sie selbst aktiv Veränderungen vorantreiben können.
- Schüler_innen-Ebene: Durch Themen wie Beziehungsaufbau, Wertschätzung und das Erarbeiten von erreichbaren Zielen ermöglichen Lehrpersonen Veränderungen bei Schüler_innen. Strategien dazu sollen sich stets an den individuellen Stärken orientieren.
- Klassen-Ebene: Hier geht es um die Beteiligung von Schüler_innen und um die gegenseitige Unterstützung bei der Lösung von Konflikten. Strukturen und Rituale wirken entlastend und ermöglichen das Fokussieren auf andere Prozesse.
- Ebene der inner- und ausserschulischen Partner: Eltern (von betroffenen Kindern auf der individuellen Ebene oder als Elternvertretungen auf der kollektiven Ebene) können in die Konfliktbearbeitung involviert werden. Auch Schulsozialarbeiter_innen, schulpsychologische Dienste und Fachstellen können bei Bedarf herbeigezogen werden (S. 13 f.).

Konstruktive Konfliktbearbeitung sollte ein langfristig angelegtes Konzept in einer Schule sein. Sie hat das Ziel, die Konfliktbearbeitung in einer Klasse oder Schule zu verändern. Die Qualität von Unterricht kann wesentlich verbessert werden, wenn ungelöste oder schwelende Konflikte gut bearbeitet werden. So kann die Unterrichtszeit deutlich effizienter genutzt werden, als wenn Konflikte nur ignoriert oder sanktioniert werden. Kaletsch (2003) plädiert dafür, dass das gesamte System Schule (Lehrpersonen, Schulleitung, Eltern und Schüler_innen) an der Konfliktkultur arbeiten sollte, da der aktive Umgang aller Beteiligten mit Konflikten die grösste Wirksamkeit zeigt (S. 7).

3.6.5 Modelle, Programme und Projekte zur Konfliktlösung und -prävention

Das Modell der *Friedensbrücke* visualisiert eine Möglichkeit zur Konfliktbearbeitung und symbolisiert mit dem Bild einer Brücke den Weg, wie sich miteinander in Konflikt stehende Parteien durch das Durchlaufen der einzelnen Stufen einander wieder annähern und sich schliesslich in der Mitte treffen können. Diese Schritte entsprechen dem Aufbau eines Klärungsgesprächs nach Klaffke (2018, S. 181 f.) und Kaletsch (2003, S. 29).

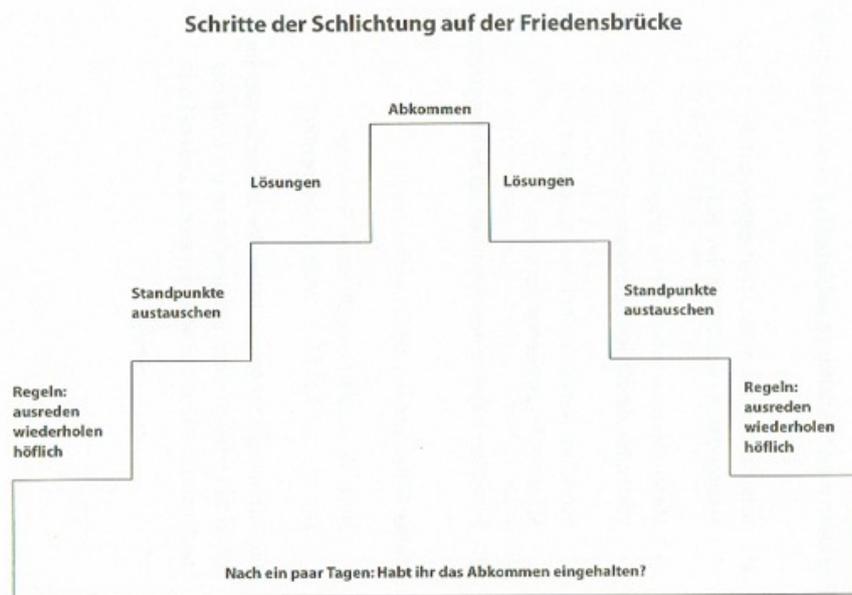


Abbildung 2: Schritte der Schlichtung auf der Friedensbrücke aus Jefferys-Duden 2002, S. 126

Die amerikanische Psychologin Karin Jefferys-Duden hat die Friedensbrücke nach einer Idee von Johnson und Johnson (1991) im Rahmen des von ihr entwickelten *Streitschlichter-Programms* bekannt gemacht. Es soll die Schüler_innen dazu befähigen, ihre Alltagskonflikte unter etwa Gleichaltrigen zunehmend selbst zu lösen. Einzelne Schüler_innen der 3. bis 6. Klasse werden zu Mediatoren, sogenannten Streitschlichtern, ausgebildet und das Programm an der ganzen Schule institutionalisiert. Zwei kooperierende Schlichter helfen jeweils den Streitenden, sich über die Friedensbrücke gegenseitig anzunähern und achten auf die Einhaltung der Regeln und der Schritte der Streitschlichtung. Die Konfliktparteien hingegen bleiben in der Verantwortung für ihren Konflikt und seine Lösung (Jefferys-Duden, 2002, S. 11; Schubert & Friedrichs, 2012, S. 146).

Auch das *Friedensstifter-Training* von Barbara Gasteiger-Klicpera und Gudrun Klein (2006) benutzt das Modell der Brücke, hier unter dem Namen *Friedensstifter-Brücke* (S. 38–52). Das Training zur Gewaltprävention soll Grundschulkindern zeigen, wie sie konstruktiv mit Konflikten umgehen können. Es unterscheidet sich von dem oben genannten Programm zur Streitschlichtung dadurch, dass es alle Schüler_innen einer Klasse einbezieht und auch nur mit einzelnen Klassen durchgeführt werden kann. Lehrpersonen können die Unterrichtseinheiten ohne Fortbildung durchführen. Die

Wirksamkeit als präventives Programm wurde im deutschsprachigen Raum nach strengen wissenschaftlichen Kriterien unter Beweis gestellt, es zeigten sich deutlich positive Effekte zur Reduzierung von aggressivem Verhalten bei Jungen (Gasteiger-Klicpera & Klein, 2006, S. 9).

Ein ebenfalls breit evaluiertes Programm zur Gewaltprävention ist *Faustlos*. Professor Dr. med. Manfred Cierpka hat es am Heidelberger Präventionszentrum nach der amerikanischen Originalidee *Second Step* entwickelt (veröffentlicht 1988/91 von K. Beland, Committee for Children, Seattle). Das Programm beginnt bereits im Kindergarten und wird in der Grundschule fortgesetzt. Es fördert die sozialen und emotionalen Kompetenzen von Kindern und soll zeigen, wie Konflikte nicht auf Kosten von anderen gelöst werden können. Durch die Förderung der Empathie, dem Umgang mit heftigen Gefühlen und der Fähigkeit Probleme zu lösen sollen Kinder lernen, ihre Interessen durchsetzen zu können, ohne auf Gewalt zurückgreifen zu müssen (Cierpka, 2011, S.9, 38, 45). Eine Prä-Post-Studie auf der Kindergartenstufe mit sieben Interventions- und Vergleichsgruppen belegt eine deutliche Verbesserung der sozial-kognitiven Gewaltkompetenz und eine signifikante Reduktion der verbalen Aggressionen (Schick & Cierpka, 2006, S. 459). Auch bei einer Evaluation in 13 Grundschulklassen zeigte sich ein deutlicher Anstieg der Empathiefähigkeit und ein deutlicher Rückgang in den Aggressionskennwerten gegenüber der Vergleichsgruppen (Bowi, Ott & Tress, 2008, S. 509).

Das NCBI Schweiz (National Coalition Building Institute) hat für die Schweiz das Projekt *Peacemaker* entwickelt. Es wird momentan an über 80 Schulen in der Schweiz durchgeführt. Das Programm entspricht in vielen Bereichen dem Streitschlichter-Programm, aber es wurde speziell zur Gewaltprävention entwickelt und hat das Ziel, anhaltende Gewalt an Schulen abzubauen und ihr vorzubeugen. Während Projektwochen lernen von der Klasse bestimmte Schüler_innen, wie sie bei hitzigen Situationen auf dem Pausenplatz schlichtend intervenieren und die Lage beruhigen können. Indem an möglichst vielen Schulen Peacemaker ausgebildet werden, soll Gewaltprävention von der Basis aus durchgeführt werden. Evaluationen in den Kantonen Bern, Zürich, Luzern und Obwalden bewerten die Wirkung des Programms positiv. Insbesondere Schlägereien, Streit und Mobbing hätten abgenommen, Streitigkeiten würden vermehrt konstruktiv gelöst und verbesserten so grundsätzlich das Schulklima (Neuenschwander & Zehrê, 2013).

Ebenfalls in der Schweiz wurde das *Ideenbüro* entwickelt. Dahinter steht der Verein *ideenbüro.ch*. In der Schweiz wurden seit 2002 an über 150 Primarschulen Ideenbüros eröffnet. Lehrpersonen und Schüler_innen werden in das Programm eingeführt. Das Ideenbüro ist eine Art Anlaufstelle für Probleme der Kinder eines Schulhauses. In einem Briefkasten werden Anliegen gesammelt, und

eine Gruppe aus freiwilligen Schüler_innen der oberen Klassen berät jüngere Kinder und hilft mit Ideen weiter. Das Ideenbüro wurde 2004 von der UNICEF Schweiz mit dem Orange Award und 2011 mit dem Klaus J. Jacobs Best Practice Prize für herausragende Leistungen aus Forschung und Praxis in der Kinder- und Jugendarbeit ausgezeichnet. („Verein Ideenbüro.ch | Kinder beraten Kinder | Partizipation“, o. J.).

Der *No Blame Approach* wurde in den 1990er-Jahren in England von Barbara Maines (Schulpsychologin) und George Robinson (Pädagoge und Schulleiter) als Interventionsinstrument gegen Mobbing entwickelt. Der Ansatz setzt konsequent auf ein lösungsorientiertes Vorgehen, d.h., man schaut nach vorne und sucht nach Lösungen, statt zurückzuschauen, Geschehnisse zu analysieren und Fehlverhalten zu bestrafen. Christopher Szaday (damals tätig an der Pädagogischen Hochschule Zürich) verbreitete den Ansatz ab dem Jahr 2000 im deutschsprachigen Raum (Blum & Beck, 2016, S. 58 f.).

Die Wirksamkeit des No Blame Approach wurde vor allem durch Fallschilderungen aufgezeigt. Eine englische Studie analysierte 55 No Blame Approach-Interventionen an 51 Schulen und fand dabei heraus, dass 80% der Mobbingfälle dadurch sofort gelöst werden konnten („ewo_No_Blame_Approach_Szaday_2008_nb.pdf“, 2008.). Ähnliche Ergebnisse zeigt auch eine in Deutschland 2007/2008 durchgeführte Evaluation aufgrund einer Datenbasis von 220 Mobbing-Fällen, die mit dem No Blame Approach bearbeitet wurden. Hier ergab sich, dass in 87.3% der Fälle Mobbing erfolgreich gestoppt werden konnte („Evaluation des No Blame Approach - Mobbing - Schule - Wirksamkeit“, o. J.).

In Coaching, Management und Pädagogik sind lösungsorientierte Ansätze mittlerweile weit verbreitet (Blum & Beck, 2016, S. 61).

Das in Finnland vom Psychiater Ben Furman und Sozialpsychologen Tapani Ahola entwickelte lösungsfokussierte Programm für Kinder und Jugendliche *Kids' Skills* findet momentan in der Schullandschaft Schweiz viel Beachtung. *Ich schaff's!* ist der Name des deutschsprachigen Programms. Die Leitidee dahinter ist, dass Probleme von Kindern als Fähigkeiten, welche erlernt oder verbessert werden können, gesehen werden. Mit Unterstützung der Eltern oder Lehrpersonen werden diese Fähigkeiten in 15 Schritten angeeignet und Schwierigkeiten so überwunden (Furman, 2017).

Die freie Konfliktberaterin Christa Kaletsch hat im Auftrag des Hessischen Landesinstituts für Pädagogik ein Eingangsprogramm für die 5. und 6. Klasse entwickelt. Das über zwei Jahre durchzuführende Programm mit mediativer Grundhaltung unter dem Titel *Mediation und Schulprogramm* wurde von 1997 bis 2002 an 180 hessischen Schulen durchgeführt und hat das Ziel, eine konstruktive Konfliktstruktur und eine gute Klassengemeinschaft zu fördern. Das präventive

Förderprogramm lässt sich mit den Stichworten «Lösungsabstinenz» und «Allparteilichkeit» zusammenfassen (Kaletsch, 2003, S. 7 f.).

3.6.6 Fazit und Bedeutung für diese Arbeit

Die Intervention dieser Arbeit fusst auf verschiedenen theoretischen Aspekten dieses Kapitels. Die systemisch-konstruktivistische Sichtweise prägt die Autorinnen dieser Arbeit in ihrer Wahrnehmung des Klassenklimas. Sie sehen ihre Schüler_innen und sich selbst als Teile eines Systems, welche sich gegenseitig beeinflussen und miteinander verbunden sind, und sind folglich der Überzeugung, dass ein Klassenklima nicht einfach gegeben ist, sondern dass aktiv darauf eingewirkt werden kann. Sie haben im Schulalltag die Erfahrung gemacht, dass in Konfliktsituationen die Frage nach dem *Warum* nicht wirklich gewinnbringend ist, da Verhaltensweisen von sehr unterschiedlichen Standpunkten aus betrachtet werden können und es oft unmöglich ist, die Ursache für einen Konflikt zu eruieren. Vielversprechender scheint demnach die Frage im Sinne Noltings (2017), *was* und *wie* etwas *verändert* werden müsste, um ein Problem lösen oder verhindern zu können. Im K-Bau-stein *Klassenrat* werden solche Fragen konkret trainiert und es wird darauf geachtet, dass Probleme aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet werden und alle Beteiligten ihre Meinungen oder Standpunkte vertreten können.

Der lösungsorientierte Ansatz nach Berg und de Shazer entspricht diesem Vorgehen. In der Intervention, beispielsweise bei der Diskussion von Problemen und Anliegen im Klassenrat oder bei der Anwendung von Konfliktlösungsmodellen, wollen die Autorinnen darauf achten, sich auf Wünsche, Ziele und Ressourcen zu fokussieren statt auf Probleme und ihre Entstehung.

Das Modell der Friedensbrücke nach Jefferys-Duden (2002) wurde als Konfliktlösungsmodell in die Intervention eingebaut. Die Konfliktparteien erläutern dabei ihre Sichtweise, beschreiben ihre Gefühle und formulieren, welche Lösung sie sich wünschen würden. Der geregelte Ablauf des Gesprächs wirkt deeskalierend und ermöglicht eine Annäherung. Die Lehrperson nimmt dabei eine mediative Rolle ein, wie sie Klaffke (2018), Schubert und Friedrichs (2012) und Kaletsch (2003) beschreiben. Sie steuert durch geschicktes Fragen das Gespräch und sorgt dafür, dass alle Beteiligten ohne Gesichtsverlust aus dem Konflikt herauskommen.

Auch Gordons (2006) Gedankengut findet sich wieder in der Intervention: Die Klassenregeln enthalten Abmachungen zur gewaltfreien Kommunikation innerhalb einer Klasse, im Klassenrat werden ebenfalls Kommunikationsregeln vereinbart (beispielsweise das Senden von Ich-Botschaften, Regelwächter_in achtet auf Einhaltung) und das Ziel vieler Kooperationsspiele sind Win-Win-Lösungen.

In Anlehnung an Kaletsch (2003) und Glasl (2013) werden soziale Konflikte in dieser Arbeit definiert als Interaktionen, in denen mindestens zwei Personen miteinander in Beziehung treten,

aufeinander bezogen kommunizieren oder handeln und sich dabei mindestens eine Person durch die andere beeinträchtigt fühlt (Kaletsch, 2003, S. 15). Dieses weit gefasste Konfliktverständnis ermöglicht es, einen Konflikt nicht nur als Problem, sondern auch als willkommene Chance, Gesprächsanlass und Übungsfeld der sozialen Kompetenzen wahrzunehmen. Im Schulalltag treffen täglich unterschiedliche Interessen und Wertvorstellungen aufeinander. Die Schule ist deshalb ein wichtiger Lernort, um angemessene Strategien zur konstruktiven Bearbeitung von Konflikten zu lernen. Die Autorinnen dieser Arbeit unterstützen den Vorschlag von Schubert und Friedrich (2012), dass dies durch einen offenen, gut moderierten und möglichst ritualisierten Umgang mit Konflikten passieren soll (S. 143.). Die ausgewählten K-Bausteine für das Klassenklima (Klassenrat, Klassenregeln und Kooperationsspiele) bieten durch ihren rituellen Charakter viele Trainingsmöglichkeiten für den Umgang mit Konflikten. In ihrem Berufsalltag beobachten die Autorinnen dieser Arbeit, dass gerade Schüler_innen mit emotionalem und sozialem Förderbedarf oft Hilfe benötigen, um Konfliktsituationen bewältigen zu können. Schüler_innen nehmen häufig ihre Probleme nicht selbst in die Hand, weil ihnen dazu die Kompetenzen fehlen. Sie erwarten dann von den Lehrpersonen, dass diese ihre Konflikte für sie lösen und drängen sie so in eine Schiedsrichterrolle. Von elementarer Bedeutung für diese Arbeit ist eine Aussage Kaletschs (2003), welche betont, dass durch Schüler_innen, welche darin geübt sind, wie konstruktiv mit Konflikten umgegangen werden kann, und die ihre Lehrkräfte als verantwortungsbewusste Vermittler und als Vorbild wahrnehmen, langfristig das ganze Schulklima verändert werden kann (S. 7). Die Verbesserung des Klassenklimas ist schliesslich das pädagogische Ziel der Intervention dieser Arbeit. Wenn sich diese auch auf das Schulklima auswirkt, erscheint es umso erstrebenswerter.

4 Intervention

In dieser Arbeit wird eine zwölfwöchige Intervention beschrieben, welche zum Ziel hat, eine neu zusammengesetzte Klasse auf dem Weg zu einer Klassengemeinschaft zu unterstützen und ein lernförderliches Klassenklima herzustellen.

präventives «Förderprogramm»

4.1 Begriffsklärung

«Intervention» leitet sich aus dem lateinischen Wort «interveniere» ab. Es kann mit «sich einschalten» oder «dazwischentreten» übersetzt werden. «Bei einer Intervention handelt es sich um ein geplantes und gezieltes Eingreifen, um Störungen bzw. Probleme zu beheben oder ihnen vorzubeugen» („Intervention - Definition, Anwendungsbereiche und Coaching“, o. J.).

4.2 Umsetzung der Intervention

Die Eltern aller Schüler_innen wurden am ersten Elternabend oder persönlich darüber informiert, dass im Rahmen einer Masterarbeit zum Thema «Klassenklima fördern» ein zwölfwöchiges Förderprogramm durchgeführt wird und dazu die Schüler_innen mit Fragebogen und teilweise mit Interviews befragt werden. Pro Woche wurde während zwei bis drei Lektionen am Förderprogramm gearbeitet. Die Autorinnen dieser Arbeit haben während der Intervention ein Forschungstagebuch geführt (Altrichter & Posch, 2007, S. 30 f.). Dieses hatte den Zweck, wichtige Ereignisse zu dokumentieren, um zu späteren Zeitpunkten wieder darauf zurückgreifen zu können. Auch diente es der persönlichen Reflektion der im Unterricht umgesetzten Intervention. Beide Klassen setzten die Intervention unter das Motto *Zusammen sind wir stark!*

Die Kooperationsspiele waren vom ersten Schultag an Teil des Unterrichts. Mehrmals pro Woche werden in der Klasse Zeitfenster für Spiele freigehalten. Diese Spiele dauern oft nur zehn Minuten, für einige muss aber auch eine ganze Lektion eingerechnet werden. All diese Spiele haben gemeinsam, dass sie das Klassenklima stärken sollen. Die entstandene Spielsammlung enthält 144 Spiele und ist in sechs Themenbereiche aufgeteilt: Sich kennenlernen, gemeinsam sind wir stark, Spass, Regeln, Gefühle und Konflikte sowie Wahrnehmung. Die Spielkartei ist als Ideenpool für Lehrpersonen gedacht. Je nachdem, wie eine Klasse aktuell zusammengesetzt ist und in welcher Phase des Gruppendynamikprozesses sie sich gerade befindet, können passende Spiele ausgewählt werden (siehe Anhang R).

Die Klassenregeln wurden in den ersten zwei Wochen der Intervention in die Praxis umgesetzt. Wie im Theorieteil beschrieben, ist es für die Nachvollziehbarkeit und Einhaltung der Regeln von

elementarer Bedeutung, dass diese gemeinsam erarbeitet und nicht einfach von den Lehrpersonen vorgegeben werden.

Auch der Klassenrat wurde in den ersten Wochen eingeführt und wöchentlich fortgesetzt. Die Schüler_innen lernten den Klassenrat als demokratischen Prozess, bei dem alle die Möglichkeit zur Mitsprache und Mitbestimmung haben, kennen.

Eine Aufstellung über die Durchführung der Intervention im Unterricht der beiden Klassen findet sich im Anhang L+O.

4.3 Umsetzung in der 1. Klasse

4.3.1 Rahmengeschichte zum Motto

Geschichten eignen sich aus eigener Erfahrung besonders gut, um mit Kindern soziale Themen zu vertiefen. Für die 1. Klasse dient das Bilderbuch vom *kleinen WIR in der Schule* als Aufhänger, um mit den Schüler_innen über eine gute Klassengemeinschaft nachzudenken. Die Geschichte erzählt vom kleinen WIR, welches als grünes Fabelwesen das Gemeinschaftsgefühl verkörpert. Dem kleinen WIR geht es gut, wenn die Kinder freundlich miteinander umgehen und es wird grösser, wenn sie sich gegenseitig unterstützen und respektieren. Es kann jedoch auch kleiner werden. Nämlich dann, wenn Kinder einander physisch oder verbal attackieren und es verschwindet ganz, wenn beispielsweise Kinder ausgeschlossen werden. Um das kleine WIR wieder zurückzugewinnen, müssen es alle Schüler_innen mit vereinten Kräften suchen und fortan besser aufpassen, dass es ihm gut geht.

Diese Rahmengeschichte, das kleine WIR als Leitfigur und das Motto zusammen sind wir stark, soll die Klasse während ihrem ersten Schuljahr begleiten. In den ersten beiden Schulwochen wurde mit den Schüler_innen zusammen, ein passendes Türbild dazu gestaltet. Die Leitfigur war immer wieder Teil verschiedener Reflexionsgespräche (siehe Anhang M).

4.3.2 Klassenregeln

Die Klassenregeln wurden, in Anlehnung an die Geschichte vom kleinen WIR, bereits in der ersten Woche mit den Schüler_innen thematisiert. Im Anschluss an die Bilderbucherzählung wurden die Kinder dazu angehalten zu überlegen, was es braucht, damit es dem kleinen WIR in ihrer Klasse gut gefällt. Die Schüler_innen zählten viele Dinge auf, welche die beiden Lehrpersonen protokollierten und anschliessend im Kreis vorlasen. Nach dem Unterricht wurden die Beiträge der Kinder auf Streifen geschrieben und thematisch sortiert. Es resultierten sieben Themengebiete daraus. Da die meisten Erstklässler_innen zu Beginn noch nicht lesen können, zeichnete die Schulische Heilpädagogin passende Symbole zu den Themen. Im Unterricht wurde zusammen mit den Schüler_innen überlegt, was diese Symbole bedeuten und wie die Klassenregel dazu heissen könnten. Die

Lehrpersonen unterstützten die Schüler_innen dabei, die Regeln einfach, verständlich und positiv zu formulieren (siehe Anhang). Um die Regeln zu trainieren, wurde ein Tokensystem eingesetzt, bei dem schrittweise eine Regel nach der anderen besonders genau betrachtet und trainiert wurde (siehe Anhang M).

4.3.3 Klassenrat

Das kleine WIR lud in der zweiten Woche zum ersten Klassenrat ein. Die Schüler_innen nahmen diese Einladung sehr ernst und hatten sich für diesen Nachmittag zum Teil speziell festlich angezogen. Die Schulische Heilpädagogin begrüßte zusammen mit dem kleinen WIR alle anwesenden im Kreis. Sie erklärte den Schüler_innen wie der Klassenrat abläuft, wozu der Klassenrat dient und welche Ämter es gibt. Um den Kindern zu zeigen, was unter einer demokratischen Abstimmung zu verstehen ist, wurden sie gefragt, ob sie damit einverstanden sind, dass in einer ersten Phase die Schulische Heilpädagogin den Klassenrat leitet und die Klassenlehrerin das Protokoll führt. Es folgte die positive Runde, welche künftig einen festen Platz im Klassenrat einnehmen wird. Sie dient dazu, den Fokus darauf zu lenken, was gut läuft und Spass macht. Dazu wird das kleine WIR im Kreis herumgereicht und jedes Kind gibt eine kurze Rückmeldung zu einem Reflexionsinput. Anschließend wurde mit den Kindern zusammen bestimmt, welche Regel als erstes trainiert werden soll. Die Kinder durften Vorschläge machen und begründen, weshalb sie diese Regel sehr wichtig finden. Für die weiteren Klassenratsstunden können die Kinder und Lehrpersonen ihren Namen in eine Liste eintragen, wenn sie ein Anliegen, einen Wunsch, eine Idee oder ein Problem haben. Diese Anliegen werden dann im nächsten Klassenrat besprochen. Im Klassenrat werden auch Konflikte besprochen, wenn die betroffenen Schüler_innen damit einverstanden sind und die Unterstützung der ganzen Klasse wünschen. Dabei wird darauf geachtet, dass nach einer Klärung der Situation Lösungsideen im Vordergrund stehen. Das betroffene Kind, darf sich zum Schluss den Lösungsansatz aussuchen, welcher ihm am besten gefällt. Der Klassenrat schliesst mit einem Dank an die Mitschüler_innen und einem Dank an die Vorsitzenden und Protokollführer_innen. Im Verlaufe des ersten Schuljahres möchten die Lehrer_innen die Leitung des Klassenrats schrittweise den Schüler_innen übergeben.

4.3.4 Kooperationsspiele

Die Kooperationsspiele waren vom ersten Tag an, ein fester Bestandteil des Schulalltags der Erstklässler_innen. Zu Beginn standen klar die Kennenlernspiele im Zentrum. Ein wichtiges Ziel dabei war, dass alle Kinder sich bald mit Namen ansprechen konnten und voneinander erfuhren, wer welche Interessen und Vorlieben hat. Die Spiele waren so angelegt, dass alle miteinander kommunikativ und je nach Aufgabe auch körperlich in Kontakt traten. Während den Spielen wurden

Gemeinsamkeiten und Unterschiede aufgedeckt und auch zusammen gelacht. In einem zweiten Schritt wurden Spiele zur Zusammenarbeit, zu Regeln, zu Gefühlen und Konflikten durchgeführt. Neben einer klaren Spielanleitung zu Beginn, war auch die Anregung zur Reflexion, ein ebenso wichtiges Element. Bei den Erstklässlerinnen lohnte sich meist eine Wiederholung des Spiels am Folgetag. Beim zweiten Mal waren sie mit den Regeln des Spiels vertraut und konnten besser partizipieren.

4.3.5 Konfliktlösungsmodelle

Nach der Formingphase folgte nach den Herbstferien die Stormingphase. Die Klassenregel *Wir gehen freundlich miteinander um* wurde von den Schüler_innen im Klassenrat zwar immer wieder als wichtigste Regel genannt, es schien ihnen aber nicht so zu gelingen, wie sie es sich wünschten. Die Schulische Heilpädagogin überlegte zusammen mit den Schüler_innen weshalb es zu Konflikten kommt, warum es normal ist, dass es Streitereien gibt, wie wichtig es ist, seine Bedürfnisse mitzuteilen und dass es immer viele verschiedene Lösungen gibt, um einen Konflikt wieder aufzulösen. Nun wurde den Schüler_innen gezeigt, wie sie einen Streit mit der Friedensbrücke lösen können. Wenn die betroffenen Schüler_innen keine Lösung für ihr Problem finden konnten, so durften sie die Klasse einweihen und ihre Mitschüler_innen um Vorschläge bitten.

4.4 Umsetzung in der 4.-6. Klasse

4.4.1 Rahmengeschichte zum Motto

Das Jahresthema der 4.-6. Klasse stand in diesem Schuljahr unter dem Motto *Superhelden – zusammen sind wir stark!* Dieses Motto war ab dem ersten Schultag als Willkommensgruss und Platzfinders in Form eines persönlichen Superhelden-Lollipop in der Klasse präsent und hat die Schüler_innen während dem ganzen Jahr begleitet. Das Klassenbild an der Schulzimmertür wurde passend zum Motto gestaltet und jedes Kind stellte ein Lapbook her, in welchem einige der erarbeiteten Inhalte der Intervention festgehalten wurden (siehe Anhang P).

4.4.2 Klassenregeln

Bei der Erarbeitung der Klassenregeln, war es den Lehrpersonen ganz wichtig, dass nicht einfach die Klassenregeln der letzten Schuljahre übernommen wurden. Zuerst diskutierte die Klasse den Sinn, Zweck und Nutzen von Regeln allgemein und in Schulen, aber auch darüber, wann Regeln einschränken, überflüssig sind und wie viele Regeln für eine Klasse überhaupt sinnvoll sind. Daraus wurden gemeinsam Regeln für die konkrete Klasse entwickelt und auch die Konsequenzen bei Nichteinhaltung wurden vereinbart. Auf expliziten Wunsch der Kinder wurde unterschieden

zwischen Regeln für die Lehrpersonen und Regeln für die Schüler_innen. Schlussendlich bekundeten alle Beteiligten ihr Einverständnis mit den Klassenregeln durch ihre Unterschrift und das Dokument wurde gut sichtbar im Schulzimmer aufgehängt (siehe Anhang Q).

4.4.3 Klassenrat

Der Klassenrat war den Schüler_innen der 5./6. Klasse schon bekannt. Da er für die 4. Klasse aber neu war, wurde er nochmals neu eingeführt und bewusst etwas anders aufgebaut als in den vergangenen Jahren. Der erste Klassenrat wurde exemplarisch durch die Lehrpersonen geleitet und immer wieder unterbrochen, um Erklärungen zu geben und Fragen zum Prozedere zu beantworten. Bereits ab der kommenden Woche wurde der Klassenrat durch die erfahrenen Schüler_innen geleitet. Nach ein paar Wochen übernahmen auch alle anderen Kinder Rollen. Der Klassenrat hatte einen fixen Plan im Stundenplan und wurde bis auf wenige Ausnahmen während dem ganzen Schuljahr jeweils am Freitagmorgen durchgeführt. Die Lehrpersonen haben einen Klassenratsordner erstellt, in welchem die gemeinsam erarbeiteten Kommunikationsregeln, die Hilfskarten für die Rollen, die von allen Beteiligten unterschriebenen Statuten und die Protokollblätter abgelegt sind.

4.4.4 Konfliktlösungsmodelle

Der Klassenrat bietet den Schüler_innen die Möglichkeit, Konflikte untereinander zu besprechen und gemeinsam nach Lösungen zu suchen. Dieses Angebot wurde von Anfang an von den Kindern rege genutzt. Damit der Klassenrat aber nicht zum «Meckerrat» verkommt, lernten die Kinder noch zwei weitere Modelle zur Konfliktlösung kennen. Die *Friedensbrücke* (Bild siehe Anhang) wurde bei einem nicht gravierenden Konflikt zwischen zwei Schülern exemplarisch eingeführt. Die Lehrperson leitete die betroffenen Kinder Schritt für Schritt durch die Stufen der Treppe und der Rest der Klasse beobachtete den Prozess. Seit ihrer Einführung ist die Friedensbrücke nur noch wenige Male zum Einsatz gekommen. Einmal gelang es jedoch, einen grösseren Konflikt, in welchen mehrere Kinder aus verschiedenen Klassen verwickelt waren, relativ schnell und nachhaltig zu lösen. Das *Ideenbüro* wurde von den Kindern hingegen oft um Rat gefragt. Dieses wurde im Rahmen der Intervention dieser Arbeit in diesem Schuljahr im Schulhaus neu eingeführt. Eine Gruppe von freiwilligen Sechstklässler_innen kümmerte sich einmal in der Woche vor Schulbeginn am Nachmittag um Probleme von jüngeren Kindern. Diese konnten Anliegen in einem Briefkasten deponieren und die Helfergruppe überlegte gemeinsam, wie sie unterstützen könnten oder ob eventuell die Hilfe von Erwachsenen gefragt war.

4.4.5 Kooperationsspiele

Die Kooperationsspiele waren ein wichtiger Bestandteil des Schulalltags. Diese wurden fix in die Wochenplanung integriert, sodass ausreichend Zeitgefässe dafür zur Verfügung standen. Zu Beginn

handelte es sich vorwiegend um Spiele zum Thema Kennenlernen. Die Schüler_innen setzten sich spielerisch damit auseinander, wer sie selbst sind und lernten auch ihre Mitschüler_innen besser kennen. Es wurde darauf geachtet, dass alle Kinder partizipieren konnten und auch solche zusammenarbeiteten, welche bis anhin weniger Kontakt miteinander hatten. Durch das Mehrklassensystem der Schule hatten zwar sämtliche Schüler_innen in vergangenen Jahren bereits gemeinsam eine Klasse besucht und sie kannten sich bereits relativ gut, aber der Aufbau der Spiele förderte auch das Kennenlernen von Seiten, welche die Kinder bisher noch weniger kannten. Später wurden dann auch Spiele zur Förderung der Zusammenarbeit, Problemlösung und dem Umgang mit Gefühlen und Konflikten durchgeführt. Im Anhang findet sich eine Übersicht über die durchgeführten Spiele während der Intervention (siehe Anhang R).

5 Forschungsmethodisches Vorgehen

In diesem Kapitel wird das forschungsmethodische Vorgehen beschrieben und begründet. Die gewählten Forschungsmethoden werden theoretisch erklärt und verortet.

5.1 Forschungsdesign

Bei der vorliegenden Arbeit handelt es sich um eine Einzelfallstudie. Die Untersuchungseinheit entspricht zwei Schulklassen, welche im Hinblick auf ihr Wohlbefinden in der Klasse und ihrer Einschätzung der K-Bausteine detailliert analysiert werden. Im Sinne der Aktionsforschung wird der Ist-Zustand erhoben, eine Intervention durchgeführt und anschliessend evaluiert, welche Auswirkungen festzustellen sind.

Der gewählte Forschungsansatz hat die Form einer Evaluationsstudie, d.h., es werden nicht nur Theorien, sondern auch der Erfolg der Intervention überprüft. Dazu gehört auch die Selbstevaluation. Es wird dementsprechend also ein Projekt evaluiert, an dem die Autorinnen dieser Arbeit selbst beteiligt sind. Die Wirksamkeit der Intervention wird untersucht, bewertet und abschliessend versucht, allgemeine Schlussfolgerungen daraus zu ziehen (Moser, 2015, S. 58).

Die klare Unterscheidung der tatsächlichen Wahrnehmung des Klassenklimas und der eigenen Interpretation davon, stellt einen hohen Anspruch dar, da diese Eindrücke immer subjektiv wahrgenommen werden und von vielen Faktoren abhängig sind. Es galt deshalb, Instrumente zu entwickeln, um diese Eindrücke möglichst tatsachengestützt erheben und vergleichen zu können. Mittels quantitativer Datenauswertung und qualitativer Sozialforschung soll die Bedeutung des Forschungsgegenstandes verstanden und Sinnzusammenhänge rekonstruiert werden. Die Sozialforschung beschreibt die Lebenswelten der Probanden und schält typische Merkmale heraus (Moser, 2015, S. 25).

Um die Forschungsfrage dieser Arbeit beantworten zu können, wurden zwei Forschungsmethoden kombiniert. Die subjektiven Meinungen und Ansichten zum Klassenklima werden sowohl mittels Fragebogen vor und nach der Intervention als auch mit Schüler_innen-Interviews im Anschluss an die Intervention, erhoben. Da der Fragebogen quantitativ und die Interviews qualitativ ausgewertet werden, handelt es sich um einen forschungsmethodischen *Mixed-Methods-Ansatz*, welcher auch als Triangulation bezeichnet werden kann. Beim Triangulationsdesign werden qualitative und quantitative Daten erhoben und in der Auswertung gleichwertig beachtet und miteinander verglichen. So soll ein umfassendes Bild zum Klassenklima und der Wirksamkeit der drei K-Bausteine entstehen.

5.2 Erhebungsmethode

Zur Datenerhebung wurde ausgehend vom beschriebenen Forschungsdesign ein Fragebogen mit integrierten Fragen zur Erstellung eines Soziogrammes ausgearbeitet. Ergänzend zum Fragebogen wurde zusätzlich ein Leitfadeninterview für eine kleinere Stichprobe erstellt. Die Befragungen haben das Ziel, einen vertieften Einblick in die subjektive Wahrnehmung einzelner Schüler_innen zu gewinnen und Sinnzusammenhänge zwischen den angekreuzten Antworten und den Alltagssituationen zu bilden.

5.2.1 Der Fragebogen als Methode zur quantitativen Datenerhebung

Fragebogen werden in der Sozialwissenschaft sehr häufig eingesetzt. Sie werden meist in standardisierter Form verwendet, so dass in kurzer Zeit auch grosse Datenmengen erhoben werden können. Mittels Fragebogen können Daten und Fakten, aber auch persönliche Meinungen, gesammelt werden. Je nach Untersuchungsthema werden bereits evaluierte Fragebogen zur Datengewinnung genutzt oder ein eigener Fragebogen erarbeitet. Um einen Fragebogen zu entwerfen, muss ein Operationalisierungsprozess durchlaufen werden. Dieser Prozess beinhaltet das Studium der Theorie, die Festlegung von beobachtbaren Indikatoren und das Ausarbeiten von Fragen oder Aussagen, die im Zusammenhang mit diesen Indikatoren stehen. Bei der Formulierung von Items wird versucht, die wesentlichen Aspekte des Themas sichtbar zu machen. Um beispielsweise den Aspekt Klassenklima zu erheben, wird die Aussage formuliert: *Ich fühle mich in meiner Klasse wohl*. Diesen Vorgang nennt man Operationalisierung. Durch das Antwortverhalten der Schüler_innen wird das Klassenklima in diesem Teilbereich messbar. Zur Beantwortung der Items, muss ein passendes Antwortformat angeboten werden. Je mehr Antwortkategorien vorgegeben werden, umso anspruchsvoller, aber auch differenzierter ist die Auswertung. Zudem muss entschieden werden, ob eine gerade oder ungerade Anzahl an Antwortmöglichkeiten angemessen ist (Roos & Leutwyler, 2017, S. 248–253).

Items konstruieren

Liegt kein standardisiertes Testinstrument für die konkrete Untersuchungssituation vor, so empfiehlt es sich, ein eigenes Instrument passend zur Fragestellung zu entwickeln. Folgende Überlegungen müssen beim Konstruieren beachtet werden:

- Braucht es das Item wirklich? Was tragen die Antworten zur Beantwortung der Fragestellung bei?
- Deckt das Item den Aspekt ab oder braucht es die Antworten mehrerer Items, um eine schlüssige Antwort zu erhalten?
- Ein Item, darf immer nur eine Aussage enthalten.

- Kann das Item von den Befragten beantwortet werden.
- Sind die Ausdrücke der Formulierung der Zielgruppe angepasst?
- Enthalten die Items keine Suggestion?
- Sind die Items positiv und teilweise negativ gepolt? (Altrichter & Posch, 2007, S. 169–171)

Der letzte Punkt berücksichtigt, dass viele Menschen die Tendenz haben, Fragen mit «ja» zu beantworten. Wenn die Items positiv und negativ formuliert sind, lässt sich das Konstrukt genauer messen (Roos & Leutwyler, 2017, S. 255).

5.2.2 Der Fragebogen dieser Arbeit

Die Grundgesamtheit der Stichprobe bilden im vorliegenden Fall die beiden Schulklassen, in welchen die Verfasserinnen dieser Arbeit als Schulische Heilpädagoginnen arbeiten. Es sind dies eine 1. Klasse mit 16 Schüler_innen und eine 4.-6. Klasse mit 19 Schüler_innen. Der Fragebogen wird zu Beginn und nach der Intervention als Vollerhebung mit den 35 Schüler_innen durchgeführt. Beide Klassen werden zu den gleichen Items befragt, haben aber unterschiedliche Antwortkategorien zur Verfügung. Um massgeschneiderte Daten zur Forschungsfrage dieser Arbeit zu gewinnen, wurde in Anlehnung an das standardisierte Testinstrument FEES (siehe Kapitel 3.1.2) ein eigener Fragebogen erstellt. Die 30 z.T. übernommen und z.T. selbst formulierten Items wurden auf die fünf Kategorien Klassengemeinschaft, Soziale Integration, Kooperationsspiele, Klassenregeln und Klassenrat abgestimmt. Von den 30 Items sind 25 positiv und fünf negativ formuliert. Auf dem Fragebogen der Schüler_innen sind die Items in gemischter Reihenfolge aufgeführt. Der Fragebogen startet mit drei Testitems zur Überprüfung, ob die Schüler_innen das Antwortformat verstanden haben. Analog dem Fragebogen von FEES 1-2, erhalten die Erstklässler_innen ein Antwortformat mit «stimmt» und «stimmt nicht» (siehe Anhang A) und die Viert- bis Sechstklässlerinnen wie bei FEES 3-4 ein differenzierteres Antwortformat mit den vier Kategorien «stimmt gar nicht», «stimmt kaum», «stimmt ziemlich» und «stimmt genau» (siehe Anhang B). Die Items werden in beiden Klassen von der Lehrperson vorgelesen. Die Schüler_innen kreuzen nach jedem vorgelesenen Item selbständig ihre Antwort an.

Soziogramm

Im Anschluss an die 30 Items werden die Daten für das Soziogramm gesammelt. Die Schüler_innen bestimmen 0 bis 3 Mitschüler_innen mit denen sie gerne in der gleichen 4er Gondelbahn sitzen würden und 0 bis 3 Mitschüler_innen die vorzugsweise die nächste Gondel nehmen sollen. Die erhobenen Daten können als Grafik ausgewertet werden und geben Aufschluss darüber, wie Schüler_innen zum erhobenen Zeitpunkt miteinander in Beziehung stehen. Das Soziogramm wird gleichzeitig mit dem Fragebogen zwei Mal durchgeführt.

5.2.3 Das Interview als Methode zur qualitativen Datenerhebung

Im Gegensatz zu standardisierten, schriftlichen Befragungen bieten qualitative Interviews mehr Spielraum, um persönliche Sichtweisen und Bedeutungszusammenhänge aufzuspüren. Für Forschungsprojekte mit Fragestellungen rund um die Schule eignen sich halb- oder teilstrukturierte Interviews. Die Fragen müssen einfach, eindeutig und möglichst als offene Fragen formuliert sein, sodass die Befragten zum Erzählen animiert werden. Im Weiteren müssen die Fragen beantwortbar sein und dürfen keine Antworten suggerieren. Das Interview orientiert sich an der Fragestellung des Untersuchungsgegenstandes, gibt die Struktur für das Interview vor und dient während der Befragung als Gedächtnisstütze. Ein Leitfadeninterview enthält die drei Teile Einstieg, Hauptteil und Ausklang (Roos & Leutwyler, 2017, S. 225–227).

5.2.4 Das Leitfadeninterview

Die Ausarbeitung des Leitfadens muss sehr sorgfältig und durchdacht erarbeitet werden. Der Ertrag der Antworten steht in engem Zusammenhang mit der Qualität der Fragen. Die Antworten auf die Fragen können maximal so gut sein, wie die Qualität der Fragen. Es ist deshalb wichtig, sich zu überlegen, was man erfahren möchte. Welche Informationen zum Forschungsgegenstand, kann mir das Gegenüber geben? Wie muss ich die Frage stellen, damit ich die Antworten darauf erhalte? Je zielgerichteter die Fragen gestellt werden, umso gehaltvoller werden die Antworten darauf sein (Froschauer & Lueger, 2020, S. 23). Ein Leitfaden bringt den Vorteil, dass die erhobenen Daten besser miteinander verglichen und strukturiert werden können. Wenn es das Ziel ist, konkrete Aussagen zur Datenerhebung zu gewinnen, so ist der Einsatz eines Leitfadeninterviews ein sinnvoller Weg (Flick, 2017, S. 224).

Der Gesprächsleitfaden enthält die *Leitthemen*. Damit sind die Inhaltsbereiche gemeint, über die gesprochen werden soll. Zu jedem Thema werden Fragen formuliert, die möglichst bei allen Interviews, zur Vergleichbarkeit der Antworten, ähnlich gestellt werden. Ausgehend von diesen Fragen kann individuell nachgefragt und konkretisiert werden. Der Gesprächsleitfaden ist eine Hilfe, um das Thema nicht aus den Augen zu verlieren (Moser, 2015, S. 117 f.).

5.2.5 Das Leitfadeninterview dieser Arbeit

Die genaue Verfahrensdokumentation, ist ein Gütekriterium der qualitativen Sozialforschung. Deshalb wird die Durchführung der Forschung nachfolgend so beschrieben, dass das Vorgehen nachvollziehbar wird.

Die Stichprobe

Die Stichprobe für die Datenerhebung mittels Interviews setzt sich aus sechs Schüler_innen der ersten (zwei Mädchen und vier Knaben) und acht Schüler_innen der vierten bis sechsten Klasse zusammen (zwei Mädchen und sechs Knaben). In der ersten Klasse sind die Kriterien für die Auswahl der Stichprobe gute Deutschkenntnisse und Freiwilligkeit. Von der vierten bis sechsten Klasse werden je zwei Schüler_innen aus jeder Klassenstufe befragt. Diese Teilerhebung wird am Ende der Intervention stattfinden, um persönliche Sichtweisen der Schüler_innen zum Klassenklima und den drei K-Bausteinen zu erfahren. Die Interviews werden einzeln, in einem ihnen vertrauten Gruppenraum durchgeführt und als Tonaufnahme für die Transkription mit dem f4 Programm gespeichert.

Der Leitfaden

Das Leitfadeninterview beginnt mit einer Begrüssung und einer Auflockerungsfrage. Beides dient der Vorbereitung auf das Gesprächsthema und ist grundsätzlich nicht für die Auswertung vorgesehen. Der Hauptteil des Interviews beinhaltet vier Leitthemen, welche sich an der Fragestellung dieser Arbeit orientieren und z.T. die Items des Fragebogens aufgreifen.

- Thema 1: Allgemeines Wohlbefinden in der Klasse
- Thema 2: Klassenregeln
- Thema 3: Kooperationsspiele
- Thema 4: Klassenrat

Zu jedem der vier Themen wurden mehrere Hauptfragen und eine Veränderungsfrage definiert. Zusätzlich beinhaltet der Leitfaden Konkretisierungs- sowie Eventualfragen, die je nach Antwort des Befragten flexibel zur Ergänzung eingesetzt werden können. Jedes Leitthema schliesst mit einer Skalierungsfrage ab, bei der die Befragten eine persönliche Bewertung auf einer Skala von eins bis zehn abgeben (siehe Anhang G).

Pretest

Den Verfasserinnen schien es schwierig das Interview mit einem Kind zu erproben, welches nicht Teil der Intervention ist und die K-Bausteine nicht kennt. Deshalb führten sie den Pretest mittels gegenseitiger Befragung durch. Die Richtzeit von maximal 20 Minuten, wurde während dem Testlauf ziemlich genau eingehalten. Die Items wurden im Anschluss an die Probeinterviews noch einmal geprüft und bezüglich der Formulierungen vereinfacht. Durch die gemeinsame Reflexion wurden Stolpersteine aufgedeckt und eine endgültige Fassung des Leitfadens aufgesetzt.

Durchführung

Die Interviews wurden innerhalb von zwei Wochen während dem Schulunterricht durchgeführt. Alle Interviewpartner_innen gaben ihre Einwilligung zum Interview, so dass die Atmosphäre offen und entspannt war. Zu Beginn wurden die Befragten über die Anonymisierung der Daten, den Ablauf und die ungefähre Richtzeit von 20 Minuten informiert. Der vorbereitete Leitfaden war eine grosse Hilfe, damit die Interviews nicht zu lange dauerten.

5.3 Methoden zur Aufbereitung und Analyse

Um die erhobenen Daten analysieren zu können, müssen sie sorgfältig aufbereitet werden. In dieser Arbeit wird der Fragebogen einem quantitativen und das Interview einem qualitativen Verfahren unterzogen. Bei beiden Verfahren wird angestrebt, die Datenmenge zu reduzieren, ohne dabei wichtige Informationen zu verlieren. In diesem Kapitel werden beide Verfahren theoretisch erklärt und auf die konkrete Umsetzung übertragen.

5.3.1 Fragebogen

Quantitative Datenauswertung

Nach der Erhebung mittels Fragebogen liegen zahlreiche Messdaten zur Auswertung bereit. Die Auswertung der Daten hat zum Ziel, eine Antwort auf die Forschungsfragen zu geben und die allfälligen Hypothesen zu prüfen. Egal wie die quantitativen Daten erhoben wurden, die Vorgehensweise der Datenauswertung bleibt universell (Roos & Leutwyler, 2017, S. 263 f.).

Skalenniveaus bestimmen

Typisch für die quantitative Forschung ist eine Übersetzung der Informationen in numerische Codes. Dies bedeutet, dass sämtliche Angaben eines Fragebogens in eine Zahl übersetzt werden. Später können damit Berechnungen für die Statistik vorgenommen werden. Vor der Auswertung werden die Messungen in Zahlen überführt. Die daraus hervorgehenden Variablen können je nach Fragentyp eine Nominal-, Ordinal-, oder Intervallskala aufweisen. Die Werte einer Nominalskala beinhalten keine Reihenfolge. Die Werte einer Ordinalskala können eindeutig geordnet werden. Die Messwerte der Intervallskala weisen eine Reihenfolge mit exakt gleichen Abständen aus. Je nach Skalenniveau werden unterschiedliche statistische Verfahren eingesetzt (ebd. S. 267-269). Die Fragebogen dieser Arbeit enthalten lediglich einen Fragentyp. Zu jedem der 30 Items darf nur eine Antwort angekreuzt werden. Das Antwortformat der 1. Klasse besteht aus zwei, das der 4.-6. Klasse aus vier Möglichkeiten. Die Messwerte können der Intervallskala zugeteilt werden, obschon die Abstände der Antwortauswahl nicht mathematisch berechnet werden können. Da der Fragebogen für die 1. Klasse nur aus zwei Antwortmöglichkeiten besteht, wird bei der Auswertung auf eine

numerische Codierung verzichtet. Sie bringt in diesem Fall keinen Vorteil für die Lesbarkeit und Interpretation der Daten.

Urliste und Codeplan erstellen

Die quantitativen Daten werden für die Auswertung in eine Datenmatrix, die sogenannten Urliste, übertragen. Die Fälle (hier Schüler_innen) werden in Zeilen und die Variablen in Spalten dargestellt. Anschliessend können die Codes in die Urliste eingetragen werden. Am besten werden diese Daten in einem Tabellenkalkulationsprogramm erfasst. Wichtig bei diesem Vorgehen ist, dass der Codeplan bereits im Fragebogen festgehalten ist, oder ein separater Codeplan erstellt wird, mit dessen Hilfe die verschlüsselten Daten den ursprünglichen Antworten zugeordnet werden können. Ein Codeplan enthält die Item-Nummer, den Variablennamen, die Item-Formulierung, das Skalenniveau der Variablen sowie die numerischen Werte (ebd. S.269-271).

Für die vorliegende Arbeit wurden alle gesammelten Daten in Tabellen übertragen (siehe Anhang C+D). Eine erste Sichtung zeigte, dass alle 70 Fragebogen vollständig ausgefüllt waren und für die Auswertung verwendet werden können.

Deskriptive Statistik

Die sorgfältig erfassten quantitativen Daten aus der Urliste können in einem nächsten Schritt analysiert werden. Häufig werden zuerst beschreibende Kennwerte in Bezug auf die interessierenden Kriterien berechnet. Diese deskriptiven Masse gelten nur für die untersuchte Stichprobe. Für eine analytische Statistik müsste eine grosse Stichprobe und ein anspruchsvolles Verfahren eingesetzt werden. Typischerweise werden in Forschungsberichten Mittelwerte und Standardabweichungen ausgewiesen, um aufzuzeigen wie stark die Antworten vom Normalfall abweichen (ebd. S. 272). In dieser Arbeit wurden die Antworten beider Klassen ausgezählt. Für die Werte der 4.-6. Klasse wurde zudem der Mittelwert berechnet, um das viergliedrige Antwortformat so aufzubereiten, dass sich die erste Befragung mit der zweiten Befragung vergleichen und interpretieren lässt. Beim dualen Antwortformat der 1. Klasse bringt der Mittelwert keinen zusätzlichen Gewinn für die Auswertung und wird deshalb nicht aufgeführt.

5.3.2 Interview

Aufbereitungsverfahren

Die Interviews wurden mit Aufnahmegegeräten digitalisiert und später mit der Transkriptionssoftware f4 in die schriftliche Form übertragen. Grundsätzlich wurden die Interviews in der Schriftsprache geführt. Einzelne Abschnitte der 1. Klasse mussten von der Mundart in die Schriftsprache übertragen werden. Es wurde eine Volltranskription der Interviews gemacht, d.h. der ganze Text, inkl.

nonverbalen Äusserungen, wurde transkribiert. Dabei wurden Satzbaufehler behoben und der Stil etwas geglättet, so wie dies Flick (2017) für die Verschriftung von Interviews empfiehlt (S. 381 f.). Die hierfür verwendeten Transkriptionsregeln befinden sich im Anhang H.

Auswertungsverfahren

Zur Auswertung der Daten wurde das Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse angewendet. Dieses bietet sich an, um Informationsmengen aus transkribierten Interviews zu verdichten und zu strukturieren (Roos & Leutwyler, 2017, S. 290).

Für diese Arbeit wurde das Material, also die vorliegenden Interviews, kriteriengeleitet gefiltert. Dazu mussten die Strukturierungsdimensionen, welche aus der Fragestellung abgeleitet wurden, festgelegt werden. Die Strukturierung wurde während der Materialsichtung weiter differenziert und schliesslich in ein Kategoriensystem überführt. Es ist von Vorteil, wenn sich die Kategorien trennscharf voneinander unterscheiden, damit das Material eindeutig zugeordnet werden kann.

Es bewährt sich ein Verfahren in drei Schritten:

- **Definition der Kategorie**

Eine exakte Definition bestimmt, welche Textbestandteile welcher Kategorie zugeordnet werden.

- **Ankerbeispiele**

Zu den Kategorien werden konkrete Textstellen aufgeführt, die als typische Beispiele gelten.

- **Kodierregeln**

Bei Abgrenzungsproblemen zwischen den Kategorien werden Regeln formuliert, um die Zuordnungen klar zu stellen (Mayring, 2008, S. 83, zitiert nach Ulich 1985; Hausser, Mayring, Strehmel 1982; Hausser 1972).

Definition der Kategorien

Die Kategorien werden erstellt, um die transkribierten Interviews gezielt nach passenden Aussagen zu durchsuchen. Kategorien können entweder deduktiv oder induktiv ermittelt werden. Deduktive Kategorien werden vor der Datenanalyse aus den Vorüberlegungen abgeleitet. Meist sind es Kategorien, die auf Grund von Theoriewissen zum Thema gebildet werden. Beim induktiven Vorgehen werden die Kategorien aus dem vorliegenden Datenmaterial heraus entwickelt. Häufig werden deduktive und induktive Vorgehen miteinander kombiniert (Roos & Leutwyler, 2017, S. 296). Für die vorliegenden Interviews wurden die Themen des Leitfadens zur Kategorienbildung herangezogen. Es wurde also deduktiv vorgegangen. Während der Analyse wurde das Kategoriensystem verfeinert und die induktive Vorgehensweise angewendet.

Datenanalyse

Mayring (2008) nennt drei Techniken, die sich für das Interpretieren der Daten eignen:

- die *zusammenfassende Inhaltsanalyse*, bei der das Material so reduziert wird, dass die wesentlichen Inhalte dennoch erhalten bleiben.
- die *explizierende Inhaltsanalyse*, die zum Ziel hat, einzelne fragliche Textteile mit zusätzlichen Aussagen zu ergänzen, so dass das Verständnis erweitert wird und die Teststellen erklärt werden.
- die *strukturierende Inhaltsanalyse*, welche bestimmte Aspekte nach festgelegten Kriterien aus dem Material herausfiltert, um einen Querschnitt zu legen oder das Material kriteriengeleitet einschätzen zu können (S. 58).

In dieser Arbeit werden die zusammenfassende Inhaltsanalyse und die strukturierende Technik kombiniert. In einem ersten Schritt werden die Interviews so zusammengefasst, dass die Kernaussagen der einzelnen Schüler_innen ersichtlich werden (siehe Kapitel 6.3.1). In einem zweiten Schritt werden den Interviews die Aussagen entnommen, welche den Kategorien zugeordnet werden können (siehe 6.3.2).

Das Ziel der Inhaltsanalyse ist, durch Filterung und Strukturierung Ordnungen und Zusammenhänge zu erkennen. Dabei sollen grundsätzlich verschiedene Betrachtungsweisen und Meinungen aufgezeigt werden (Roos & Leutwyler, 2017, S. 300 f.).

Konkretes Vorgehen

Im Folgenden die Arbeitsschritte der hier angewendeten qualitativen Inhaltsanalyse aufgelistet:

1. Schritt

Als Analyseeinheit werden in dieser Arbeit die 14 transkribierten Interviews bestimmt.

2. Schritt

Das Wohlbefinden in der Klasse, die drei K-Bausteine Klassenregeln, Klassenrat und Kooperationsspiele sowie das Thema Konflikte, werden als Strukturierungsdimensionen festgelegt.

3. Schritt

Die genannten fünf Dimensionen bestimmen die Ausprägung bei der Zusammenstellung des Kategoriensystems (siehe Anhang K). Die Definitionen zur Kategorienbildung erfolgen deduktiv. Durch einen Operationalisierungsprozess werden die Überkategorien aus den Theoriekonzepten verfeinert. Dieser Schritt hat zum Ziel, dass zu jeder Dimension mindestens eine Kategorie entwickelt wird.

4. Schritt

Im vierten Schritt werden die Kategorien definiert, Ankerbeispiele ausgewählt und Kodierregeln zu den einzelnen Kategorien formuliert. Während der Sichtung des Materials werden die Kategorien induktiv erweitert und angepasst.

5. Schritt

Die Transkripte werden Zeile für Zeile nach den festgelegten Kategorien durchgearbeitet. Die Fundstellen werden sorgfältig markiert.

6. Schritt

Die Fundstellen aller 14 Transkripte werden extrahiert und als Inhaltseinheiten in das Kategoriensystem aufgenommen.

7. Schritt

Jede Fundstelle wird nun entweder einer bestehenden Kategorie zugeordnet oder einer neuen Kategorie zugewiesen, die wiederum geprüft, definiert, belegt und kodiert werden muss, damit eine eindeutige Zuordnung möglich wird. Auf diese erste Erprobung hin erfolgt eine Überarbeitung und das definitive Kategoriensystem.

8. Schritt

Nun kann das extrahierte Material aufbereitet und dargestellt werden. Dabei wird darauf geachtet, dass die Darstellung der Ergebnisse von der Diskussion der Ergebnisse getrennt wird.

6 Darstellung und Interpretation der Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse des Fragebogens und des Leitfadeninterviews dargestellt und interpretiert. Da sich beim Fragebogen die Antwortformate der 1. Klasse und der 4.-6. Klasse unterscheiden, werden sie getrennt voneinander betrachtet. Auf eine genaue Analyse und Auswertung des Soziogramms wurde aus Gründen der Datenreduzierung verzichtet. Die grafischen Darstellungen der Soziogramme finden sich im Anhang E+F. Beim Leitfadeninterview werden die Kernaussagen aller Befragten einzeln dargestellt. Für die Interpretation dient ein Kategoriensystem, in welchem die Informationen aller Interviews gemeinsam gesammelt werden.

6.1 Fragebogen 1. Klasse

Da die Erstklässler_innen nur dual Antworten konnten, braucht es für die Analyse kein zusätzliches Codierungsverfahren. Die Ergebnisse werden nachfolgend in fünf Tabellen zu den Subtests (Skalen) dargestellt. Die zur Besprechung ausgewählten Resultate der Tabelle wurden farblich gekennzeichnet und werden im Anschluss an die Aufstellung neutral beschrieben und schliesslich interpretiert.

Tabelle 2: Legende zu den Skalen des Fragebogens

	Positive Veränderung		Negative Veränderung
<i>kursiv</i>	Itemreversibilität	fett/grün	Item mit voller Zustimmung
	Auffälliges Ergebnis, welches beschrieben wird.	aW rW	Absoluter Wert Relativer Wert (%)

6.1.1 Ergebnisse Klassengemeinschaft (SKG)

Darstellung der Ergebnisse

Tabelle 3: Ergebnisse Subtest Klassengemeinschaft 1. Klasse

Skala Klassengemeinschaft (SKG) Items			stimmt nicht	stimmt
1. In unserer Klasse helfen wir einander.	1. Befragung	aW rW	1 6%	15 94%
	2. Befragung	aW rW	0 0%	16 100%
2. Einige Kinder in unserer Klasse werden ausgelacht.	1. Befragung	aW rW	12 75%	4 25%
	2. Befragung	aW rW	15 94%	1 6%
3. Einige Kinder sind neidisch, wenn andere Mitschüler_innen besser sind.	1. Befragung	aW rW	8 50%	8 50%
	2. Befragung	aW rW	11 69%	5 31%
4. Einige Kinder stören den Unterricht.	1. Befragung	aW rW	1 6%	15 94%
	2. Befragung	aW rW	7 44%	9 56%

5. Wir sind eine tolle Klasse.	1. Befragung	aW rW	3 19%	13 81%
	2. Befragung	aW rW	0 0%	16 100%
6. Wir nehmen Rücksicht aufeinander.	1. Befragung	aW rW	1 6%	15 94%
	2. Befragung	aW rW	0 0%	16 100%
7. Wir entschuldigen uns, wenn wir jemanden verärgert oder verletzt haben.	1. Befragung	aW rW	0 0%	16 100%
	2. Befragung	aW rW	0 0%	16 100%
8. Wir reden freundlich miteinander.	1. Befragung	aW rW	1 6%	15 94%
	2. Befragung	aW rW	0 0%	16 100%
9. Wir kümmern uns um ein Kind, wenn es ihm nicht gut geht.	1. Befragung	aW rW	0 0%	16 100%
	2. Befragung	aW rW	0 0%	16 100%

Drei der neun Items zur Klassengemeinschaft (SKG) sind negativ gepolt. Dies bedeutet, dass die Antwort *stimmt nicht*, eine positive Wertung zur Folge hat und deshalb umgekehrt gelesen wird. Ein Blick auf alle Items der SKG zeigt, dass die Erstklässler_innen bei der zweiten Befragung sieben von neun Items positiver (SKG 1-6 und 8) bewertet haben als bei der ersten Durchführung. Die beiden Items SKG 7 und SKG 9 haben bei beiden Befragungen eine totale Zustimmung von 100% erhalten.

Bei der zweiten Befragung erhielten die Items SKG 1 und SKG 5-9 eine hundertprozentige Zustimmung. Die Schüler_innen sind demnach der Meinung, dass sie einander helfen (SKG 1), eine tolle Klasse sind (SKG 5), Rücksicht aufeinander nehmen (SKG 6), sich, wenn nötig, entschuldigen (SKG 7), freundlich miteinander reden (SKG 8) und sich bei Bedarf umeinander kümmern (SKG 9). Die grössten Veränderungen in der Skala zur Klassengemeinschaft zeigen sich bei den drei Items SKG 3-5.

Aussage zu SKG 3: Einige Kinder sind neidisch, wenn andere Mitschüler_innen besser sind.

Bei der ersten Befragung war die Hälfte aller Schüler_innen der Meinung, dass ihre Mitschüler_innen neidisch sind, wenn jemand besser ist. Bei der zweiten Befragung vertraten nur noch fünf von 16 Schüler_innen diese Meinung. Dies sind nach der Intervention drei Kinder weniger, die das Gefühl von Neid in der Klasse wahrnehmen.

Aussage zu SKG 4: Einige Kinder stören den Unterricht.

15 Kinder haben bei der ersten Befragung angegeben, dass der Unterricht von Mitschüler_innen gestört wird. Nur ein Kind vertritt die Meinung, dass dies nicht stimmt. Bei der zweiten Befragung sind es noch neun Kinder, die sich durch andere gestört fühlen.

Aussage zu SKG 5: Wir sind eine tolle Klasse.

Bei der ersten Befragung haben 13 Kinder der Aussage *Wir sind eine tolle Klasse* zugestimmt und drei Kinder haben sie abgelehnt. Nach der Intervention waren alle Kinder der Meinung, dass sie Mitglied einer tollen Klasse sind.

Interpretation der Ergebnisse

Die Auswertung der ersten Befragung zeigt insgesamt eine positive Grundstimmung der Erstklässler_innen zur Klassengemeinschaft. Dies könnte mit der grossen Motivation zu Beginn ihrer Schullaufbahn zusammenhängen. Der Schulalltag war für sie neu und aufregend. Sie befanden sich in der Forming-Phase und verhielten sich noch etwas zurückhaltend. Der Start der Intervention mit der Bilderbuchgeschichte *Das kleine WIR*, stiess auf Resonanz und die Schüler_innen zeigten reges Interesse daran, eine tolle Klasse werden zu wollen. Einzig die Antworten der drei reversiblen Items fallen weniger klar aus. Hier stellt sich die Frage, ob alle Kinder die Umkehrungsfragen richtig verstanden haben. Wenn für die vorliegende Interpretation davon ausgegangen wird, dass die Antworten korrekt sind, so sind Auslachen (SKG 2) und Neid (SKG 3) zwei Themen, die in der neu gebildeten Klasse von einigen Kindern wahrgenommen werden. Das Item SKG 4 fällt bei der Auswertung besonders auf. 15 Schüler_innen sind der Meinung, dass einige Kinder den Unterricht stören. Eine mögliche Erklärung dafür könnte sein, dass die Schüler_innen nur mit *stimmt* oder *stimmt nicht* antworten konnten. Da ein gänzlich störungsfreier Unterricht kaum der Realität eines Schulalltags entspricht, haben die Schüler_innen dementsprechend geantwortet. Mit der Intervention wurde gezielt versucht, hemmenden Faktoren für das Klassenklima wahrzunehmen und mit den drei K-Bausteinen in eine positive Richtung zu lenken. Ein Vergleich mit der Befragungen nach der Intervention zeigt, dass sich die Themen Auslachen, Neid und Unterrichtsstörungen positiv entwickelt, aber nicht aufgelöst haben. Erstaunlich ist, dass bei der zweiten Befragung nur noch neun Kinder fanden, dass einige Kinder den Unterricht stören. Dies könnte ein Ausdruck dafür sein, dass sich für fünf Kinder die Wahrnehmung von Unterrichtsstörungen so verringert hat, dass die Antwort näher bei *stimmt nicht* liegt als bei *stimmt*. Eine weitere beachtliche Veränderung zeigt sich beim Item SKG 5. Nach der Intervention vertreten alle Schüler_innen geschlossen die Meinung: *Wir sind eine tolle Klasse*. Alle Kinder der beiden Kindergartengruppen scheinen sich nun einheitlich als Klassengemeinschaft wahrzunehmen.

6.1.2 Ergebnisse Skala Soziale Integration (SSI)

Darstellung der Ergebnisse

Tabelle 4: Ergebnisse Subtest Soziale Integration 1. Klasse

Skala Soziale Integration (SSI) Items			stimmt nicht	stimmt
1. Ich fühle mich in der Klasse wohl.	1. Befragung	aW rW	1 6%	15 94%
	2. Befragung	aW rW	0 0%	16 100%
2. Ich darf beim Spielen auf dem Pausenplatz mitmachen.	1. Befragung	aW rW	0 0%	16 100%
	2. Befragung	aW rW	0 0%	16 100%
3. Die anderen Kinder hören zu, wenn ich etwas sage.	1. Befragung	aW rW	5 31%	11 69%
	2. Befragung	aW rW	2 13%	14 88%
4. Die anderen Kinder lachen mich aus.	1. Befragung	aW rW	9 56%	7 44%
	2. Befragung	aW rW	11 69%	5 31%
5. Ich habe Freund_innen in meiner Klasse.	1. Befragung	aW rW	1 6%	15 94%
	2. Befragung	aW rW	0 0%	16 100%
6. Ich finde schnell jemanden, mit dem ich zusammenarbeiten kann.	1. Befragung	aW rW	5 31%	11 69%
	2. Befragung	aW rW	1 6%	15 94%
7. Die anderen Kinder freuen sich mit mir, wenn mir etwas gut gelingt.	1. Befragung	aW rW	0 0%	16 100%
	2. Befragung	aW rW	2 13%	14 88%

Die Auswertung der Skala zur Sozialen Integration (SSI) zeigt in fünf von sieben Punkten eine positive Entwicklung. Die Items SSI 1 und 3-6 erzielen einen höheren Wert bei der zweiten Befragung, wovon das Item SSI 4 eine reversible Polung aufweist. Die Items SSI 1, 2 und 5 erhielten bei der zweiten Befragung eine volle Zustimmung. Die Veränderungen sind klein, da sich laut den Angaben der Schüler_innen bereits zu Beginn der Intervention 15 von 16 Kindern wohl gefühlt (SSI 1) und Freundschaften in der Klasse (SSI 5) haben. Beim Spielen auf dem Pausenplatz (SSI 2) geben die Schüler_innen bei beiden Befragungen geschlossen an, dass sie mitmachen dürfen.

Aussage zu SSI 3: Die anderen Kinder hören zu, wenn ich etwas sage.

Fünf Schüler_innen stimmen dieser Aussage bei der ersten Befragung nicht zu. Bei der zweiten Befragung verringert sich der Negativwert um drei Kinder. 14 von 16 Kinder sind jetzt der Meinung, dass die Mitschüler_innen zuhören, wenn sie etwas sagen.

Aussage zu SSI 4: Die anderen Kinder lachen mich oft aus.

Das Item 4 ist reversibel. Bei der ersten Befragung sind es sieben und bei der zweiten Befragung fünf Kinder, die angeben, dass sie von anderen Kindern ausgelacht werden. Obwohl sich der Wert der Kinder, die angeben nicht ausgelacht zu werden von neun auf elf vergrössert, so ist das ausgelacht werden für fünf Kinder doch ein Thema.

Aussage zu SSI 6: Ich finde schnell jemanden, mit dem ich zusammenarbeiten kann.

In der ersten Befragung haben elf Kinder dieser Aussage zugestimmt, in der zweiten Befragung sind es 15 Kinder. Die Bereitschaft zur Zusammenarbeit hat sich um 25% verbessert.

Aussage zu SSI 7: Die anderen Kinder freuen sich mit mir, wenn mir etwas gut gelingt.

Dieses Item fand am Anfang der Intervention eine hundertprozentige Zustimmung. Nach der Intervention haben zwei Kinder diese Aussage abgelehnt. Das Item hat sich von der ersten zur zweiten Befragung negativ entwickelt.

Interpretation der Ergebnisse

In dieser Skala sind die Items auf der persönlichen Ebene formuliert. Nach der Intervention erleben nur noch zwei Kinder, dass ihnen nicht zugehört wird (SSI 3) und ein Kind gibt an, dass es ihm noch etwas schwerfällt, ein Kind für die Zusammenarbeit zu gewinnen (SSI 6). In diesen Einzelfällen könnte die Schulische Heilpädagogin zusammen mit der Klassenlehrerin die Kinder beobachten und gegebenenfalls gemeinsam mit den Betroffenen Strategien zur Verbesserung ihrer Situation finden. Beim Item SSI 4 geben bei der zweiten Befragung immer noch fünf Kinder an, dass sie ausgelacht werden. Da betroffene Kinder dies als verletzend wahrnehmen, wirkt sich dieser Einfluss hemmend auf die Empfindung eines positiven Klassenklimas aus. Es ist jedoch denkbar, dass Schüler_innen welche lachen, sich nicht bewusst sind, dass sie andere damit verletzen. Interessanterweise findet das unpersönlich reversibel formulierte Item (SKG 2), *Einige Kinder unserer Klasse werden ausgelacht*, bei der zweiten Befragung nur noch eine Zustimmung. Das Ausgelacht werden, scheint somit eine sehr persönlich wahrgenommene Empfindung zu sein. Das Gefühl ausgelacht zu werden, kommt häufiger vor, als dass die Schüler_innen merken, dass andere Kinder ausgelacht werden. Dem Item (SSI 7), *Die anderen Kinder freuen sich mit mir, wenn mir etwas gut gelingt*, stimmten bei der zweiten Befragung nicht mehr alle Kinder zu. Ein Vergleich mit dem reversiblen Item (SKG 3), *Einige Kinder sind neidisch, wenn andere Mitschüler_innen besser sind*, zeigt hingegen eine positive Tendenz. Möglicherweise wird auch hier die persönliche Betroffenheit stärker wahrgenommen. Dies müsste in einem weiteren Gespräch mit den Schüler_innen evaluiert werden.

6.1.3 Ergebnisse Skala Kooperationsspiele (SKS)

Der Ausdruck *Kooperationsspiele* wurde im Unterricht durch den Begriff *Gruppenspiele* ersetzt, da dieser für die Schüler_innen einfacher zu verstehen ist. Aus diesem Grund wurde auch im Fragebogen dieses Wort verwendet.

Darstellung der Ergebnisse

Tabelle 5: Ergebnisse Subtest Kooperationsspiele 1. Klasse

Skala Kooperationsspiele (SKS) Items			stimmt nicht	stimmt genau
1. Die Gruppenspiele machen mir Spass.	1. Befragung	aW rW	7 44%	9 56%
	2. Befragung	aW rW	1 6%	15 94%
2. Ich kenne die Hobbies, Stärken und Schwächen meiner Mitschüler_innen.	1. Befragung	aW rW	11 69%	5 31%
	2. Befragung	aW rW	5 31%	11 69%
3. Ich bin bereit, mit allen Kindern der Klasse zusammenzuarbeiten.	1. Befragung	aW rW	1 6%	15 94%
	2. Befragung	aW rW	1 6%	15 94%
4. Bei den Spielen bin ich ein wichtiger Teil für die Gruppe.	1. Befragung	aW rW	2 13%	14 88%
	2. Befragung	aW rW	2 13%	14 88%
5. Die Gruppenspiele helfen mir, damit ich mich in der Klasse wohl fühle.	1. Befragung	aW rW	1 6%	15 94%
	2. Befragung	aW rW	2 13%	14 88%

Beim Subtest Kooperationsspiele (SKS) erhält keines der fünf Items je eine volle Zustimmung. Die Items SKS 1 und 2 werden bei der zweiten Befragung positiver beurteilt, während das Item SKS 5 eine leicht negative Tendenz zeigt. Die Items SKS 3 und 4 werden zwei Mal gleich bewertet.

Aussage zu SKS 1: Die Gruppenspiele machen mir Spass.

Diesem Item haben bei der zweiten Befragung sechs Kinder mehr zugestimmt als bei der ersten Befragung. Nach der Intervention geben 15 von 16 Kindern an, dass ihnen die Gruppenspiele Spass machen.

Aussage zu SKS 2: Ich kenne die Hobbies, Stärken und Schwächen meiner Mitschüler_innen.

Auch bei diesem Item sind es nach der Intervention sechs Kinder mehr, die der Aussage zustimmen. Bei der zweiten Befragung sind elf von 16 Kindern der Meinung, dass sie ihre Mitschüler_innen besser kennen. Dies bedeutet umgekehrt, dass fünf Schüler_innen finden, dass sie ihre Mitschüler_innen noch nicht so gut kennen.

Interpretation der Ergebnisse

Die Schüler_innen hatten bereits zu Beginn eine positive Einstellung zur Zusammenarbeit mit allen Kindern der Klasse (SKS 3). Diese Bereitschaft und das Gefühl, wichtig für die Gruppe zu sein (SKS 4), sind zwei wichtige Komponenten, damit Kooperationsspiele gelingen können. Die Spiele haben keinen Wettbewerbscharakter und wurden deshalb von den Schüler_innen zu Beginn nicht immer als Spiele erkannt. Spass haben, zusammenarbeiten, einander kennenlernen und sich Selbstwirksam erfahren, waren wichtige Ziele bei den Kooperationsspielen. Der Faktor Spass (SKS 1) findet nach der Intervention eine grosse Zustimmung. Spiele die wiederholt durchgeführt werden konnten, gewannen meist an Intensität und Lebendigkeit, weil die Kinder mit den Regeln bereits vertraut waren. Auch das gegenseitige Kennenlernen (SKS 2) hat sich während der Intervention verbessert. Die Kinder aus den beiden Kindergärten haben sich während den Gruppenspielen durchmischt und kamen miteinander in Kontakt. Am Ende der Intervention konnten alle Kinder ihre Mitschüler_innen sicher mit Namen ansprechen. Das Item SKS 5, *Die Gruppenspiele helfen mir, damit ich mich in der Klasse wohl fühle*, ist in der Tabelle 3 rot markiert, weil bei der zweiten Befragung ein Kind weniger zugestimmt hat. Diese Ablehnung könnte jedoch auch positiv ausgelegt werden. Da die Kooperationsspiele viel Unterrichtszeit in Anspruch nehmen, macht es Sinn, diesen Aufwand nach erfolgreicher Intervention wieder zu reduzieren. Wenn sich alle Schüler_innen in der Klasse wohl fühlen und sich gegenseitig unterstützen, können nun auch fachbezogene Gruppenarbeiten gelingen. Dies sind gute Voraussetzungen, damit die Klasse zu einer produktiven Arbeitsgemeinschaft wachsen kann.

6.1.4 Ergebnisse Skala Klassenregeln (SKRE)

Darstellung der Ergebnisse

Tabelle 6: Ergebnisse Subtest Klassenregeln 1. Klasse

Skala Klassenregeln (SKRE)			stimmt nicht	stimmt
Items				
1. Ich finde die Klassenregeln wichtig.	1. Befragung	aW rW	0 0%	16 100%
	2. Befragung	aW rW	0 0%	16 100%
2. Ich halte mich an die Klassenregeln.	1. Befragung	aW rW	1 6%	15 94%
	2. Befragung	aW rW	0 0%	16 100%
3. Einige Kinder halten sich nicht an die Klassenregeln.	1. Befragung	aW rW	6 38%	10 63%
	2. Befragung	aW rW	7 44%	9 56%
4. Unsere Klassenregeln helfen mir, damit ich mich in der Schule wohl fühle.	1. Befragung	aW rW	0 0%	16 100%
	2. Befragung	aW rW	2 13%	14 88%

Die Skala Klassenregeln (SKRE) beinhaltet vier Items, wovon ein Item reversibel gepolt ist. Die beiden Items SKRE 1 und 4 erhalten bereits vor der Intervention eine volle Zustimmung. Nach der Intervention bekommen SKRE 1 und 3 eine hundertprozentige Zusage.

Aussage zu SKRE 1: Ich finde die Klassenregeln wichtig.

Dieses Item findet bei beiden Befragungen die volle Zustimmung der ganzen Klasse. Alle Schüler_innen bewerten die Klassenregeln sowohl vor als nach der Intervention grundsätzlich als wichtig.

Aussage zu SKRE 3: Einige Kinder halten sich nicht an die Klassenregeln.

Bei diesem Item sind in der ersten Befragung zehn und in der zweiten Befragung neun Kinder der Meinung, dass einige Mitschüler_innen sich nicht an die Klassenregeln halten. Der Wert hat sich um ein Kind verbessert, ist mit neun negativen Einschätzungen jedoch auffällig.

Aussage zu SKR 4: Unsere Klassenregeln helfen mir, damit ich mich in der Schule wohl fühle.

Bei dieser Aussage fällt der absolute Wert von 16 auf 14 zurück. Zwei Kinder geben bei der zweiten Befragung an, dass sie die Klassenregeln nicht brauchen, um sich wohlzufühlen.

Interpretation der Ergebnisse

Im Rahmen der Intervention wurden die Klassenregeln mit den Schüler_innen sorgfältig erarbeitet und darauf geachtet, dass die Kinder deren Sinn verstehen. Die Auswertung des Fragebogens zeigt, dass alle Schüler_innen die Klassenregeln als wichtig einschätzen (SKRE 1). Zwei Kinder geben an, dass ihr Wohlbefinden nicht von den Klassenregeln abhängt (SKRE 4). Spannend sind die Resultate der beiden Items SKRE 2 und 3. Bei der zweiten Befragung geben alle Kinder an, dass sie sich selber an die Klassenregeln halten (SKRE 2). Neun Kinder sind jedoch der Meinung, dass sich einige Kinder nicht an die Klassenregeln halten (SKRE 3). Diese unterschiedlichen Ergebnisse zeigen erneut, dass die Selbsteinschätzung eine Kompetenz ist, welche nicht immer mit der Fremdeinschätzung übereinstimmt. Es scheint deshalb wichtig, dass die Schüler_innen immer wieder Gelegenheiten bekommen, ihre Selbsteinschätzungskompetenz im Austausch mit ihren Mitschüler_innen oder der Lehrpersonen zu reflektieren und aufzubauen. Eine interessante Übereinstimmung zeigt ein Vergleich der Items SKRE 3, *Einige Kinder halten sich nicht an die Klassenregeln* und SKG 4, *Einige Kinder stören den Unterricht*. Beiden reversiblen Items wird bei der zweiten Befragung neun Mal zugestimmt. Dies deutet auf einen direkten Zusammenhang zwischen Unterrichtsstörungen und Klassenregeln hin.

6.1.5 Ergebnisse Skala Klassenrat (SKRA)

Darstellung der Ergebnisse

Tabelle 7: Ergebnisse Subtest Klassenrat 1. Klasse

Skala Klassenrat (SKRA) Items			stimmt nicht	stimmt
1. Ich finde den Klassenrat wichtig.	1. Befragung	aW rW	0 0%	16 100%
	2. Befragung	aW rW	1 6%	15 94%
2. Im Klassenrat hören wir einander zu.	1. Befragung	aW rW	1 6%	15 94%
	2. Befragung	aW rW	0 0%	16 100%
3. Im Klassenrat kann ich meine Ideen und Anliegen einbringen.	1. Befragung	aW rW	3 19%	13 81%
	2. Befragung	aW rW	0 0%	16 100%
4. Im Klassenrat finden wir Lösungen, mit denen alle zufrieden sind.	1. Befragung	aW rW	5 31%	11 69%
	2. Befragung	aW rW	0 0%	16 100%
5. Der Klassenrat hilft mir, damit ich mich in der Schule wohl fühle.	1. Befragung	aW rW	3 19%	13 81%
	2. Befragung	aW rW	2 13%	14 88%

Die Daten des Subtests Klassenrat (SKRA) zeigen eine positive Bilanz für vier von fünf Items. Die Items SKRA 2-4 werden bei der zweiten Befragung mit einem Relativwert von 100% bewertet. Alle Schüler_innen geben an, dass sie einander im Klassenrat zuhören (SKRA 2), ihre Ideen und Anliegen einbringen können (SKRA 3) und Lösungen finden mit denen alle zufrieden sind (SKRA 3).

Aussage zu SKRA 1: Ich finde den Klassenrat wichtig

Das Item zur Wichtigkeit des Klassenrates findet in der ersten Befragung die volle Zustimmung der ganzen Klasse. Bei der zweiten Befragung gibt ein Kind an, dass diese Aussage nicht zutrifft.

Aussage zu SKRA 5: Der Klassenrat hilft mir, damit ich mich in der Schule wohl fühle.

In der ersten Befragung sind drei von 16 Schüler_innen der Meinung, dass sie den Klassenrat nicht brauchen, um sich wohlfühlen. Bei der zweiten Befragung vertreten noch zwei Kinder diese Meinung.

Interpretation der Ergebnisse

Nach der Intervention vertreten alle Schüler_innen die Meinung, dass sie einander im Klassenrat zuhören. Dies könnte einerseits damit zu tun haben, dass es im Klassenrat klare Gesprächsregeln gibt. So darf z.B. nur sprechen, wer das *kleine Wir* in den Händen hält. Andererseits steht das Item in der Wir-Form. Wie hätten die Schüler_innen geantwortet, wenn es auf der persönlichen Ebene

formuliert gewesen wäre? Z.B. *Die anderen Kinder hören mir im Klassenrat zu.* Für die weitere Arbeit mit dem Klassenrat ist es wichtig, mit den Schüler_innen immer wieder aufs Neue über das Sprechen und Zuhören nachzudenken. Nach der Intervention stimmen alle Schüler_innen den Items SKRA 3 und 4 zu. Sie nutzen den Klassenrat als Instrument zur Partizipation und erleben, dass Probleme lösungsorientiert behandelt werden. Dem Item SKRA 1 hat bei der zweiten Befragung ein Kind nicht mehr zugestimmt. Ein Blick in die Urliste verrät, dass das gleiche Kind einerseits den Klassenrat als unwichtig einstuft und andererseits angibt, dass ihm der Klassenrat hilft, um sich wohlfühlen. Möglicherweise könnte ein Verständnisproblem die Ursache für diese etwas widersprüchliche Antworten sein.

6.2 Fragebogen 4.-6. Klasse

Die 4.-6. Klasse hatte eine vierstufige Antwortskala. Um diese Daten quantitativ erfassen und auszuwerten, wurden sie mit den Werten von null bis drei codiert. So konnte der Mittelwert jedes Items berechnet und die Veränderung von der ersten zur zweiten Befragung veranschaulicht werden. Die Fragen und ihre Reihenfolge im Fragebogen sind identisch mit denjenigen der 1. Klasse. Die Ergebnisse werden in fünf Subtests (Skalen) aufgelistet. Die auffallenden Ergebnisse sind farblich gekennzeichnet und werden im Anschluss an die Tabelle deskriptiv beschrieben und anschliessend interpretiert. Zur besseren Übersicht werden die beschriebenen Skalen zusätzlich als Säulendiagramm dargestellt. Alle Säulendiagramme zu den Skalen finden sich im Anhang D.

Tabelle 8: Legende zu den Skalen des Fragebogens

<i>kursiv</i>	Itemreversibilität	0	Stimmt gar nicht
aW	Absoluter Wert	1	Stimmt kaum
rW	Relativer Wert	2	Stimmt ziemlich
Mw	Mittelwert	3	Stimmt genau
Abw	Abweichung		Positive Veränderung
	Auffälliges Ergebnis, welches beschrieben wird.		Negative Veränderung

6.2.1 Ergebnisse Skala Klassenklima (SKK)

Darstellung der Ergebnisse

Tabelle 9: Ergebnisse Subtest Klassenklima 4.-6. Klasse

Skala Klassengemeinschaft (SKG)			0	1	2	3	Mw	Abw
1. In unserer Klasse helfen wir einander.	1. Befragung	aW	0	0	14	5	2.26	0.00
		rW	0%	0%	74%	26%		
2. Einige Kinder in unserer Klasse werden ausgelacht.	1. Befragung	aW	7	8	3	1	2.11	-0.1
		rW	37%	42%	16%	5%		
2. Einige Kinder in unserer Klasse werden ausgelacht.	2. Befragung	aW	5	10	3	1	2.0	
		rW	26%	53%	16%	5%		
3. Einige Kinder sind neidisch, wenn andere Mitschüler_innen besser sind.	1. Befragung	aW	3	6	7	3	1.47	+0.21
		rW	16%	32%	37%	16%		
3. Einige Kinder sind neidisch, wenn andere Mitschüler_innen besser sind.	2. Befragung	aW	4	6	8	1	1.68	
		rW	21%	32%	42%	5%		
4. Einige Kinder stören den Unterricht oft.	1. Befragung	aW	2	6	7	4	1.32	-0.32
		rW	11%	32%	37%	21%		
4. Einige Kinder stören den Unterricht oft.	2. Befragung	aW	0	6	7	6	1.0	
		rW	0%	32%	37%	32%		
5. Wir sind eine tolle Klasse.	1. Befragung	aW	0	0	3	16	2.84	-0.11
		rW	0%	0%	16%	84%		
5. Wir sind eine tolle Klasse.	2. Befragung	aW	0	0	5	14	2.73	
		rW	0%	0%	26%	74%		

6. Wir nehmen Rücksicht aufeinander.	1. Befragung	aW	0	0	9	10	2.53	-0.27
		rW	0%	0%	47%	53%		
	2. Befragung	aW	0	0	14	5	2.26	
		rW	0%	0%	74%	26%		
7. Wir entschuldigen uns, wenn wir jemanden verärgert oder verletzt haben.	1. Befragung	aW	0	0	2	17	2.89	-0.22
		rW	0%	0%	11%	89%		
	2. Befragung	aW	0	1	5	13	2.63	
		rW	0%	5%	26%	68%		
8. Wir reden freundlich miteinander.	1. Befragung	aW	0	0	9	10	2.53	-0.16
		rW	0%	0%	47%	53%		
	2. Befragung	aW	0	0	12	7	2.37	
		rW	0%	0%	63%	37%		
9. Wir kümmern uns um ein Kind, wenn es ihm nicht gut geht.	1. Befragung	aW	0	0	9	10	2.53	0.00
		rW	0%	0%	47%	53%		
	2. Befragung	aW	0	0	9	10	2.53	
		rW	0%	0%	47%	53%		

Aussagen zu SKG 1, SKG 5, SKG 6, SKG 8 und SKG 9



Abbildung 3: Säulendiagramme zu SKG 1, 5, 6, 8, 9

Diese fünf Items werden bei den Befragung von allen Schüler_innen durchgehend positiv bewertet. Die Items SKG 1 und SKG 9 wurden bei beiden Befragungen gleich bewertet. Die Items SKG 2, SKG 6 und SKG 8 schneiden nach der Intervention leicht schlechter ab, d.h. zwei bis fünf Kinder verändern ihre Beurteilung von *stimmt genau* zu *stimmt ziemlich*. Am deutlichsten wird dies beim Item *Wir nehmen Rücksicht aufeinander*: Fünf Kinder haben hier negativer beurteilt als beim ersten Mal.

Aussagen zu SKG2, SKG3 und SKG4

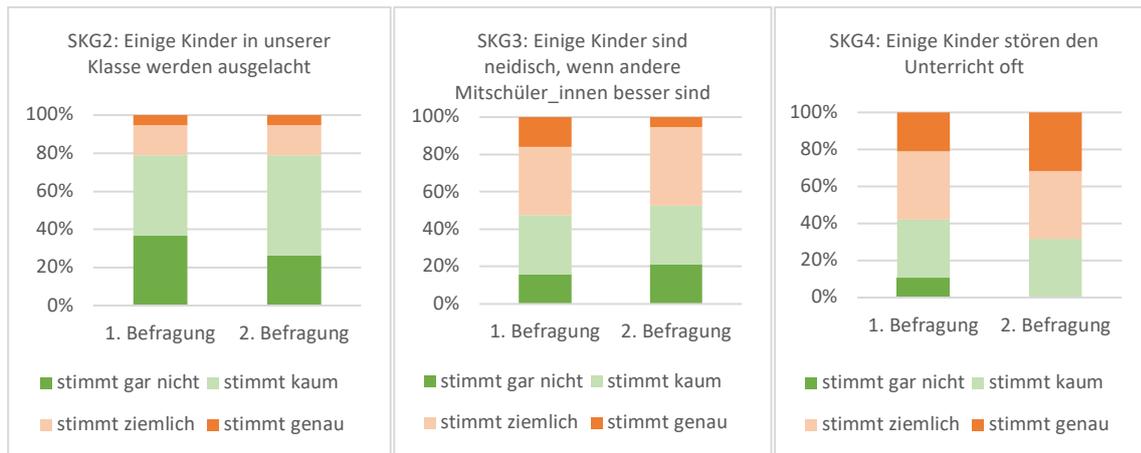


Abbildung 4: Säulendiagramme zu SKG 2, 3 und 4

Diese drei Items der Skala sind reversibel gepolt. Das bedeutet, dass für die Berechnung des Mittelwerts den Codes von null bis drei die Werte in umgekehrter Reihenfolge zugeordnet wurden. Das Item SKG 4 erhält von allen Items des gesamten Fragebogens nach der Intervention mit dem Mittelwert 1.0 die schlechteste Bewertung. Knapp 70% der Klasse sind der Meinung, dass der Unterricht oft von Mitschüler_innen gestört wird, bei der ersten Befragung waren es 58%.

Interpretation der Ergebnisse

Bei beiden Befragungen ausschliesslich positiv beurteilt wurden die Items SKG 1: In unserer Klasse helfen wir einander, SKG 5: Wir sind eine tolle Klasse, SKG 6: Wir nehmen Rücksicht aufeinander, SKG 8: Wir reden freundlich miteinander und SKG 9: Wir kümmern uns um ein Kind, wenn es ihm nicht gut geht. Dies lässt auf eine hohe Sozialkompetenz der Schüler_innen schliessen und zeigt, dass die Klasse bereits als gute Klassengemeinschaft unterwegs ist. Obwohl die Skala Klassengemeinschaft insgesamt hoch bewertet wurde, ist ein leichter Rückgang der positiven Bewertungen ersichtlich. Dies könnte damit erklärt werden, dass die Begeisterung über die neu zusammengesetzte Klasse zu Beginn des Schuljahres sehr hoch war und nach Einkehr des Schulalltags über die Monate wieder etwas abnahm. Das Items SKG 5 widerspiegelt diese Vermutung. Nur das Item SKG 3 wurde bei der zweiten Befragung positiver beurteilt: Die Schüler_innen beurteilten den Neid ihrer Mitschüler_innen auf bessere Leistungen kleiner als vor der Intervention. Dass die drei reversibel gepolten Items relativ hohe Zustimmung erhielten, könnte sich mit der wissenschaftlich erwiesenen *Ja-sage-Tendenz* zu Aussagen erklären lassen. Diese These könnte auch durch die Bewertung des Items SKG 6 untermauert werden. Obwohl dieses bei der zweiten Befragung etwas negativer bewertet wird, sagen alle Schüler_innen, dass in der Klasse Rücksicht aufeinander genommen wird, was eigentlich im Widerspruch zu den erwähnten Unterrichtsstörungen steht.

6.2.2 Ergebnisse Skala Soziale Integration (SSI)

Darstellung der Ergebnisse

Tabelle 10: Ergebnisse Subtest Soziale Integration 4.-6. Klasse

Skala Soziale Integration (SSI)			0	1	2	3	Mw	Abw
Items								
1. Ich fühle mich in der Klasse wohl.	1. Befragung	aW rW	0 0%	0 0%	6 32%	13 68%	2.68	-0.1
	2. Befragung	aW rW	0 0%	2 11%	4 21%	13 68%	2.58	
2. Ich darf beim Spielen auf dem Pausenplatz mitmachen.	1. Befragung	aW rW	0 0%	1 5%	5 26%	13 68%	2.63	+0.11
	2. Befragung	aW rW	0 0%	0 0%	5 26%	14 74%	2.74	
3. Die anderen Kinder hören zu, wenn ich etwas sage.	1. Befragung	aW rW	0 0%	0 0%	12 63%	7 37%	2.37	-0.25
	2. Befragung	aW rW	0 0%	1 5%	14 74%	4 21%	2.12	
4. Die anderen Kinder lachen mich oft aus.	1. Befragung	aW rW	16 84%	2 11%	0 0%	1 5%	2.74	-0.21
	2. Befragung	aW rW	13 68%	4 21%	1 5%	1 5%	2.53	
5. Ich habe Freunde_Freundinnen in meiner Klasse.	1. Befragung	aW rW	1 5%	0 0%	2 11%	16 84%	2.74	+0.1
	2. Befragung	aW rW	0 0%	1 5%	1 5%	17 89%	2.84	
6. Ich finde schnell jemanden, mit dem ich zusammenarbeiten kann.	1. Befragung	aW rW	0 0%	1 5%	5 26%	13 68%	2.63	-0.1
	2. Befragung	aW rW	0 0%	0 0%	9 47%	10 53%	2.53	
7. Die anderen Kinder freuen sich mit mir, wenn mir etwas gut gelingt.	1. Befragung	aW rW	0 0%	2 11%	11 58%	6 32%	2.21	+0.11
	2. Befragung	aW rW	0 0%	2 11%	9 47%	8 42%	2.32	

Aussagen zu SSI 1

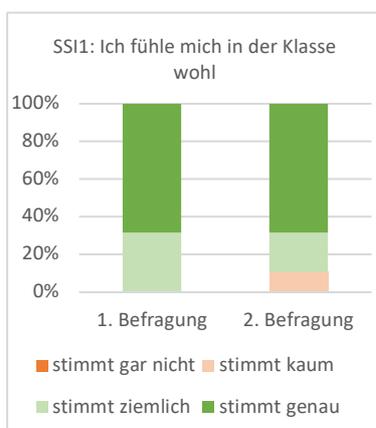
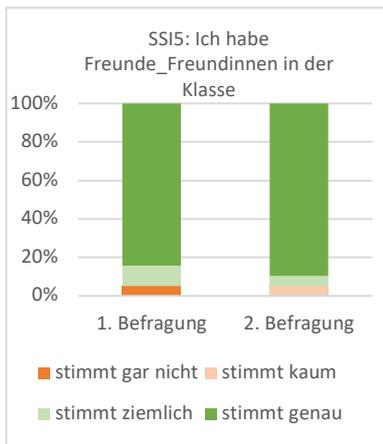


Abbildung 5: Säulendiagramm zu SSI 1

Bei der ersten Befragung stimmten der Aussage alle Kinder zu, 13 der 19 Kinder sagten sogar, dass sie der Aussage ganz zustimmen. Von den sechs Kindern, welche bei der ersten Befragung mit *stimmt ziemlich* antworteten, bewerten zwei Kinder ihr Wohlbefinden in der Klasse zum Zeitpunkt der zweiten Befragung negativer.

Aussagen zu SSI 5



Auch das eine Kind, welches bei der ersten Befragung noch gesagt hatte, dass es keine Freunde in der Klasse habe, bewertet dies nun nur noch mit *trifft ziemlich zu*. Der Mittelwert bei dieser Frage ist bemerkenswert hoch, er steigt von 2.74 auf 2.84 und ist somit der höchste Mittelwert aller Items des Fragebogens nach der Durchführung der Intervention.

Abbildung 6: Säulendiagramm zu SSI 5

Aussagen zu SSI 2 und SSI 6

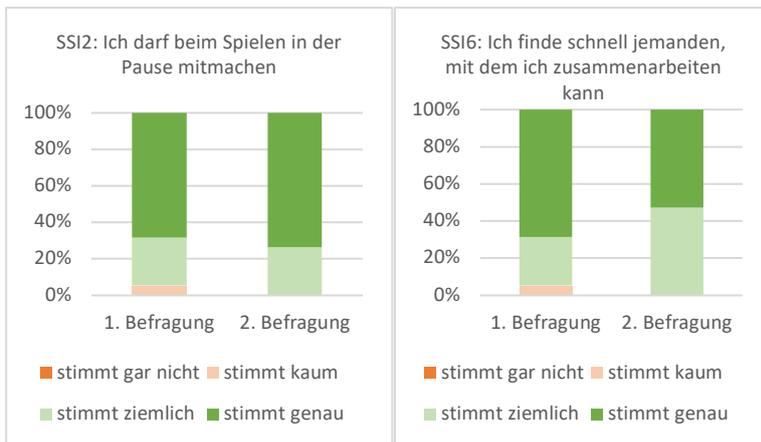


Abbildung 7: Säulendiagramme zu SSI 2 und SSI 6

Vor der Intervention hat jeweils ein Kind gesagt, dass es nicht immer mitspielen darf in den Pausen und dass es nicht immer gelingt, schnell jemanden zur Zusammenarbeit zu finden. Nach der Intervention zeigt sich eine Verbesserung. Alle Kinder der Klasse sagen nun, dass sie in der Pause mitspielen können und schnell jemanden finden, mit dem sie zusammenarbeiten können.

Interpretation der Ergebnisse

Die ganze Skala weist nur geringe Unterschiede zwischen den Befragungen auf. Die Items SSI 2, 5, 6 und 7 schneiden nach der Intervention leicht besser, die Items SSI 1, 3 und 4 leicht schlechter ab. Zwischen den Items 2, 5 und 7 besteht vermutlich ein Zusammenhang, denn schnell jemanden zur Zusammenarbeit zu finden und auch in den Pausen nicht ausgeschlossen zu werden, lässt darauf schließen, dass die Schüler_innen Freunde in der Klasse haben. Auch die Aussage von 89% der Kinder, dass andere sich mit ihnen freuen, wenn ihnen etwas gelingt, untermauert die sehr gute

soziale Integration der Schüler_innen. Warum zwei der Kinder nach der Intervention angegeben haben, dass sie sich nicht immer wohl fühlen in der Klasse, liesse sich nur durch direktes Nachfragen nach der Befragung eruieren. Da auch diese zwei Kinder die Items SSI 2 und SSI 6 positiv bewertet haben, scheint ihr schulisches Wohlbefinden noch von anderen Faktoren als der schulischen Integration abzuhängen.

6.2.3 Ergebnisse Skala Kooperationsspiele (SKS)

Darstellung der Ergebnisse

Tabelle 11: Ergebnisse Subtest Kooperationsspiele 4.-6. Klasse

Skala Kooperationsspiele (SKS)			0	1	2	3	Mw	Abw
1. Die Gruppenspiele machen mir Spass.	1. Befragung	aW rW	0 0%	0 0%	1 5%	18 95%	2.96	-0.33
	2. Befragung	aW rW	0 0%	1 5%	4 21%	14 74%	2.63	
2. Ich kenne die Hobbies, Stärken und Schwächen meiner Mitschüler_innen.	1. Befragung	aW rW	1 5%	2 11%	9 47%	7 37%	2.15	-0.04
	2. Befragung	aW rW	0 0%	2 11%	13 68%	4 21%	2.11	
3. Ich bin bereit, mit allen Kindern der Klasse zusammenzuarbeiten.	1. Befragung	aW rW	0 0%	1 5%	8 42%	10 53%	2.47	-0.05
	2. Befragung	aW rW	0 0%	1 5%	9 47%	9 47%	2.42	
4. Bei den Spielen bin ich ein wichtiger Teil für die Gruppe.	1. Befragung	aW rW	0 0%	6 32%	10 53%	3 16%	1.84	+0.05
	2. Befragung	aW rW	0 0%	4 21%	13 68%	2 11%	1.89	
5. Die Gruppenspiele helfen mir, damit ich mich in der Klasse wohl fühle.	1. Befragung	aW rW	0 0%	3 16%	6 32%	10 53%	2.37	-0.11
	2. Befragung	aW rW	0 0%	2 11%	10 53%	7 37%	2.26	

Aussagen zu SKS 1 und SKS 5

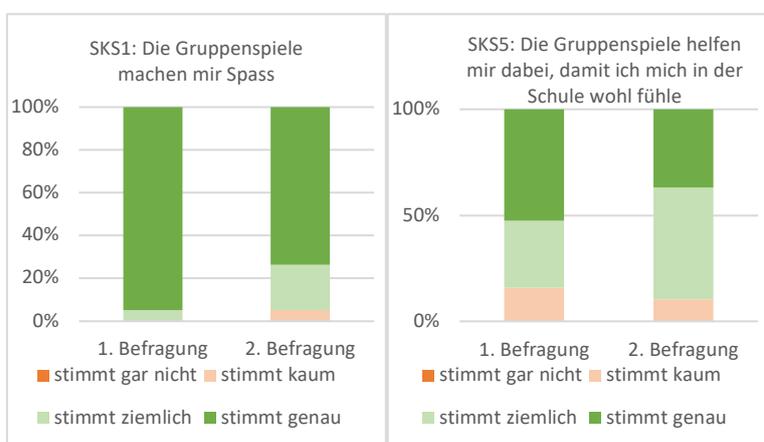
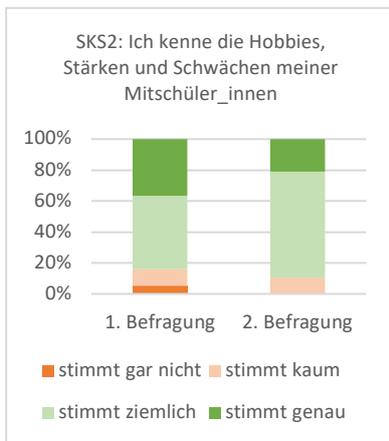


Abbildung 8: Säulendiagramme zu SKS 1 und SKS 5

Zu Beginn des Schuljahres erhielten die Gruppenspiele ausgesprochen hohe Bewertungen. Alle Kinder stimmten der Aussage zu, dass die Gruppenspiele Spass machen, für 18 von 19 Schüler_innen stimmte diese Aussage sogar genau. Dies ist der höchste Mittelwert (2.96) des ganzen Fragebogens. Bei der zweiten Befragung hat dieser Wert zwar abgenommen, liegt aber immer noch bei 2.63. Auch der Einfluss der Gruppenspiele auf das Wohlbefinden wird hoch bewertet. Nach der Intervention sagen 17 von 19 Schüler_innen, dass die Gruppenspiele zu ihrem schulischen Wohlbefinden beitragen.

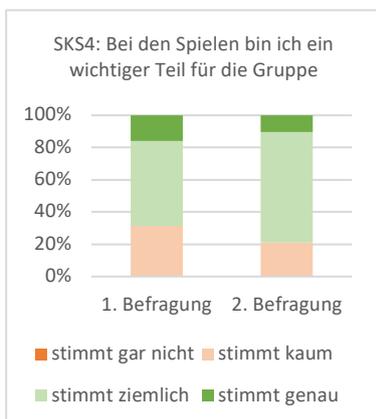
Aussagen zu SKS 2



Zu Beginn der Intervention haben drei Kinder angegeben, dass sie ihre Mitschüler_innen noch nicht gut kennen. Eines davon sagte sogar, dass es die Hobbies, Stärken und Schwächen seiner Mitschüler_innen gar nicht kennt. Die negativen Werte haben sich nach der Intervention etwas vermindert. Nur noch zwei Kinder sagen, dass die Aussage ziemlich stimmt.

Abbildung 9: Säulendiagramm zu SKS 2

Aussagen zu SKS 4



Dieses Item ist das einzige aus der Skala Kooperationsspiele, welches im Schnitt bei der zweiten Befragung besser bewertet wurde. Bei der ersten Befragung sagten 13 von 19 Kindern, dass sie bei den Spielen ein wichtiger Teil der Gruppe sind, bei der zweiten Befragung sagten dies zwei Kinder mehr.

Abbildung 10: Säulendiagramm zu SKS 4

Interpretation der Ergebnisse

Dass die Gruppenspiele zu Beginn des Schuljahres so gut bewertet wurden, hat wahrscheinlich auch damit zu tun, dass die Schüler_innen bei diesen Spielen begeistert mitmachten und es ihnen Spass machte, mit der ganzen Klasse neue Spiele kennenzulernen und auch während des Unterrichts zu

spielen. Es war zu erwarten, dass diese Euphorie mit der Zeit etwas abflachen würde. Durch die Spiele empfinden sich die Schüler_innen vermehrt als wichtigen Teil der Gruppe. Es hat sich gezeigt, dass sich die Kinder besser kennen als zu Beginn der Intervention. Es ist zu vermuten, dass dadurch auch die grosse Bereitschaft, mit allen zusammenzuarbeiten, zu erklären ist. Die Kinder konnten die Erfahrung machen, dass es auch Spass macht, ein Spiel mit Kindern zu spielen, welche sie vorher nicht so gut kannten. Sie bekamen die Möglichkeit, diese durch das gemeinsame Spiel besser kennenzulernen.

6.2.4 Ergebnisse Skala Klassenregeln (SKRE)

Darstellung der Ergebnisse

Tabelle 12: Ergebnisse Subtest Klassenregeln 4.-6. Klasse

Skala Klassenregeln (SKRE)			0	1	2	3	Mw	Abw
Items								
1. Ich finde die Klassenregeln wichtig.	1. Befragung	aW rW	0 0%	0 0%	7 37%	12 63%	2.63	-0.05
	2. Befragung	aW rW	0 0%	0 0%	8 42%	11 58%	2.58	
2. Ich halte mich an die Klassenregeln.	1. Befragung	aW rW	0 0%	1 5%	10 53%	8 42%	2.37	+0.1
	2. Befragung	aW rW	0 0%	0 0%	10 53%	9 47%	2.47	
3. Einige Kinder halten sich nicht an die Klassenregeln.	1. Befragung	aW rW	2 11%	6 32%	7 37%	4 21%	1.32	-0.11
	2. Befragung	aW rW	1 5%	5 26%	10 53%	3 16%	1.21	
4. Unsere Klassenregeln helfen mir, damit ich mich in der Schule wohl fühle.	1. Befragung	aW rW	0 0%	1 5%	8 42%	10 53%	2.47	-0.05
	2. Befragung	aW rW	0 0%	1 5%	9 47%	9 47%	2.42	

Aussagen zu SKRE 1 und SKRE 4

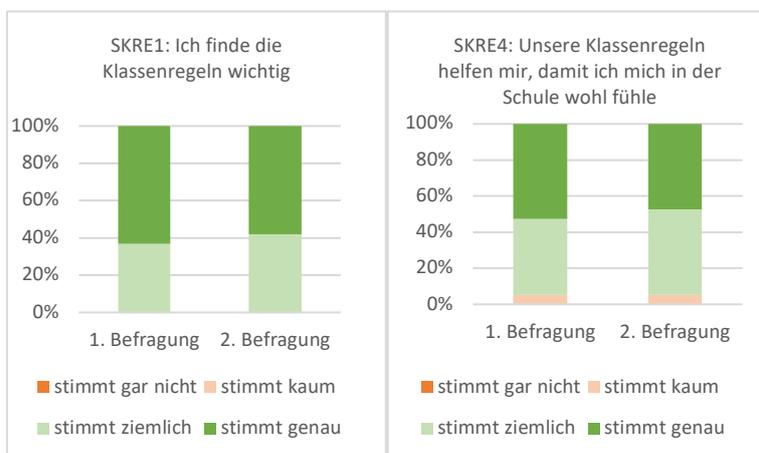


Abbildung 11: Säulendiagramme zu SKRE 1 und 4

Über die Wichtigkeit der Klassenregeln herrscht grosse Einigkeit, alle Schüler_innen finden die Klassenregeln bei beiden Befragungen wichtig. Nur ein Kind sagt, dass die Klassenregeln ihm eher nicht dabei helfen, sich in der Schule wohlfühlen.

Aussagen zu SKRE 2 und SKRE 3

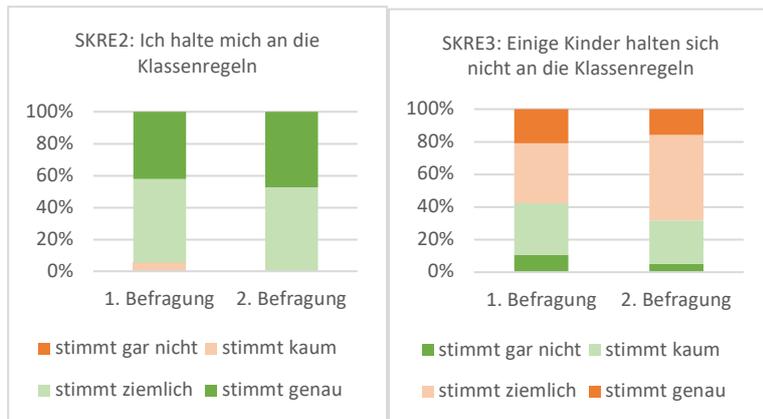


Abbildung 12: Säulendiagramme zu SKRE 2 und 3

18 von 19 Schüler_innen geben bei der ersten Befragung an, dass sie die Klassenregeln einhalten. Bei der zweiten Befragung stimmen dem Item sogar alle zu. Annähernd 70% sagen aber, dass ihre Mitschüler_innen sich nicht immer an die Klassenregeln halten. Diese Diskrepanz ist auffällig und sollte genauer betrachtet werden.

Interpretation der Ergebnisse

Die Klassenregeln helfen den Schüler_innen dabei, sich in der Schule wohlfühlen und sind für die sozialen Interaktionen der Kinder sehr wichtig. Interessant ist, dass praktisch alle Befragten sagen, dass sie selbst sich an die Klassenregeln halten, aber deutlich mehr als die Hälfte der Schüler_innen den Eindruck hat, dass einige ihrer Mitschüler_innen dies nicht tun. Auch hier stellt sich wieder die Frage nach der Ja-Sage Tendenz. Da das Item SKRE 3 reversibel gepolt ist, ist es möglich, dass das Ergebnis durch die Zustimmung zur Frage entstanden ist. Eine andere Interpretation ist, dass die Fremd- und Eigenwahrnehmung der Schüler_innen nicht übereinstimmen. Es ist ausserdem zu bedenken, dass es im Schulalltag praktisch ein Ding der Unmöglichkeit ist, Regeln zu 100% einzuhalten und ein störungsfreier Unterricht eine Utopie ist. So, wie das Item formuliert ist, war eigentlich davon auszugehen, dass der Aussage zugestimmt wird. Beim Item SKRE 2 hingegen konnten die Schüler_innen durch die Aussage *stimmt ziemlich* ausdrücken, dass sie sich nicht immer an die Regeln halten.

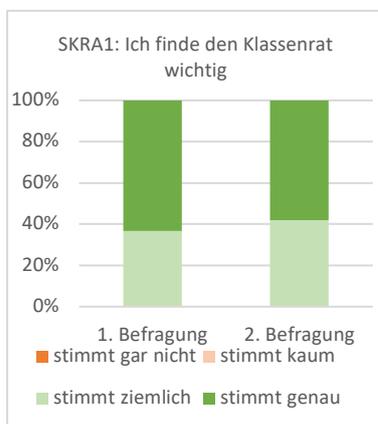
6.2.5 Ergebnisse Skala Klassenrat (SKRA)

Darstellung der Ergebnisse

Tabelle 13: Ergebnisse Subtest Klassenrat 4.-6. Klasse

Skala Klassenrat (SKRA) Items			0	1	2	3	Mw	Abw
1. Ich finde den Klassenrat wichtig.	1. Befragung	aW rW	0 0%	0 0%	7 37%	12 63%	2.63	-0.05
	2. Befragung	aW rW	0 0%	0 0%	8 42%	11 58%	2.58	
2. Im Klassenrat hören wir einander zu.	1. Befragung	aW rW	0 0%	0 0%	6 32%	13 68%	2.68	-0.31
	2. Befragung	aW rW	0 0%	1 5%	10 53%	8 42%	2.37	
3. Im Klassenrat kann ich meine Ideen und Anliegen einbringen.	1. Befragung	aW rW	0 0%	3 16%	7 37%	9 47%	2.32	-0.16
	2. Befragung	aW rW	1 5%	3 16%	7 37%	8 42%	2.16	
4. Im Klassenrat finden wir Lösungen, mit denen alle zufrieden sind.	1. Befragung	aW rW	0 0%	1 5%	9 47%	9 47%	2.42	+0.21
	2. Befragung	aW rW	0 0%	0 0%	7 37%	12 63%	2.63	
5. Der Klassenrat hilft mir, damit ich mich in der Schule wohl fühle.	1. Befragung	aW rW	0 0%	2 11%	12 63%	5 26%	2.16	-0.05
	2. Befragung	aW rW	0 0%	3 16%	11 58%	5 26%	2.11	

Aussagen zu SKRA 1



100% der Schüler_innen stimmen der Aussage zu, dass der Klassenrat wichtig ist. Die Werte haben sich nach der Durchführung der Intervention nur minim verschlechtert.

Abbildung 13: Säulendiagramm zu SKRA 1

Aussagen zu SKRA 3 und SKRA 4

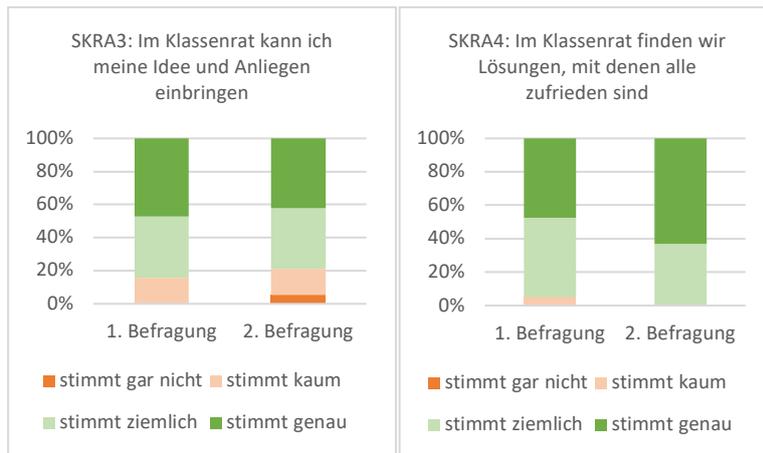


Abbildung 14: Säulendiagramme zu SKRA 3 und 4

Bei der ersten Befragung stimmen drei Kinder der Aussage, dass sie ihre Ideen und Anliegen im Klassenrat einbringen können, nicht zu. Nach der Intervention geben vier Kinder an, dass sie ihre Anliegen nicht einbringen können im Klassenrat. Ein Kind war bei der ersten Befragung der Meinung, dass es nicht immer gelingt, im Klassenrat Lösungen, mit denen alle zufrieden sind, zu finden. Nach der Intervention war dies nicht mehr der Fall, 100% der Schüler_innen stimmten der Aussage zu und der Anteil der grössten Zustimmung wurde ausgebaut.

Interpretation der Ergebnisse

Die Auswertung der Daten zeigt, dass die Schüler_innen dem Klassenrat eine grosse Wichtigkeit zuschreiben. Obwohl nur ein Item bei der zweiten Befragung besser bewertet wird, wird er insgesamt hoch bewertet. 84% der Schüler_innen sagen, dass ihnen der Klassenrat dabei hilft, sich in der Schule wohlfühlen und 100% befinden den Klassenrat als wichtiges Instrument für die Klasse.

Beim Subtest Klassenrat muss v.a. die zweite Befragung angeschaut werden, da die vierte Klasse (acht von 19 Schüler_innen) diesen zum Zeitpunkt der ersten Befragung erst neu kennengelernt und einmal durchgeführt hatte. Es ist wenig überraschend, dass die Werte bei vier von fünf Items bei der zweiten Befragung leicht tiefer waren, da die Begeisterung über das neue Werkzeug zu Beginn des Schuljahres sehr hoch war. Nach 12 Wochen Erfahrung mit dem Klassenrat sind die Schüler_innen offensichtlich sehr zufrieden mit den Lösungen, welche im Klassenrat gefunden werden. Die vier Kinder, welche aussagen, dass sie ihre Anliegen nicht einbringen können im Klassenrat, haben einen eher zurückhaltenden Charakter und scheinen noch Zeit zu brauchen, bis sie sich dies zutrauen. Es ist aber auch denkbar, dass die Schüler_innen das Item teilweise so interpretiert haben, dass sie bis anhin noch kein Anliegen in den Klassenrat eingebracht haben, weil sie kein Bedürfnis oder keinen Anlass dazu hatten.

6.3 Interviews 1. und 4.-6. Klasse

6.3.1 Interviews Einzelfalldarstellung und Analyse

Im Folgenden werden aus jedem Interview die Kernaussagen zum Klassenklima und den drei K-Bausteinen zusammenfassend vorgestellt. Nach der zwölfwöchigen Intervention wurden sechs Erstklässler, zwei Viert-, zwei Fünft-, und zwei Sechstklässler_innen befragt. Die Zusammenfassungen ermöglichen einen schnellen Überblick zu den individuellen und subjektiven Wahrnehmungen der Befragten. Wörtliche Aussagen der Interviewpartner_innen werden kursiv und mit dem Hinweis auf den Abschnitt (Abs.) im jeweiligen Transkript dargestellt. Diese Aussagen wurden im Sinne der besseren Verständlichkeit teilweise sprachlich angepasst. Die wortgenauen Aussagen sind in den Transkripten nachzulesen (siehe Anhang I+J). Im Anschluss jeder Zusammenfassung werden die Bewertungen zu den Skalierungsfragen aufgeführt. Auch diese dienen der Übersicht und ermöglichen einen Vergleich der gemeinsamen und unterschiedlichen Einschätzung der Befragten. Diese wurden jeweils am Ende eines Interviewteils gestellt. Die Schüler_innen wurden gebeten, mit einer Zahl auf einer Skala von 1-10 zu antworten, wobei 1 jeweils die negativste und 10 die positivste Bewertung bedeutet.

Kernaussagen Interview A1

Schüler A1: Knabe, 7 Jahre, 1. Klasse

Wohlbefinden

Der Schüler A1 berichtet, dass es ihm in der Schule gut gefällt. *Es geht mir immer gut* (Abs. 5).

Konflikte

Er erklärt, dass mit Streitereien unterschiedlich umgegangen wird. *Manchmal ist es so, dass wir einfach aufhören zu spielen und dann spielen wir etwas anderes* (Abs. 16). Es sei der Klasse auch schon gelungen einen Streit mit der Friedensbrücke zu lösen.

Klassenregeln

Die Klassenregeln sieht A1 als wichtige Stütze, damit er sich in der Klasse wohl fühlen kann. Er hat gemerkt, dass es gar nicht so einfach ist, sich an die Regeln zu halten. Er ist jedoch der Meinung, dass sich seit dem Beginn des Schuljahres durch die Klassenregeln schon *richtig viel* verändert hat. Nämlich, *dass wir eine bessere Klasse haben* (Abs.66). Den freundlichen Umgang miteinander muss die Klasse aber weiterhin trainieren.

Kooperationsspiele

An die Gruppenspiele kann er sich noch gut erinnern. Durch die Spiele hat er seine Mitschüler_innen besser kennengelernt. *Ich weiss, was sie tun und so, weiss, was sie für Hobbies haben und so* (Abs. 87). Während den Gruppenspielen hat er sich als durchschnittlich wichtig erlebt.

Klassenrat

Zum Klassenrat sagt A1: *Ich finde es toll, dass wir hier so viele Sachen besprechen* (Abs. 104). Er hat bereits einmal ein persönliches Anliegen vor den Klassenrat gebracht, kann sich aber nicht mehr erinnern, was es war. Seine Meinung vor der Klasse zu vertreten, traut er sich zu. Ob die Klasse schon Dinge bestimmen durfte, weiss er nicht so recht. Die Rolle als Klassenratshelfer hat er positiv erlebt. *Dann konnte ich der Frau F. gut helfen* (Abs. 124). Der Klassenrat und die Klassenregeln haben dazu beitragen eine bessere Klasse zu werden.

Bewertungen der Skalierungsfragen:

Wohlbefinden in der Klasse	Wichtigkeit der Klassenregeln	Gefallen der Kooperationsspiele	Bedeutung des Klassenrats
10	10	10	10

Kernaussagen Interview A2

Schüler A2: Knabe, 7 Jahre, 1. Klasse

Wohlbefinden

Der Schüler A2 beschreibt die Schule als einen Ort, an dem er sich gerne aufhält. Am wohlsten fühlt er sich beim Spielen in den Pausen. Um glücklich zu sein braucht er: *Gute Freunde und andere Dinge*, z.B. das *kleine WIR Fest* (Abs. 10).

Konflikte

Der Schüler erzählt, dass Streitereien in seiner Klasse mit der Friedensbrücke gelöst werden.

Klassenregeln

A2 ist der Meinung, dass die Klassenregeln ihn beim Lernen unterstützen und ihm dabei helfen neue Freunde zu gewinnen. *Ich kann ihnen zuhören und leise sein, wenn sie sprechen* (Abs. 62). Er findet, dass noch nicht alle Regeln so gut eingehalten werden. Damit sich dies verbessern kann, schlägt er vor, dass die Lehrpersonen mit allen Kindern ein Interview führen sollen. So würden die Schüler_innen darüber nachdenken, *was sie machen müssen* (Abs. 70).

Kooperationsspiele

Die Kooperationsspiele machten ihm Spass. Bei einem der Spiele hat er eine wichtige Rolle übernommen. Durch die Spiele hat er seine Mitschüler_innen besser kennengelernt.

Klassenrat

Er hat eine Idee für das WIR-Fest in den Klassenrat einbringen können und sich als Klassenrats Helfer gut gefühlt. Im Klassenrat kann man Sorgen und Streitereien besprechen.

Bewertungen der Skalierungsfragen:

Wohlbefinden in der Klasse	Wichtigkeit der Klassenregeln	Gefallen der Kooperationsspiele	Bedeutung des Klassenrats
10	9	10	10

Kernaussagen Interview A3

Schülerin A3: Mädchen, 7 Jahre, 1. Klasse

Wohlbefinden

Die Schülerin A3 berichtet, dass sie sich zu Beginn des Schuljahres manchmal von anderen Mitschüler_innen hat einschüchtern lassen. *Wenn X zu mir kommt oder wenn ich ihn berühre, dann habe ich es einfach nicht gern, denn dann kann er ganz gross schimpfen* (Abs. 24). Sie hat sich auch Sorgen gemacht, wenn sie etwas nicht so gut konnte. Unterdessen fühlt sie sich sicherer. *Jetzt habe ich mehr schöne Momente* (Abs. 30).

Konflikte

In der Garderobe kommt es immer wieder zu Streit. Manchmal kämpfern die Mitschüler_innen in der 5-Minuten-Pause miteinander. ... *und das habe ich einfach nicht so gerne* (Abs. 52). Mit X hat sie nur geredet, *denn er wollte nicht mit der Friedensbrücke* (Abs. 40).

Klassenregeln

Um sich noch besser an die Klassenregeln zu halten, schlägt A3 vor: *Wir machen alles noch einmal von Neuem, dann können wir sie noch einmal üben...* (Abs. 97). Sie ist der Meinung, dass Regeln gut trainiert werden müssen. Die Klasse hat sich ihrer Meinung nach seit dem Beginn des Schuljahres stetig verbessert.

Kooperationsspiele

Bei den Kooperationsspielen hat sie gute und weniger gute Erfahrungen gemacht. Wichtig erlebt hat sie sich, als sie bei einem Spiel Verantwortung übernehmen konnte. Die Spiele haben aus ihrer Sicht geholfen, sich gegenseitig besser kennenzulernen. *Als ich sie kennengelernt habe, da hatte ich einfach ein freies Gefühl* (Abs. 134). Während den Spielen hat sie sich häufig nicht so wichtig wahrgenommen, da andere Kinder so viel wissen würden.

Klassenrat

Der Klassenrat ist ihr wichtig, obschon sie sich noch nicht so wohl fühlt, vor der Klasse zu sprechen möchte. Der Klassenrat ist ihr wertvoll, um Konflikte zu bereden. Nicht so toll empfindet sie, *dass er immer so viele Stufen hat, dann dauert er eigentlich ganz schön lange* (Abs. 166). Sie hat bereits ein Anliegen im Klassenrat vertreten. Als Klassenratshelferin hat sie sich sowohl toll als blöd gefühlt. Ein kleines Missgeschick war ihr sehr peinlich. Der Klassenrat hat geholfen eine bessere Klasse zu werden, das merkt sie daran, *dass sich jetzt ganz viele vor den Klassenrat trauen* (Abs. 206).

Bewertungen der Skalierungsfragen:

Wohlbefinden in der Klasse	Wichtigkeit der Klassenregeln	Gefallen der Kooperationsspiele	Bedeutung des Klassenrats
9	8	7	10

Kernaussagen Interview A4

Schüler A4: Knabe, 7 Jahre, 1. Klasse

Wohlbefinden

Der Schüler A4 erlebt sich sehr glücklich und wohl in der Schule. *Ich habe so viele Freunde und ich habe auch noch so Freude am Lernen* (Abs. 4). Am glücklichsten fühlt er sich im Klassenrat und in der grossen Pause. Damit es ihm gut geht, braucht er Frieden, Ruhe und Klassenregeln.

Konflikte

Wenn Kinder kämpfen oder streiten, findet er es nicht schön. Um Streit zu beenden, ruft er: *Stopp und aufhören...* (Abs. 18). Die Friedensbrücke hat er selber noch nicht gebraucht, andere Kinder aber schon.

Klassenregeln

Es fällt ihm leicht, sich an die Regeln zu halten. Am wichtigsten ist für ihn der freundliche Umgang miteinander. Die Klasse muss diese Regel noch etwas trainieren, denn Frieden, so ist er überzeugt, ist wichtig, damit sich alle wohl fühlen können. Dies kann seiner Meinung nach noch besser gelingen, wenn alle gut auf das «Stopp» hören und respektieren. Die Klassenregeln, so findet er, werden schon *viel besser eingehalten* (Abs. 68) als am Anfang des Schuljahres.

Kooperationsspiele

A4 haben die Gruppenspiele gut gefallen, besonders wenn er sich als wichtiges Mitglied wahrgenommen hat. Durch die Gruppenspiele hat er alle Namen seiner Mitschüler_innen gelernt. Ihm würde es gefallen, wenn wir weiterhin solche Spiele machen.

Klassenrat

Der Klassenrat scheint ihm besonders wichtig zu sein. Er hat sich gefreut, als eine Idee von ihm umgesetzt wurde. Im Klassenrat werden die Wochenziele besprochen und die WIR-Feste vorbereitet. Er getraut sich im Klassenrat zu sprechen und ist sehr gerne Klassenratshelfer gewesen. *Als Klassenratshelfer musste ich viel sagen* (Abs. 125).

Bewertungen der Skalierungsfragen:

Wohlbefinden in der Klasse	Wichtigkeit der Klassenregeln	Gefallen der Kooperationsspiele	Bedeutung des Klassenrats
10	10	10	10

Kernaussagen Interview A5

Schüler A5: Knabe, 7 Jahre, 1. Klasse

Wohlbefinden

Der Schüler A5 erklärt, dass er sich jetzt wohler fühlt als zu Beginn des Schuljahres. Dies hat damit zu tun, dass sich jetzt alle besser kennen. Glücklich ist er, wenn er schulisch gefordert wird, z.B. in der Begabungsförderung. Zu seinem Wohlbefinden gehören: *Die Freunde vor allem. Aber auch die Pausen, weil man sich dort auspowern kann* (Abs. 20).

Konflikte

Wenn sich Kinder streiten, *dann gehe ich manchmal dazwischen und sage, das ist jetzt genug* (Abs. 33). Wenn dies nicht nützt, so ruft er einen einflussreicheren Kameraden zur Hilfe. Zur Friedensbrücke kann er noch nicht so viel sagen.

Klassenregeln

Die Klassenregeln braucht er selber gar nicht so fest, *dass man die nicht so viel braucht, ist ja ein gutes Zeichen* (Abs. 68). Die Regel *Zuhören* kann nach seiner Einschätzung noch etwas strenger eingefordert werden. Die Regeln, so findet A5, braucht es vor allem für Kinder, die sich nicht so gut wehren können.

Kooperationsspiele

An den Gruppenspielen gefiel ihm, wenn gut zusammengearbeitet wurde. *Die Mitschüler_innen besser kennengelernt hat er von den Stärken her schon ein bisschen aber sonst nicht wirklich* (Abs. 94). Bei einem Spiel hat er sich als wichtiges Teammitglied erlebt.

Klassenrat

Der Klassenrat hilft ihm dabei, sich kennenzulernen und allerlei Dinge zu besprechen. Wenn im Klassenrat «gemeckert» wird, so findet er dies ein bisschen traurig. *Weil es sein kann, dass die betroffenen Schüler_innen dann keine Lust mehr haben, um in die Schule zu kommen* (Abs. 105). Einmal hat er ein Anliegen in den Klassenrat einbringen können. Er sieht sich nicht gerade als den Einflussreichsten der Klasse, aber manchmal kann er doch helfen einen Streit zu lösen. Das Amt als Klassenratshelfer gefällt ihm zwar, ist aber auch nicht das Allerwichtigste für ihn.

Bewertungen der Skalierungsfragen:

Wohlbefinden in der Klasse	Wichtigkeit der Klassenregeln	Gefallen der Kooperationsspiele	Bedeutung des Klassenrats
8	6	5	9

Kernaussagen Interview A6

Schüler A6: Mädchen, 7 Jahre, 1. Klasse

Wohlbefinden

Der Schülerin A6 gefällt es in der Schule. Glücklich ist sie *beim Malen: Da fühle ich mich wohl* (Abs. 6). Sie findet es schön in der Schule, weil sie Freunde und Freundinnen haben kann. *Mit Y bin ich meistens zusammen und das gefällt mir* (Abs. 10). Sie erlebt sich jetzt sicherer als am Anfang des Schuljahres.

Konflikte

Zusammen mit ihrer Freundin gelingt es ihr manchmal, streitende Mitschüler_innen zu besänftigen. *Wir gehen dort durch und sagen so STOPP* (Abs. 37). Die Friedensbrücke hilft streitenden Kindern, um eine Lösung zu finden und Frieden zu schliessen.

Klassenregeln

Die Klassenregeln erlebt sie als wichtig, um sich in der Schule wohlfühlen. Klassenregeln kann man genau so lernen wie andere Sachen in der Schule auch. Ein Schüler *war so wie ein Polizist. Und ich habe das Gefühl, durch die Klassenregeln hat sich das verändert* (Abs. 89).

Kooperationsspiele

Die Gruppenspiele hat sie positiv wie auch negativ erlebt. A6 kennt jetzt alle Namen der Klasse, aber weiss noch nicht so viel über die Hobbys ihrer Mitschüler_innen. Während den Gruppenspielen hat sie sich nicht als sehr bedeutsam erlebt.

Klassenrat

Am Klassenrat gefällt ihr, dass die Klasse die Regeln selbst bestimmen durfte und das *kleine WIR* jeweils auch dabei ist. Als sie im Klassenrat erzählt hat, dass sie ein Spiel vermisst, haben ihr anschliessend alle beim Suchen geholfen. Im Klassenrat getraut sie sich noch nicht immer zu sagen was sie denkt. Als Klassenratshelferin hat sie sich glücklich gefühlt.

Bewertungen der Skalierungsfragen:

Wohlbefinden in der Klasse	Wichtigkeit der Klassenregeln	Gefallen der Kooperationsspiele	Bedeutung des Klassenrats
10	10	7	10

Kernaussagen Interview B1

Schüler B1: Knabe, 10 Jahre, 4. Klasse

Wohlbefinden

Dem Schüler B1 gefällt es in der Klasse. *Sie ist sehr nett. Jetzt gerade kommt mir niemand in den Sinn, der mich sehr häufig nervt. Ich habe das Gefühl, mit jedem befreundet zu sein* (Abs. 4). Am wohlsten fühlt er sich in der Schule, wenn die Klasse ein Spiel macht. *Und sonst fühle ich mich auch sehr gut* (Abs. 6). Damit er sich wohl fühlt, helfen ihm eine angenehme Lautstärke im Klassenzimmer und kurze Pausen. *Man muss nicht die ganze Zeit voll im Vollbetrieb sein und es muss auch ein bisschen Bewegungspausen haben* (Abs. 12). Allgemein fühlt er sich wohler in der Klasse als zu Beginn des Schuljahres, er hat Sicherheit im Umgang mit technischen Geräten gewonnen.

Konflikte

Die Klasse löst Konflikte durch Gespräche. *Wie bereden es und dann suchen wir eine Lösung, wie wir das Besprochene lösen könnten, damit es nicht mehr vorkommt* (Abs. 22). Die Konfliktlösungsmodelle Ideenbüro und Friedensbrücke halfen bis anhin nicht wirklich dabei, Konflikte zu lösen.

Klassenregeln

Die Klassenregeln helfen B1 dabei, dass er sich wohl fühlt in der Schule. Mit der «Bei Stopp ist stopp»-Regel können viele Konflikte vermieden werden. Allgemein hält sich die Klasse gut an die Regeln. Damit das Aufräumen des Arbeitsplatzes noch besser funktioniert, schlägt er vor, dass die Lehrperson mehr Zeit dafür zur Verfügung stellt. Er denkt, dass sich durch die Einführung der Klassenregeln nicht viel verändert hat. *Die Klasse hat für mich die Regeln schon gut eingehalten, bevor die Regeln da waren. Also hat sich auch nicht viel verändern können* (Abs. 46).

Kooperationsspiele Die Kooperationsspiele findet B1 immer sehr toll, es haben ihm alle gefallen. Es gefällt ihm dabei, *dass man Teamwork machen muss und auch sehr gut zuhören* (Abs. 52). Er hat gemerkt, dass er ein wichtiges Mitglied der Gruppe bei den Spielen ist, obwohl er spontan kein Beispiel dazu nennen kann. Er denkt nicht, dass er seine Mitschüler_innen durch die Kooperationsspiele besser kennengelernt hat. *Ich kannte sie schon vorher sehr gut* (Abs. 56).

Klassenrat

B1 schätzt am Klassenrat, dass Probleme besprochen werden können. *Das ist wie ein „Schredder“ für die Probleme* (Abs. 66). Es gelingt ihm, seine Meinung zu vertreten. Eine Rolle auszuüben, gibt ihm ein gutes Gefühl und er denkt, dass der Klassenrat etwas bewirken kann.

Bewertungen der Skalierungsfragen:

Wohlbefinden in der Klasse	Wichtigkeit der Klassenregeln	Gefallen der Kooperationsspiele	Bedeutung des Klassenrats
8	8	9	7

Kernaussagen Interview B2

Schüler B2: Knabe, 10 Jahre, 4. Klasse, Hochbegabung

Wohlbefinden

B2 beschreibt seine Klasse als nett, lustig und sympathisch. In der Schule fühlt er sich wohl, besonders in Spielsituationen und beim Arbeiten mit dem Matheplan. Damit er sich in der Schule wohl fühlen kann, fehlt ihm nichts. *Ist eigentlich schon alles da. Freunde* (Abs. 12). Wenn er ausgeschlossen wird, z.B. beim Spielen in der Pause, gefällt es ihm nicht in der Schule. Bezüglich Wohlbefinden hat sich seit Beginn des Schuljahres nichts geändert. *Ist gleich, ist immer noch schön.* (Abs. 20)

Konflikte

Konflikte in der Klasse können meistens mit Reden gelöst werden. *Wir reden miteinander. Dann finden wir häufig eine Lösung* (Abs. 22). Einzelne Kinder konnten dazu auch schon das Ideenbüro oder die Friedensbrücke benutzen.

Klassenregeln

Obwohl B2 einschätzt, dass sich durch die Einführung der Klassenregeln nichts verändert hat, helfen sie ihm dabei, sich in der Schule wohlfühlen. Die wichtigste Regel für ihn ist *dass man aufräumt, wenn man den Platz verlässt, weil sonst sieht es halt unordentlich aus* (Abs. 32). Er sagt, dass diese Regel von der Klasse nicht so gut eingehalten wird, hat aber keine Idee, wie das verbessert werden könnte.

Kooperationsspiele

B2 fand die Kooperationsspiele *alle cool* (Abs. 66). Besonders gefällt es ihm daran, *dass man richtig überlegen muss, das ist nicht ganz so einfach* (Abs. 64). Die Spiele haben seiner Meinung nach nicht dazu beigetragen, dass er seine Mitschüler_innen besser kennengelernt hat oder sich als wichtiges Gruppenmitglied erlebt hat.

Klassenrat

B2 findet es gut, dass im Klassenrat Probleme besprochen werden können. Er denkt, dass der Klassenrat etwas bewirken kann und hat selbst schon ein Anliegen eingebracht, welches so gelöst werden konnte. Es gelingt ihm sehr gut, seine Meinung zu vertreten. Er übernimmt gerne eine Rolle im Klassenrat. *Ich fand mich wichtiger als sonst* (Abs. 98).

Bewertungen der Skalierungsfragen:

Wohlbefinden in der Klasse	Wichtigkeit der Klassenregeln	Gefallen der Kooperationsspiele	Bedeutung des Klassenrats
9	7	8-9	9

Kernaussagen Interview B3

Schüler B3: Knabe, 10 Jahre, 4. Klasse, IFmL

Wohlbefinden

Damit B3 sich wohl fühlt in der Schule braucht er *gute Freunde und Zünipausen* (Abs. 14). Er fühlt sich besonders in Fächern wie Sport, textilem und nichttextilem Werken und Zeichnen wohl. Obwohl er Fächer Mathe und Deutsch nicht mag, fühlt er sich häufiger als zu Beginn des Schuljahres wohl in der Schule.

Konflikte

Wenn es Konflikte gibt, reagiert B3 manchmal auch mit körperlicher Gewalt. *Manchmal gehe ich drauf los, aber manchmal auch nicht, manchmal auch mit Schwatzen* (Abs. 30). Er selbst hat Konfliktlösungsmodelle wie das Ideenbüro oder die Friedensbrücke noch nicht ausprobiert.

Klassenregeln

Die wichtigste Klassenregel ist für B3 «Bei Stopp ist stopp!». Er denkt aber, dass diese Regel von der Klasse noch nicht so gut eingehalten wird, vermutlich *weil es den meisten einfach Spass macht, die Kleineren zu ärgern* (Abs. 58). Damit dies verbessert werden könnte, schlägt er Konsequenzen aus den jeweiligen Token-Systemen der Klassen vor.

Kooperationsspiele

Die Kooperationsspiele haben B3 alle gefallen, besonders diejenigen, bei denen Mut und schnelles Reagieren gefragt ist. Er denkt, dass er seine Mitschüler_innen nicht besser kennengelernt hat dadurch. *Ich kenne sie einfach schon sehr gut* (Abs. 92). Er hat gemerkt, dass er für Spiele wie den freien Fall, wo man sich rückwärts in die Arme der anderen fallen lässt, ein wichtiges Mitglied der Klasse ist.

Klassenrat

B3 findet es gut, dass im Klassenrat Themen, welche oft Streit auslösen (z.B. Fussballspiel in der Pause), besprochen werden können. Es stört ihn aber, dass er so lange sitzen muss während dem Klassenrat. Aus diesem Grund übernimmt er gern ein Amt. *Ich konnte mal auf etwas schauen und nicht immer nur zuhören* (Abs. 122). Bei Diskussionen kann er seine Meinung sehr gut vertreten. Er denkt, dass besonders die 4. Klasse, für welche das neu war, mittlerweile schon geübter ist bei der Durchführung des Klassenrates. Er kann auch etwas bewirken, z.B. beim Fussballspiel in der Pause wird nun mehr Rücksicht auf andere genommen.

Bewertungen der Skalierungsfragen:

Wohlbefinden in der Klasse	Wichtigkeit der Klassenregeln	Gefallen der Kooperationsspiele	Bedeutung des Klassenrats
5	8	7	9

Kernaussagen Interview B4

Schüler B4: Knabe, 11 Jahre, 5. Klasse, ADHS, DaZ

Wohlbefinden

B4 fühlt sich wohl in seiner Klasse. *Sie ist sehr cool. Ich mag eigentlich alle von der Klasse. Und alle sind eigentlich meine Freunde* (Abs. 8). Er fühlt sich wohl, wenn er nicht allein ist und Freunde hat und auch in der Pause mit ihnen spielen kann. Wenn andere Kinder auf ihn zukommen und mit ihm zusammenarbeiten wollen oder fragen, wie es ihm geht, freut er sich sehr. *Ich glaube, nach dem Test ist L. zu mir gekommen und hat gefragt, wie es mir ging. Und hat gefragt, ob wir irgendwann wieder zusammenarbeiten können, wenn wir Deutsch machen* (Abs. 16).

Konflikte

Konflikte geht B4 durch Reden an. *Also wir gehen dort dran, wo sie sind, und sagen, sie sollen aufhören. Und dann finden wir einfach eine Lösung, und dann regeln wir es alle miteinander* (Abs. 28). Das Ideenbüro nutzt er zur Streitlösung, er hat Konflikte schon dadurch bewältigen können.

Klassenregeln

Die Klassenregel «bei Stopp ist stopp» ist für B4 die wichtigste Regel, da sich dadurch Streitsituationen lösen lassen. Obwohl die Regel manchmal in Spielsituationen in den Pausen nicht von allen eingehalten wird, wird sie in diesem Schuljahr allgemein besser beachtet. *Also früher ist das ein bisschen doof gewesen, weil ein paar es nicht respektierten und voll drauf gegangen sind. Aber dieses Jahr ist bei Stopp wirklich stopp* (Abs. 62).

Kooperationsspiele

Die Kooperationsspiele haben B4 alle gefallen und er denkt, dass er seine Mitschüler_innen dadurch besser kennengelernt hat. *Als wir manchmal gesagt haben, was unser Hobby oder so ist* (Abs. 76). Besonders bei einem Spiel hat er auch realisiert, dass er ein wichtiger Teil der Gruppe ist, da er durch sein geringes Körpergewicht der Klasse geholfen hat, eine Aufgabe zu meistern.

Klassenrat

Am Klassenrat findet B4 alles toll. Er mag es, dass alle mithelfen nach guten Lösungen zu suchen oder Tipps geben, wie bestimmte Verhaltensweisen verbessert werden könnten. Er hat schon Anliegen und Ideen in den Klassenrat eingebracht und hat gemerkt, dass diese hilfreich sind und von anderen aufgenommen und weiterentwickelt werden. Er denkt, dass sich durch den Klassenrat einiges verändert hat, sogar die Leseflüssigkeit hat sich durch das Üben im Klassenrat verbessert.

Bewertungen der Skalierungsfragen:

Wohlbefinden in der Klasse	Wichtigkeit der Klassenregeln	Gefallen der Kooperationsspiele	Bedeutung des Klassenrats
10	10	10	10

Kernaussagen Interview B5

Schülerin B5: Mädchen, 11 Jahre, 5. Klasse

Wohlbefinden

B5 findet ihre Klasse sehr toll. Sie fühlt sich besonders wohl, wenn alle zusammen sind und gemeinsam etwas machen. Entscheidend für ihr schulisches Wohlbefinden sind Freunde. *Freunde halt, ja, einfach gute Freunde* (Abs. 14). Es gefällt ihr nicht in der Schule, wenn andere aggressiv sind oder schreien.

Konflikte

Sie kennt die Friedensbrücke als Konfliktlösungsmodell, hat sie selbst aber noch nie direkt angewendet. Die meisten Probleme werden im Klassenrat geregelt.

Klassenregeln

Auch die Klassenregeln helfen ihr, dass sie sich wohl fühlt in der Schule. Besonders wichtig ist ihr, dass die Schüler_innen einander helfen. *Ich finde Hilfsbereitschaft sehr wichtig. Und ich selbst helfe auch sehr gerne anderen* (Abs. 34). Eine Veränderung durch die Klassenregeln bemerkt sie v.a. bei der 4. Klasse, die solche vorher nicht kannten und sich mittlerweile daran gewöhnt haben.

Kooperationsspiele

Die Kooperationsspiele fand sie alle toll. Sie schätzte v.a. den geselligen Aspekt. *Dass sie vor allem halt mit der Gruppe gespielt worden sind. Wenn viele spielen, dann ist es immer sehr lustig, und weil man halt miteinander was machen muss* (Abs. 54). Sie hat ihre Mitschüler_innen dadurch noch etwas besser kennengelernt, obwohl sie sie schon vorher kannte.

Klassenrat

B5 schätzt am Klassenrat, *dass da halt alle ihre Ideen und Vorschläge einbringen können* (Abs. 64). Bei Diskussionen überlegt sie sich immer genau, was sie sagt. Sie hat den Eindruck, dass ihre Ideen bei den anderen gut angekommen sind. Sie übernimmt gerne eine Rolle im Klassenrat. Bewirken konnte der Klassenrat z.B. die Einführung eines Schiedsrichters beim Fussballspiel während den Pausen oder des Ideenbüros.

Bewertungen der Skalierungsfragen:

Wohlbefinden in der Klasse	Wichtigkeit der Klassenregeln	Gefallen der Kooperationsspiele	Bedeutung des Klassenrats
9	7-8	9	9

Kernaussagen Interview B6

Schülerin B6: Mädchen, 11 Jahre, 6. Klasse, LRS

Wohlbefinden

B6 beschreibt ihre Klasse folgendermassen: *Wir sind lustig, wir mögen Spiele und wir arbeiten gut zusammen* (Abs. 6). Es wirkt sich positiv auf ihr Wohlbefinden aus, wenn die Klasse zusammen lachen und arbeiten kann. Besonders wichtig ist ihr, dass sie von allen so akzeptiert wird, wie sie ist.

Konflikte

Konflikte löst die Klasse, indem die Schüler_innen zuerst miteinander reden. Wenn das nicht zum gewünschten Erfolg führt, suchen sie Hilfe bei den Lehrpersonen. Auch das Ideenbüro nennt sie als Konfliktlösungsmodell, sie hat es auch schon erfolgreich angewendet.

Klassenregeln

Die wichtigsten Regeln für B6 sind, dass alle mitspielen dürfen und dass Konflikte ohne Gewalt gelöst werden. Die Klassenregeln sind für sie wichtig, *weil wir sonst nur Streit hätten und es mir dann einfach nicht gut geht* (Abs. 36). Sie denkt, dass die Regeln «bei Stopp ist stopp» und «einander zuhören» teilweise noch besser eingehalten werden könnten und plädiert dafür, dies durch Reden und allenfalls Strafen zu verbessern.

Kooperationsspiele

Besonders gefallen an den Kooperationsspiele hat B6, *dass wir gut miteinander funktioniert haben* (Abs. 56). Prinzipiell haben ihr alle Spiele gefallen und sie denkt auch, dass sie dadurch ihre Mitschüler_innen besser kennengelernt hat.

Klassenrat

Am Klassenrat schätzt B6, *dass wir alle Probleme lösen können* (Abs. 70). Sie kann ihre Meinung bei Diskussionen sehr gut vertreten und übernimmt gerne eine Rolle. Sie hat den Klassenrat auch schon moderiert und mochte daran, dass sie die Verantwortung für den Klassenrat übernehmen durfte. Dieser kann ihrer Meinung nach etwas bewirken, sie nennt als Beispiel dazu die Organisation des Ideenbüros.

Bewertungen der Skalierungsfragen:

Wohlbefinden in der Klasse	Wichtigkeit der Klassenregeln	Gefallen der Kooperationsspiele	Bedeutung des Klassenrats
7	5	8	7

Kernaussagen Interview B7

Schüler B7: Knabe, 12 Jahre, 6. Klasse

Wohlbefinden

B7 beschreibt seine Klasse als cool und lustig. Er versteht sich mit allen gut. Besonders wohl fühlt er sich, wenn alle zusammen sind und in der Pause. Seine Kollegen sind der wichtigste Faktor für sein schulisches Wohlbefinden. Er fühlt sich in der Klasse nicht wohl, wenn mehrere Kinder in eine Streitsituation verwickelt sind. Er denkt, dass er mittlerweile mehr Situationen erlebt, in denen er sich wohl fühlt in der Klasse, als zu Beginn des Schuljahres.

Konflikte

Als Konfliktlösungsmodell nennt er das Ideenbüro und die Friedensbrücke. Er war selbst schon darin involviert und findet, dass es nun sehr gut klappt.

Klassenregeln

«Bei Stopp ist stopp» ist für B7 die wichtigste Klassenregel, *weil ich finde, mit dieser Regel kann man praktisch den ganzen Streit oder viel Streit lösen* (Abs. 40). Er schätzt, dass die Klassenregeln auch ein bisschen dazu beigetragen haben, dass er sich wohl fühlt in der Klasse. Er denkt, dass diese etwas bewirken konnten in der Klasse. *Aber ich glaube nur im positiven Sinne. Also ich glaube, es ist nur besser geworden* (Abs. 60).

Kooperationsspiele

Bei den Kooperationsspielen mochte er v.a. diejenigen, bei welchen Teamarbeit und gegenseitiges Vertrauen gefordert waren. Er denkt, dass er durch die Spiele seine Mitschüler_innen, besonders die 4. Klasse, besser kennengelernt hat. Sich selber hat er dabei nicht als besonders wichtig empfunden *Ich finde alle, die es braucht, sind wichtig* (Abs. 80).

Klassenrat

B7 schätzt am Klassenrat, dass traktandierte Themen besprochen werden können. Er denkt, dass er seine Meinung bei Diskussionen gut vertreten kann. Am liebsten übt er die Rolle des Moderators aus. *Du kannst mal vor allen etwas Längeres sagen* (Abs. 110). Obwohl er denkt, dass der Klassenrat etwas bewirken kann, kann er spontan keine Beispiele dafür nennen. Seit Schulbeginn lassen sich Veränderungen ausmachen. *Ja, gewisse Sachen schon. Es kommt halt drauf an, was für Themen es sind* (Abs. 126).

Bewertungen der Skalierungsfragen:

Wohlbefinden in der Klasse	Wichtigkeit der Klassenregeln	Gefallen der Kooperationsspiele	Bedeutung des Klassenrats
8	7-8	8	9

Kernaussagen Interview B8

Schüler B8: Knabe, 13 Jahre, 6. Klasse, ISS

Wohlbefinden

B8 schätzt an seiner Klasse, dass er viel lernt, bei anderen gut nachfragen kann und dann Hilfe bekommt und oft in Gruppen gearbeitet wird. Er sagt, dass er sich in der Schule immer wohl fühlt. Wichtig sind dabei für ihn Fünf-Minuten-Pausen und *normaler Unterricht* (Abs. 26).

Konflikte

Konflikte werden in der Klasse durch Reden geklärt. *Mit Wörtern, also nicht gerade schlagen, zuerst einmal sprechen* (Abs. 32). Er wendet auch das Ideenbüro zur Konfliktlösung an und hat gute Erfahrungen damit gemacht.

Klassenregeln

B8 findet alle Klassenregeln wichtig. Besonderen Wert legt er darauf, dass niemand allein ist und alle bei Gruppenarbeiten mitarbeiten können. Er denkt, dass die Klassenregeln ihm dabei helfen, sich in der Schule wohlfühlen. B8 sagt, dass sich seit dem Beginn des Schuljahres durch die Klassenregeln etwas verändert hat. *Ja, letztes vorletztes Jahr haben wir viel zu viel geschlagen. Und dieses Jahr ist einfach so ruhig und wir schlagen nicht mehr. Wir reden zuerst miteinander und wenn es nicht ganz gut ist, gehen wir zu den Lehrern* (Abs. 64).

Kooperationsspiele

Die Kooperationsspiele haben B8 allgemein sehr gut gefallen. Besonders mag er daran, dass er den anderen Kindern vertrauen kann und dass niemand ausgelacht wird. Er hat einige seiner Mitschüler_innen besser kennengelernt durch die Kooperationsspiele und auch neue Freundschaften schliessen können. *Ich habe es jetzt mit J und S mega gut. Letztes Jahr hatten wir so richtig Streit gehabt und jetzt habe ich es mega gut mit ihnen* (Abs. 78). Er hat realisiert, dass er bei bestimmten Spielen durch seine Körperkraft wichtig war für die erfolgreiche Bewältigung der Aufgabe.

Klassenrat

Am Klassenrat gefällt B8 alles. *Dass du deine Ideen sagen kannst. Und ja, es ist einfach mega spannend, was die anderen so aufschreiben, und da kannst du einmal zuhören, was die anderen so machen* (Abs. 88). Er denkt, dass er seine Meinung bei Diskussionen vertreten kann und hat auch schon das Amt des Zeithüters übernommen, was ihm Spass gemacht hat. Der Klassenrat konnte bewirken, dass mittlerweile weniger geschrien und geflucht wird.

Bewertungen der Skalierungsfragen:

Wohlbefinden in der Klasse	Wichtigkeit der Klassenregeln	Gefallen der Kooperationsspiele	Bedeutung des Klassenrats
9-10	8	8	8

6.3.2 Erkenntnisse und Interpretation der Interviews

In diesem Teilkapitel werden Aussagen der Schüler_innen aus den Interviews zusammengeführt und in ein Kategoriensystem übertragen. Zum besseren Verständnis wurden diese teilweise sprachlich angepasst. Die wortwörtlichen Aussagen sind in den Transkripten (siehe Anhang I+J) nachzulesen. Die Aussagen jeder Kategorie werden abschliessend interpretiert.

Kategorie 1: Wohlbefinden der Schüler_innen in der Klasse

- a) Welche fördernden Faktoren nennen die Schüler_innen bezüglich der Beziehungen untereinander?

Tabelle 14: Kategorie 1a

	SuS	Abschnitt	Aussagen
1. Klasse	A1	8/9, 61/62	Die Klassenregeln helfen mir, damit ich mich wohl fühle.
	A2	4/8/10	Das kleine WIR-Fest, gute Freunde und das freie Spielen in den Pausen.
	A4	6/120	Im Klassenrat diskutieren wir miteinander.
	A4	12	Frieden untereinander ist wichtig. Die Klassenregeln helfen dabei.
	A5	31	Wenn man sich gut kennt, wird es einfacher.
4.-6. Klasse	B1	4	Die anderen sind sehr nett. Niemand nervt mich sehr häufig. Ich bin mit allen befreundet.
		6	Ich fühle mich am besten, wenn wir gerade ein Spiel machen.
	B2	12	Ist eigentlich schon alles da, Freunde.
	B3	14	Gute Freunde und Zünipausen.
	B4	8	Meine Klasse ist sehr cool. Ich mag eigentlich alle von der Klasse. Und alle sind eigentlich meine Freunde.
		10	Wenn andere zu mir kommen und fragen, ob sie mit mir arbeiten oder Sachen mit mir machen dürfen.
		16	Wenn andere zu mir kommen und fragen, wie es mir geht.
		18	Freunde haben und in der Pause spielen. Und nicht alleine sein.
	B5	10	Wenn wir alle zusammen sind und was machen.
	B6	8	Wenn wir zusammen lachen können und alle zusammenarbeiten können.
14		Dass mich alle akzeptieren, so wie ich bin.	
B7	12	In der Pause oder wenn wir alle zusammen sind.	
	24	Ich brauche meine Kollegen und keinen Streit.	
B8	6	Ich kann die anderen Kinder viel fragen und wir helfen einander sehr viel. Wir machen viel Gruppenarbeit.	

Ein wichtiger Faktor, den die Befragten für das schulische Wohlbefinden nennen, ist die Freundschaft untereinander. Diese erleben die Schüler_innen in den Pausen sowie während dem Unterricht als bedeutsam. Stärkend für die Beziehungen scheinen gemeinsame Aktivitäten wie Spiele, Gruppenarbeiten, Feste und zusammen Lachen zu sein. Weitere unterstützende Faktoren sind gegenseitiges Interesse, sich gut zu kennen und einander zu helfen. Auch der Klassenrat und die Klassenregeln werden als fördernde Faktoren genannt, um das soziale Miteinander zu diskutieren und zu regeln.

- b) Welche hemmenden Faktoren nennen die Schüler_innen bezüglich der Beziehungen untereinander?

Tabelle 15: Kategorie 1b

	SuS	Abschnitt	Aussagen
1. Klasse	A1	53	Weil es immer wieder Streit gibt auf dem Pausenplatz.
	A3	24	Wenn ein Mitschüler laut wird und mit mir schimpft.
	A5	43	Schön ist es, wenn man keinen Streit hat.
4.-6. Klasse	B2	14	Wenn ich beispielsweise ausgeschlossen werde.
	B5	16/18	Wenn andere wütend oder nicht so nett sind. Zum Beispiel, wenn sie aggressiv werden oder einander anschreien, dann finde ich das nicht so toll.
	B6	18	Wenn wir im Turnen jemanden auslachen, weil er/sie nicht so gut springen kann oder nicht so schnell ist.
	B7	26	Wenn mehrere Streit haben miteinander.

Zu den hemmenden Faktoren des Wohlbefindens zählen die Schüler_innen ihre zwischenmenschlichen Konflikte. Diese können sich auf physischer oder psychischer Ebene abspielen. Sie nennen Streit, lautes Schimpfen, ausgeschlossen oder ausgelacht zu werden als unangenehm. Die Schüler_innen erklären im Interview, dass es ihnen in solchen Situationen unwohl zumute ist.

Kategorie 2: Klassenregeln

- a) Aus welchen Gründen sind die Klassenregeln für die Schüler_innen wichtig?

Tabelle 16: Kategorie 2a

	SuS	Abschnitt	Aussagen
1. Klasse	A1	30	Wenn man lieb zueinander ist, gibt es keinen Streit.
	A2	42	Dann können wir einander helfen und lieb zueinander sein und das gefällt mir.
	A3	75	Wenn sich jemand verletzt hat, dass man ihn dann rauf holt.
	A4	56	Damit ich mich an die Abmachungen halte.
	A5	52	Es ist wichtig, dass wir strecken, weil wenn jemand redet und du redest einfach rein, so können die anderen gar nicht zuhören.
	A5	80	Ich finde die Regeln noch gut, dass sich andere Kinder, die sich noch nicht so gut wehren können, wohl fühlen.
	A6	68	Damit wir lieb miteinander umgehen.
4.-6. Klasse	B1	30	So passiert auch fast nie ein Streit.
	B2	32	Sonst sieht es halt unordentlich aus.
	B3	44	Wenn stopp ist, ist stopp. Und da muss man dann einfach aufhören.
	B4	44	Wenn jemand Streit hat, dann kann man stopp sagen.
	B5	34	Ich finde Hilfsbereitschaft sehr wichtig. Und ich selber helfe auch sehr gerne anderen.
	B6	36	Weil wir sonst nur Streit hätten und einfach mir dann es nicht gut geht.
	B7	40	Weil ich finde, dass man mit dieser Regel praktisch den ganzen oder viel Streit lösen kann.
	B8	48	Damit niemand allein ist bei Gruppenarbeiten und nicht alles alleine machen muss.

Die Klassenregeln werden von den Schüler_innen als Unterstützung für das soziale Miteinander erlebt. Sie sind der Meinung, dass die Abmachungen helfen, freundlich miteinander umzugehen

und Streit zu vermeiden. Die Befragten erleben, dass auch das Zuhören, die Hilfsbereitschaft, das Ordnung halten und die Gruppenarbeiten durch die Klassenregeln begünstigt werden. Zudem bemerken sie, dass Regeln insbesondere für Kinder wichtig sind, welche sich selber nicht so gut wehren können. Die Regeln bieten diesen Kindern den nötigen Schutz, um sich wohlfühlen.

b) Welche konkreten Klassenregeln empfinden die Schüler_innen als wichtig?

Tabelle 17: Kategorie 2b

	SuS	Abschnitt	Aussagen
1. Klasse	A1	28	Wir gehen freundlich miteinander um.
	A2	40	Wir gehen freundlich miteinander um.
	A3	67	Wir helfen einander.
	A4	36/38	Wir hören einander zu. Wir können leise arbeiten. Wir gehen freundlich miteinander um. (Frieden und keinen Streit)
	A5	52/55	Wir melden uns mit Handzeichen, wenn wir etwas sagen möchten. Wir können leise arbeiten.
	A6	66	Wir respektieren ein «Stopp» und hören sofort auf. Wir können leise arbeiten. Wir gehen freundlich miteinander um.
4.-6. Klasse	B1		Bei Stopp ist stopp!
	B2	32	Dass man aufräumt, wenn man den Platz verlässt, weil sonst sieht es halt unordentlich aus.
	B3	42	Bei Stopp ist stopp!
	B4	42	Bei Stopp ist stopp.
	B5	32	Dass wir einander auch helfen, wenn was nicht gut ist.
	B6	34	Jeder darf mitspielen und dass wir Konflikte ohne Gewalt lösen.
	B7	38	Bei Stopp ist stopp.
	B8	46	Wir halten zusammen.

Die Befragten beider Klassen zählen vor allem Klassenregeln auf, die ein friedliches Miteinander unterstützen. Dazu gehören aus ihrer Sicht ein freundlicher Umgangston, Hilfsbereitschaft, das Akzeptieren persönlicher Grenzen durch die Stoppregel, keine Ausgrenzungen und gewaltfreie Konfliktlösungen. Auf der Unterrichtsebene nennen sie das leise Arbeiten, das Aufzeigen und das Aufräumen als wichtige Regeln für den Schulalltag. Auch diese Klassenregeln tragen aus der Sicht der Schüler_innen zu einem gelingenden Miteinander bei. Eingehaltene Abmachungen helfen Streit zu vermeiden und fördern den Zusammenhalt.

Kategorie 3: Kooperationsspiele

a) Welche positiven Aspekte verbinden die Schüler_innen mit einem Kooperationsspiel?

Tabelle 18: Kategorie 3a

	SuS	Abschnitt	Aussagen
1. Klasse	A4	79	Wenn ich mich besonders erfolgreich wahrnehme.
	A5	89	Wenn eine gute Zusammenarbeit stattfindet.

4.-6. Klasse	B1	52	Dass man Teamwork machen muss und auch sehr gut zuhören.
	B2	64	Man muss richtig überlegen, das ist nicht ganz so einfach.
	B3	86	Man braucht Reflexe und manchmal auch Mut.
	B5	54	Dass sie vor allem mit der Gruppe gespielt worden sind. Wenn viele spielen, dann ist es immer sehr lustig, weil man miteinander was machen muss.
	B6	56	Dass wir gut miteinander funktioniert haben.
	B7	68	Dass wir einander vertrauen und Teamarbeit leisten müssen.
	B8	72	Dass du Vertrauen hast zu deinen Kollegen und dass niemand ausgelacht wird.

Die Kooperationsspiele haben nach Aussagen der Befragten die Teamarbeit gefördert. Es war wichtig, einander zu vertrauen, miteinander zu funktionieren, eigene Stärken einzubringen, Mut zu zeigen und alle Gruppenmitglieder zu integrieren. Manchmal wurden die Aufgaben als knifflig erlebt, sodass die Schüler_innen einander gut zuhören mussten. Während den Spielen konnte es auch sehr lustig zu und her gehen, ohne dass dabei jemand ausgelacht wurde. Die Kooperationsspiele wurden vor allem von den Viert- bis Sechstklässler_innen als teamfördernd erlebt.

b) Welche Aussagen machen die Schüler_innen zur Integration oder zur Selbstwirksamkeit?

Tabelle 19: Kategorie 3b

	SuS	Abschnitt	Aussagen
1. Klasse	A1	90/91/93	Bei den Gruppenspielen war ich durchschnittlich wichtig.
	A2	111	Beim Gordischen Knoten hätte man ohne mich den Knopf gar nicht auflösen können.
	A3	139	Eigentlich hat es mich nicht so gebraucht, weil X und Y, die wissen ja schon alles.
	A3	149	Ich war wichtig, als ich bei einem Spiel mithalf, dass alle an die Reihe kamen.
	A4	93/94	Es gab Spiele, bei denen ich wichtig war.
	A5	96	Ich habe gebaut und die anderen haben mir Hölzchen gegeben.
4.-6. Klasse	B1	61/62	Ich habe gespürt, dass es mich braucht.
	B3	98	Wenn ich nicht gehalten hätte, dann wären sie einfach auf den Boden geknallt.
	B4	80	Als wir in der Turnhalle mit dem Seil die Schokolade geholt haben, haben alle gesagt, ich soll gehen, weil ich leicht bin.
	B5	60	Ich versuche eigentlich immer mitzumachen.
	B6	80	Ich finde, alle sind wichtig, die es braucht.
	B8	82	Wir mussten einander helfen, damit wir die Süßigkeiten fischen konnten.

Die Schüler_innen berichten von ihren Erfahrungen als Teil einer Gruppe. Die befragten Erstklässler_innen schätzen ihre Teilhabe unterschiedlich ein. Während sich die einen als selbstwirksam und wichtig für die Gruppe erleben konnten, haben andere sich als durchschnittlich wichtig oder nicht so wichtig wahrgenommen. Die Aussagen der Schüler_innen der 4.-6. Klasse zeigen, dass sich alle Befragten als wesentlichen Teil der Gruppe erleben konnten. Sie sind der Meinung, dass es das Engagement jedes Einzelnen braucht, um herausfordernde Aufgaben zu lösen. Je nach Spiel konnten sie sich mit ihrer persönlichen Stärke einbringen.

- c) Haben die Schüler_innen ihre Mitschüler_innen durch die Kooperationsspiele besser kennengelernt?

Tabelle 20: Kategorie 3c

	SuS	Abschnitt	Aussagen
1. Klasse	A1	87	Ich weiss was meine Mitschüler_innen tun und weiss was sie für Hobbies haben.
	A3	134	Nachdem ich sie besser kennenlernte, hatte ich ein freies Gefühl.
	A4	90	Ein Spiel hat geholfen alle Namen kennenzulernen.
	A5	94	Von den Stärken her schon ein bisschen. Ich weiss, was sie gut können.
	A6	133	Ja! Ich weiss alle Namen.
4.-6. Klasse	B1	56	Nein, ich kannte sie schon vorher sehr gut.
	B2	68	Nein, nicht wirklich.
	B3	92	Nein, ich kenne ich sie einfach schon sehr gut.
	B4	76	Ja, ein bisschen. Als wir manchmal gesagt haben, was unser Hobby oder so ist.
	B5	58	Ich kannte zwar schon sehr viele, aber ich lerne sie immer noch ein bisschen besser kennen.
	B6	61/62	Ich habe durch die Gruppenspiele meine Mitschüler_innen besser kennengelernt.
	B7	76/78	Ich kenne einen Teil halt schon sehr gut. Aber die Viertklässler habe ich schon ein bisschen besser kennengelernt.
	B8	78	Schon ein bisschen. Letztes Jahr hatte ich mit zwei Kindern so richtig Streit und jetzt habe ich es mega gut mit ihnen.

Durch die Kooperationsspiele sollen die Schüler_innen die Möglichkeit erhalten sich besser kennenzulernen. Die befragten Erstklässler_innen geben zu Protokoll, dass sie durch die Spiele die Namen ihrer Mitschüler_innen kennengelernt haben und etwas über deren Hobbies und Stärken erfahren haben. Einander besser zu kennen, wird als befreiendes Gefühl beschrieben. Die Viert- bis Sechstklässler_innen berichten, dass sie sich ohnehin schon recht gut gekannt haben. Dennoch machen einzelne Kinder Aussagen, dass sie sich noch etwas besser kennengelernt haben und sich daraus neue Freundschaften entwickeln konnten.

Kategorie 4: Klassenrat

- a) Welche Aspekte des Klassenrates beurteilen die Schüler_innen positiv?

Tabelle 21: Kategorie 4a

	SuS	Abschnitt	Aussagen
1. Klasse	A1	104	Ich finde es toll, dass wir hier so viele Sachen besprechen.
	A3	163	Im Klassenrat kann man Probleme besprechen.
	A4	104	Dass wir besprechen können, welche Klassenregel wir dazu nehmen möchten.
	A5	103	Dass man halt das Zeug sagen kann, das man nicht so gut findet oder das was man sehr gut findet.
	A5	121	Das Grösste ist, dass wir uns besser kennen, denn dort sitzen wir ziemlich lange zusammen.
	A6	147	Mir gefällt, dass wir die Regeln bestimmen und das kleine WIR auch dabei ist.

4.-6. Klasse	B1	66	Dass man da auch Probleme reinschreiben kann. Und Sachen, die einen nerven, und dass man sie dann einfach löst. Das ist wie ein «Schredderer» für die Probleme.
	B2	76 89/90	Dass man da Probleme besprechen kann, die eine Gruppe hat. Ich kann bei Diskussionen sehr gut sagen, was ich denke.
	B3	102	Ich finde es gut, dass wir Klassenrat haben, weil sonst gibt es immer wieder Streit beim Fussball.
	B4	88	Dass man besprechen kann, was man besser machen kann. Und wir finden Lösungen. Und wenn jemand beim Klassenrat aufgeschrieben wird, dann können alle sagen, was er besser machen könnte.
	B5	64	Dass da alle ihre Ideen und Vorschläge einbringen können.
	B6	70	Dass wir alle Probleme lösen können.
	B7	84	Dass wir dort unsere Themen besprechen können.
	B8	88	Dass du deine Ideen kannst sagen. Und es ist einfach mega spannend, was die anderen so aufschreiben. Da kannst du einmal zuhören, was die anderen so machen.

Die Schüler_innen schätzen am Klassenrat vor allem, dass er ein Gefäss bietet, um ihre Probleme zu besprechen und gemeinsam nach Lösungen zu suchen. Doch nicht nur das Thematisieren von Konflikten, sondern auch das Besprechen von Dingen, die gut laufen, und die Möglichkeit zur Mitbestimmung sind wichtig für die Schüler_innen. Dies sind beispielsweise das Mitspracherecht bei Anliegen der Klasse, Ideen für den Unterricht oder das Planen von gemeinsamen Aktivitäten. Ein weiterer positiver Aspekt ist das Mitbestimmen bei der Formulierung und Handhabung der Regeln. Auch das gegenseitige Kennenlernen wird durch den Klassenrat gefördert. Ausserdem sagt ein Schüler, dass er Rückmeldungen von anderen Kindern wertschätzt, weil er so die Möglichkeit hat, an seinem Verhalten zu arbeiten.

b) Welche Aspekte des Klassenrates beurteilen die Schüler_innen negativ?

Tabelle 22: Kategorie 4b

	SuS	Abschnitt	Aussagen
1. Klasse	A3	166 179	Dass er immer so viele Stufen hat. Dann dauert er eigentlich ganz schön lange. Im Klassenrat kommt es mir eigentlich immer so vor, als ob ich nichts mehr sagen kann, weil mein Bauch dann ganz, also ich fühl mich dann einfach nicht mehr wohl.
	A5	105	Wenn im Klassenrat gemeckert wird. Das Kind, welches betroffen ist, könnte keine Lust mehr haben, um in die Schule zu kommen.
4.-6. Klasse	B3	104	Das lange Rumsitzen, das gefällt mir nicht.

Als negativer Aspekt wird die lange Dauer des Klassenrats genannt. Für einige Kinder scheint das lange Stillsitzen anstrengend zu sein. Auch muss die Leitung des Klassenrats darauf achten, dass dieser nicht als «Meckerrunde» genutzt wird. Noch nicht alle Kinder fühlen sich sicher genug, um im Klassenrat frei ihre Meinung zu äussern.

c) Wie erleben und nutzen die Schüler_innen die Partizipation im Klassenrat?

Tabelle 23: Kategorie 4c

	SuS	Abschnitt	Aussagen
1. Klasse	A1	121/124	Als Klassenratshelfer konnte ich Frau F gut helfen.
	A1	141	Wir kriegen so Chips und legen sie immer dorthin, wo es uns gefällt.
	A2	126/130	Ich hatte eine Idee fürs Fest, die wir dann umgesetzt haben.
	A3	202	Wir können bestimmen, ob wir die Klassenregeln noch ändern wollen.
	A4	112	Ich konnte eine Idee fürs Fest einbringen.
	A4	124/128	Als Klassenratshelfer musste ich viel sagen. Das hat mir super gefallen!
	A5	109	Ich habe einen Vorschlag eingebracht, wie das Fest stattfinden könnte.
	A5	113	Ich bin zwar nicht der Wichtigste der Klasse, aber manchmal mache ich schon Vorschläge, die auch nützen.
	A6	151/153	Ich habe im Klassenrat erzählt, dass ich etwas vermisste und alle haben mir beim Suchen geholfen.
	A6	161/163	Ich war schon zwei Mal Klassenratshelferin.
4.-6. Klasse	B1	88/89/90	Ich war Regelwächter. Ich habe keine Regelverstösse gefunden, aber gefühlt habe ich mich gut.
	B2	80/82/88	Ich habe ein Anliegen eingebracht. Am Anfang des Schuljahres kamen immer sehr viele Nachrichten auf dem iPad. Jetzt kommen nur noch die Nachrichten, die man braucht.
		96, 98	Ich war schon Regelwächter und Moderator. Ich fand mich wichtiger als sonst.
	B3	111/112	Es gelingt mir sehr gut, bei Diskussionen im Klassenrat meine Meinung zu sagen.
		116/122	Ich war schon Zeitwächter. Das gefiel mir gut, weil ich konnte mal auf etwas schauen und nicht immer nur zuhören.
	B4	100/104	Ich war Moderator, Zeithüter und Protokollführer. Es ist cool, weil man zu der ganzen Klasse reden kann und man kann die anderen aufrufen.
	B5	74	Ich überlege es mir immer genau, bevor ich etwas sage. Aber die meisten Ideen von mir sind bei den anderen recht gut angekommen.
		80	Regelwächter und Protokollführer zu sein finde ich sehr toll. Da muss man immer sehr bereit sein und immer gut zuhören.
B6	92	Als Moderatorin muss ich die Verantwortung für den ganzen Klassenrat übernehmen und das gefällt mir.	
B7	87/90	Ich habe schon Anliegen eingebracht, welche wir umgesetzt haben. Wir haben dann die Belohnung für die gesammelten Galeonen abgemacht und neue Bücher für die Klassenbibliothek organisiert.	
	110	Ich war Moderator. Da konnte ich mal vor allen etwas Längeres sagen.	
B8	111	Ich war Zeithüter, das macht einfach Spass.	

Allgemein lässt sich festhalten, dass die Schüler_innen gerne eine Rolle im Klassenrat übernehmen. Durch das Übernehmen von Verantwortung und der Möglichkeit von Mitsprache können die Schüler_innen ihre Selbstwirksamkeit erleben und aufbauen. Die Viert- bis Sechtklässler_innen haben alle schon einige Erfahrung bei der Ausübung von verschiedenen Klassenratsämtern gesammelt. Die Rollen helfen ihnen dabei, sich auf eine Aufgabe zu konzentrieren, aufmerksam zu sein und gut zuzuhören. Auch kommunikative Aspekte wie das Reden vor der Klasse und das konzentrierte Zuhören werden genannt. Die Schüler_innen erleben, dass ihre Vorschläge und Ideen von der Klasse aufgenommen und nach Möglichkeit umgesetzt werden. Damit erfahren sie echte Partizipation.

Kategorie 5: Umgang mit Konflikten

Welche Strategien wenden die Schüler_innen bei Konflikten an?

Tabelle 24: Kategorie 5

	SuS	Abschnitt	Aussagen
1. Klasse	A1	16	Manchmal ist es so, dass wir einfach aufhören zu spielen und dann spielen wir etwas anderes.
	A2	24	Wir besprechen es mit der Friedensbrücke.
	A2	52	Ich sage «Stopp» und sie stoppen einfach.
	A3	40	Ich habe mit X geredet.
	A4	16/18	Ich kann «Stopp» und «aufhören» rufen.
	A5	33/35	Manchmal gehe ich dazwischen und manchmal hole ich jemanden auf den sie noch besser hören.
	A6	37	Gehen dort durch und sagen so «STOPP!»
	A6	44	Zwei Schüler brauchen die Friedensbrücke immer wieder.
4.-6. Klasse	B1	22	Wir bereden es und dann suchen wir eine Lösung, wie wir das Besprochene lösen könnten und wie es nicht mehr vorkommen könnte.
	B2	22	Wir reden miteinander. Dann finden wir häufig eine Lösung.
	B3	30	Manchmal gehe ich drauf los, aber manchmal auch nicht. Manchmal auch mit Schwatzen.
	B4	28	Also wir gehen dort dran, wo Streit ist, und sagen, sie sollen aufhören. Und dann finden wir einfach eine Lösung und regeln es alle miteinander.
		34	Ziemlich viele hatten Streit. Das haben wir im Ideenbüro besprochen.
	B5	20/21/22	Wie lösen die Konflikte entweder im Klassenrat oder auf der Friedensbrücke.
	B6	24 28	Indem wir reden und, wenn es nicht geht, zu den Lehrern gehen. Es gab einmal ein Problem mit einem Kind beim Schlitteln in der Pause. Wir haben im Ideenbüro eine Lösung gefunden.
	B7	30/34	Mit dem Ideenbüro und dem Klassenrat.
B8	32 36	Mit Wörtern, also nicht gerade schlagen, zuerst einmal sprechen. Ich und ein Kollege von mir haben im Ideenbüro Kinder beraten und die haben es jetzt wieder megagut miteinander.	

Die Schüler_innen wenden verschiedenen Strategien zur Konfliktlösung an. Sie nennen Möglichkeiten wie direktes Eingreifen, miteinander reden und die gemeinsame Suche nach Lösungen. Auch die Klassenregeln, besonders die Stopp-Regel, helfen dabei, akute Konflikte zu unterbrechen. Wenn die Schüler_innen allein nicht weiterkommen, werden andere Kinder oder Lehrpersonen einbezogen. Sie nennen den Klassenrat, das Ideenbüro oder die Friedensbrücke als bereits erfolgreich angewendete Instrumente dazu.

Kategorie 6: Veränderungen

Welche Veränderungen nehmen die Schüler_innen aufgrund der Intervention wahr?

Tabelle 25: Kategorie 6

	SuS	Abschnitt	Aussagen
1. Klasse	A1	66/148	Durch die Klassenregeln und den Klassenrat sind wir eine bessere Klasse geworden.
	A2	74	Ich habe neue Freunde gefunden, die ich nie gehabt habe.
	A3	109	Wir können die Klassenregeln immer besser.
	A3	206	Dass sich jetzt ganz viele vor den Klassenrat trauen. Und ich merke es einfach, weil alle viel glücklicher aussehen als vorher.

	A4	68	Die Klassenregeln werden viel besser eingehalten als am Anfang des Schuljahres.
	A5	119	Bei den Spielen in der Pause hat es sich schon ziemlich verbessert.
	A6	89	X war wie ein Polizist. Ich habe das Gefühl durch die Klassenregeln hat sich das verändert.
	A6	94	Am Anfang war ich noch etwas schüchtern. Jetzt habe ich alle kennengelernt und getraue mich besser.
4.-6. Klasse	B1	92	Beim Fussballspiel in der Pause mit dem fest schiessen, da hat es etwas gewirkt, zum Beispiel.
	B2	100	Durch das Besprechen im Klassenrat wurde das Problem mit den vielen Nachrichten gelöst.
	B3	25/26 126	Ich erlebe Situationen, in denen ich mich wohl fühle in der Schule, jetzt häufiger als zu Beginn des Schuljahres. Bei der Durchführung des Klassenrats sind alle ein bisschen besser geworden. Vor allem die Viertklässler, weil sie das das erste Mal gemacht haben.
	B4	62 114	Die Klassenregeln haben ein bisschen etwas verändert. Früher ist das ein bisschen doof gewesen, weil ein paar die Regeln nicht respektierten und voll drauf gegangen sind. Aber dieses Jahr bei Stopp wirklich stopp. Ich denke, durch den Klassenrat können ein paar jetzt viel flüssiger lesen.
	B5	46 88	Man merkt es bei den Viertklässlern, dass sie sich jetzt mehr an die Klassenregeln gewöhnt haben, es ist besser geworden. Durch den Klassenrat haben in der Pause jetzt einen Schiedsrichter. Das Ideenbüro ist auch neu, das haben wir auch im Klassenrat besprochen.
	B6	96	Der Klassenrat hat bewirkt, dass nicht jeder Quatsch in das Ideenbüro kommt.
	B7	27/28 60	Ich erlebe Situationen, in denen ich mich wohl fühle, jetzt häufiger als am Anfang des Schuljahres. Durch die Klassenregeln hat sich etwas verändert, aber nur im positiven Sinne. Ich glaube, es ist nur besser geworden.
	B8	64 113	Letztes und vorletztes Jahr haben wir viel zu viel geschlagen. Dieses Jahr ist einfach so ruhig und wir schlagen nicht mehr. Wir reden zuerst miteinander und wenn es nicht ganz gut ist, gehen wir zu den Lehrern. Wir haben im Klassenrat gelernt, dass wir Konflikte auch anders als durch schreien und fluchen lösen können und halten uns an die Stoppregel.

Die Schüler_innen äussern, dass sich durch die Intervention das Spielen in den Pausen verbessert hat. Allgemein scheinen die Kinder mittlerweile geübt im Umgang mit den Klassenregeln zu sein und finden, dass diese besser als in den vergangenen Jahren eingehalten werden. Konflikte werden weniger durch Gewalt, sondern mit Gesprächen gelöst. Als weitere Auswirkungen der Intervention wird genannt, dass die Schüler_innen sich besser kennengelernt haben, neue Freundschaften schliessen konnten und sich mittlerweile trauen, sich im Klassenrat zu äussern und auch an Sicherheit bei der Durchführung des Klassenrats gewonnen haben.

7 Diskussion

Diskussion der Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Fragebogen und der Interviews beider Klassen im Sinne der Triangulation diskutiert und mit der theoretischen Auseinandersetzung im Kapitel 3 verknüpft. Die Diskussion wird anhand der Interventionsziele geführt.

Die Intervention hatte das Ziel, eine neu zusammengesetzte Klasse dabei zu unterstützen, zu einer Gemeinschaft zu werden sowie ein positives Klassenklima zu entwickeln. Umgesetzt wurde dies durch

- die Auseinandersetzung mit den eigenen Stärken und Schwächen und denjenigen der Mitschüler_innen.
- die Stärkung der Beziehungen der Schüler_innen untereinander.
- das Erarbeiten von Regeln, damit sich alle Schüler_innen in der Schule wohlfühlen und lernen können.
- die Möglichkeit der Partizipation und Mitsprache sowie die Stärkung der Selbstwirksamkeit.

7.1 Sich selbst und die Mitschüler_innen kennenlernen

Aus gruppendynamischer Sicht entwickelt sich eine neu zusammengesetzte Klasse durch soziale Interaktionen und die damit verbundenen Erfahrungen von einer formellen zu einer informellen Gruppe (Pilz, 2010, S. 32 f.). Grewe (2017) empfiehlt, in der Eingangsphase eines neuen Schuljahres gemeinschaftsbildende Aktivitäten durchzuführen, damit sich die Schüler_innen gut kennenlernen und somit an emotionaler Sicherheit gewinnen (S. 558). In der Intervention wurde dies v.a. durch die Kooperationsspiele umgesetzt. Die Schüler_innen sollen so die Gelegenheit haben, sich selbst und ihre Klassenkamerad_innen besser kennenzulernen. Wie im Lehrplan 21 beschrieben, arbeiten wir während der Intervention an den folgenden überfachlichen Kompetenzen: die Schüler_innen können Interessen und Bedürfnisse wahrnehmen und formulieren, die Stärken und Schwächen ihres Lern- und Sozialverhaltens einschätzen, gezielt auf ihre Stärken zurückgreifen und diese einsetzen. Beide Klassen geben bei der zweiten Befragung an, dass sie die Hobbies, Stärken und Schwächen ihrer Mitschüler_innen kennen (SKS2 2), bei der 1. Klasse erhöht sich die Zustimmung nach der Intervention deutlich. Dieses Ergebnis zeigt sich auch in den Interviews. Die Erstklässler sagen dazu, dass die Spiele dabei geholfen haben, die Namen der Klasse zu lernen und dass sie nun die Stärken und Hobbies der anderen Kinder kennen. Die 4.-6. Klässler_innen verweisen hingegen darauf, dass sie sich schon vor der Intervention recht gut gekannt hatten und deshalb der Zuwachs

des Kennenlernens etwas kleiner ausfällt. Die Interviews haben ergeben, dass auch der Klassenrat das gegenseitige Kennenlernen förderte. Die Schüler_innen erklären, dass dies durch das gute Zuhören passiert sei. Sie finden es spannend, im Klassenrat zu erfahren, was die anderen erzählen und machen. Ein Kind sagt sogar, dass es Rückmeldungen von anderen Kindern im Klassenrat zu seinem Verhalten gut findet, da es so die Möglichkeit bekommt, daran zu arbeiten. Dieser Ansatz wird auch von Blum und Blum (2012) gestützt. Sie bestätigen, dass sich im Klassenrat nicht nur jedes Mitglied als individuelle, interagierende und eigenständige Persönlichkeit erlebt, sondern dass es gleichzeitig durch die Mitschüler_innen eine Rückmeldung auf sein Verhalten erhält. Dank dieser Wechselwirkungen wird die Selbst- und Fremdwahrnehmungs-Kompetenz und somit die Entwicklung der eigenen Identität angeregt (S. 15 f.).

Durch das gegenseitige Kennen und Verstehen wächst auch die gegenseitige Akzeptanz. Jones (2012) verweist darauf, dass durch die Kooperationsspiele die Haltung vermittelt werden kann, dass Anderssein normal ist (S. 7). In den Interviews machen Schüler_innen Aussagen dazu. Eine Sechstklässlerin erzählt, dass sie sich dann in der Schule wohl fühlt, wenn sie von allen so akzeptiert wird, wie sie ist, und Erstklässler sagen, dass es einfacher ist, wenn man sich gut kennt und das Kennenlernen der Mitschüler_innen ein «freies Gefühl» gibt.

Die Auswertung des Fragebogens ergibt, dass alle Schüler_innen bis auf jeweils zwei Kinder in beiden Klassen aussagen, dass die Kooperationsspiele dazu beitragen, damit sie sich in der Schule wohlfühlen (SKS 5). Knapp der Hälfte der Erstklässler_innen machten die Kooperationsspiele zu Beginn noch keinen Spass (SKS 1). Dies könnte dadurch erklärt werden, dass die Schüler_innen ihre neuen Klassenkamerad_innen und Lehrpersonen erst besser kennenlernen mussten, um wirklich Spass an den Spielen haben zu können. Bei der zweiten Befragung wird der Spassfaktor allgemein hoch bewertet, nur je ein Kind aus jeder Klasse beurteilt diesen negativ. Blauert (2018) meint dazu, dass es zu den Grundlagen für ein gutes Klassenklima gehört, miteinander Spass zu haben und Gemeinsamkeiten teilen zu können (S. 4).

7.2 Beziehungen der Schüler_innen untereinander stärken

In der Fachliteratur werden die sozialen Beziehungen in der Klasse als wichtiges Merkmal des Klassenklimas genannt (Eder, 2002, S. 215; Grewe, 2017, S. 11, 65, Stähling, 2010, S. 141). Fend und Sandmeier (2004) messen dem Verhältnis zwischen der Lehrperson und den Schüler_innen zwar die grössere Bedeutung zu, aber sie empfehlen, dem Verhältnis der Schüler_innen untereinander besondere Aufmerksamkeit zu schenken (S. 181 f.). Sowohl in den Interviews als auch im Fragebogen wurde deutlich, dass die Beziehungen zu den Klassenkamerad_innen und Freundschaften in der Klasse einen hohen Stellenwert haben. In den Interviews sagten nahezu alle Kinder, dass es für ihr schulisches Wohlbefinden wichtig ist, Freunde in der Klasse zu haben. Dies scheint nicht nur

während dem Unterricht, sondern auch in den Pausen für die Kinder wichtig zu sein. Je ein Kind aus der 1. und der 5. Klasse sagen, dass Freunde wichtig sind, um in den Pausen jemanden zum Spielen zu haben und nicht allein zu sein. Auch Hascher (2004b) nennt *Interaktionen in den Schulpausen* als einen von fünf empirisch bestätigten Prädiktoren für schulisches Wohlbefinden (S. 282). Sie betont die Bedeutung von Beziehungen zwischen den Schüler_innen, während und ausserhalb des Unterrichts. Damit sich Kinder mit dem Lernen beschäftigen können, braucht es einen angenehmen Umgang zwischen den Kindern, keine Ausgrenzung oder Bedrohung und somit keine Bewältigung von negativen Emotionen (S. 16 f.). Interessanterweise wurde in den Interviews die Beziehung zu den Lehrpersonen kaum erwähnt. Dies kann so interpretiert werden, dass die Schüler_innen ihre Beziehungen zu den Mitschüler_innen als wichtiger bewerten oder eine gute Beziehung zur Lehrperson als selbstverständlich erachten. Es ist aber auch denkbar, dass sich die Kinder während dem Interview nicht dazu äussern wollten, da die Befragende ihre Lehrperson ist und sie deshalb etwas befangen waren. Im Fragebogen erhielt das Item: *Ich habe Freund_innen in der Klasse* (SSI 5) eine hohe Zustimmung. Nach der Intervention sagten alle Kinder der 1. Klasse und 18 von 19 Kindern der 4.-6. Klasse, dass sie Freund_innen in der Klasse haben. In beiden Klassen verbesserte sich der Zustimmungswert von der ersten zur zweiten Befragung. Die guten Sozialbeziehungen werden durch die Datenauswertung von weiteren Items gestützt. So sagen bei der zweiten Befragung alle bis auf ein Kind in der 1. Klasse und alle 4.-6. Klässler_innen, dass sie schnell jemanden finden, mit dem sie zusammenarbeiten können (SSI 6). Dies könnte damit zu tun haben, dass die Schüler_innen sich durch die Intervention gut kennengelernt haben und Erfahrungen sammeln konnten, mit wem sie ein gutes Arbeitsteam bilden. Es ist aber auch denkbar, dass sie durch das Kennenlernen der anderen Vorurteile abbauen konnten und somit realisiert haben, dass sie im Prinzip mit vielen Mitschüler_innen gut zusammenarbeiten können und es deswegen nicht so relevant ist, mit wem sie zusammenarbeiten. Auch in den Interviews gibt es Aussagen zur Zusammenarbeit. Ein Schüler aus der 5. Klasse sagt, dass es ihn freut, wenn andere auf ihn zukommen und fragen, ob er mit ihnen zusammenarbeiten wolle. Bei den Kooperationsspielen wurde mehrmals darauf hingewiesen, wie wichtig eine gute Zusammenarbeit für das Gelingen sei. Gasteiger Klicpera und Klicpera (2001) plädieren dafür, den Beziehungsschwierigkeiten schwächerer Schüler_innen mehr Aufmerksamkeit zu schenken, da diese tendenziell weniger gut integriert, häufiger in aggressive Auseinandersetzungen verwickelt und von depressiven Verstimmungen betroffen sind (S. 2). Ein Kind aus der integrativen Sonderschulung sagte, dass es die anderen Kinder viel fragen kann und die Kinder einander oft helfen. Ein anderes Kind erklärte, dass es selber sehr gerne jemandem hilft und Hilfsbereitschaft wichtig findet. Auch der Spass am gemeinschaftlichen Erleben und die Stärkung des gegenseitigen Vertrauens wurden mehrfach genannt und scheinen beziehungsfördernde Aspekte von

Kooperationsspielen zu sein. Jones (2012) untermauert diese Aussage. Sie argumentiert, dass Spiele Beziehungen entstehen lassen und Menschen einander näherbringen (S. 7 f.).

Die beiden Items: *Die anderen Kinder freuen sich mit mir, wenn mir etwas gut gelingt* (SSI 7) und *Einige Kinder sind neidisch, wenn andere Mitschüler_innen besser sind* (SKG 3), scheinen auf den ersten Blick widersprüchlich beantwortet worden zu sein. In beiden Klassen sagt ein Grossteil der Klasse, dass sich die anderen mit ihnen freuen, wenn ihnen etwas gut gelingt. Gleichzeitig kreuzt aber etwa die Hälfte der Befragten an, dass einige Kinder neidisch auf bessere Leistungen der Mitschüler_innen sind. Wie schon bei der Auswertung beschrieben, könnte das mit der Ja-Sage-Tendenz zu Aussagen erklärt werden. Eine andere Erklärung liegt in der Interpretation der Formulierung der Items. Das Wort «einige» sagt nichts über die genaue Anzahl aus. So wie sich einige Kinder über gute Leistungen freuen, können einige auch neidisch reagieren, das schliesst sich prinzipiell nicht gegenseitig aus. Erfreulich ist bei diesen Items die positive Entwicklung. Nach der Intervention sagen vier Kinder weniger, dass andere mit Neid auf bessere Leistungen reagieren.

Eine interessante Diskrepanz zeigt sich auch bei den Items: *Einige Kinder in unserer Klasse werden ausgelacht* (SKG 2) und *Die anderen Kinder lachen mich aus* (SSI 4). Das erstgenannte Item erhält bei der ersten Befragung in beiden Klassen von etwa einem Viertel der Klasse Zustimmung. Knapp die Hälfte der Erstklässler_innen gibt an, dass sie selbst ausgelacht werden, bei der 4.-6. Klasse sagt dies nur ein Kind. Bei der zweiten Befragung verändern sich die Werte bei der 4.-6. Klasse nur minim negativ. Bei der 1. Klasse zeichnet sich eine Verbesserung ab: Nur noch ein Kind stimmt der Aussage zu, dass einige Kinder ausgelacht werden und knapp ein Drittel der Klasse denkt, dass sie selbst ausgelacht werden. Die unterschiedlichen Werte könnten in diesem Fall durch die verschiedenen Formulierungen erklärt werden: Beim erstgenannten Item steht der Satz im Passiv und ist durch das Wort «einige» etwas ungenau, während beim zweitgenannten Item die eigene Person direkt angesprochen und keine Angabe zur Anzahl der Kinder gemacht wird. Folglich haben die Schüler_innen dem zweiten Item vermutlich eher zugestimmt, währenddem sie sich zum ersten Item etwas distanzieren konnten.

7.3 Regeln für das soziale Miteinander

Nach Nolting (2017) werden Klassenregeln erst bedeutsam, wenn die Schüler_innen die Regeln kennen, sie verstehen und akzeptieren (S. 45). Die in dieser Arbeit beschriebene Intervention wurde entsprechend genutzt, um das Verständnis für Regeln zu schaffen. Dazu wurden die Lernenden in den Aushandlungsprozess der Klassenregeln eingebunden. Die Auswertung des Fragebogens beider Klassen zeigt, dass diese Strategie erfolgreich war, da alle 35 Schüler_innen die Klassenregeln als wichtig bewerten (SKRE 1). Ein interessanter Punkt innerhalb der Skala Klassenregeln ist, dass fast alle Kinder der Meinung sind, sich gut an die Abmachungen zu halten, aber einige von ihnen finden,

dass andere Kinder dies noch nicht so gut können (SKRE 2 und 3). Darin zeigt sich, dass die Eigen- und Fremdwahrnehmung nicht deckungsgleich sind und es deshalb wichtig bleibt, dass die Schüler_innen einander das gegenseitig wahrgenommene Verhalten fortwährend zurückmelden. Ein grosser Teil der Schüler_innen ist der Meinung, dass die Klassenregeln dabei helfen, um sich in der Klasse wohlfühlen. Eichhorn (2017) stellt klar, dass Störungen zum Unterrichtsalltag gehören. Die Klassenregeln haben die Aufgabe, Störungen zu reduzieren, Emotionen einzugrenzen und dadurch ein positives Lernklima zu unterstützen (S. 159). Dieser Nutzen spiegelt sich in der zweiten Befragung der Erstklässler_innen wieder. Nach der Intervention haben deutlich weniger Kinder angegeben, dass sie Störungen wahrnehmen. In der 4. - 6. Klasse häuft sich die Wahrnehmung von Störungen leicht. Allerdings gilt es zu beachten, dass die zweite Befragung vor den Weihnachtsferien stattfand und dies für die Schüler_innen jeweils eine besonders herausfordernde Zeit ist. In den Interviews kommt zum Ausdruck, dass die Klassenregeln den Schüler_innen Sicherheit und Schutz vermitteln. Sie dienen als Verhandlungsbasis bei Konflikten jeglicher Art. Nur wenn die Kinder das Problem nicht selber lösen können, suchen sie Unterstützung bei den Lehrpersonen. Auch Eichhorn (2014) beschreibt, dass die Klassenregeln als Navigationsinstrument dienen, welches den Schüler_innen Sicherheit gibt, Störungen vorbeugt sowie Freiräume und Grenzen definiert, damit sich alle Kinder optimal entwickeln können (S. 25).

Einige Regeln können auch durch Kooperationsspiele trainiert werden. Dosch und Grabe (2014) sind überzeugt, dass dabei soziale und emotionale Erfahrungen gemacht werden können und der Umgang mit Konflikten geübt wird. So kann sich ein Klassenklima entwickeln, in dem diese Regeln ganz selbstverständlich gelebt werden (S. 5).

Kooperative Spielformen bieten echte Chancen, soziales Lernen motivierend und produktiv voranzutreiben. Durch das Fokussieren auf positive, wünschenswerte Verhaltensweisen werden diese bestärkt. So können kooperative Spiele dazu beitragen, dass sich das soziale Zusammenleben in einer positiven Lernatmosphäre entwickeln kann (Dosch & Grabe, 2014, S. 5).

7.4 Partizipation und Selbstwirksamkeit

Partizipieren bedeutet nicht nur das Teilnehmen an einem Angebot, sondern enthält auch das Mitwirken, Mitgestalten und Mitbestimmen (Quesel & Oser, 2006, S. 17 f.). Die Auswertung des Fragebogens und die Aussagen während den Interviews zeigen auf, dass die Schüler_innen den Klassenrat nutzen, um auf den Schulalltag Einfluss zu nehmen. Beim Fragebogen findet das Item: *Ich finde den Klassenrat wichtig* (SKRA 1) praktisch eine volle Zustimmung in beiden Klassen. Nach Friedrichs (2014) leistet der Klassenrat einen wichtigen Beitrag, um Demokratie in der Primarschule erfahrbar zu machen. Dabei lernen die Schüler_innen, ihre Anliegen und Meinungen zu formulieren, andere Meinungen zu verstehen und Verantwortung für das gemeinschaftliche Leben zu

übernehmen (S. 12 f.). Dies widerspiegelt sich in den Interviews. Die Schüler_innen beschreiben, wie sie im Klassenrat demokratisch abstimmen können und dass es sich gut anfühlt, Ämter und Verantwortung zu übernehmen.

In der Uno-Kinderrechtskonvention ist festgehalten, dass alle Kinder ein Recht darauf haben, bei Themen, die sie betreffen, mitzureden (Komitee für UNICEF Schweiz und Liechtenstein). Die vorliegende Intervention hatte zum Ziel, das Mitspracherecht der Schüler_innen zu achten und diesem durch den wöchentlich stattfindenden Klassenrat Platz einzuräumen. In der Auswertung des Fragebogens kommt zum Ausdruck, dass die Erstklässler_innen geschlossen der Meinung sind, dass sie ihre Ideen und Anliegen in den Klassenrat einbringen dürfen. Bei den 4.-6. Klässler_innen haben vier Kinder noch wenig von ihrem Mitspracherecht Gebrauch gemacht (SKRA 3). Nach Einschätzung der Schulischen Heilpädagogin sind dies eher introvertierte Schüler_innen. Andere Kinder berichten im Interview, dass sie eine Idee oder ein Anliegen in den Klassenrat eingebracht haben, welches bei ihren Schulkamerad_innen Gehör gefunden hat. Einige Kinder erzählen, dass es ihnen leichtfällt, vor versammelter Klasse zu sprechen und andere erklären, dass dies für sie manchmal noch etwas schwierig ist.

Blum und Blum (2020) sind sich gewiss, dass Kinder durch den wöchentlich stattfindenden Austausch schrittweise lernen, verschiedene Meinungen wahrzunehmen, einander zu respektieren und gemeinschaftliche Lösungen zu finden. Durch die gegenseitige Wertschätzung und Anerkennung können stabile Beziehungen aufgebaut werden, welche sich auf den Unterricht und das Lernen positiv auswirken (S. 13). Für die Überprüfung dieses Ansatzes diente das Item SKRA 4: *Im Klassenrat finden wir Lösungen mit denen alle zufrieden sind*. Bei beiden Klassen zeigt sich in der Auswertung eine Steigerung durch die Intervention, so dass sich bei der zweiten Befragung alle Schüler_innen dafür aussprechen, im Klassenrat gemeinsame Lösungen zu finden. Auch in den Interviews berichten die Schüler_innen von erfolgreichen Konfliktlösungen.

Blum und Blum haben in ihrer langjährigen Praxis die Erfahrung gemacht, dass Schüler_innen durch den Klassenrat erleben, dass sie ihre eigene Umwelt gestalten können und ihre Ideen und Vorschläge ernst genommen werden. Schüler_innen die erfahren, dass sie für die Klassengemeinschaft wichtig sind, dass sie etwas beitragen und bewegen können, haben eine positive Sichtweise auf den Schulalltag, sind motiviert und zeigen Lernbereitschaft (Blum & Blum, 2012, S. 8–14). In den beiden Klassen geben 30 von 35 Kindern die Zustimmung dafür, dass der Klassenrat ihnen dabei hilft, sich in der Schule wohlfühlen. Der Klassenrat erhält bei der Skalierungsfrage im Interview den höchsten Wert der vier Skalierungsfragen. Die Schüler_innen bewerteten die Wichtigkeit des Klassenrats mit 9.1 von 10 Punkten. Dies bestätigt, dass der Klassenrat und somit die Möglichkeit zu partizipieren für die Kinder sehr wichtig ist.

Partizipation und das Erleben von Selbstwirksamkeit sind auch wichtige Ziele bei den Kooperationsspielen. Gilsdorf et al. (2018) schreibt, dass Aufgaben besser bewältigt werden, wenn die Teilnehmenden ihre Stärken und Fähigkeiten zum Einsatz bringen. Anstrengung, Initiative und gemeinsame Verantwortung zahlen sich bei kooperativen Spielformen aus. Dies ist eine wertvolle Lernerfahrung für die Teilnehmenden (S. 22). Kooperative Spiele bieten viele Gelegenheiten, die eigenen Fähigkeiten und Grenzen auszuloten. Die eigenen Einschätzungen können auf die Probe gestellt werden und tragen dazu bei, ein realistisches Selbstbild zu entwickeln. In der Auswertung des Fragebogens geben 29 von 35 Kindern an, dass sie sich während den Kooperationsspielen als wichtiges Mitglied der Klasse erleben konnten (SKS 4). In den Interviews berichten die Kinder davon, dass sie je nach Spiel unterschiedlich wichtig waren und nennen Beispiele von ihren ganz persönlichen Erfolgen, die ihnen in Erinnerung geblieben sind.

7.5 Entwicklung zu einer Klassengemeinschaft

Blauert (2018) hält passend zur Zielsetzung der vorliegenden Intervention fest, dass die Schüler_innen einen Ort brauchen, an dem sie sich wohlfühlen und eine Gemeinschaft, in der sie wahrgenommen und respektiert werden. Wenn Kinder, die sich geborgen fühlen, durch gemeinsame Werte und Regeln ein Gefühl von Sicherheit verspüren, Spass haben und Gemeinsames erleben, dann ist der Nährboden für ein gutes Klassenklima geschaffen (S.4). Bei der Auswertung nach der Intervention kreuzen alle 35 Kinder an, dass sie Teil einer tollen Klasse sind (SKG 5). Diese Aussage wird durch die volle Zustimmung von weiteren Items gestützt. Die Schüler_innen sind z.B. der Meinung, dass sie einander helfen (SKG 1), Rücksicht nehmen (SKG 6), freundlich miteinander reden (SKG 8) und sich kümmern, wenn es jemandem nicht gut geht (SKG 9). Eine Klassengemeinschaft zeichnet sich auch dadurch aus, dass sich die einzelnen Persönlichkeiten sozial integriert und angenommen fühlen. Dies wird laut Auswertung des Fragebogens dadurch bestätigt, dass alle Kinder beim Spielen in den Pausen mitmachen dürfen (SSI 2). In den Interviews kommt dies durch folgende Aussagen zum Ausdruck: *Ich bin mit allen befreundet; meine Klasse ist sehr cool; wenn wir alle zusammen sind und etwas machen; wenn wir alle zusammen lachen können; wenn mich alle so akzeptieren wie ich bin; ich kann die anderen fragen und wir helfen einander sehr viel.*

Grewe (2017) macht darauf aufmerksam, dass Langzeituntersuchungen ein wiederkehrendes Muster in der Entwicklung des Klassenklimas entdeckt haben. Am Anfang des Schuljahres, wenn eine Lehrperson eine Klasse übernimmt oder die Klasse neu zusammengesetzt ist, wird das Klima am Anfang meist positiv wahrgenommen. Dieser Vertrauensvorschuss verschwindet jedoch allmählich und das wahrgenommene Klassenklima verschlechtert sich (S. 557).

Auch in den beiden hier beschriebenen Klassen, erhalten einige Ergebnisse bei der zweiten Befragung etwas weniger Zustimmung als zu Beginn des Schuljahres. Dies fällt besonders in der

Auswertung der 4.-6. Klasse auf. Die Autorinnen stützen sich auf die Aussage von Grewe und begründen die Ergebnisse für ihre Klassen wie folgt: Nach den Sommerferien starteten die Kinder ausgeruht und energiegeladen mit der Schule. Das Jahresmotto *Zusammen sind wir stark!* hat sie direkt für das Thema Klassenklima sensibilisiert. Das Motto wurde farbenfroh umgesetzt, mit den Kindern auf der Metaebene besprochen und mit den drei K-Bausteinen sofort in die Umsetzung gebracht. Für die Schüler_innen begann das Schuljahr spannend und mit wenig Leistungsdruck. Der zweite Befragungszeitpunkt war anfangs Dezember. Vor Weihnachten sind die Schüler_innen häufig etwas unruhig, müde und spüren, dass die Leistungserwartung zunimmt. Diese Umstände haben möglicherweise dazu beigetragen, dass einige Items etwas weniger gut bewertet worden sind. Die Autorinnen sind sogar der Überzeugung, dass es Items gibt, die von den Schüler_innen je nach Tagesform und -ereignissen unterschiedlich gewertet werden.

Dennoch gilt es einer Klimaverschlechterung entgegenzuwirken. Grewe (2017) ruft dringend dazu auf, diesem Phänomen, durch die Berücksichtigung der Gruppenentwicklung und gezielten Begleitmassnahmen, entgegenzuwirken (S.557). Wie im Kapitel 3.1.3 beschrieben, sind auch die Schüler_innen einer Klasse einem gruppenspezifischen Prozess ausgesetzt. Dieser Prozess kann nicht innerhalb von zwölf Wochen abgeschlossen werden. Nach der Gründungsphase (Forming) in der sich die Schüler_innen kennenlernen, folgt in der Regel die Streitphase (Storming). Diese beiden Phasen werden in den beiden Klassen durch die Aussagen im Fragebogen wie auch in den Interviews sichtbar. Bezüglich der Formingphase beschreiben die Schüler_innen, dass sie sich besser kennengelernt haben (SKS 2) und sich dadurch wohler fühlen. Ein paar Wochen nach Schulstart berichteten die Schüler_innen gehäuft von Konflikten während den Pausen oder in der Garderobe. Dies waren typische Zeichen für den Beginn der Stormingphase. Das Wissen um die gruppendynamischen Prozesse, hat in dieser Phase den Schulischen Heilpädagoginnen geholfen, zusammen mit den Schüler_innen gelassen und lösungsorientiert ihre Konflikte zu besprechen und aufzulösen. Fast parallel zur Streitphase schien sich jedoch auch die Normingphase zu entwickeln. Die Schüler_innen berichten, dass die Klassenregeln immer besser funktionieren, sie weniger schüchtern sind und sich insgesamt wohler fühlen.

Pilz (2010) schreibt, dass von einer Klassengemeinschaft gesprochen werden kann, wenn es der gesamten Klasse in einem weiteren Schritt gelingt, ein starkes Zusammengehörigkeitsgefühl zu entwickeln. Diese Klassengemeinschaft zeichnet sich durch Solidarität, Nähe und einem starken Wir-Gefühl aus. Pilz gibt jedoch zu bedenken, dass empirische Studien belegen, dass solche Gemeinschaften nur selten entstehen (S. 31-35). Diese Befürchtung kann durch die Aussage von Grewe entschärft werden. Er meint dazu, dass es deshalb umso wichtiger ist, dass Lehrpersonen über das Wissen verfügen, wie sie in ihrer Klasse soziale Beziehungen aktiv fördern und gestalten können (Grewe, 2017, S. 547).

Die interviewten Kinder erzählen von Erfahrungen, die sie während den Kooperationsspielen gemacht haben, welche bereits auf die Performingphase (Arbeitsphase) hindeuten. So berichten sie von gegenseitigem Vertrauen und Teamarbeit.

8 Beantwortung der Fragestellung

Hier werden die Fragen der Forschungsarbeit so weit als möglich beantwortet. Es wird beschrieben, welche Erkenntnisse gewonnen und welche Schlüsse daraus gezogen werden können. Für die Beantwortung der Fragestellung werden jene Aspekte aufgeführt, welche sich durch die Diskussion als relevant für das subjektive Wohlbefinden, für die Beziehungen untereinander und somit für das Klassenklima erwiesen haben. Die gewonnenen Aspekte sind ein Zusammenzug aus den Fragebögen und Interviews.

Unterfrage 1a

Welche Aspekte und Instrumente erleben die Schüler_innen als bedeutsam für ihr Wohlbefinden in Bezug auf die Beziehungen untereinander?

In den Interviews kommt zum Ausdruck, dass für die Schüler_innen Freundschaften und ein friedliches Miteinander für das Wohlbefinden von grosser Bedeutung ist. Konkret wurden folgende Aspekte genannt:

Interaktionen ausserhalb des Unterrichts

Pausen sind für die Schüler_innen nicht nur für die Rhythmisierung des Schulalltags wichtig, sondern geben ihnen auch die Möglichkeit, ausserhalb des Unterrichts in Kontakt mit ihren Mitschüler_innen zu treten. Es ist ihnen dabei wichtig, dass sie in der unterrichtsfreien Zeit nicht ausgeschlossen werden und bei Pausenaktivitäten integriert sind. Die sozialen Interaktionen tragen immer auch das Potenzial für Konflikte in sich. Die Schüler_innen haben das Bedürfnis, Streitigkeiten zu klären und Lösungen zu finden.

Gemeinsame Aktivitäten

Auch durch gemeinsame Erlebnisse und Aktivitäten während der Unterrichtszeit werden die Schüler_innen-Beziehungen gestärkt. Durch die Kooperationsspiele und den Klassenrat haben sich die Kinder besser kennengelernt. Sie schätzen Spiele, bei denen die ganze Klasse involviert ist und zusammen Spass hat. Gemeinsames Lachen und Arbeiten werden als stärkende Beziehungsaspekte erlebt.

Einander helfen

Für die befragten Schüler_innen ist es wichtig, dass sie ihre Klassenkamerad_innen um Rat fragen können und Unterstützung von ihnen bekommen, wenn sie Hilfe benötigen. Die Kinder helfen anderen gerne und erleben dies als bereichernd und stärkend für ihr Selbstvertrauen.

Sich gut kennenlernen

Das Kennen der eigenen Stärken und Schwächen und denjenigen der Mitschüler_innen weckt das Verständnis für Disparität und ermöglicht das Erkennen von Gemeinsamkeiten. Dies unterstützt die Schüler_innen darin, aufeinander zugehen zu können und sich in ihrer Individualität akzeptiert zu fühlen.

Klassenregeln

Es herrscht Konsens darüber, dass die Klassenregeln für die Beziehungen zu den Mitschüler_innen hilfreich sind, da die ausgehandelten Regeln den Rahmen für das soziale Miteinander in der Klasse bilden.

Klassenrat

Die Schüler_innen schätzen den Klassenrat als Gefäß, um sich auszutauschen, mitzuteilen und über persönliche Anliegen zu sprechen. Durch das Aushandeln und die Erarbeitung von gemeinsamen Lösungen, lernen sie aufeinander einzugehen und andere Meinungen zu akzeptieren. Somit zeigt sich, dass auch der Klassenrat ein wichtiges Instrument ist, um die Schüler_innen-Beziehungen zu stärken.

Erkenntnisse und Schlüsse

Gute Beziehungen und die Vermeidung von Streit sind wichtige Aspekte für das Wohlbefinden der Schüler_innen. Konflikte gehören jedoch zum Schulalltag. Es ist nicht das Ziel diese generell zu vermeiden, denn die Kompetenz Konflikte konstruktiv zu lösen, stärkt das Selbstbewusstsein der Kinder. Deshalb ist es wichtig, dass die Lehrpersonen immer wieder Zeitfester für die Beziehungsgestaltung der Schüler_innen schaffen.

Unterfrage 1b

Welche Aspekte erleben die Schüler_innen als bedeutsam für ihr Wohlbefinden in Bezug auf die Klassenregeln?

Die Auswertung des Fragebogens hat ergeben, dass die Regeln den Schüler_innen sehr wichtig sind und sie diese aus subjektiver Sicht anwenden. Die nachstehenden Aspekte sind den Interviews entnommen. Sie werden von den Schüler_innen als bedeutsam für ihr Wohlbefinden genannt.

Abmachungen einhalten

Die klar deklarierten Regeln werden als Unterstützung erlebt, um sich an die Abmachungen zu halten. Da die Regeln an einem gut sichtbaren Platz im Schulzimmer hängen, können die Kinder und Lehrpersonen immer wieder auf die Regeln hinweisen und sich diese in Erinnerung rufen.

Sicherheit für alle

Die Klassenregeln sorgen dafür, dass sich Schüler_innen, die sich noch nicht so gut wehren können, auch wohlfühlen können. Die Regel «Wir zeigen auf, bevor wir reden» ermöglicht allen Kindern zu Wort zu kommen und «Alle dürfen mitmachen» sorgt dafür, dass niemand allein bleibt.

Konflikte reduzieren, freundliches Verhalten fördern

Die Stopp-Regel, welche in beiden Klassen eingeführt wurde, hilft den Schüler_innen dabei, sich in unangenehmen Situationen schnell und klar abzugrenzen oder eine Konfliktlage zu unterbrechen. Diese Regel wird von den betroffenen Kindern selbst, aber auch von Mitschüler_innen, welche einen Streit beobachten und dazwischengehen, angewendet.

Regeln als Wegweiser

Die Schüler_innen rechtfertigen ihr Verhalten und fordern dies von den andern ein, indem sie auf die Verbindlichkeit der Regeln bestehen. Wenn die abgemachten Regeln einen freundlichen Umgang, Kooperation, Hilfsbereitschaft und Ordnung verlangen, so versuchen die Schüler_innen diese Abmachungen zu erfüllen und einander dazu zu ermahnen.

Erkenntnisse und Schlüsse

Da die Schüler_innen in die Erarbeitung der Klassenregeln einbezogen wurden, werden diese gut akzeptiert. Die Regeln wurden positiv formuliert. Wenn die Schüler_innen oder Lehrpersonen sich auf Klassenregeln berufen, so teilen sie mit, was sie gerne möchten und nicht, was «verboten» ist. Dies hilft den Fokus auf die positiven Verhaltensweisen zu lenken und immer wieder zurückzumelden, welche Regeln gut umgesetzt werden. Ein positives Feedback motiviert die Schüler_innen, sich an die Regeln zu halten und steigert ihr Wohlbefinden. Die Autorinnen dieser Arbeit haben durch die Intervention und ihrem Fachwissen den Schluss gezogen, dass Klassenregeln ihre Wirksamkeit nur entfalten können, wenn sie trainiert, eingefordert und immer wieder in Erinnerung gerufen werden.

Unterfrage 1c

Welche Aspekte erleben die Schüler_innen als bedeutsam für ihr Wohlbefinden in Bezug auf den Klassenrat?

Die wöchentliche Klassenratsstunde ist den Schüler_innen laut Fragebogen und Interviews sehr wichtig. Sie nennen nachfolgende Aspekte, welche für ihr Wohlbefinden von Bedeutung sind:

Eigene Themen besprechen

Die Schüler_innen schätzen, dass sie im Klassenrat ihre eigenen Themen besprechen können. Sie teilen mit, was ihnen gefällt, was sie stört und was sie verändern möchten. Probleme werden immer lösungsorientiert angegangen, die Schüler_innen fühlen sich ernst genommen und schätzen die entlastende Wirkung dieses Instruments.

Einander zuhören

Im Klassenrat gibt es klare Gesprächsregeln, welche die Schüler_innen dabei unterstützen, gehört zu werden und einander gut zuzuhören. Durch die persönlichen Anliegen und Meinungen lernen die Schüler_innen einander besser kennen und können so gegenseitiges Verständnis aufbringen.

Mitbestimmen

Die Schüler_innen erleben sich im Klassenrat als selbstwirksam. Sie bringen ihre Ideen ein, beteiligen sich am Finden von Lösungen und bestimmen beispielsweise, welches Wochenziel die Klasse als nächstes verfolgen möchte. Etwas bewirken zu können wird von den Schüler_innen sehr geschätzt.

Verantwortung übernehmen

In den Interviews erzählen alle Schüler_innen, dass sie gerne ein Klassenratsamt ausüben. Sie erleben sich dabei als wichtig und sind stolz darauf, Verantwortung übernehmen zu dürfen.

Erkenntnisse und Schlüsse

Der Klassenrat ist bei den Schüler_innen auf grosse Resonanz gestossen. Sie betrachten ihn als ihr Gefäss, um den Schulalltag mitgestalten zu können. Auch für die Autorinnen dieser Arbeit ist eine Klasse ohne Klassenrat kaum mehr vorstellbar. Abmachungen, welche von den Schüler_innen selbst ausgehen, funktionieren im Praxisalltag besser, als wenn die Lehrperson die Veränderungen vorgibt. Die intrinsische Motivation scheint durch die Mitbestimmung zu wachsen, so dass Vereinbarungen besser eingehalten werden. Durch die Zeitplanung der Intervention wurde der Klassenrat bereits in den ersten Schulwochen eingeführt. Bei Klassen, die diesen Baustein neu kennenlernen, würde es durchaus Sinn machen, zuerst grundlegende Kompetenzen wie Kommunikationsfähigkeit und Empathie aufzubauen, um die Grundlagen für den Klassenrat zu schaffen.

Unterfrage 1d

Welche Aspekte erleben die Schüler_innen als bedeutsam für ihr Wohlbefinden in Bezug auf die Kooperationsspiele?

Aus dem Fragebogen geht hervor, dass sich die Kinder durch die Kooperationsspiele besser kennengelernt haben. Folgende Aspekte erweisen sich als förderlich für ihr Wohlbefinden:

Teamwork

Bei den Befragungen wurde der Aspekt der Zusammenarbeit am häufigsten genannt. Die Schüler_innen erlebten, dass sie einander helfen und kooperieren müssen, um eine Aufgabe erfolgreich bewältigen zu können. Auch die Kommunikation spielt eine wichtige Rolle bei der Teamarbeit. Die Kinder üben sich darin, sich verständlich auszudrücken, sich gegenseitig gut zuzuhören und aufeinander einzugehen.

Spassfaktor

In den Interviews wurde der Spass der Kooperationsspielen oft genannt. Dass Schüler_innen Freude an den Spielen hatten, wird auch aus den Fragbogen, Rückmeldungen und Beobachtungen ersichtlich.

Offensichtlich genossen sie es, als Gruppe etwas zusammen zu machen oder es lustig miteinander zu haben.

Mut, Reflexe und kognitive Herausforderung

Die Befragung und Rückmeldungen der Schüler_innen ergaben, dass Kooperationsspiele, welche Mut und schnelle Reaktionen verlangten, besonders beliebt waren. Die Schüler_innen sind stolz auf sich, wenn sie etwas gewagt haben und Ängste überwinden konnten. Auch die Denkarbeit, welche geleistet werden musste, um die Aufgabe erfolgreich zu lösen, wird positiv erwähnt. Durch die Kooperation kann die Gruppe Ideen austauschen und das Team profitiert von den Einfällen und Lösungswegen Einzelner.

Vertrauen

Die Schüler_innen machten bei den Kooperationsspielen die Erfahrung, dass andere sie beispielsweise halten oder auffangen, was ihnen ein Gefühl von Sicherheit vermittelte. Durch die Erkenntnis, dass sie sich auf andere verlassen können, wird das Vertrauen in ihre Mitschüler_innen gestärkt.

Selbstwirksamkeit

Einige Kinder beschreiben, dass eine Aufgabe durch ihren individuellen Beitrag besser gelöst werden konnte. Beispielsweise brachte eine Idee eines Kindes die Gruppe entscheidend weiter oder die körperlichen Voraussetzungen eines Kindes waren vorteilhaft für die Bewältigung der Aufgabe. Das Erleben von Erfolgen und der Umgang mit Misserfolgen, in einem spielerischen Rahmen, stärkt die Selbstwirksamkeit der Kinder.

Erkenntnisse und Schlüsse

Kooperationsspiele müssen gut geplant werden und brauchen im Schulalltag definierte Zeitgefässe. Die Auswahl und die Durchführung der Spiele werden von der Lehrperson gesteuert. Die Autorinnen haben bei der Durchführung in der Regel an den Spielen teilgenommen. Gleichzeitig haben sie diese erklärt und begleitet. Dieses Konzept stellt in der Praxis eine grosse Herausforderung dar.

Dennoch erachten die Autorinnen dieses Vorgehen als sinnvoll, da sie durch ihre Vorbildwirkung grossen Einfluss auf den Spielverlauf nehmen können, zum Beispiel indem sie mit ihrer Spielbegeisterung die Schüler_innen anstecken.

Die Autorinnen dieser Arbeit haben beobachtet, dass auch tendenziell zurückhaltende Kinder bei den Kooperationsspielen begeistert mitmachen. Die Kooperationsspiele bieten die Gelegenheit, im Schulalltag unbeschwert partizipieren zu können und es kommt vor, dass die Teilnehmenden aus vollem Herzen lachen können. Das tut allen gut.

Unterfrage 2

Welche Veränderungen nehmen die Schüler_innen durch die Intervention wahr?

In den Interviews wurden die Schüler_innen danach gefragt, ob sie durch die Durchführung der einzelnen Bausteine Veränderungen wahrnehmen. Aus den Rückmeldungen der Schüler_innen konnten folgende Punkte eruiert werden:

Wohlbefinden in der Klasse

Die Schüler_innen fühlen sich allgemein wohl in den Klassen. Mehrere Kinder sagen, dass sich ihr schulisches Wohlbefinden durch die Intervention verbessert hat. Sie sind geübter in der Durchführung des Klassenrats und haben so an Sicherheit gewonnen. Dies zeigt sich daran, dass sie sich mittlerweile vermehrt trauen, vor der Klasse zu sprechen.

Einhaltung der Regeln

Die Schüler_innen messen den Klassenregeln grosse Bedeutung zu. Sie sind mittlerweile gut vertraut mit den Regeln und leben diese im Schulalltag. Die Lehrpersonen beobachten, dass die Schüler_innen sich gegenseitig an die Einhaltung der Regeln erinnern.

Soziale Interaktionen

Auch bei den Schüler_innen-Beziehungen lassen sich Veränderungen erkennen. Die Kinder sagen, dass sie sich gegenseitig besser kennen und neue Freundschaften entstanden sind. Mehrere Kinder denken, dass sie sich zu einer besseren Klasse entwickelt haben.

Umgang mit Konflikten

Die Schüler_innen kennen Konfliktlösungsmodelle wie die Friedensbrücke und das Ideenbüro. Vor allem beim Spielen in der Pause sind Veränderungen erkennbar. Es gibt weniger körperliche und verbale Auseinandersetzungen und die Schüler_innen versuchen, Konflikte durch die Stopp-Regel und eingeübte Kommunikation zu lösen. Die 4.-6. Klasse hat einen Schiedsrichter für das Pausen-Fussballspiel eingeführt.

Erkenntnisse und Schlüsse

Ob diese positiven Veränderungen aufgrund der durchgeführten Intervention ausgelöst wurden, lässt sich nicht abschliessend beantworten. In den Interviews machen einzelne Schüler_innen zwar Aussagen dazu, allgemein gültigen Schlüsse lassen sich für die ganze Klasse nicht ziehen. Ob diese positiven Veränderungen der durchgeführten Intervention zugeschrieben werden können, lässt sich abschliessend nicht beantworten. Einzelne Aussagen der Schüler_innen lassen aber darauf schliessen. Die Autorinnen sind davon überzeugt, dass die Intervention die genannten Veränderungen nachhaltig beeinflusst hat.

Hauptfrage

Wie wirkt sich eine Intervention mit den drei K-Bausteinen Klassenregeln, Klassenrat und Kooperationsspiele auf das Klassenklima einer neu zusammengesetzten Klasse aus?

Da das Klassenklima immer subjektiv wahrgenommen wird, wird die Wirksamkeit der K-Bausteine anhand der ausgewählten Indikatoren überprüft (siehe Kapitel 3.1.5).

Viele Aspekte der K-Bausteine wurden in den Unterfragen bereits beschrieben und werden hier unter dem Fokus der Indikatoren überprüft, um den Bogen zu schliessen.

Die Schüler_innen verstehen und akzeptieren sich.

Aus den Fragebogen und den Interviews geht hervor, dass die Kinder sich untereinander gut verstehen, da sie Freund_innen haben und neue Freundschaften entstanden sind. Sie schätzen es, wenn sie als Klasse gemeinsam etwas machen können, kümmern sich umeinander und haben die Bereitschaft, mit allen Kindern der Klasse zusammenzuarbeiten. Dies sind zwar ebenfalls Indizien für die gegenseitige Akzeptanz, doch weder im Fragebogen noch im Interview wurden die Kinder konkret zur Wahrnehmung des Akzeptiert-Seins befragt. Eine Schülerin macht die Aussage, dass sie von allen Mitschüler_innen so akzeptiert wird, wie sie ist.

Die Schüler_innen kommunizieren freundlich und gehen respektvoll miteinander um.

Zu diesem Indikator passen einige Items aus dem Fragebogen, die zusammen mit Antworten aus den Interviews einen Hinweis auf die Kommunikation in der Klasse geben. Bei Streitigkeiten suchen sie zuerst das Gespräch und wenden sich allenfalls an die Lehrperson, wenn sie zusätzliche Unterstützung benötigen. Im Klassenrat hören die Schüler_innen einander gut zu und gehen auf die Ideen ihrer Mitschüler_innen ein. Der respektvolle Umgang miteinander zeigt sich daran, dass alle Kinder den Aussagen zustimmen, rücksichtsvoll miteinander umzugehen und in den Pausen mitspielen zu dürfen. Die Überprüfung dieses Indikators gibt Hinweise darauf, dass Bereiche wie

Unterrichtsstörungen, auslachen und mit Neid umgehen noch mit den Schüler_innen thematisiert und verbessert werden können.

Die Schüler_innen setzen sich offen mit ihren Problemen auseinander und lösen Konflikte konstruktiv.

Der Klassenrat ist ein Instrument, das in den zwei Klassen rege genutzt wird, um Probleme der Kinder anzugehen. Sie geben an, dass sie sich trauen, im Klassenrat ihre Anliegen einzubringen und ihre Meinung bei Diskussionen zu vertreten. Durch die Struktur des Klassenrats werden Probleme offen und lösungsorientiert besprochen. Die Schüler_innen sagen, dass es in der Regel gelingt, Lösungen zu finden, mit denen alle einverstanden sind.

Sie kennen verschiedene Konfliktlösungsmodelle und wenden diese an. Dazu gehört auch die Strategie, dass Konflikte durch Reden angegangen werden und gemeinsam nach Lösungen gesucht wird, um das Problem künftig zu vermeiden. Auch die Klassenregeln erweisen sich als hilfreich für ein friedliches Miteinander. Besonders die Stopp-Regel wird oft benutzt, um Konflikte zu deeskalieren. Wenn Kinder jemanden verletzen oder verärgern, entschuldigen sie sich.

Die Schüler_innen beachten die vereinbarten Klassenregeln.

Die Schüler_innen sind zwar der Meinung, dass sie sich selbst an die Klassenregeln halten, finden jedoch, dass die Klasse noch Übungsbedarf hat. In den Interviews machen Kinder Aussagen darüber, dass Klassenregeln immer wieder besprochen und reflektiert werden müssen. Diese funktionieren jedoch schon viel besser als zu Beginn des Schuljahres. Einige Regeln, wie zum Beispiel die «Stopp-Regel» oder «Alle dürfen mitmachen» werden sehr gut umgesetzt.

Die Schüler_innen kooperieren miteinander.

Durch die Kooperationsspiele wurde die Zusammenarbeit intensiv trainiert und die Schüler_innen konnten die Erfahrung machen, dass sie als Gruppe gut funktionieren und einander vertrauen können. Annähernd alle Kinder sind bereit, mit allen Mitschüler_innen zusammenzuarbeiten und sie finden bei Gruppenarbeiten schnell Partner_innen. Das Arbeiten in Teams wird als förderlicher Faktor des schulischen Wohlbefindens genannt. Die Schüler_innen schätzen an kooperativen Unterrichtsettings, dass sie sich gegenseitig unterstützen können und diese erst noch Spass machen.

Die Schüler_innen haben es hin und wieder lustig miteinander.

Zu diesem Indikator finden sich in den erhobenen Daten kaum Aussagen, da nur ein Item des Fragebogens dazu Auskunft gibt und im Interview gar nicht danach gefragt wurde. Die Kinder geben

an, dass sie allgemein viel Spass an den Gruppenspielen haben und ein Kind sagt im Interview, dass sie es in der Klasse lustig miteinander haben.

Erkenntnisse und Schlussfolgerungen

Die Frage wie sich die Intervention auf das Klassenklima ausgewirkt hat, lässt sich (aus mehreren Gründen) nicht abschliessend beantworten. Es lassen sich zwar viele Bereiche erkennen, die nach der Intervention positiv beurteilt worden sind und auch Verbesserungen von der ersten zur zweiten Befragung sind erkennbar. Aber es lässt sich nicht belegen, dass diese Veränderungen eine direkte Folge der Intervention sind. Nichtsdestotrotz sind die Autorinnen dieser Arbeit von der Wirksamkeit der Intervention überzeugt. Die obengenannten Auswertungen und Erkenntnisse aus Fragebogen und Interviews bestätigen, dass die Schüler_innen das Klassenklima positiv einschätzen. Die Verbesserungen, welche aus den zwei Befragungen ersichtlich sind, lassen sich nicht eindeutig der Intervention zuschreiben und durch Fakten belegen. Da es sich um eine Einzelfallstudie handelt und keine Daten einer Vergleichsklasse vorliegen, stand von Anfang an fest, dass nur Veränderungen der zwei befragten Klassen festgehalten werden können.

Dennoch hatten sich die Autorinnen durch die Auswertung der Daten mehr Klarheit zur Wirksamkeit der Intervention erhofft. Dass dem nicht so ist, könnte daran liegen, dass der Fragebogen bei Schulbeginn fertig erstellt sein musste und eingesetzt wurde. Die Fragestellung hingegen wurde noch weiterentwickelt. Dies könnte ein Grund dafür sein, dass der Fragebogen nicht optimal genutzt werden konnte, um die Fragestellung zu beantworten. Er gibt vielmehr einen Einblick, wie gut die Bausteine nach Einschätzung der Kinder im Schulalltag umgesetzt werden. Die Unterfragen zielten jedoch darauf ab, inwiefern die K-Bausteine zum Wohlbefinden der Schüler_innen beitragen. Die Unterfragen wurden überwiegend mit Aussagen aus den Interviews beantwortet. Die Erkenntnisse gründen aber immer auf subjektiven Wahrnehmungen der Schüler_innen und basieren auf den Aussagen einzelner Kinder. Lediglich ein Teil der Items beziehen sich auf die erfragten Aspekte der Unterfragen und lassen allgemeingültige Rückschlüsse auf die ganze Klasse zu. Deshalb gelang es nicht nach Wunsch der Autorinnen, immer beide Forschungsinstrumente im Sinne der Triangulation zu berücksichtigen. Ausserdem empfanden es die Autorinnen dieser Arbeit als herausfordernd, bei der Beantwortung der Fragestellung zwischen Beobachtungen als Lehrperson und Erkenntnissen, welche durch die Forschungsinstrumente belegt und nachvollziehbar sind, zu unterscheiden. Da sie viel Zeit in den Klassen verbrachten, hätten sie zahlreiche Beobachtungen anführen können, um die Indikatoren zu überprüfen und die Wirksamkeit der Intervention zu belegen. Diese Arbeit enthält kein wissenschaftliches Instrument für Beobachtungen, weil auf ein drittes Forschungsinstrument aus Gründen der Komplexität verzichtet worden war. Da die Beobachtungen für die Leser_innen nicht nachvollziehbar wären, wurden sie nicht in die Auswertung aufgenommen.

9 Rückblick und Ausblick

Mit der vorliegenden Arbeit wollten die Autorinnen herausfinden, inwiefern sich eine Intervention mit den drei K-Bausteinen auf das Klassenklima auswirkt. Die Autorinnen sind überzeugt, dass die Intervention einen gruppendynamischen Prozess in Gang bringen und beschleunigen konnte. Während und nach der Durchführung waren positive Veränderungen wahrnehm- und beobachtbar. Die Schüler_innen fühlen sich in der Schule wohl und die Klassen sind auf gutem Weg, sich zu einer produktiven Arbeitsgemeinschaft zu entwickeln.

9.1 K-Bausteine

Dank der Durchführung der drei K-Bausteine haben sich die Kinder mit den eigenen Stärken und Schwächen auseinandergesetzt sowie Raum erhalten, um mit den Mitschüler_innen in Beziehung zu treten. Die klar definierten Regeln geben den Schüler_innen Sicherheit. Im Klassenrat erfahren sie Partizipation und wie Konflikte lösungsorientiert angegangen werden. Während den Kooperationsspielen erleben die Schüler_innen, dass das Zusammenarbeiten zielführend ist. Aufgrund der positiven Erfahrungen werden die drei K-Bausteine über die Intervention hinaus weitergeführt.

Die Klassenregeln

Die Klassenregeln sind nicht starr, sie werden aktuell gehalten und immer wieder reflektiert. Regeln, die nicht gut oder nicht mehr gut funktionieren, werden als Wochenziel aufgenommen und erneut trainiert. Diese konsequente und geduldige Umsetzung ist für die Autorinnen eine wertvolle Erfahrung. Denn nur präsente und eingeforderte Klassenregeln, werden von den Schüler_innen ernst genommen und respektiert.

Der Klassenrat

Der Klassenrat hat sich für die Schüler_innen und die beteiligten Lehrpersonen zu einem sehr wertvollen Instrument entwickelt. Eine Klasse ohne Klassenrat ist für die Autorinnen kaum mehr denkbar und soll aus ihrer Sicht verbindlich weitergeführt werden. Sie haben sich zum Ziel gesetzt, die Schulleitung und das Lehrpersonenteam dafür zu gewinnen, dass der Klassenrat einen festen Platz in der Schulhauskultur erhält. Sobald in jeder Klasse, idealerweise vom Kindergarten an bis zur Oberstufe, der Klassenrat etabliert ist, kann in einem weiteren Schritt ein Schüler_innenparlament ins Leben gerufen werden.

Die Kooperationsspiele

Die Kooperationsspiele konnten nach der Intervention nicht mit der gleichen Frequenz fortgeführt werden, aber es gab immer wieder Gelegenheiten, ein Spiel in den Schulalltag einzuflechten. Durch

die Covid 19-Pandemie war die Auswahl der Spiele etwas eingeschränkt. Die Autorinnen freuen sich auf eine Zeit, in der physische Kontakte wieder erlaubt sind und werden die Spielkartei weiter ausbauen und entwickeln. Diese Sammlung dient ihnen künftig als Ideenpool, um gezielt mit einer Klasse an den sozialen Kompetenzen zu arbeiten. Die Kartei mit passendem Material wird auch dem Schulhausteam zur Verfügung gestellt.

9.2 Forschungsmethode

Es war sowohl ein Vorteil wie auch ein Nachteil, dass die Autorinnen selbst Handelnde im Forschungsfeld waren. Sie konnten einerseits die Klasse stets gut einschätzen und in ihrem Prozess begleiten. Andererseits mangelte es teilweise an Distanz, um objektiv beurteilen und wissenschaftlich arbeiten zu können. Die persönlichen Interpretationen und Schlussfolgerungen waren manchmal nur schwer von den wissenschaftlich evaluierten Daten zu trennen.

Fragebogen

Das forschungsmethodische Vorgehen mittels Fragebogen hat sich nur teilweise als geeignet erwiesen. Die Auswertung des Fragebogens konnte lediglich eine Übersicht darüber geben, wie das Klassenklima und die drei K-Bausteine von den Schüler_innen eingeschätzt werden. Da die Schüler_innen durch ankreuzen antworten konnten, hatten die Verfasserinnen keine Gewissheit darüber, ob die Schüler_innen die Items verstanden haben. Des Weiteren spielten bei der Beantwortung vermutlich der Zeitpunkt der Befragung, die Itemformulierung, das Antwortformat und die aktuellen Vorkommnisse auf die Resultate eine Rolle.

Interview

Obwohl die Autorinnen versucht haben, den Interviewleitfaden ganz sorgfältig zu erarbeiten und die Regeln für gute Fragen umzusetzen, haben sie bei der Durchführung mit den Schüler_innen gemerkt, dass der Leitfaden auch geschlossene Fragen enthält. Erst bei der Auswertung haben die Verfasserinnen realisiert, dass sie an diesen Stellen hätten nachfragen sollen: «Wie meinst du das?» «Wie ist es dir dabei ergangen?» «Wie hast du dich gefühlt?» Da einige Fragen mit «ja» oder «nein» beantwortet wurden, brachten diese für die Datenerhebung wenig Gewinn. Beim Transkribieren ist den Autorinnen zudem aufgefallen, dass sie ab und zu in die Suggestivfragen-Falle getappt sind. Aus diesen Erfahrungen haben die Verfasserinnen viel gelernt. Sie haben erkannt, dass es sich lohnt, die Kompetenz der Interviewführung auch in Zukunft zu trainieren und zu festigen. Die Schüler_innen schätzen das persönliche Gespräch mit der Lehrperson, sie werden dabei zur Metakognition angeregt und fühlen sich ernst genommen. Im Sinne der Aktionsforschung, soll die eigene Sprache beim Interviewen immer wieder hinterfragt werden.

Soziogramm

Es hätte den Umfang dieser Arbeit gesprengt, die im Fragebogen enthaltenen Daten für die Erstellung eines Soziogramms zu berücksichtigen. Dies wäre jedoch eine interessante Fortführung dieser Arbeit, da durch die Auseinandersetzung mit der Klassensoziometrie die Integration und Entwicklung einzelner Kinder dokumentiert und adäquat gefördert werden könnte.

9.3 Weiterführende Fragen

Während der Forschungsarbeit haben sich Fragen ergeben, die zu einer Vertiefung des Themas und weiterführenden Untersuchungen interessant wären.

- Wie wirkt sich eine Intervention zum Klassenklima auf die Soziometrie einer Klasse aus?
- Wie funktioniert ein guter Klassenrat? (Lehrfilme erstellen)
- Wie gelingt der Weg vom Klassenrat zum Schülerparlament?

Die Hattie-Studie benennt mehrere Faktoren mit grosser Effektstärke, welche im Bereich des Klassenklimas angesiedelt sind und die ansatzweise Erwähnung in dieser Arbeit finden. Auch daraus könnten spannende Fragen für eine weitere Forschung in diesem Bereich abgeleitet oder weiterentwickelt werden.

- Wie wirken sich regelmässig stattfindende Klassendiskussionen z.B. auf die Leistungsbereitschaft, Partizipation oder Integration von Schüler_innen aus?
- Wie kann die Lehrperson-Schüler_innen-Beziehung gestärkt werden und wie wirkt sie sich auf die schulische Leistung aus?
- Wie wirkt sich kooperatives versus kompetitives Lernen aus?
- Wie kann der Klassenzusammenhalt gefördert werden und wie wirkt er sich aus?
- Welchen Einfluss hat Erlebnispädagogik auf die Motivation von Lernenden?
(Zierer & Hattie, 2016, S. 81–85)

10 Persönliches Fazit

Es war für uns sehr spannend, über längere Zeit mit dem Thema Klassenklima unterwegs zu sein. Rückblickend realisieren wir, wie lang die Reise bis zur Fertigstellung dieser Arbeit war. Das Ziel behielten wir ständig im Auge, doch die Reiserouten änderten sich immer wieder – manches Mal mussten wir einen Umweg machen oder ein Stück vom Weg abweichen, um wieder auf Kurs zu kommen. Der Weg war eher steinig, aber genau deshalb auch sehr abwechslungsreich. Manchmal kamen wir ins Stolpern, doch dann profitierten wir wieder von Rückenwind und näherten uns so Schritt für Schritt unserem Ziel.

Die Auseinandersetzung mit der Theorie hat uns gezeigt, wie umfassend das Thema Klassenklima ist und wie viele Forschungsbereiche damit zusammenhängen. Wir haben vertieften Einblick in die Theorie der Sozialforschung gewonnen, welche uns neue Entwicklungswege für die Praxis aufzeigte und uns dazu anregte, Gewohntes zu hinterfragen. Vor allem die Interviews verhalfen uns zu spannenden Einblicken in die Sichtweisen unserer Schüler_innen, was uns für die Berufspraxis wertvolle Anhaltspunkte lieferte.

Die Umsetzung der Intervention mit den Klassen war definitiv unser persönliches Glanzlicht. Es machte uns sehr viel Freude, die K-Bausteine in der Klasse zu etablieren und zu realisieren, wie gut unsere Schüler_innen darauf ansprechen und wie sehr wir sie dafür begeistern konnten. Persönlich sind wir absolut von der Bedeutung der Intervention überzeugt, denn im Schulalltag wirken sich die guten Sozialbeziehungen der Schüler_innen untereinander sehr positiv auf das Klassenklima aus und die Arbeit mit den Klassen macht viel Freude. So kehren wir am Schluss dieser Arbeit wieder zum Anfangszeitpunkt zurück. Im Sinne Henry Fords werten wir es als Erfolg, dass unsere Schüler_innen im Verlauf des Schuljahres zu echten Klassengemeinschaften zusammengefunden haben.

11 Verzeichnisse

11.1 Literaturverzeichnis

Abele, A. & Becker, P. (Hrsg.). (1991). *Wohlbefinden: Theorie, Empirie, Diagnostik* (Materialien).

Weinheim: Juventa Verlag.

Altrichter, H. & Posch, P. (2007). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht: Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung* (4., überarbeitete und erweiterte Auflage.). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Bessoth, R. (1989). *Verbesserung des Unterrichtsklimas: Grundlagen, Aufbau und Einsatz von Instrumenten* (Praxishilfen Schulleitung). Neuwied: Luchterhand.

Blauert, D. (2018). *Super Klima im Klassenzimmer Übungen und Methoden zur Förderung von Zusammenhalt und Gemeinschaft in der Grundschule*. Auer.

Blum, E. & Blum, H.-J. (2012). *Der Klassenrat: Ziele, Vorteile, Organisation ; [für alle Altersstufen]* (2. überarb. Aufl.). Mülheim an der Ruhr: Verl. an der Ruhr.

Blum, E. & Blum, H.-J. (2015). *Konflikte im Klassenzimmer deeskalieren und konstruktiv bearbeiten: hilfreiche Strategien, wirksame Methoden ; [geeignet für die Klassen 5-10]* (1. Aufl.). Mülheim an der Ruhr: Verl. an der Ruhr.

Blum, H. & Beck, D. (2016). *No blame approach: Mobbing-Intervention in der Schule: Praxishandbuch* (Mobbing-Intervention in der Schule) (5. aktualisierte Auflage.). Köln: fairaend.

Bowi, U., Ott, G. & Tress, W. (2008). Faustlos - Gewaltprävention in der Grundschule. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 57(7), 509–520.

<https://doi.org/10.13109/prkk.2008.57.7.509>

Christian, H. (Hrsg.). (2003). *Das Klassenklima fördern: ein Methoden-Handbuch* (1. Aufl.). Berlin: Cornelsen-Scriptor-Verl.

Cierpka, M. (2011). *Faustlos - wie Kinder Konflikte gewaltfrei lösen lernen* (8. Aufl.). Freiburg im Breisgau: Herder.

Diederich. (2012, September 12). Artikel. *Universität Hildesheim*. Text, Universität Hildesheim. Zugriff am 6.5.2021. Verfügbar unter: <https://www.uni->

hildesheim.de/fb1/aktuelles/artikel/klassenklima-verbessern-und-zufriedenheit-der-lehrkraefte-erhoehen-kik-fortbildung-fuer-klassenlehrkraefte/

Diener, E. (1984). Subjective Well-Being. *Psychological Bulletin*, Vol. 95(3), 542–575.

Dorsch, F., Wirtz, M. A. & Strohmmer, J. (Hrsg.). (2017). *Dorsch - Lexikon der Psychologie* (18., überarbeitete Auflage.). Bern: Hogrefe.

Dosch, E. & Grabe, A. (2014). *77 Ideen - soziales Lernen in der Grundschule: Praxisratgeber mit Spielen und Materialien*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.

Eder, F. (1996). *Schul- und Klassenklima: Ausprägung, Determinanten und Wirkungen des Klimas an höheren Schulen* (Studien zur Bildungsforschung & Bildungspolitik). Innsbruck Wien: Studien-Verl.

Eder, F. (2002). Unterrichtsklima und Unterrichtsqualität. *Zeitschrift für Lernforschung*, 30. Jahrgang(Heft 3), 213–230.

Eder, F. (2011). Klassenklima (Basiswissen Unterrichtsgestaltung). In E. Kiel & K. Zierer (Hrsg.), *Unterrichtsgestaltung als Gegenstand der Wissenschaft*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.

Eder, F. (2018). Schul- und Klassenklima. In D.H. Rost, J.R. Sparfeldt & S. Buch (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (5., überarbeitete und erweiterte Auflage.). Weinheim Basel: Beltz.

Eder, F. & Mayr, J. (2000). *Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima für die 4.-8. Klassenstufe (LFSK 4-8)*. Göttingen: Hogrefe.

Eichhorn, C. (2014). *Die Klassenregeln: guter Unterricht mit Classroom-Management*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Eichhorn, C. (2017). *Classroom-Management: wie Lehrer, Eltern und Schüler guten Unterricht gestalten* (Neunte Auflage.). Stuttgart: Klett-Cotta.

Emmer, E. T. & Evertson, C. M. (2013). *Classroom management for middle and high school teachers* (9th ed.). Boston: Pearson.

Erziehungs-, Kultur- und Umweltschutzdepartement Graubünden. (2016, März). Lehrplan 21.

Lehrplan Kanton Graubünden. Zugriff am 27.2.2021. Verfügbar unter: <https://gr-d.lehrplan.ch/index.php?code=e|200|3>

Erzinger, A. B. (2019). *PISA 2018: Schülerinnen und Schüler der Schweiz im internationalen Vergleich*. Bern und Genf: Konsortium PISA.ch.

Evaluation des No Blame Approach - Mobbing - Schule - Wirksamkeit. (o. J.). . Zugriff am 11.4.2021. Verfügbar unter: http://127.0.0.1/nbapp/webroot/ergebnisse_evaluation.html

Evertson, C. M. & Emmer, E. T. (2013). *Classroom management for elementary teachers* (9th ed.). Boston: Pearson.

ewo_No_Blame_Approach_Szaday_2008_nb.pdf. (o. J.). . Zugriff am 11.4.2021. Verfügbar unter: https://www.hfh.ch/sites/default/files/old/documents/Dokumente_Expertenwissenonline/Verhalten/ewo_No_Blame_Approach_Szaday_2008_nb.pdf

Fend, H. & Fend, H. (1997). *Der Umgang mit Schule in der Adoleszenz: Aufbau und Verlust von Lernmotivation, Selbstachtung und Empathie* (Entwicklungspsychologie der Adoleszenz in der Moderne) (1. Aufl.). Bern: Huber.

Fend, H. & Sandmeier, A. (2004). "Wellness" oder Indiz für gelungene Pädagogik (Schulpädagogik - Fachdidaktik - Lehrerbildung). In T. Hascher (Hrsg.), *Schule positiv erleben: Ergebnisse und Erkenntnisse zum Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern*. Bern: Haupt.

Flick, U. (2017). *Qualitative Sozialforschung: eine Einführung* (Rororo Rowohlts Enzyklopädie) (Originalausgabe, 8. Auflage.). Reinbek bei Hamburg: rowohlts enzyklopädie im Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Friedrichs, B. (2014). *Praxisbuch Klassenrat: Gemeinschaft fördern, Konflikte lösen* (Pädagogik Praxis) (2., neu überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz.

Froschauer, U. & Lueger, M. (2020). *Das qualitative Interview: zur Praxis interpretativer Analyse sozialer Systeme*.

- Furman, B. (2017). *Ich schaffs! Spielerisch und praktisch Lösungen mit Kindern finden ; das 15-Schritte-Programm für Eltern, Erzieher und Therapeuten* (Systemische Pädagogik). (K. Dierolf, Übers.) (Siebte Auflage.). Heidelberg: Carl-Auer Verlag GmbH.
- Gasteiger Klicpera, B. & Klicpera, C. (2001). Der Zusammenhang zwischen Schulleistungen und dem sozialen Status in der Klasse und dem Sozialverhalten. *Heilpädagogische Forschung*, XXVII(1).
- Gasteiger-Klicpera, B. & Klein, G. (2006). *Das Friedensstifter-Training: Grundschulprogramm zur Gewaltprävention ; mit ... 26 Arbeitsblättern ; alle Unterrichtsmaterialien auf CD-ROM*. München: Reinhardt.
- Gilsdorf, R. & Kistner, G. (2015). *Kooperative Abenteuerspiele 3: eine Praxishilfe für Schule, Jugendarbeit und Erwachsenenbildung*. (Kooperative Abenteuerspiele) (3. Aufl.). Seelze: Kallmeyer.
- Gilsdorf, R., Kistner, G. & Becker, K. (2017). *Kooperative Abenteuerspiele 2: eine Praxishilfe für Schule, Jugendarbeit und Erwachsenenbildung*. (Edition: Gruppe & Spiel) (11. Auflage.). Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Gilsdorf, R., Kistner, G. & Becker, K. (2018). *Kooperative Abenteuerspiele 1: eine Praxishilfe für Schule, Jugendarbeit und Erwachsenenbildung*. (Edition: Gruppe & Spiel) (24. Auflage.). Seelze: Klett|Kallmeyer.
- Glasl, F. (2013). *Konfliktmanagement: ein Handbuch für Führungskräfte, Beraterinnen und Berater* (11., aktualisierte Auflage.). Bern: Haupt Verlag.
- Good, T. L. & Brophy, J. E. (2008). *Looking in classrooms* (10th ed.). Boston: Pearson/Allyn and Bacon.
- Gordon, T., Burch, N. & Organ, M. (2006). *Lehrer-Schüler-Konferenz: wie man Konflikte in der Schule löst* (Heyne) (18. Aufl.). München: Heyne.
- Götz, T., Frenzel, A. C. & Pekrun, R. (2008). Sozialklima in der Schule (Handbuch der Psychologie). In W. Schneider, M. Hasselhorn & J. Bengel (Hrsg.), *Handbuch der pädagogischen Psychologie*. Göttingen: Hogrefe.

- Grewe, N. (2003). *Aktive Gestaltung des Klassenklimas: eine empirische Interventionsstudie* (Hil-
desheimer Beiträge zur Pädagogischen Psychologie). Münster: Lit-Verl.
- Grewe, N. (2017). Soziale Interaktion und Klassenklima (Schule und Gesellschaft). In M.K.W.
Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion: Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und
methodische Zugänge* (3., überarbeitete und aktualisierte Auflage.). Wiesbaden: Springer
VS.
- Hascher, T. (Hrsg.). (2004a). *Schule positiv erleben: Ergebnisse und Erkenntnisse zum Wohlbefin-
den von Schülerinnen und Schülern* (Schulpädagogik - Fachdidaktik - Lehrerbildung). Bern:
Haupt.
- Hascher, T. (2004b). *Wohlbefinden in der Schule* (Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsy-
chologie). Münster: Waxmann.
- Hattie, J. (2018). *Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen*. (W. Beywl & K. Zierer, Hrsg.) (4., un-
veränderte Auflage.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Helmke, A. (2012). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Ver-
besserung des Unterrichts: Franz Emanuel Weinert gewidmet* (Schule weiterentwickeln,
Unterricht verbessern Orientierungsband) (7. Auflage.). Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.
- Helmke, A. & Helmke, T. (2014). Lernende Schule, (65), 9–12.
- Helmke, A. & Weinert, F. E. (2017). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Eva-
luation und Verbesserung des Unterrichts: Franz Emanuel Weinert gewidmet* (Schule wei-
terentwickeln, Unterricht verbessern Orientierungsband) (7. Auflage.). Seelze-Velber:
Klett/Kallmeyer.
- Hensel, N. & Hensel, S. (2017). *Eine gute Klassengemeinschaft entwickeln: der Praxis-Leitfaden mit
Ideen und Arbeitsmaterialien für die Grundschule* (Bergedorfer Grundsteine Schulalltag)
(1. Auflage.). Hamburg: Persen.
- Hensel, S. & Hensel, N. (2015). *Klassenrat in der Grundschule: Einführung - Unterrichtseinheiten -
Kopiervorlagen: ein praktischer Leitfaden mit Kopiervorlagen* (Bergedorfer Grundsteine
Schulalltag). Hamburg: Persen.

Intervention - Definition, Anwendungsbereiche und Coaching. (o. J.). . Verfügbar unter:

<https://www.landsiedel-seminare.de/coaching-welt/wissen/lexikon/intervention.html>

Jefferys-Duden, K. (2002). *Das Streitschlichter-Programm: Mediatorenausbildung für Schülerinnen und Schüler der Klassen 3 bis 6* (2., unveränd. Aufl.). Weinheim: Beltz.

Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1991). *Teaching children to be peacemakers*. Edina, Minn.: Interaction Book Co.

Jones, A. (2012). *Ganz verschieden ... und doch ein Team: 100 Spiele für soziales Lernen in Regel- und Inklusionsklassen ; [für die Altersstufen 9 - 19]*. (F. Helmschrott, Übers.). Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.

Kaletsch, C. (2003). *Konstruktive Konfliktkultur: Förderprogramm für die Klassen 5 und 6 ; [mit Kopiervorlagen]* (Beltz-Praxis). Weinheim: Beltz.

Klaffke, T. (2018). *Klassen führen - Klassen leiten: Beziehungen, Lernen, Classroom Management* (Schule weiterentwickeln - Unterricht verbessern Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsqualität) (2. Auflage.). Seelze: Klett, Kallmeyer.

Klassenklima. (2017, Juli 11). *Berner Gesundheit*. Zugriff am 4.5.2021. Verfügbar unter:

<https://www.bernergesundheit.ch/themen/klassenklima/>

Klein, A. & Schmidt, B. (2009). *Ich - du - wir alle! 33 Spiele für soziales Kompetenztraining* (Für Schule & Jugendarbeit). Mülheim an der Ruhr: Verl. an der Ruhr.

Klippert, H. (2019). *Teamentwicklung im Klassenraum: Bausteine zur Förderung grundlegender Sozialkompetenzen*. Beltz.

Komitee für UNICEF Schweiz und Lichtenstein. (o. J.). Kinderrechtskonvention. *unicef.ch*. Zugriff am 13.2.2021. Verfügbar unter: <https://www.unicef.ch/de/ueber-unicef/international/kinderrechtskonvention>

Kounin, J. S. (2006). *Techniken der Klassenführung* (Standardwerke aus Psychologie und Pädagogik Reprints). (M. Gellert & C. Gellert, Übers.). Münster New York München Berlin: Waxmann.

- Kühlewind, R. & Weissnar, K. (2018). *Das Klassenklima stärken an der Förderschule: einfache Ideen und Materialien zur Verbesserung von Arbeitsatmosphäre und Gemeinschaftsgefühl* (Bergedorfer Grundsteine Schulalltag) (1. Auflage.). Hamburg: Persen.
- Lohmann, G. (2012). *Mit Schülern klarkommen: professioneller Umgang mit Unterrichtsstörungen und Disziplin Konflikten* (Scriptor-Praxis Sekundarstufe I+II) (9. Auflage.). Berlin: Cornelsen.
- Looser, D. (2017). *Klasse Teamwork: Lernsequenzen zur Förderung personaler und sozialer Schlüsselkompetenzen : 3. - 6. Schuljahr.*
- Maier, S. (2009). *Gruppendynamik und seine Anwendung in der Schule*. München: GRIN Verlag GmbH. Zugriff am 20.3.2020. Verfügbar unter: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:101:1-2010090239400>
- Mayring, P. (1991). *Psychologie des Glücks*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Mayring, P. (2008). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (Beltz Pädagogik) (10., neu ausgestattete Aufl., Dr. nach Typoskr.). Weinheim: Beltz.
- Meier, M. (2005). *Partizipation, Mitwirken in der Schule*. Zürich: Stadt Zürich.
- Metzinger, A. (2010). *Arbeit mit Gruppen* (2., überarb. Aufl.). Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Meyer, H. (2018). *Was ist guter Unterricht?* (13. Auflage.). Berlin: Cornelsen.
- Moser, H. (2015). *Instrumentenkoffer für die Praxisforschung: eine Einführung ; [+Online-Material]* (6., überarb. u. erg. Aufl.). Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Neuenschwander, P. & Zehrê, K. H. (2013). Evaluation des Gewaltpräventivprogramms „Peacemaker“, Wirkungen von «Peacemaker». *Soziale Sicherheit CHSS*, 4, 5.
- Nolting, H.-P. (2017). *Störungen in der Schulklasse: ein Leitfaden zur Vorbeugung und Konfliktlösung* (14., vollständig überarbeitete Auflage.). Weinheim Basel: Beltz.
- Orlick, T. (1996). *Neue kooperative Spiele: mehr als 200 konkurrenzfreie Spiele für Kinder und Erwachsene*. Weinheim; Basel: Beltz.
- Oswald, F. (Hrsg.). (1989). *Schulklima: die Wirkungen der persönlichen Beziehungen in der Schule* (1. Aufl.). Wien: Universitätsverlag.

- Paterson, K. (2015). *Einer für alle - alle für einen! Klassengemeinschaft herstellen und stärken ; [geeignet für die Klassen 5 - 10]*. Mülheim an der Ruhr: Verl. an der Ruhr.
- Pilz, M. (2010). *Die Entwicklung der Schulklasse als Gruppe hin zur Klassengemeinschaft: Handbuch für Lehrer und Gruppenleiter als Entwicklungshelfer* (2. Aufl.). Norderstedt: Books on Demand.
- Quesel, C. & Oser, F. (Hrsg.). (2006). *Die Mühen der Freiheit: Probleme und Chancen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen*. Zürich Chur: Rüegger Verlag.
- Rauer, W. & Schuck, K. D. (2004). *FEES 1-2 Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern erster und zweiter Klassen*. Göttingen: Beltz Test GmbH.
- Roos, M. & Leutwyler, B. (2017). *Wissenschaftliches Arbeiten im Lehramtsstudium: recherchieren, schreiben, forschen* (2., überarbeitete Auflage.). Bern: Hogrefe.
- Saldern, M. & Littig, K. E. (1996). *Landauer Skalen zum Sozialklima 4.-13. Klassen (Lasso 4-13)* (2. Auflage.). Weinheim: Beltz.
- Saldern, M. von. (1987). *Sozialklima von Schulklassen: Überlegungen und mehrebenenanalytische Untersuchungen zur subjektiven Wahrnehmung von Lernumwelten* (Europäische Hochschulschriften. Reihe XI, Pädagogik, Publications universitaires européennes. Série XI, Pédagogie ; European university studies. Series XI, Education). Frankfurt am Main ; New York: P. Lang.
- Saldern, M. von. (2008). Unterrichtsklima, Partizipation und soziale Integration (Schule und Gesellschaft). In M.K.W. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion: Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge* (2., vollst. überarb. Aufl., S. 565–581). Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.
- saldern8.pdf. (o. J.). . Zugriff am 24.4.2021. Verfügbar unter: <https://pub-data.leuphana.de/frontdoor/deliver/index/docId/154/file/saldern8.pdf>

- Satow, L. (1999). *Klassenklima und Selbstwirksamkeitsentwicklung Eine Längsschnittstudie der Sekundarstufe I*. Berlin: Freie Universität Berlin. Verfügbar unter: <https://refubium.fu-berlin.de/handle/fub188/11809>
- Schick, A. & Cierpka, M. (2006). Evaluation des Faustlos-Curriculums für den Kindergarten. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 55(6), 459–474.
- Schubert, N. & Friedrichs, B. (2012). *Das Klassenlehrer-Buch für die Grundschule: mit Online-Materialien* (Pädagogik Praxis) (1. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Schumacher, I. (2015). *Klassensprecher, Klassenrat und Schülerparlament: Praxisanleitungen zur Demokratieerziehung in der Grundschule: geeignet für die Klassen 1-4*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Städeli, C., Pfiffner, M., Sterel, S., Caduff, C., & Hep Verlag. (2019). *Klassen führen mit Freude, Struktur und Gelassenheit*.
- Stahl, E. (2017). *Dynamik in Gruppen: Handbuch der Gruppenleitung ; mit E-Book inside* (4., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage.). Weinheim: Beltz.
- Stähling, R. (2010). *„Du gehörst zu uns“: inklusive Grundschule ; ein Praxisbuch für den Umbau der Schule* (Basiswissen Grundschule) (3., unveränd. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Stanford, G. (2017). *Gruppenentwicklung im Klassenraum und anderswo: praktische Anleitungen für Lehrer und Erzieher*. (G. Schreiner, Hrsg.) (9. Aufl.). Aachen-Hahn: Hahner Verlag und Schulbuchversand GmbH.
- Stangl, W. (2020). Affiliationsbedürfnis. *Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik*. Zugriff am 15.4.2020. Verfügbar unter: <https://lexikon.stangl.eu/2033/affiliationsbeduerfnis/>
- Stangl, W. (2021). Klassenklima – Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik. Zugriff am 5.5.2021. Verfügbar unter: <https://lexikon.stangl.eu/11601/klassenklima>
- Thömmes, A. (2017). *Gemeinsam sind wir stark! Spiele zur Förderung der Klassengemeinschaft in der Sek I*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.

Toppe, T., Hardecker, S. & Haun, D. B. M. (2019). Playing a cooperative game promotes preschoolers' sharing with third-parties, but not social inclusion. *PLOS ONE*, 14(8), e0221092. Public Library of Science. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0221092>

Verein Ideenbüro.ch | Kinder beraten Kinder | Partizipation. (o. J.). *Ideenbüro*. Zugriff am 12.4.2021. Verfügbar unter: <https://www.ideenbuero.ch>

Weinert, F. E. (Hrsg.). (1996). *Psychologie des Lernens und der Instruktion* (Enzyklopädie der Psychologie. Themenbereich D, Praxisgebiete. Serie I, Pädagogische Psychologie). Göttingen ; Seattle: Hogrefe.

Wellhöfer, P. R. (2018). *Gruppendynamik und soziales Lernen: Theorie und Praxis der Arbeit mit Gruppen* (UTB Pädagogik / Psychologie / Soziale Arbeit) (5., bearbeitete Auflage.). München: UVK Verlag.

Zierer, K. & Hattie, J. (2016). *Hattie für gestresste Lehrer: Kernbotschaften und Handlungsempfehlungen aus John Hatties „Visible learning“ und „Visible learning for teachers“* (2., unveränderte Auflage.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.

11.2 Tabellenverzeichnis

<i>Tabelle 1: Soziale Kompetenzen aus dem Lehrplan 21, Erziehungs-, Kultur- und Umweltschutzdepartement Graubünden, 2016</i>	19
<i>Tabelle 2: Legende zu den Skalen des Fragebogens</i>	78
<i>Tabelle 3: Ergebnisse Subtest Klassengemeinschaft 1. Klasse</i>	78
<i>Tabelle 4: Ergebnisse Subtest Soziale Integration 1. Klasse.....</i>	81
<i>Tabelle 5: Ergebnisse Subtest Kooperationsspiele 1. Klasse</i>	83
<i>Tabelle 6: Ergebnisse Subtest Klassenregeln 1. Klasse</i>	84
<i>Tabelle 7: Ergebnisse Subtest Klassenrat 1. Klasse</i>	86
<i>Tabelle 8: Legende zu den Skalen des Fragebogens</i>	88
<i>Tabelle 9: Ergebnisse Subtest Klassenklima 4.-6. Klasse.....</i>	88
<i>Tabelle 10: Ergebnisse Subtest Soziale Integration 4.-6. Klasse</i>	91
<i>Tabelle 11: Ergebnisse Subtest Kooperationsspiele 4.-6. Klasse</i>	93
<i>Tabelle 12: Ergebnisse Subtest Klassenregeln 4.-6. Klasse</i>	95
<i>Tabelle 13: Ergebnisse Subtest Klassenrat 4.-6. Klasse.....</i>	97
<i>Tabelle 14: Kategorie 1a.....</i>	114
<i>Tabelle 15: Kategorie 1b.....</i>	115
<i>Tabelle 16:Kategorie 2a.....</i>	115
<i>Tabelle 17: Kategorie 2b.....</i>	116
<i>Tabelle 18: Kategorie 3a.....</i>	116
<i>Tabelle 19: Kategorie 3b.....</i>	117
<i>Tabelle 20: Kategorie 3c</i>	118
<i>Tabelle 21: Kategorie 4a.....</i>	118
<i>Tabelle 22: Kategorie 4b.....</i>	119
<i>Tabelle 23: Kategorie 4c</i>	120
<i>Tabelle 24: Kategorie 5.....</i>	121
<i>Tabelle 25: Kategorie 6.....</i>	121

11.3 Abbildungsverzeichnis

<i>Abbildung 1: Die Phasen des Gruppenprozesses nach Tuckman und Stahl (eigenes Modell der Verfasserinnen).....</i>	<i>16</i>
<i>Abbildung 2: Schritte der Schlichtung auf der Friedensbrücke aus Jefferys-Duden 2002, S. 126.....</i>	<i>57</i>
<i>Abbildung 3: Säulendiagramme zu SKG 1, 5, 6, 8, 9</i>	<i>89</i>
<i>Abbildung 4: Säulendiagramme zu SKG 2, 3 und 4</i>	<i>90</i>
<i>Abbildung 5: Säulendiagramm zu SSI 1</i>	<i>91</i>
<i>Abbildung 6: Säulendiagramm zu SSI 5</i>	<i>92</i>
<i>Abbildung 7: Säulendiagramme zu SSI 2 und SSI 6</i>	<i>92</i>
<i>Abbildung 8: Säulendiagramme zu SKS 1 und SKS 5</i>	<i>93</i>
<i>Abbildung 9: Säulendiagramm zu SKS 2</i>	<i>94</i>
<i>Abbildung 10: Säulendiagramm zu SKS 4</i>	<i>94</i>
<i>Abbildung 11: Säulendiagramme zu SKRE 1 und 4</i>	<i>95</i>
<i>Abbildung 12: Säulendiagramme zu SKRE 2 und 3</i>	<i>96</i>
<i>Abbildung 13: Säulendiagramm zu SKRA 1.....</i>	<i>97</i>
<i>Abbildung 14: Säulendiagramme zu SKRA 3 und 4.....</i>	<i>98</i>

Der Anhang befindet sich in einem separaten Dossier.