

Schriftenreihe Master-Thesen des Kooperationsstudiengangs Master of Science
in Sozialer Arbeit der Fachhochschulen Bern, Luzern, St. Gallen und Zürich

Daniela Burkhalter

Erzieherische Handlungen in Tagesschul- angeboten bei Verhaltensauffälligkeiten

Eine empirische Untersuchung an Tagesschulangeboten im Kanton Bern bezüglich der
angewandten Erziehungspraktiken bei verhaltensauffälligen Kindern.

Master-Thesis des Kooperationsstudiengangs Master of Science in Sozialer Arbeit
der Fachhochschulen Bern, Luzern, St. Gallen und Zürich. August 2014

Sozialwissenschaftlicher Fachverlag «Edition Soziothek».

Die «Edition Soziothek» ist ein Non-Profit-Unternehmen des Vereins Bildungsstätte für Soziale Arbeit Bern.

**Schriftenreihe Master-Thesen des Kooperationsstudiengangs Master of Science in Sozialer Arbeit
der Fachhochschulen Bern, Luzern, St. Gallen und Zürich**

In dieser Schriftenreihe werden Master-Thesen von Studierenden des Kooperationsstudiengangs Master of Science in Sozialer Arbeit der Fachhochschulen Bern, Luzern, St. Gallen und Zürich publiziert, die mit dem Prädikat „sehr gut“ oder „hervorragend“ beurteilt und von der Studiengangleitung des Kooperationsmasters zur Publikation empfohlen wurden.

Daniela Burkhalter: Erzieherische Handlungen in Tagesschulangeboten bei Verhaltensauffälligkeiten. Eine empirische Untersuchung an Tagesschulangeboten im Kanton Bern bezüglich der angewandten Erziehungspraktiken bei verhaltensauffälligen Kindern.

© 2014 «Edition Soziothek» Bern
ISBN 978-3-03796-519-1

Verlag Edition Soziothek
c/o Verein Bildungsstätte für Soziale Arbeit Bern
Hallerstrasse 10
3012 Bern
www.soziothek.ch

Jede Art der Vervielfältigung ohne Genehmigung des Verlags ist unzulässig.

Erzieherische Handlungen in Tages- schulangeboten bei Verhaltensauffälligkeiten

Eine empirische Untersuchung an Tagesschulangeboten im Kanton Bern bezüglich der
angewandten Erziehungspraktiken bei verhaltensauffälligen Kindern

Master-Thesis-Arbeit

8. August 2014

Daniela Burkhalter



Erzieherische Handlungen in Tages- schulangeboten bei Verhaltensauffälligkeiten

Eine empirische Untersuchung an Tagesschulangeboten im Kanton Bern bezüglich der angewandten Erziehungspraktiken bei verhaltensauffälligen Kindern

Master-Thesis-Arbeit

Im Rahmen der Master-Thesis-Module I – II an der ZHAW

Verfasst von:

Daniela Burkhalter
Matrikel-Nummer: 06-646-434
Studienbeginn: September 2010

Fachbegleitung:

Prof. Dr. Christian Vogel (BFH)

Zweitgutachter:

Prof. Dr. Olaf Maass (BFH)

Modulverantwortliche:

Prof. Dr. Marlies Fröse (HSLU) und
Prof. Dr. Anna Maria Riedi (ZHAW)

8. August 2014

Master in Sozialer Arbeit
Bern | Luzern | St. Gallen | Zürich

Abstract

Im Rahmen dieser qualitativen Forschungsarbeit wurden sieben Tagesschulleitungen im Kanton Bern bezüglich der angewandten Erziehungspraktiken in Tagesschulangeboten (TS) bei verhaltensauffälligen Kindern befragt. Diese Experteninterviews geben Aufschluss darüber, welche erzieherischen Handlungen (EH) eingesetzt werden und welche sich bewährt haben. Die Auswertung erfolgt anhand der zusammenfassenden Inhaltsanalyse nach Mayring. Im Setting TS werden besonders externalisierende und aggressive Verhaltensweisen als auffällig bezeichnet. Die Basis der erzieherischen Tätigkeit stellen gut ausformulierte Regelwerke, klare Strukturen und eine wohlwollende Führung dar. Es hat sich gezeigt, dass bei Regelverstößen nach mündlicher Verwarnung diverse Interventionsstrategien eingeleitet werden, welche sich mehrheitlich auch bewährt haben. Verstösst ein Kind jedoch wiederholt und über einen längeren Zeitraum hinweg gegen die Regeln, dann müssen weitere Massnahmen eingeleitet werden. Es ist dann unumgänglich, dass mit weiteren involvierten Personen Kontakt aufgenommen wird, damit die ursächlichen Gründe für das auffällige Verhalten ermittelt werden können. Dort werden auch weitere EH besprochen und gemeinsam eingeleitet. Weiter wird deutlich, dass für eine gelingende Erziehung verhaltensauffälliger Kinder die persönliche Auseinandersetzung und der damit verbundenen Beziehungsaufbau eine zentrale Rolle einnimmt. Es hat sich gezeigt, dass dies trotz den bestehenden, eher schwierigen strukturellen Gegebenheiten einer TS bis zu einem gewissen Grad auch möglich ist. Der Ausschluss eines Kindes aus einer TS wird sehr selten praktiziert und stellt die allerletzte Möglichkeit dar.

Vorwort

Die Fragestellung der vorliegenden Arbeit ist aufgrund von Beobachtungen aus dem Arbeitsalltag als Erzieherin in einer Tagesschule entstanden. Es kam immer wieder vor, dass auf Kinder mit auffälligen Verhaltensweisen im Tagesschulalltag ungenügend eingegangen wurde. Dies war für das Kind selbst wie auch für das Tagesschulteam eine unbefriedigende Situation. Zudem liegen zwar reichlich Literatur und Forschungsarbeiten im Bereich von verhaltensauffälligen Kindern vor, jedoch sind diese nicht spezifisch auf das Setting TS ausgerichtet. Weiter empfindet die Autorin die strukturellen Bedingungen eines Tagesschulangebotes als erschwerend im Umgang mit diesen Kindern.

Die hier behandelte Thematik führte in der Vergangenheit immer wieder zu Diskussionen. Deshalb ist es wichtig, unterstützende Massnahmen in der erzieherischen Praxis in den momentan vorhandenen strukturellen Bedingungen einer TS bei verhaltensauffälligen Kindern zu untersuchen. Es scheint eine gute Möglichkeit zu sein, im Rahmen einer Master-Thesis-Arbeit dieses Thema zu bearbeiten und sich damit vertieft auseinanderzusetzen. Diese Kinder und deren Situation sollen einerseits besser verstanden werden können und andererseits soll dadurch die fachliche Kompetenz und Professionalität im Arbeitsalltag mit diesen Kindern erhöht werden.

An dieser Stelle wird die zuverlässige Begleitung und zielführende Unterstützung von Herrn Prof. Dr. Christian Vogel (BFH) herzlich verdankt. Auch für die Unterstützung der sieben Tagesschulleitungen, welche sich für ein Interview zur Verfügung stellten und sich auf einen offenen Diskurs eingelassen haben, bedankt sich die Autorin sehr. Erst dadurch konnte diese Arbeit realisiert werden. Ein weiterer Dank gilt den Modulverantwortlichen Prof. Dr. Anna Maria Riedi (ZHAW) und Prof. Dr. Marlies W. Fröse (HSLU) für die motivierenden und „horizontenerweiternden“ Inputs. Weiteren Dank gebührt Valerie Miesch und Jleni Mebrahtu für ihre Korrekturen und die freundschaftliche Unterstützung während des gesamten Masterstudiums. Ein besonderer Dank geht an Stefan Zillig Burkhalter - er stand der Autorin bei ihrer Arbeit stets zur Seite und hat sie in diesem Prozess unterstützt.

Bern, August 2014

Inhaltsverzeichnis

Abstract	2
Vorwort	3
Inhaltsverzeichnis	4
Tabellenverzeichnis	5
Abbildungsverzeichnis	6
Abkürzungsverzeichnis	7
1 Einleitung	8
1.1 Ausgangslage und Problemstellung.....	8
1.2 Präzisierung und Eingrenzung des Themas.....	9
1.3 Methodisches Vorgehen.....	9
1.4 Relevanz für die Soziale Arbeit.....	10
1.5 Aufbau der Arbeit.....	10
2 Theoretischer Teil	12
2.1 Definition wichtiger Begrifflichkeiten.....	12
2.2 Theoretische Bezüge.....	21
3 Empirischer Teil	28
3.1 Vorbereitende Phase / Grundlegende Überlegungen.....	28
3.2 Forschungsprozess.....	30
3.3 Kritische Reflexion.....	36
4 Ergebnisse	38
4.1 K1: Zusammenarbeit und Gespräche mit allen Beteiligten und / oder externen Fachpersonen.....	39
4.2 K2: Bestrafungssysteme nach direkter Intervention und Belohnungssysteme.....	46
4.3 K3: Persönliche Auseinandersetzung mit dem Kind / Beziehung zwischen Kind und Tagesschulmitarbeitenden.....	52
4.4 K4: Frühzeitige Intervention / Präventionsarbeit.....	56
4.5 K5: Männer in der Betreuung.....	58
4.6 K6: Klare Regeln, Strukturen und Führung.....	60
4.7 K7: Melden der Kinder mit besonderen Betreuungsanforderungen beim Kanton.....	63
4.8 K8: Herausnehmen des Kindes aus der Tagesschule.....	64
5 Diskussion	69
5.1 Die Pyramide der erzieherischen Handlungen und Massnahmen in Tagesschulen	69
5.2 Fazit.....	78
6 Schlussfolgerungen	82
6.1 Beantwortung der Forschungsfragen und Prüfung der Hypothesen.....	82
6.2 Empfehlungen für Verantwortliche von Tagesschulangeboten.....	86
6.3 Offene Fragen.....	88

Tabellenverzeichnis	5
6.4 Schlusswort	88
Anhang 1: Interviewleitfaden	90
Anhang 2: Begleitbrief	91
Anhang 3: Auswertungsraster	92
Anhang 4: Ergebnisse fallspezifisch	93
Anhang 5: Zusammenfassende Inhaltsanalyse	124
Literaturverzeichnis	149
Elektronische Quellen	152
Persönliche Erklärung	154

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Charakterisierung der Stichproben (Eigene Darstellung)	31
Tabelle 2: Fallspezifische Kategorien (vgl. Anhang 5: Erster Durchgang (fallspezifisch))	34
Tabelle 3: Fallübergreifende Kategorien (vgl. Anhang 5: Zweiter Durchgang (fallübergreifend))	35
Tabelle 4: Auffällige Verhaltensweisen bei den genannten Fallbeispielen	35
Tabelle 5: Aufteilung der auffälligen Verhaltensweisen nach Hobmair	36
Tabelle 6: Fallübergreifende Ergebnisse der K1	43
Tabelle 7: Fallübergreifende Ergebnisse der K2	48
Tabelle 8: Fallübergreifende Ergebnisse der K3	54
Tabelle 9: Fallübergreifende Ergebnisse der K4	57
Tabelle 10: Fallübergreifende Ergebnisse der K5	59
Tabelle 11: Fallübergreifende Ergebnisse der K6	61
Tabelle 12: Fallübergreifende Ergebnisse der K7	64
Tabelle 13: Fallübergreifende Ergebnisse der K8	66
Tabelle 14: Fall 1m / K1	95
Tabelle 15: Fall 1m / K3	96
Tabelle 16: Fall 1m / K4	96
Tabelle 17: Fall 2m / K1	97
Tabelle 18: Fall 2m / K2	98
Tabelle 19: Fall 2m / K3	99
Tabelle 20: Fall 2m / K5	99
Tabelle 21: Fall 2m / K6	100
Tabelle 22: Fall 2m / K8	100
Tabelle 23: Fall 3m / K1	102
Tabelle 24: Fall 3m / K2	104

Abbildungsverzeichnis	6
<hr/>	
Tabelle 25: Fall 3m / K7	104
Tabelle 26: Fall 3m / K8	105
Tabelle 27: Fall 4m / K1	106
Tabelle 28: Fall 4m / K2	107
Tabelle 29: Fall 4m / K3	108
Tabelle 30: Fall 4m / K7	108
Tabelle 31: Fall 4m / K8	109
Tabelle 32: Fall 5m / K1	111
Tabelle 33: Fall 5m / K2	112
Tabelle 34: Fall 5m / K6	112
Tabelle 35: Fall 6m / K1	115
Tabelle 36: Fall 6m / K2	115
Tabelle 37: Fall 6m / K3	116
Tabelle 38: Fall 6m / K6	117
Tabelle 39: Fall 6m / K8	118
Tabelle 40: Fall 7m / K1	120
Tabelle 41: Fall 7m / K2	120
Tabelle 42: Fall 7m / K4	121
Tabelle 43: Fall 7m / K5	122
Tabelle 44: Fall 7m / K6	122
Tabelle 45: Fall 7m / K8	123

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 0: Titelblatt: Zeichnung eines Kindergartenkindes aus der TAGI Neumatt in Burgdorf (Juli 2014)	0
Abbildung 1: Modell Auslöser-Wirkung einer EH auf das Verhalten eines Kindes (Eigene Darstellung)	38
Abbildung 2: Pyramide der erzieherischen Handlungen und Massnahmen in einer TS (Eigene Darstellung)	70
Abbildung 3: Modell Auslöser-Wirkung einer EH auf das Verhalten eines Kindes (Eigene Darstellung)	93

Abkürzungsverzeichnis

Art.	Artikel
Bsp.	Beispiel
Bzw.	Beziehungsweise
BFH	Berner Fachhochschule
D	Deutsch
Dr.	Doktor
EB	Erziehungsberatung
EM	Erziehungsmassnahmen
EH	Erzieherische Handlung
F	Französisch
HSLU	Hochschule Luzern
K	Kategorie
Kap.	Kapitel
L	Ländlich
LN	Leistungsnachweis
MA	Mitarbeitende
Nr.	Nummer
Prof.	Professor
RVSG	Revision des Volksschulgesetzes des Kantons Bern
S	Städtisch
S.	Seite
T	Tabelle
TI	Transkribiertes Interview
TS	Tagesschulangebote
TSV	Tagesschulverordnung
U.a.	Unter anderem
Vgl.	Vergleiche
VSG	Volksschulgesetz des Kantons Bern
WQL	Wahlmodul qualitative Forschung
ZHAW	Zürcher Hochschule für angewandte Wissenschaften
Z.B.	Zum Beispiel

1 Einleitung

Die Mitarbeitenden (MA) der Tagesschulangebote (TS) sind oftmals überfordert mit Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten. Dies erlebt die Autorin als Erzieherin in einer TS immer wieder selbst. So stand auch bei zwei Vernetzungstreffen der TS des Kantons Bern diese Thematik im Vordergrund. Das Thema am 30. Mai 2012 lautete „Kinder mit besonderen Betreuungsbedürfnissen“ und am 14. November 2012 gab es ein Referat und eine Diskussion zum Thema „Regeln und Sanktionen“. (vgl. VBT, 2012) Eigene Erfahrungen machen deutlich, dass auf Kinder, welche immer wieder Verhaltensauffälligkeiten zeigen, in einer TS oftmals unzureichend eingegangen werden kann.

Die Autorin erlebte oftmals in ihrem Arbeitsalltag, dass die Kinder, welche wiederholt schwierige Situationen auslösen, am Abend ohne konkrete Konsequenzen nach Hause gehen und am nächsten Tag wieder in die TS kommen, als wäre nichts geschehen. Diese Situation ist für die Kinder wie auch für das Personal unbefriedigend. In dieser Arbeit soll nun aufgezeigt werden, wie die MA einer TS bei Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten vorgehen. Weiter sollen konkrete Massnahmen benannt werden, welche auf diese Kinder unterstützend wirken.

Der Einfachheit halber wird in ihrer Arbeit die männliche oder die weibliche Form benutzt, wobei die eine die andere nicht ausschliessen soll.

1.1 Ausgangslage und Problemstellung

In den letzten Jahren sind die Nachfrage und das Angebot an schulischer Tagesbetreuung stark angestiegen. Bei diesem rasanten Wachstum muss aber berücksichtigt werden, dass die Betreuungsangebote nicht nur Kinderaufbewahrungsstätten sein dürfen, sondern pädagogischen Anforderungen und Vorgaben genügen müssen. Es ist wichtig, dass die Kinder eine professionelle und kindergerechte Betreuung erhalten. In einem Artikel zu dieser Thematik werden folgende Punkte in den TS kritisiert: Es gibt keine Konzepte auf Bundesebene, die schulische Tagesbetreuung ist unterfinanziert, es fehlt wegen dem schnellen Wachstum an geeigneten Räumlichkeiten, Forschung und Wissenschaft kümmern sich zu wenig um das Thema, es fehlt an geeigneten Ausbildungskonzepten und die Löhne und Arbeitsbedingungen sind zu niedrig. (vgl. Flitner, 2011: S. 4-9)

Diese momentane Situation erschwert die erzieherische Tätigkeit bei verhaltensauffälligen Kindern zusätzlich. Die TS sind grundsätzlich für alle Kindergarten- und Schulkinder zugänglich. Es hat demnach ein breites Spektrum an verschiedenen Kindern und sicherlich immer auch einige Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten darunter. Es ist somit mit den aktuellen Ver-

hältnissen eine grosse Herausforderung für die MA einer TS, gezielt auf verhaltensauffällige Kinder einzugehen.

1.2 Präzisierung und Eingrenzung des Themas

Diese Arbeit soll klären, wie die MA in TS im Kanton Bern unter den bestehenden Rahmenbedingungen auf Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten eingehen. Der Fokus wird auf die Kinder gelegt, die Jugendlichen werden somit nicht miteinbezogen. Die Kinder sollen in den TS die Zeit vor und nach der Schule verbringen und einen Ort haben, wo sie eine kindergerechte Betreuung erhalten. Jedoch muss mitberücksichtigt werden, dass es in solchen Institutionen Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten gibt. Es wurde nun mittels Befragungen von Tagesschulleitungen im Kanton Bern untersucht, welche erzieherischen Handlungen (EH) die MA bei diesen Kindern einsetzen. Anhand der Interviews wurde eruiert, welche Erfahrungen in der Praxis mit solchen Kindern gemacht wurden. Es geht also darum herauszufinden, welche EH, Methoden und Vorgehen angewendet wurden und welche sich bewährt haben. Dafür wurden zwei Forschungsfragen und zwei Hypothesen erstellt:

Die Forschungsfragen:

- 1. Welche erzieherischen Handlungen werden bei Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten in Tagesschulangeboten des Kantons Bern angewendet?***
- 2. Welche angewandten Erziehungspraktiken haben sich in der Praxis bewährt?***

Die Hypothesen:

- 1. Eine Beziehung zwischen dem Kind und dem Erzieher kann in einem Tagesschulangebot nur begrenzt hergestellt werden.**
- 2. In Tagesschulangeboten werden bei Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten häufig Interventionsstrategien eingesetzt.**

1.3 Methodisches Vorgehen

Die oben aufgelisteten Hypothesen wurden anhand von Interviews überprüft. Die Interviewfragen waren offen formuliert und sollten die MA zum freien Erzählen anregen (vgl. Anhang 1). Die zwei Forschungsfragen wurden anhand von Experteninterviews mit Leitern von TS empirisch überprüft. Es handelte sich um eine qualitative Untersuchung mit sieben Interviews als Datengrundlage.

Die Befragungen wurden aufgezeichnet. Bevor das Ganze analysiert werden konnte, wurden die Aufzeichnungen transkribiert. Die transkribierten Interviews stellten das Rohmaterial für die Datenanalyse nach Mayring (2007) dar. Das Material wurde soweit reduziert, bis am

Schluss noch acht fallübergreifende Kategorien vorlagen. Diese Kategorien beinhalteten die EH. In einem zweiten Schritt arbeitete die Autorin aus den Interviews die Verhaltensweisen der Kinder aus, die zu einer bestimmten EH führten und versuchte in einem weiteren Schritt die (Aus-) Wirkungen dieser EH auf das Kind oder die Situation herauszuarbeiten. Diese weiteren Schritte waren unumgänglich, damit die EH in Zusammenhang mit einem Verhalten eines Kindes gebracht werden und damit beurteilt werden konnte, ob sich diese EH in der Praxis bewährt hatte.

1.4 Relevanz für die Soziale Arbeit

Diese Arbeit ist besonders an MA von TS gerichtet. Ein Ziel dieser Arbeit ist, ein grösseres Verständnis für Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten zu schaffen. Auf Basis der Interviewauswertung sollen in der abschliessenden Diskussion Empfehlungen im Umgang mit diesen Kindern aufgezeigt werden. Diese Ergebnisse sollen somit ermöglichen, die Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten besser zu verstehen und Handlungsmöglichkeiten aufzeigen.

Weiter soll es auch einen Einblick und eine Unterstützung für andere Berufsgruppen geben, die ebenfalls mit verhaltensauffälligen Kindern arbeiten oder mit MA von TS zusammenarbeiten, wie z.B. die Lehrpersonen. Dadurch soll das gegenseitige Verständnis gefördert und Zusammenarbeit erleichtert werden.

Auch im Hinblick auf die Professionalisierung und die qualitative Verbesserung von TS leistet diese Arbeit einen Beitrag. Die Betreuungsarbeit wird noch immer von Öffentlichkeit und Politik unterbewertet. Dies ist deutlich darin zu spüren, dass bei den Löhnen und Anstellungsbedingungen nach wie vor gespart wird. (vgl. Flitner, 2011: S. 5-9)

Diese Arbeit soll verdeutlichen, dass die erzieherische Tätigkeit als Teil der sozialen Arbeit an Bedeutung gewinnt. Denn ein wichtiger Teilaspekt der Erziehung beinhaltet die soziale und personale Integration, welche in der sozialen Arbeit einen wichtigen Stellenwert einnimmt. Bei verhaltensauffälligen Kindern gilt dies besonders zu berücksichtigen, da bei ihnen durch die abweichenden Verhaltensweisen die soziale und personale Desintegration eine mögliche Folge darstellen kann. (vgl. Willmann, 2010b: S. 211)

1.5 Aufbau der Arbeit

Die Einleitung bildet das erste Kapitel der Arbeit. Im zweiten Kapitel werden die theoretischen Bezüge hergestellt. Dort werden die drei wichtigsten Begrifflichkeiten „die Tageseschulangebote im Kanton Bern“, „die Verhaltensauffälligkeiten“, und „die erzieherischen Handlungen“ dargestellt und erläutert. Weiter stellt die theoretische Auseinandersetzung mit

den „verhaltensauffälligen Kindern“ einen weiteren wichtigen Teil dieses Abschnitts dar. Hierbei werden verschiedene Erklärungsansätze für dieses Phänomen aufgezeigt und verschiedene Empfehlungen für erzieherische Möglichkeiten bei Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten diskutiert. Es werden somit Grundsätze der Erziehung und pädagogische Vorschläge im Umgang mit verhaltensauffälligen Kindern dargestellt, welche nach der Fachliteratur empfohlen werden.

Im dritten Kapitel werden die methodischen Bezüge dargestellt. Hierbei wird das methodische Vorgehen ausführlich geschildert. Es werden grundlegende Überlegungen dargestellt. Das Samplingverfahren und die Beschreibung der Stichproben werden erläutert. In einem weiteren Schritt werden die Datenerhebung und deren Auswertung dargestellt. Dabei wird das methodische Vorgehen kritisch reflektiert.

Im vierten Kapitel werden die Ergebnisse ausführlich dargestellt, erste persönliche Gedanken eingebracht sowie Verknüpfungen mit der Fachliteratur hergestellt.

Im fünften Kapitel werden dann die Ergebnisse in einem übersichtlichen Konstrukt dargestellt und diskutiert.

Im sechsten und letzten Kapitel der Arbeit werden die Fragen beantwortet und die Hypothesen überprüft. Daraus werden mögliche Handlungsempfehlungen für die Praxis abgeleitet. Zum Schluss wird die Autorin nochmals ein persönliches Fazit ziehen und offen gebliebene Fragen formulieren.

2 Theoretischer Teil

In diesem Teil werden zuerst die wichtigsten, für diese Arbeit relevanten Begrifflichkeiten geklärt. Der Schwerpunkt der ausgewählten Literatur stammt aus der Pädagogik, weil dies die wissenschaftliche Disziplin ist, die sich mit der Theorie und Praxis von Erziehung befasst (vgl. Hillenbrand, 2008: S. 26-28). Die Autorin wird im Folgenden die Begriffe „Tagesschulangebote“, „erzieherische Handlung“ und „Verhaltensauffälligkeit“ definieren. Diese drei Begriffe sind als Basis für die weiteren Ausführungen zu klären. Es wird jeweils zuerst die Begrifflichkeit gestützt auf die herangezogene Literatur erläutert. Danach beendet die Autorin die Ausführungen mit einem persönlichen Fazit.

In einem separaten Abschnitt wird der Begriff „Verhaltensauffälligkeit“ vertieft angeschaut. Es werden die verschiedenen Erklärungsansätze für diese Begrifflichkeit erläutert, sowie mögliche Erziehungsempfehlungen bei Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten aus der pädagogischen Literatur diskutiert.

2.1 Definition wichtiger Begrifflichkeiten

2.1.1 Tagesschulangebote¹

Unter TS versteht die Erziehungsdirektion des Kantons Bern ein teil- oder vollzeitliches, pädagogisches Betreuungsangebot für Kindergarten- und Schulkinder ausserhalb des obligatorischen Unterrichts. Unter dem Begriff „Tageschulangebote“ (TS) werden Tagesschulen, Horte und Mittagstische zusammengefasst. Dabei wird das Ziel verfolgt, eine kindsgerechte Betreuung, Erziehung und Förderung ausserhalb des obligatorischen Schulunterrichts zu gewährleisten. Die TS können aus einem oder mehreren Modulen zusammengesetzt sein. (vgl. Bütler Liesch, 2009: S. 9)

2.1.1.1 Leistungen einer Tagesschule (Module)

- *Frühbetreuung vor Unterrichtsbeginn*

Hierbei können die Kinder eine Betreuung vor dem morgendlichen Unterricht, meist ab 7:30 Uhr in Anspruch nehmen. Sie bekommen auch die Gelegenheit, ein Frühstück einzunehmen. (vgl. Bütler Liesch, 2009: S. 9)

- *Mittagsbetreuung mit Verpflegung*

Hier bildet ein ausgewogenes Mittagessen den Hauptteil. Daneben erlernen die Kinder die Tischregeln und helfen bei anfallenden Hausarbeiten wie dem Abräumen des Geschirrs mit.

¹ Kap. 2.1.1 wurde anhand des Leistungsnachweises (LN) der Vertiefungsrichtung in Bern „Public und Nonprofit Management“, erstellt (vgl. Burkhalter, 2011).

Nach dem Essen wird den Kindern die Möglichkeit für ruhiges Arbeiten, freies Spielen und Erholung geboten. (vgl. Bütler Liesch, 2009: S. 10)

- *Aufgabenbetreuung*

Dieses Modul wird einerseits über den Mittag und andererseits am Nachmittag angeboten. Die Kinder sollen die Hausarbeiten möglichst selbständig erledigen. Es wird empfohlen, dass diese Betreuung durch Lehrpersonen abgedeckt wird. Weiter können die Gemeinden selber entscheiden, ob sie eine Aufgabenhilfe, welche eine individuelle Unterstützung beinhaltet, anbieten möchten. (vgl. Bütler Liesch, 2009: S. 10)

- *Nachmittagsbetreuung nach Unterrichtschluss und an schulfreien Nachmittagen*

Hierbei erhalten die Kinder unter Aufsicht von Betreuungspersonen die Möglichkeit, sich unter anderem auszuruhen, zu spielen oder zu basteln. Die Eltern bestimmen, wann das Kind die TS verlassen kann. Sie bezahlen die gesamte Nachmittagsbetreuung, auch wenn das Kind die TS schon früher verlässt. (vgl. Bütler Liesch, 2009: S. 10)

2.1.1.2 Gesetzliche Grundlage

Nachfolgend wird aufgezeigt, welche Leistungen von einer TS im Kanton Bern erwartet werden können. Gestützt sind diese Aussagen besonders auf das Volksschulgesetz (vgl. VSG, 1992) und auf die Tagesschulverordnung des Kantons Bern (vgl. TSV, 2008).

Das **Volksschulgesetz** des Kantons Bern (VSG) steht einer Gesamtrevision bevor (vgl. VSG, 1992). Es wurden jedoch bereits punktuell Anpassungen in Form von Teilrevisionen (RVSG) vorgenommen (vgl. Pulver, 2007). Für die TS ist die Teilrevision von 2008 relevant. Im alten Volksschulgesetz ist bezüglich TS der Art. 8a zu erwähnen. Dieser besagte, dass die Gemeinden TS führen können, dass der Besuch freiwillig ist und dass die Gemeinden Beiträge bei zusätzlichen Kosten der TS leisten können. (vgl. VSG, 1992: Art. 8a) Seit der Teilrevision des Volksschulgesetzes 2008 sind die Gemeinden neu dazu verpflichtet, dass sie bei einer gewissen Mindestnachfrage eine TS bereitstellen müssen. Die Gemeinden können die konkrete Umsetzung selber bestimmen. Einzig, dass die Tagesschulleitung eine (sozial-) pädagogische Ausbildung ausweisen soll, wird verlangt. Die Kosten sollen vom Kanton, den Gemeinden und den Eltern getragen werden. Die Eltern haben sich im Rahmen eines sozial abgestuften Tarifs an den Kosten zu beteiligen. (vgl. Pulver, 2007: S. 5) Die TS wird nun als ein Teil der Volksschule verstanden, sie ist somit nicht mehr der Gesundheitsdirektion, sondern der Erziehungsdirektion unterstellt (vgl. Pulver, 2007: S. 4-6).

Im Folgenden werden diejenigen Art. der **Tagesschulverordnung** (TSV) des Kantons Bern aufgeführt, welche für diese Arbeit relevant sind (vgl. TSV, 2008):

- *Die genügende Nachfrage nach TS*

Die Gemeinden müssen bei einer verbindlichen Nachfrage von mindestens zehn Schülern eine TS bereitstellen (Art. 2 TSV).

- *Die Ausbildung des Personals*

Die Leitung der TS muss eine (sozial-)pädagogische Ausbildung vorweisen können. In der direkten Betreuung wird von mindestens der Hälfte des Personals eine gleichwertige Ausbildung verlangt. (Art. 2 und Art. 3 TSV)

- *Betreuungsschlüssel*

Bei der Betreuung von zehn Kindern ist mindestens eine Betreuungsperson einzusetzen, bei Schülern mit besonderen Betreuungsanforderungen kann eine zusätzliche Betreuungsperson eingesetzt werden (Art. 5 TSV).

- *Standort und Räumlichkeiten*

Der Raum muss kindergerecht gestaltet sein und genügend Platz bieten für die Verpflegung, die Freizeitaktivitäten und das Erledigen von Hausarbeiten. Es werden mindestens zwei Räume empfohlen. (Art. 6 TSV)

- *Qualitätsmanagement*

Hierbei wird mindestens ein Betriebskonzept, welches die organisatorischen und pädagogischen Grundsätze regelt, erwartet (Art. 7 TSV).

- *Normlohnkosten, Anmelde- und Abrechnungsverfahren*

In Art. 8 wird die Höhe der Normlohnkosten für die Betreuung pro Kind und pro Stunde aufgezeigt. Hierbei wird auch festgehalten, dass die Höhe der Normlohnkosten für Kinder mit besonderen Betreuungsanforderungen um bis zu 50 Prozent erhöht werden kann. (Art. 8 TSV) Weiter wird in Art. 9 das Anmelde- und Abrechnungsverfahren festgehalten (Art. 9 TSV).

- *Gebühren*

In Art. 10 wird aufgezeigt, dass die Gemeinden von den Eltern für die Betreuung Gebühren verlangen (vgl. Art. 10 TSV). Weiter können für die Verpflegung zusätzliche Beiträge verlangt werden. Die Transportkosten (z.B. Schulbusse) jedoch werden von der Gemeinde getragen. Die Gebühren für die Betreuung werden einkommensabhängig, nach der Familiengrösse und nach den Normkosten erhoben. (Art. 11 und Art. 12 TSV) Die Eltern sind verpflichtet, ihr Einkommen nachzuweisen (Art. 13 TSV).

2.1.1.3 Kinder mit besonderen Betreuungsanforderungen

Für diese Kinder kann der eineinhalbfache Ansatz der Normlohnkosten berechnet werden. Dieses zusätzliche Geld ermöglicht nun einer TS, dass die Betreuung intensiviert werden kann oder dass spezielle Fördermassnahmen umgesetzt werden können. Dies könnte konkret bedeuten, dass der Betreuungsschlüssel angepasst wird oder dass zusätzliche Fachper-

sonen, wie z.B. ein Schulsozialarbeiter oder eine Heilpädagogin, beigezogen werden können.

Es ist wichtig zu berücksichtigen, dass diese Beurteilung individuell auf jedes Kind abgestimmt werden muss und dass diese zusätzlichen Gelder dem Kinde oder der Gruppe zu gut kommen. Diese Massnahme verjährt spätestens nach einem Jahr und dann muss nach einer Rückprüfung mit anderen Fachpersonen (z.B. Erziehungsberatung (EB)) ein neuer Antrag an den Kanton gestellt werden. Die Tagesschulleitung nimmt diese Beurteilung vor und gewährleistet auch die korrekte Umsetzung der Massnahme. Vom Kanton wird eine schriftlich verfasste Förderplanung erwartet. Darin sollen u.a. die Gründe für diesen erhöhten Betreuungsfaktor sowie die Massnahmen festgehalten werden. Der Austausch mit anderen beteiligten Personen, wie z.B. den Lehrkräften, wird erwartet und die Eltern sollen über diese Massnahmen informiert werden. Gründe für einen erhöhten Betreuungsfaktor sind alle neueingetretenen Kindergartenkinder im ersten Semester, Kinder mit auffälligem und dissozialem Verhalten, alle fremdsprachigen Kinder sowie die unselbständigen und zurückgezogenen Kinder. (vgl. Erziehungsdirektion des Kantons Bern, 2011)

2.1.1.4 Persönliches Fazit zu den Tagesschulangeboten

Beim Volksschulgesetz des Kantons Bern wird lediglich vorgegeben, dass die Gemeinden dazu verpflichtet sind, bei einer bestimmten Mindestnachfrage eine TS zu gewährleisten und dass die Leitung einer TS ein (sozial-) pädagogisches Diplom vorweisen muss (vgl. Kap. 2.1.1.2). Auch die TSV des Kantons Bern lässt den einzelnen TS nach Meinung der Autorin immer noch viel Spielraum. Somit ist es nicht erstaunlich, dass sie immer wieder erlebt, dass bei den Leistungen von TS nach wie vor grosse Unterschiede bestehen.

Die Erhöhung der Normlohnkosten um bis zu 50 Prozent empfindet die Autorin grundsätzlich als einen guten Ansatz, jedoch trägt dieser der ganzen Problematik nicht genügend Rechnung (vgl. Kap. 2.1.1.3). In der Praxis ist das Anstellen von zusätzlichem Betreuungspersonal oder die Intensivierung mittels einer zusätzlichen Förderplanung durch teils prekäre Rahmenbedingungen wie die begrenzten zeitlichen Ressourcen oder die knappen Räumlichkeiten oftmals nicht so umsetzbar.

2.1.2 Erzieherische Handlung

Es wird vorab der Begriff „Erziehung“ erläutert. Danach wird konkret erläutert, was unter einer „EH“ verstanden wird. Zusätzlich wird der Begriff der „Erziehungsmassnahmen“ (EM) definiert.

2.1.2.1 Erziehung

Der Begriff „Erziehung“ wird in der Fachliteratur kontrovers diskutiert. Durch die unterschiedlichen Anhaltspunkte bezüglich der Erziehung wurden diesbezüglich auch verschiedene Definitionen und Zielvorstellungen ausgearbeitet. Eine der am meisten verbreiteten Formen in der pädagogischen Literatur stellt den Erziehenden als Handelnden in den Vordergrund. (vgl. Hillenbrand, 2008: S. 25) Diese Auffassung der Erziehung wird die Autorin in dieser Arbeit vertieft anschauen und auch vertreten.

Einfach betrachtet beinhaltet der Begriff „Erziehung“ immer ein zielgerichtetes und soziales Handeln. Dabei sollen Lernprozesse ausgelöst werden, welche möglichst eine lang anhaltende Veränderung im Verhalten bewirken sollen. Die Erziehung ist somit immer eine zwischenmenschliche Interaktion und geschieht bewusst und überlegt. (vgl. Hobmair, 2010: S. 113-128)

Weiter ist hierbei wichtig anzumerken, „dass bei der Erziehung sowohl die zielorientierten Handlungen eines Erziehers als auch Prozesse im Heranwachsenden selbst relevant sind“. (Hillenbrand, 2008: S. 22)

Die EH verfolgen die bewusste Absicht, eine vorübergehende oder längerfristige Negativsituation möglichst dauerhaft zu verbessern. Weiter soll damit die individuelle Mündigkeit der zu Erziehenden sowie deren Kompetenz zur Teilnahme am gesellschaftlichen Leben gefördert werden. Erziehung kann ihre Wirkung optimal erzielen, wenn die zielorientierten Handlungen möglichst auf die Situation und auf die individuellen Besonderheiten der zu Erziehenden abgestimmt sind. Kinder sind mit unterschiedlichsten Kompetenzen, Bedürfnissen, Motiven und Erfahrungen ausgestattet. Dieser Tatsache gilt es Rechnung zu tragen. Deshalb reagieren nicht alle Kinder gleich auf EH. Während die einen eher positiv reagieren und sich die gewünschte Besserung einstellt, verwerfen andere den Eingriff. Was im Zusammenhang mit Erziehung nicht ausser Acht gelassen werden darf ist die Tatsache, dass ein grosser Teil der Erziehung auf unbewusste Weise erfolgt. So können positive Veränderungen auch ohne besondere EH erreicht werden. Diese positive Sozialisation erfolgt im Rahmen der alltäglichen Erfahrung im Umgang mit Menschen und Institutionen. (Schaub, 2007: S. 209-210)

2.1.2.2 Erzieherische Handlung

Bei der oben beschriebenen Definition für Erziehung werden die Handlungen des Erziehers in den Vordergrund gestellt. Die Erziehung in diesem Sinne bedeutet somit nichts anderes als die zielgerichteten, bewussten Handlungen eines Erziehers auf den zu Erziehenden. Bei den EH sind alle **erzieherischen Massnahmen, Methoden und Verfahren** gemeint. (vgl. Hillenbrand, 2008: S. 25)

In der vorliegenden Arbeit werden vermehrt die Begrifflichkeiten „erzieherischer Handlung“, „erzieherische Massnahmen“ oder „erzieherische Praktiken“ gebraucht. So erfolgt eine Distanzierung vom Begriff „Erziehungsmassnahmen“, welcher in der Literatur einher geht mit der Bedeutung von Erziehung als Verhaltensmodifikation. Nachfolgend wird dieser Begriff trotzdem erläutert, weil ein solches Verständnis über erzieherische Möglichkeiten, wie z.B. die Bestrafungsmassnahmen, sehr verbreitet ist. Dieser Begriff wird in der Literatur besonders bei den Lerntheorien (vgl. 2.2.1 Verhaltenstherapeutisches Modell) aus der Disziplin der Psychologie verwendet.

Bei diesem Modell wird unter einer **Erziehungsmassnahme** eine Handlung des Erziehers beim zu Erziehenden verstanden. Der Erzieher versucht, das Verhalten des zu Erziehenden relativ dauerhaft dahin gehend zu verändern, dass es seinen gesetzten Erziehungszielen entspricht. Die EM werden einerseits in direkte und indirekte eingeteilt und zwischen unterstützenden und gegenwirkenden Massnahme unterschieden. Als Synonym von EM steht der Begriff „Erziehungsmittel“. Die **direkten** EM sind direkte Handlungen des Erziehers am Erziehenden. Hierzu zählen u.a. das Lob, die Belohnung, sowie die Ermahnung und die Bestrafung. Bei den **indirekten** Erziehungsmassnahmen steht der Erzieher selbst im Hintergrund und es wird durch ein Objekt oder eine Situation Einfluss auf den Erziehenden genommen, wie z.B. durch das Schauen eines Filmes oder durch ein Spiel. (vgl. Hobmair, 2009: S. 60)

Bei den **unterstützenden Massnahmen** wird eine Verhaltensweise aufgebaut und erlernt. Hierzu zählen das Lob / die Belohnung, der Erfolg, die Ermutigung und die Zuwendung. Die Handlung des Erziehers führt zu einem angenehmen Zustand oder ein unangenehmer Zustand wird beseitigt. Bei einer **gegenwirkenden Massnahme** sollen Verhaltensweisen verlernt oder abgebaut werden. Die Handlungen des Erziehers erzeugen einen unangenehmen Zustand oder ein angenehmer Zustand wird beseitigt. Bei diesen Erziehungsmethoden handelt es sich um die Belehrung, die Ermahnung, den Tadel, die Drohung und die Bestrafung. (vgl. Hobmair, 2009: S. 61)

Die Bestrafung sollte jedoch mit Vorsicht eingesetzt werden, weil das Verhalten oftmals nur unterdrückt wird und dies beim Kind negative Auswirkungen haben kann, wie z.B. eine unnötige Belastung der Beziehung zwischen Kind und Erzieher. Es ist wichtig, dass die Strafe im Zusammenhang mit der Verhaltensweise steht und dass das Kind diese nachvollziehen kann. (vgl. Hobmair, 2002: S. 246-249)

Der Begriff **Erziehungsmethode** ist viel komplexer und beinhaltet weitere Aspekte, wie z.B. die genaue Planung der Vorgehensweise (vgl. Hobmair, 2009: S. 60).

2.1.2.3 Persönliches Fazit

Spricht man im Kontext des Settings TS von Erziehung, so sind damit die gezielten Handlungen von Erziehenden in ihrer Arbeit mit Kindern und Jugendlichen oder deren Umfeld gemeint. Insbesondere soll die Fähigkeit gefördert werden, sich den Grundregeln der TS anpassen und sich im Gefüge einer grösseren Gruppe integrieren und unterordnen zu können. Insbesondere geht es also darum, dass der oftmals ohnehin schon relativ hektische Tagesschulalltag nicht zusätzlich und in grobem Masse gestört wird.

Eine vollumfängliche erzieherische Intervention bei besonders schwierigen Fällen von Verhaltensauffälligkeiten wird in der Regel nicht durch die Erziehenden der TS durchgeführt, da dies deren Grundauftrag rasch einmal übersteigt und die MA nicht spezifisch dafür ausgebildet sind. Dafür sind andere Institutionen, wie z.B. die EB, zuständig. Deshalb ist es wichtig, dass in der TS die Grenzen des erzieherischen Handelns bekannt sind und eine Sensitivität dafür herrscht, ab welcher Schwere von Verhaltensauffälligkeiten auf externe Fachpersonen zurückgegriffen werden muss. In der Realität kommt es aber immer wieder vor, dass in Problemsituationen gleich unmittelbar eingegriffen werden muss und die Erziehenden unmittelbar gefordert sind. Dafür brauchen sie nicht nur die nötige Kompetenz, sondern auch eine gute Auswahl an unterschiedlichen erzieherischen Handlungsmöglichkeiten.

EH sind grundsätzlich wie bei Hillenbrand (2008: S. 24) erläutert, alle erzieherischen Massnahmen, Methoden oder Verfahren, die beim Kind oder in seinem Umfeld bewusst und systematisch in einer TS eingesetzt oder angewendet werden. Die Autorin möchte hierbei aufzeigen, dass es sich um EH direkt beim Kind selber (wie z.B. Anweisungen geben, Bestrafungen, Belohnungen) handelt, jedoch sind hier auch Massnahmen gemeint, die um das Kind herum geschehen (wie z.B. Gespräche mit anderen beteiligten Personen, präventive Arbeiten). Besonders möchte die Autorin hierbei die Wichtigkeit der systemtheoretischen Perspektive festhalten.

Erziehung kann auch unbewusst ablaufen (vgl. 2.1.2.1). Hierbei könnte die TS laut der Autorin einen wichtigen Beitrag leisten. Denn das Setting einer TS bietet bereits sehr viele Möglichkeiten, um indirekt auf das Kind und sein Verhalten zu wirken. Weil dort verbringt es den Tag in einer Gemeinschaft und dies kann die sozialen Kompetenzen eines Kindes fördern. Weiter können die klaren Strukturen, die kindergerechten Räumlichkeiten und das grosszügige Freizeitangebot einen indirekten erzieherischen Einfluss auf das Verhalten des Kindes nehmen.

2.1.3 Verhaltensauffälligkeit

Gemäss einer Definition aus einem Pädagogikwörterbuch wird „Verhaltensauffälligkeit“ als ein beobachtetes Verhalten beschrieben, das unter Berücksichtigung des Kontextes und der Interaktionspartner nicht adäquat ist. Da vereinzelt auftretende Verhaltensauffälligkeiten von Kindern und Jugendlichen relativ häufig sind, gelten diese erst bei wiederholtem oder dauerhaftem Auftreten als behandlungsbedürftig. Der Begriff soll zudem Wertungen wie gestört, normal oder krank vermeiden. (vgl. Schaub, 2007: S. 684-685)

Der Begriff „Verhaltensauffälligkeit“ wird vor allem in der Disziplin der (Schul-)Pädagogik verwendet. Die Pädagogik verwendet aber auch andere Begrifflichkeiten. Häufig ist der Begriff „Verhaltensstörung“, welcher eher veraltet ist, anzutreffen. (vgl. Schaub, 2007: S. 685)

Der Begriff „Verhaltensauffälligkeit“ löste in gewissen Werken den Begriff „Verhaltensstörung“ ab, weil ersterer als wertfreier und weniger normgebunden empfunden wird. Jedoch ist auch dieser Begriff etwas unklar, weil dieser auch ein überaus positives Verhalten bedeuten kann, wie z.B. sehr gute schulische Leistungen, die von der Norm abweichen. Dieses müsste somit vom Wortlaut her auch unter der Definition von verhaltensauffälligem Verhalten subsumiert werden. (vgl. Hillenbrand, 2008: S. 34)

Die Autorin hat für diese Arbeit ebenfalls Literatur eingebunden, welche den Begriff „Verhaltensstörung“ verwendet. Dies ist jedoch unwesentlich, da diese Begrifflichkeit dasselbe Phänomen wie das Wort „Verhaltensauffälligkeit“ beschreibt.

Beim Begriff „Verhaltensauffälligkeit“ wird Bezug zu einer Norm genommen. Das Verhalten wird als auffällig oder gestört wahrgenommen, wenn es von einer Norm abweicht. Die Literatur weist jedoch darauf hin, dass mit dem Begriff „Normabweichung“ differenziert umgegangen werden sollte, weil es jeweils im Auge des Betrachters liegt und es verschiedene formale Vorstellungen von Norm gibt. (vgl. Hillenbrand, 2008: S. 33)

Der Normbegriff stellt somit zur Beurteilung des Verhaltens besonders aus der soziologischen Sichtweise einen nicht zu vernachlässigbaren Wert dar. In dieser Disziplin wird verdeutlicht, dass sich abweichendes Verhalten durch die Verletzung von Normen äussert, welche in verschiedene Formen eingeteilt werden kann. Einerseits beinhaltet dies die Form der Verletzung von gesetzlichen Normen, wie z.B. ein strafrechtliches Vergehen. Andererseits ist die Form der Verletzung von der Mehrheitsgesellschaft geteilten Normen zu nennen, wie z.B. die Missachtung von kulturell verankerten zentralen Werten und Überzeugungen. (vgl. von Kardorff, 2010: S. 89-90)

Der Begriff „Verhaltensauffälligkeit“ oder „Verhaltensstörung“ wird in der Literatur immer wieder kritisiert, besonders der Aspekt, dass dieser Begriff Beschreibungen und Wertungen miteinander vermischt. Weiter ist der Ausdruck „Verhalten“ irreführend. Er beinhaltet vielmehr als nur das rein zu beobachtende Verhalten, nämlich auch das innere Erleben eines Kindes, welches nicht von aussen zu beobachten ist und dadurch oft vernachlässigt wird bei der Beurteilung durch den Erzieher. Das „Verhalten“ ist zudem ein unklarer Objektbereich, weil das Phänomen „Verhalten“ kaum einschränkbar ist, da es keinen Moment gibt, wo der Mensch kein Verhalten zeigt. Weiter ist hierbei die Machtzuweisung der Erwachsenen zu kritisieren, welche ein Verhalten einfach als auffällig bezeichnen können, während das Kind diesem Urteil ausgeliefert ist. Es ist auch zu berücksichtigen, dass das Kind als sehr mechanisch, als Reiz-Reaktionssystem angesehen wird und der Erwachsene als rational und selbstbestimmt. Es ist wichtig, dass von den Erziehern und von den Erwachsenen mit diesen Begriffen kritisch und hinterfragend umgegangen wird. Es ist jedoch unumgänglich, irgendeinen Begriff zu verwenden, damit gewisse Phänomene oder Probleme beschrieben werden können. Positiv zu bewerten ist, dass heute die Auffälligkeit nicht nur bei der Person selbst gesucht wird, sondern vielmehr der Kontext zwischen den Interaktionspartnern und des Systems, in dem ein Kind lebt, ins Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt wird. (Stein, 2008: S. 6-11)

Weiter ist dazu anzumerken, dass Verhaltensauffälligkeiten auch im sozialen Kontext zu suchen sind und nicht nur beim Subjekt selbst. Erklärungen für dieses Phänomen finden sich besonders in der psychologischen Disziplin und zeigen oftmals Lösungsmöglichkeiten auf, welche stark auf das Individuum bezogen sind, wie z.B. in der klinischen Therapie. Jedoch ist es wichtig, dass Erklärungen wie auch Herangehensweisen immer einen Bezug zur sozialen Dimension herstellen, auch wenn dabei komplexe und abstrakte Strukturzusammenhänge auftauchen. (vgl. Willmann, 2010b: S. 207)

2.1.3.1 Persönliches Fazit

Die Wahl der Begrifflichkeit hat die Autorin vor eine grosse Herausforderung gestellt. Die Autorin hat sich schliesslich nach intensiver Auseinandersetzung für den Ausdruck „Verhaltensauffällig“ entschieden. Die Autorin kennt die kritischen Aspekte dieser Begrifflichkeiten und dennoch empfindet sie es als unumgänglich, dieses Phänomen oder dieses Problem irgendwie zu benennen. Sie möchte sich der Meinung von Stein (2008: S. 11) anschliessen, dass die Diskussionen und die kritischen Auseinandersetzungen sehr wichtig sind und dass sie einen wichtigen Beitrag für das Verständnis der Komplexität des Phänomens leisten. Es ist somit wichtig, dass man sich als Erzieher und Erwachsener die aufgeführten kritischen Aspekte dieser Begrifflichkeit stets bewusst macht und seine Beurteilungen nicht vorschnell abgibt, sondern stets kritisch gegenüber gemachten Diagnosen bleibt.

Weiter ist nochmals zu betonen, dass der Fokus nicht allein auf das Kind sondern auch auf dessen Umgebung gelegt wird. Es ist wichtig, dass nicht nur einzelne Phänomene in eine Beobachtung miteinbezogen werden, sondern dass möglichst das gesamte Umfeld mit dessen Zusammenhängen berücksichtigt wird. (vgl. Willmann, 2010a: S. 95-97)

2.2 Theoretische Bezüge

In einem ersten Teil werden verschiedene Erklärungsansätze für Verhaltensauffälligkeiten aufgezeigt. In einem zweiten Schritt werden mögliche EH bei Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten aus der Literatur vorgestellt. Im dritten Teil werden diese Aspekte diskutiert und in Bezug zum Setting TS gestellt.

2.2.1 Erklärungsansätze für Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern

Da im Zusammenhang mit Verhaltensauffälligkeiten das Verhalten eines Kindes bewertet wird, gilt es zu berücksichtigen, dass bei der Beurteilung die subjektive Wertung einer einzelnen Person und gesellschaftliche Normen eine grosse Rolle spielen. Ein Pathologisieren von Verhalten setzt eine gezielte Abklärung bei einer Fachperson voraus. (vgl. Hobmair, 2002: S. 362-364)

Die Verhaltensauffälligkeiten können unterschiedlich stark auftreten und unterschiedliche Bereiche betreffen. Sie können somit auf verschiedene Arten sichtbar werden:

- *Körperlich*: Z.B. Magenbeschwerden, Nägel kauen, Einnässen, Sprachstörungen
- *Psychisch*: Z.B. depressive Verstimmungen, Angsterscheinungen, Zwangsvorstellungen
- *Im Verhaltensbereich*: Z.B. aggressiv: Wutanfälle, Streitsucht. Gehemmt: Überempfindlichkeit, häufiges Weinen. Leistungsbereich: mangelnde Ausdauer, Hyperaktivität.
- *Im sozialen Bereich*: Z.B. Schulschwänzen, Lügen. (vgl. Hobmair, 2009: S. 86-87)

Verhaltensauffälligkeiten können auf vorgeburtliche, soziokulturelle, ökonomische und familiäre Faktoren zurückgeführt werden. Es kommen jedoch auch Fehlformen in der Erziehung wie z.B. die Verwöhnung oder individuelle Erlebnisse wie z.B. Misshandlungen in Frage. (vgl. Hobmair, 2009: S. 87)

Im Folgenden soll ein Überblick über die verschiedenen pädagogischen Modelle bei Verhaltensauffälligkeiten verschafft werden.

Die wissenschaftlichen Modelle der Pädagogik zu Verhaltensauffälligkeiten basieren häufig auf psychologischen oder soziologischen Erklärungsansätzen. Es gibt hierzu eine grosse

Palette an Therapieansätzen, welche alle auf ihre Weise Gültigkeit haben und somit eine Vielzahl an Handlungsmöglichkeiten in der Therapie oder in der erzieherischen Tätigkeit bieten. Im Folgenden werden die verschiedenen Erklärungsansätze nach Hillenbrand (2008: S. 67-77) kurz erläutert, der therapeutische Ansatz zu diesem Modell wird kurz erwähnt und anhand dieser Literatur beurteilt.

- Das **biophysische Modell** findet seinen Platz in der Medizin und gewinnt besonders in der Psychiatrie an Bedeutung. Die Gründe für Verhaltensauffälligkeiten werden hierbei besonders auf organische oder physische Ursachen zurückgeführt und wird oft mit Medikamenten therapiert. Eine medikamentöse Therapie kann bei einigen Kindern unterstützend wirken. Sie darf aber nicht überschätzt werden, weil die Ursachen bei Verhaltensauffälligkeiten immer auch an soziale Faktoren geknüpft sind. (vgl. Hillenbrand, 2008: S. 68-70)
- Das **psychodynamische Modell** findet seinen Ursprung in der Tiefenpsychologie. Dabei werden im Unterbewusstsein vorhandene und unverarbeitete frühkindliche Erfahrungen oder eine ungenügende Bedürfnisbefriedigung für die Verhaltensauffälligkeiten verantwortlich gemacht. Die Tiefenpsychologie findet nach wie vor einen wichtigen Platz bei therapeutischen Interventionen. Sie wird dahingehend kritisiert, dass sie zu sehr auf das Individuum zentriert sei und die organischen Ursachen vernachlässigt würden. (vgl. Hillenbrand, 2008: S. 70-71)
- Das **verhaltenstherapeutische Modell** sieht die Verhaltensauffälligkeiten als ein erlerntes, unerwünschtes Verhalten an, das in einer gezielten Therapie auch wieder verlernt werden kann. Das Verhalten kann durch Reize oder bestimmte Konsequenzen verändert werden. Hierbei sind besonders das klassische und das operante Konditionieren zu nennen. Das kindliche Verhalten wird als Reiz-Reaktionssystem angesehen; dies ist jedoch gemäss Fachliteratur ein einseitiges und mechanistisches Bild. Es wird dem Krankheitsbild „Verhaltensauffälligkeiten“ nicht gerecht. (vgl. Hillenbrand, 2008: S. 72)
- Beim **soziologischen Prinzip** werden die Verhaltensauffälligkeiten des Kindes durch einen bestimmten sozialen Kontext verursacht. Bei diesem Modell werden soziale Kontrollen kritisiert und die Integration dieser Kinder in bestehende Systeme als zentrale Massnahme angesehen. (vgl. Hillenbrand, 2008: S. 73)
- Beim **politökologischen Modell** werden die Verhaltensauffälligkeiten als Folge der bestehenden ökonomischen und soziokulturellen Gesellschaftsverhältnisse angesehen.

hen, z.B. Armut oder niedrige Bildung. Eine solche Situation kann zu individuellen Verunsicherungen führen, welche sich dann durch Verhaltensauffälligkeiten zeigen. Als Massnahme wird bei diesem Modell besonders die Bearbeitung der Probleme auf politischer Ebene angesehen. Weiter ist wichtig, dass das Individuum gezielt unterstützt und dazu befähigt wird, im bestehenden System möglichst ein eigenständiges Leben führen zu können. (vgl. Hillenbrand, 2008: S. 74)

- Beim **ökologischen Modell** wird das soziale Ökosystem des Kindes betrachtet. Für die Verhaltensauffälligkeiten sollen Störungen im Ökosystem verantwortlich sein. Das **systemische Modell** grenzt sich vom ökologischen Modell folgendermassen ab: Nicht nur die beteiligten Personen werden angeschaut, sondern auch deren Beziehungsmuster zueinander. Als Interventionsmöglichkeit wird hierbei eine Veränderung des Systems empfohlen. In der Therapie wird u.a. eine Gesprächsführung nach C. Rogers empfohlen. (vgl. Hillenbrand, 2008: S. 75)

2.2.2 Erzieherische Handlungen bei Verhaltensauffälligkeiten

Es gibt keine spezifischen EH für Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten. In der erzieherischen Arbeit mit diesen Kindern geht es vielmehr um eine längerfristige Förderung. (vgl. Hillenbrand, 2008: S. 136) Das Kind soll hierbei unterstützt werden in der Gewinnung von Autonomie und es soll zudem als Humanressource verstanden werden (vgl. Moser, 2010: S. 203).

Grundsätzlich können somit je nach Erklärungsansatz (vgl. Kap. 2.2.1: Wissenschaftliche Modelle der Pädagogik zu Verhaltensauffälligkeiten) verschiedene Handlungsmöglichkeiten sinnvoll sein. Die verschiedenen Erklärungsansätze für Verhaltensauffälligkeiten ermöglichen jeweils eine andere Sichtweise auf die Problemlage und erweitern somit das Spektrum an pädagogischem Handeln. Es ist jedoch wichtig, dass sich der Erziehende seiner Perspektive jeweils bewusst ist und sein pädagogisches Handeln diesbezüglich überprüft und ausdehnt. (vgl. Stein, 2010: S. 78)

Einen weiteren theoretischen Input und mögliche erzieherische Handlungsoptionen können die Theorien aus der Entwicklungspsychologie bieten. Dort wird darauf aufmerksam gemacht, dass bei verhaltensauffälligen Kindern frühkindliche Erfahrungen eine wichtige Rolle spielen. Es wird vermutet, dass diese Kinder gewisse Lebenskrisen noch nicht überwunden oder sich ungünstige Erlebens- und Verhaltensformen angeeignet haben. Sie leiden oft unter Minderwertigkeitsgefühlen und stellen an sich selber sehr hohe Ansprüche, welche sie kaum erreichen können. Sie sind oftmals nicht in sozialen Gruppen integriert oder befinden sich sogar in einer Aussenseiterrolle. Die meisten dieser Kinder haben in ihrer bisherigen Kindheit

keinen schützenden oder haltenden Rahmen gehabt. Es ist somit unumgänglich, dass Erzieher zu solchen Kindern klare Positionen einnehmen. Sie sollen den kindlichen Wünschen nicht ohne weiteres folgen, sondern **klare Grenzen** setzen. Es sollen **konstruktive Konflikte** möglich sein, ohne die Beziehung in Frage zu stellen. Enttäuschungen sind im Entwicklungsprozess unumgänglich. Der Erzieher soll dem Kind eine **achtende und freundliche Unterstützung** bieten. Erst in einer solchen **wohlwollenden Atmosphäre** können weitere Entwicklungsschritte gewagt werden. (vgl. Ahrbeck, 2010: S. 219-221) Weiter sind eine **tragfähige Bindung** und **die persönliche Auseinandersetzung** zwischen dem Kind und dem Erzieher unumgänglich für eine funktionierende Erziehung (vgl. Ahrbeck, 2010: S. 222-223). Zudem stellen eine tragende Bindung und **das Gefühl von Sicherheit** einen wichtigen Beitrag dar in Bezug auf die Prävention von Hirnschädigungen, was auch in der entwicklungsneurobiologischen Sichtweise diskutiert wird (vgl. Hüther, 2010: S. 111).

Die Grundlage in der erzieherischen Tätigkeit stellen nach Hillenbrand (2008: S. 136-140) die Beziehung zwischen dem Erzieher und dem Kind, die Strukturierung des Lebensraums und die Art der Gesprächsführung dar. Der Aufbau einer **vertrauensvollen und tragfähigen Beziehung** benötigt viel Zeit und eine **persönliche Auseinandersetzung** mit dem Kind. Es ist ein schwieriger Prozess, weil diese Kinder grosse Mühe haben, eine Beziehung aufzubauen und zu halten. Dies meist aufgrund von früheren misslungenen Erfahrungen. Erziehung kann erst bei einem vertrauensvollen und offenen Verhältnis stattfinden. Es wird dazu empfohlen, dass individuelle Zugänge zum Kind gesucht werden. Das gemeinsame Bestreiten des Alltags, wie z.B. das gemeinsame Mittagessen oder gemeinsame Aktivitäten in der Natur ermöglichen den Aufbau einer Beziehung. Weiter stellt hierbei eine gewisse Kontinuität bei der Person und bei der Zeit einen unumgänglichen Faktor dar. In einem weiteren Schritt kann dann versucht werden, das Kind in Gruppensituationen zu integrieren, um weitere soziale Kontakte und Beziehungen zu knüpfen. (vgl. Hillenbrand, 2008: S. 136-138) Bei diesen Kindern ist ein **spezifisch strukturierter Lebensraum** eine grosse Hilfe. Das Kind kann hierbei ein klar definiertes Ziel verfolgen und auch erreichen. Das gibt ihm eine gewisse Sicherheit und Orientierung. (vgl. Hillenbrand, 2008: S. 137-138) Um ein Kind im Alltag zu unterstützen, wird eine **gezielte Gesprächsführung** empfohlen. In einem solchen Gespräch wird das Kind zum offenen Sprechen angeregt und es entsteht eine wohlwollende Atmosphäre. Damit dieses Gespräch stattfinden kann ist ebenfalls eine gute Beziehung unumgänglich. Das Kind muss sich angenommen und ernst genommen fühlen. Hierbei kann die Gesprächsführung nach Carl Rogers genannt werden. Der Erzieher nimmt hierbei drei Grundhaltungen ein:

- Echtheit und Selbstkongruenz (Übereinstimmung mit sich selber)
- Emotionale Wärme, Wertschätzung und positive Zuwendung
- Empathie und einführendes Verstehen

Das Gespräch wird in folgende Phasen gegliedert: Die Problemdefinition, das Suchen von Lösungsmöglichkeiten, das Umsetzen der Lösungsmöglichkeiten und das Bewerten der Lösungsmöglichkeiten. (vgl. Hillenbrand, 2008: S. 138-140)

Diverse Massnahmen können bei der erzieherischen Arbeit hilfreich und unterstützend sein. Die Autorin wird hier auf einige eingehen, die gut umsetzbar sind in der Arbeit mit Kindern in einer TS und zum Ziel haben, das Kind im Alltag zu fördern und nicht zu therapieren:

- **Das Spiel:** Kinder können hierbei besonders gut und zugleich mit Freude gefördert und erzogen werden. Das Spielen nimmt in der kindlichen Entwicklung eine zentrale Rolle ein. Das Kind kann hierbei spielerisch wichtige Lebenskompetenzen erwerben. Es kann u.a. lernen, Regeln einzuhalten, mit Frustrationen umzugehen oder seine Kreativität auszuleben. (vgl. Hillenbrand, 2008: S. 140-141)
- **Die Kunst:** Das Kind kann sich bei künstlerischen Tätigkeiten ausdrücken und ausleben. (vgl. Hillenbrand, 2008: S. 147-148)
- **Die Musik:** Die Musik kann gezielt eingesetzt werden und hat diverse positive Wirkungen wie z.B. Beruhigung, Entspannung oder aufhellende Wirkung. Es gibt viele Musikrichtungen und somit auch verschiedenen Wirkungen. (vgl. Hillenbrand, 2008: S. 148-151)
- **Die Entspannung:** Ein Kind mit Verhaltensauffälligkeiten ist oftmals angespannt. Gezielte Entspannungsübungen können dem Kind helfen, in gewissen Situationen Ruhe zu bewahren und besser mit Emotionen umzugehen. Dies können gezielte Entspannungsübungen sein, aber auch das Malen von Mandalas gehört dazu. (vgl. Hillenbrand, 2008: S. 151-152)

Die Interventionsstrategien, wie z.B. die Herausnahme aus dem Raum, können beim Auftreten von Verhaltensauffälligkeiten eingesetzt werden. Diese werden in akuten Situationen angewendet und haben auf das Kind und sein Verhalten eine entschärfende und kurzfristige Wirkung. Sie stellen in der erzieherischen Tätigkeit trotzdem eine wesentliche Unterstützung dar, weil dadurch eine Auseinandersetzung überstanden werden kann, ohne die Beziehung und die bereits erreichten Entwicklungsschritte in Frage zu stellen. (vgl. Hillenbrand, 2008: S. 153-155)

Ein weiterer hilfreicher Bestandteil in der Zusammenarbeit mit verhaltensauffälligen Kindern kann eine **pädagogische Beratung** darstellen (vgl. Hillenbrand, 2008: S. 155-156). Aus sozialpädagogischer Sicht können hierbei Alltags- und Lebensprobleme besprochen werden. Hierbei geht es um eine angepasste Beratung, welche individuell auf das Kind oder die Erziehungsberechtigten abgestimmt ist. Beim Gespräch erfolgen nach der Diagnose des Prob-

lems die Ressourcenerschliessung und anschliessend die Umstrukturierung der Situation. (vgl. Hillenbrand, 2008: S. 159)

Es ist wichtig anzufügen, dass der Begriff „Erziehung bei Verhaltensauffälligkeiten“ eine geschichtliche Prägung in sich trägt, welche nach wie vor Einzug in der „erzieherischen Haltung“ hat. Die Erziehung bei verhaltensauffälligen Kindern hat ihren Ursprung im Zeitalter der Aufklärung. Damals lag der Schwerpunkt in der Versorgung von Waisenkindern. Später wurden die Vorstellungen stark geprägt durch eine sogenannte „sittliche Erziehung“, deren Ursprung im kirchlichen Umfeld liegt. Im 19. Jahrhundert kam dann die medizinisch-psychiatrische Massnahme hinzu, welche den Fokus auf das Subjekt legt und dieses u.a. durch die Lerntheorie als Reiz-Reaktionssystem versteht. Dies ist nur ein kleiner Auszug aus der geschichtlichen Prägung der Begrifflichkeit „Erziehung bei verhaltensauffälligen Kindern“. In der heutigen Zeit wäre es nun wünschenswert, wenn der „Erziehungsbegriff“ vom „Bildungsbegriff“ abgelöst werden könnte. Durch den Begriff „Bildung“ soll dem Aspekt Rechnung getragen werden, dass die Ressourcen der Kinder und deren Selbstbestimmungsrecht stärker in den Blickwinkel gerückt werden. (vgl. Moser, 2010: S. 200-203)

2.2.3 Persönliches Fazit

Erzieher von TS besitzen in erster Linie keinen sozialpädagogischen oder therapeutischen Auftrag vom Kanton. Die Kinder sollen dort lediglich eine kindergerechte Betreuung während der schulfreien Zeit erhalten. (vgl. 2.1.1) Kinder in TS benötigen somit zusätzliche EH, wenn sie in die Gruppe oder in die Gemeinschaft der TS nicht integrierbar sind oder wenn sie sich nicht einordnen können. Die TS muss Massnahmen ergreifen, wenn das Kind durch sein Verhalten sehr viel Aufmerksamkeit von den Betreuern beansprucht und wenn es den Tagesablauf der TS oder die anderen Kindern immer wieder über einen längeren Zeitraum stört. Wenn dies der Fall ist, dann werden solche Kinder dem Kanton als Kinder mit besonderem Betreuungsbedarf gemeldet. Dies bewirkt dann, dass die TS für das Kind mehr Geld vom Kanton erhält und somit die Möglichkeit besteht, mehr Personal in der Betreuung einzusetzen. Der Kanton verlangt bei diesen Kindern eine Förderplanung. Darin werden mit den Kindern gemeinsam Ziele vereinbart und stetig überprüft. (vgl. Erziehungsdirektion des Kantons Bern, 2011)

Weiter setzt der hektische Tagesschulalltag in der gezielten erzieherischen Arbeit mit den verhaltensauffälligen Kindern klare Grenzen. EH sind laut der Autorin in einer TS nur soweit realistisch, wenn sie im Tagesschulalltag gut integrierbar sind. Die in Kapitel 2.2.2 beschriebenen Möglichkeiten bieten einige Praktiken an, die nach der Meinung der Autorin in einer TS ebenfalls gut umsetzbar sind. Hierzu zählen das Setzen von Grenzen, die Strukturierung des Tagesablaufs, die wohlwollende Gesprächsführung, die Interventionsstrategien mit Be-

strafungs- oder Belohnungsmassnahmen und die Freizeitaktivitäten, wie z.B. das Spielen, das Musizieren und die Entspannung, welche ohnehin wichtige Bestandteile während der Betreuungsarbeit darstellen.

Die Autorin sieht EH wie der Aufbau einer tragfähigen Beziehung, die persönliche Auseinandersetzung mit dem Kind und die pädagogische Beratung als eher schwierig umsetzbar im Setting TS. Diese drei aufgeführten EH benötigen viel Zeit und eine direkte Auseinandersetzung mit dem einzelnen Kind und seinem Umfeld. Gerade dies stellt die Autorin oftmals vor eine grosse Herausforderung und ist oftmals durch die strukturellen Gegebenheiten und den kantonalen Auftrag einer TS schwer umsetzbar.

3 Empirischer Teil

Die Autorin hat im Rahmen dieser Arbeit eine Methode gesucht, mit der diese Fragestellung gut bearbeitbar ist (vgl. Kap. 1.2). Es wurde deutlich, dass für diese Fragestellung eine qualitative Forschungsmethode am geeignetsten ist. Die Forschungsfrage ist nicht mit einer Methode der exakten Wissenschaft überprüfbar, es ist ein weicher Gegenstand. Die Perspektiven der Interviewten, deren Handlungsbestand und deren Deutungsmuster stehen im Zentrum der Auswertung. (vgl. Metzger, 2013b: S. 3)

Die Verfasserin wird in diesem Teil der Arbeit nun ausführlich über das methodische Vorgehen berichten. Der Abschnitt wird in die vorbereitende Phase und in die Forschungsphase unterteilt. Die Autorin wird für die Bearbeitung dieses Kapitels hauptsächlich die Literatur von Mayring (2007) einbringen, sowie die Vorlesungsunterlagen des Wahlmoduls Qualitative Forschung (WQL) (vgl. Metzger, 2013a und Metzger, 2013b), welches die Autorin besucht hat. Sie wird auch vereinzelte, überarbeitete Elemente des Forschungsberichts, welchen sie als LN im WQL erstellt hat, einfließen lassen (vgl. Burkhalter, 2013). Die Verfasserin hat beim LN bereits das Interview von Fall 3m nach Mayring auswerten können.

Dieses Kapitel wird mit einer kritischen Reflexion über den Forschungsprozess beendet.

3.1 Vorbereitende Phase / Grundlegende Überlegungen

Bei der Themenwahl für die Master-Thesis-Arbeit war der Autorin schnell klar, dass sie eine empirische Untersuchung der TS im Kanton Bern bezüglich der angewandten Erziehungspraktiken bei verhaltensauffälligen Kindern in Angriff nehmen möchte. So machte sie sich in einem ersten Schritt auf die Suche nach den empirischen und theoretischen Bezügen.

Hierbei stellte sich rasch heraus, dass sich die Forschung und Wissenschaft in der Schweiz relativ wenig um das Thema der schulischen Tagesbetreuung von Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten kümmert. Es bestehen ein paar vereinzelte Untersuchungen, wie z.B. zur Qualität und Wirksamkeit ausserfamiliärer Betreuung. (vgl. Flitner, 2011: S. 4-9)

Allerdings liegen diverse Forschungsarbeiten aus Ländern vor, welche eine längere Tradition von TS pflegen (vgl. Lauer, 2006). Diese Forschungsergebnisse können jedoch nicht direkt auf die Schweiz übertragen werden. Die Autorin konnte keine spezifische Fachliteratur bezüglich des Umgangs mit verhaltensauffälligen Kindern in TS finden. Sie hat dann Fachliteratur aus der (Sozial-) Pädagogik herangezogen. Dort liegt ein grosser Fundus an Erziehungsempfehlungen und an Fachdiskursen vor. Diese sind allerdings meistens auf das Setting Heim oder Schule abgestimmt, welches auch nicht direkt auf das Setting TS übertragbar ist, jedoch be-

halten die allgemeinen erzieherischen und sozialpädagogischen Theorien ihre Gültigkeit. Die Autorin hat dann in einem zweiten Schritt anhand der Fachliteratur und anhand der persönlichen Erfahrungen als Erzieherin eine zwei Forschungsfragen und zwei Hypothesen ausgearbeitet.

3.1.1 Forschungsfragen und Hypothesen

Die Autorin hat vor dem Forschungsprozess zwei Forschungsfragen und zwei Hypothesen erstellt:

Die Forschungsfragen:

- 1. Welche erzieherischen Handlungen werden bei Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten in Tagesschulangeboten des Kantons Bern angewendet?***
- 2. Welche angewandten Erziehungspraktiken haben sich in der Praxis bewährt?***

Die erste Hypothese:

Eine Beziehung zwischen dem Kind und dem Erzieher kann in einem Tagesschulangebot nur begrenzt hergestellt werden.

Die Beziehungsarbeit zwischen Erzieher und Kind gestaltet sich als grosse Herausforderung in einem TS. Dies ist darauf zurückzuführen, weil die Kinder oftmals nur wenig Zeit in der TS verbringen oder weil bei gewissen Modulen viele Kinder anwesend sind. Weiter besteht das Team meistens aus vielen verschiedenen Teammitgliedern, welche tiefprozentig arbeiten. Eine gute und tragfähige Beziehung ist jedoch laut Literatur (vgl. Hillenbrand, 2008: S. 66-77) für die Erziehungsarbeit mit verhaltensauffälligen Kindern unumgänglich. Unter den bestehenden Rahmenbedingungen ist es aus den persönlichen Erfahrungen der Autorin schwierig, eine Beziehung mit den Kindern aufzubauen.

Die zweite Hypothese:

In Tagesschulangeboten werden bei Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten häufig Interventionsstrategien eingesetzt.

Es gibt in der Literatur eine grosse Auswahl an empfohlenen EH bei verhaltensauffälligen Kindern (vgl. Kap. 2.2.2). Bei den Wirkungen auf das Kind durch eine bestimmte Massnahme gibt es wesentliche Unterschiede. Die Autorin möchte hierbei besonders hervorheben, dass gewisse EH, wie z.B. die Interventionsstrategien, in akuten Situationen eingesetzt werden können, welche die aktuelle Situation entschärfen. Jedoch wirken diese nur für den Moment. Die Wirkung auf das Verhalten des Kindes ist somit nur kurzfristig, es erzielt kaum einen Lerneffekt. Die pädagogischen Praktiken, welche darauf abzielen, Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten längerfristig zu fördern, sind zeitintensiv und in einer TS oftmals kaum umsetzbar.

Das Ziel der EH dient meist der Situationsentschärfung und nicht der längerfristigen Förderung des Kindes.

3.1.2 Grenzen der Arbeit

Die Autorin wird den Umgang mit verhaltensauffälligen Jugendlichen bewusst nicht in die Arbeit miteinbeziehen, weil Jugendliche mit Verhaltensauffälligkeiten weniger in TS vertreten sind und weil sie andere Umgangsformen oder EH als Kinder benötigen.

Bei dieser Arbeit ist die Abgrenzung zwischen therapeutischem Arbeiten und erzieherischen Massnahmen wichtig. In TS werden Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten nur betreut, nicht aber therapiert. Jedoch wird in dieser Arbeit diskutiert, ob und inwiefern EH nachhaltige oder kurzfristige Auswirkungen auf das Kind haben.

Die Autorin wird bewusst nur TS des Kantons Bern in der Untersuchung berücksichtigen, da u.a. bezüglich der rechtlichen Gegebenheiten grosse kantonale Unterschiede zu erwarten sind.

3.1.3 Ziele der Arbeit

Das Ziel der Arbeit ist, die beiden Forschungsfragen und die Hypothesen aufgrund der Ergebnisse der Untersuchung beantworten zu können.

Die Autorin möchte mit der Arbeit herausfinden, wie in TS mit Kindern mit einem auffälligen Verhalten umgegangen wird. Sie möchte eruieren, welche EH eingesetzt werden und welche sich bewährt haben. Die Ergebnisse sollen dann ermöglichen, Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten besser zu verstehen und Handlungsmöglichkeiten aufzuzeigen.

3.2 Forschungsprozess

3.2.1 Erhebung

Die Datenerhebung hat die Autorin mittels Interviews durchgeführt. Das Ziel der Befragung war die Überprüfung der von der Autorin formulierten Forschungsfragen und Hypothesen. Die Befragungen wurden nach der Methode des **problemzentrierten Interviews** nach Andreas Witzel (2000) ausgeführt. Durch diese offenen, halbstrukturierten Befragungen wurden die Interviewten zum freien Erzählen angeregt. Durch den von der Autorin erstellten Interviewleitfaden und die gezielte Einleitung in die Thematik blieb der Fokus bei der Problemstellung.

Der Leitfaden ist in drei Hauptfragen gegliedert: In einem ersten Schritt wurden die Befragten gebeten, über eine (oder mehrere) schwierige Situation(en) mit verhaltensauffälligen Kindern zu berichten. In einem zweiten Schritt wurden die Befragten bezüglich den eingesetzten EH befragt und im letzten Schritt wurden die eingesetzten EH bewertet. (vgl. Anhang 1)

Die Autorin wählte beim Samplingverfahren die induktive Stichprobenziehung. Im Vorfeld wurde keine detaillierte Definition der Stichprobe festgelegt. Es wurde nur festgehalten, dass die TS im Kanton Bern sein müssen und dass es eine möglichst heterogene Durchmischung sein soll. Unter einer heterogenen Durchmischung wird verstanden, dass bei den Stichproben kleinere und grössere, ländliche sowie städtische und deutsch- sowie französischsprachige TS vertreten sind. Die Autorin hat nach einem geführten Interview jeweils eine TS mit anderen Merkmalen gesucht. Die Interviewphase hat sich aus diesem Grund auf mehrere Monate erstreckt. Die Stichprobe wurde im Laufe der Untersuchung ständig erweitert. Die Autorin hat solange neue Fälle gesucht, also weitere Untersuchungseinheiten in die Stichprobe aufgenommen, bis keine neuen Erkenntnisse und Phänomene mehr möglich waren. Die Autorin hat jeweils bei den neu hinzugezogenen Fällen darauf geschaut, dass sie sich möglichst von den vorab erhobenen Fällen unterschieden haben. (vgl. Metzger, 2013a) Die Autorin hat ein Verzeichnis über alle TS im Kanton Bern beigezogen und dann jeweils eine passende TS telefonisch angefragt (vgl. Tagesschulangebote im Kanton Bern, 2013). Sie hat jeweils kurz über die Forschungsarbeit informiert und bei Interesse einen Termin vereinbart. Nach dem Telefonat und vor der Erhebung hat die Autorin den Interviewpartnern eine schriftliche Terminbestätigung und nochmals einen kurzen Beschrieb über die Forschungsarbeit und den Ablauf des Interviews zukommen lassen (vgl. Anhang 2). Die Befragungen hat die Autorin aufgezeichnet, die Beobachtungen und Besonderheiten in einem Postskriptum festgehalten und die Prozesse während des Feldkontaktes reflektiert. Gestik und Mimik hat die Autorin vernachlässigt, da das Interview nicht visuell erfasst wurde. Die Stichproben werden in der ganzen Arbeit anonym bleiben und lediglich als TS 1/ Fall 1m bis TS 7/ Fall 7m benannt werden.

Tagesschulangebote	Gebiet*	Sprache**	Grösse***
TS 1	L	D	gross
TS 2	S	D	gross
TS 3	L	D	klein
TS 4	L	D	gross
TS 5	S	D	gross
TS 6	S	D & F	gross
TS 7	S	D & F	gross

Tabelle 1: Charakterisierung der Stichproben (Eigene Darstellung)

* L= Ländlich; S= Städtisch

** D= Deutsch; F= Französisch

*** Gross= TS bietet an 5 Tagen pro Woche Module an; Klein= TS bietet an 1-3 Tagen pro Woche Module an

Die Autorin hat hauptsächlich grosse TS in die Arbeit miteinbezogen. Kleinere TS wollten bei der Erhebung nicht teilnehmen, weil sie das Gefühl hatten, nicht genügend beitragen zu können. Diese TS stecken teils noch in der Anfangsphase und haben meistens nur an vereinzelten Tagen in der Woche offen. Sie bieten nur vereinzelte Module an, wie das Mittagsmodul und das Nachmittagsmodul für die Hausaufgabenhilfe (vgl. Kap. 2.1.1.1) und haben meistens eine geringe Anzahl Kinder. Die Autorin kommt dennoch zum Schluss, dass die Stichproben in der Arbeit ein breites Spektrum an Material geboten haben und somit einen Gesamteindruck geben über die eingesetzten EH in den TS im Kanton Bern.

3.2.1 Aufbereitung und Auswertung

3.2.1.1 Transkription

Die auf einem Diktiergerät fixierten Sitzungen wurden fortlaufend transkribiert. Die Audioaufnahmen wurden wörtlich transkribiert. Anhand der Transkriptionen konnten die inhaltstragenden Elemente herausgearbeitet werden. Die Autorin zog diese zeitintensive Methode dem paraphrasierenden Protokollieren vor. Bei dieser Methode würde das Gesprochene sinngemäss zusammengefasst (Stengel, 1997: S. 476). Die Autorin hat sich jedoch für eine wörtliche Transkription entschieden, weil dabei keine wichtigen inhaltlichen Aussagen verloren gehen können. Bei der Verschriftlichung lohnte sich der Einsatz von genügend Zeit zur optimalen Erfassung des Gesprochenen, weil dies eine Schlüsselstelle in der empirischen Sozialforschung darstellt (vgl. Przyborsky, 2010: S. 160). Die Autorin hat die Sitzungen anhand einer einfachen Transkriptionssoftware transkribiert (vgl. Dresing, 2012: S. 25-28). Bei der Auswertung nach Mayring genügt dieses System, da lediglich die inhaltstragenden Elemente herausgearbeitet werden (vgl. Dresing, 2012: S. 22 und Mayring, 2007: S. 16).

3.2.1.2 Fallspezifische Auswertung

Die transkribierten Interviews stellten die Ausgangslage für die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring dar (vgl. Mayring, 2007: S. 56-63). Die Autorin wählte die zusammenfassende Inhaltsanalyse nach Mayring aus. Die transkribierten Interviews wurden durch diese Methode in mehreren Schritten auf das Wesentliche reduziert (vgl. Anhang 5: Erster Durchgang (fallspezifisch)). Nach Mayring ist es „Ziel der Analyse [...], das Material so zu reduzieren, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben, durch Abstraktion einen überschaubaren Corpus zu schaffen, der immer noch Abbild des Grundmaterials ist.“ (Mayring, 2007: S. 58) Vor der schrittweisen Auswertung wurde das Material beschrieben und die Fragestellungen festgelegt (vgl. Metzger, 2013b: S. 4). Die Autorin hat die Fragestellung und die Hypothesen entsprechend der qualitativen Inhaltsanalyse bereits vor der Erhebungsphase ausgearbeitet. Sie hat hierfür die Mustervorlage aus der Vorlesung des WQL verwendet (vgl. Anhang 3).

In einem ersten Schritt des Reduktionsvorgangs wurde die Analyseeinheit von jedem einzelnen transkribierten Interview bestimmt. Die Autorin markierte beim transkribierten Interview mit einem Leuchtstift die Kodiereinheiten. Darauf wurden die Kodiereinheiten paraphrasiert. (vgl. Metzger, 2013b: S. 4) Die Aussagen wurden hierbei inhaltlich zu einer beschränkten und beschreibenden Form zusammengefasst. Schliesslich wurde das Abstraktionsniveau der ersten Reduktion bestimmt. Hierbei hat die Autorin die Paraphrasen, welche unter diesem Abstraktionsniveau liegen, verallgemeinert (generalisiert). Dieser Schritt beinhaltete die erste Reduktion. Dafür hat die Autorin die generalisierten Paraphrasen mittels Auslassen oder Selektion reduziert. Diese Reduktion beinhaltete hauptsächlich die Selektion, also das Streichen von inhaltsgleichen Paraphrasen. (vgl. Metzger, 2013b: S. 5)

In einem zweiten Schritt vollzog die Autorin die zweite Reduktion. Dabei wurden die verbleibenden Paraphrasen gebündelt, geordnet und weiter reduziert. (vgl. Metzger, 2013b: S. 5) Die Autorin versuchte stets, möglichst nahe am Material zu bleiben und prüfte deshalb regelmässig, ob sich die Reduktion noch mit den Daten deckte. Durch diese Reduktion entstanden Aussagen, welche als Kategorien geordnet wurden. Die Autorin prüfte nach diesem Vorgang, ob alle Paraphrasen in diesem Kategoriensystem gut abgedeckt sind und ob sie noch den gleichen Sinn ergeben. Sie hatte in diesem Prozess bei allen Stichproben zwischen 10 bis 20 Kategorien gebildet und musste diese deshalb nochmals zusammenfassen. Dafür musste sie das Abstraktionsniveau auf einer höheren Ebene ansetzen und die nachfolgenden Schritte nochmals durchlaufen. Diesen Prozess vollzog die Autorin bei allen Interviews mehrere Male, bis die Zusammenfassungen bei allen Fällen auf drei bis sechs Kategorien reduziert wurden. Danach wurden diese Kategorien bei den einzelnen Fällen nach eingehender Rückprüfung beibehalten. Die Autorin hat die fallbezogenen Kategorien als Ergebnisse in einem Text festgehalten, damit sie bei der Gesamtauswertung stets darauf zurückgreifen konnte und damit sie sich als Forschende nochmals gezielt mit der Kategorie, welche nur aus vereinzelt Wörtern bestand, und somit ein hohes Abstraktionsniveau hatte, auseinandersetzen musste. (vgl. Metzger, 2013b: S. 6)

Die fallbezogenen Kategorien werden in der folgenden Tabelle dargestellt:

TS/ Fall	Kategorien
TS 1 Fall 1m	K1 Vernetztes Arbeiten mit allen Beteiligten K2 Aufbau und Erhalt einer Vertrauensbasis K3 Frühzeitige Intervention
TS 2 Fall 2m	K1 Direkte Intervention am Schüler (um Situation zu entschärfen) K2 Bestrafungsmassnahme K3 Kontaktaufnahme mit Eltern / Verwarnung K4 Individuell auf das Kind eingehen K5 Klare Regeln und Strukturen K6 Männliche Mitarbeiter in der Betreuungsarbeit
TS 3 Fall 3m	K1 Individuell auf das Kind eingehen K2 Gespräche und der gemeinsame Austausch mit allen Beteiligten oder anderen Fachpersonen K3 Belohnungssysteme

	K4 Bestrafungssysteme K5 Melden der Kinder mit besonderen Bedürfnissen beim Kanton K6 Herausnehmen des Kindes aus der Tagesschule
TS 4 Fall 4m	K1 Bestrafungsmassnahme nach mündlicher Verwarnung K2 Belohnungsmassnahmen K3 Zusammenarbeit mit Eltern K4 Persönliche Auseinandersetzung mit dem Kind K5 Herausnehmen aus der Tagesschule K6 Kind mit besonderen Bedürfnissen beim Kanton melden
TS 5 Fall 5m	K1 Beziehung zwischen Kind und Betreuer K2 Gespräche mit allen Beteiligten K3 Gefährdungsmeldung / Fremdplatzierung K4 Sinnvolles Freizeitprogramm K5 Straffe Führung und Kontrolle
TS 6 Fall 6m	K1 Direkte Intervention beim Kind (um Situation zu entschärfen) K2 Klare Regeln und Strukturen K3 Unterstützende und wohlwollende Haltung gegenüber dem Kind K4 Vernetztes Arbeiten mit allen Beteiligten K5 Grenzen der Tagesschule bei verhaltensauffälligen Kindern/ Ausschluss
TS 7 Fall 7m	K1 Männliche Mitarbeiter K2 Positiv formulierte Regeln K3 Separieren / Isolieren K4 Ausschluss K5 Gespräche mit allen Beteiligten K6 Präventionsarbeit

Tabelle 2: Fallspezifische Kategorien (vgl. Anhang 5: Erster Durchgang (fallspezifisch))

3.2.1.3 Fallübergreifende Auswertung

Nach der Bildung der fallspezifischen Kategorien wurden diese zu fallübergreifenden Kategorien zusammengefasst (vgl. Anhang 5: Zweiter Durchgang (fallübergreifend)). Hierfür hat die Autorin das Vorlageraster aus der Vorlesung vom Wahlmodul qualitative Forschung verwendet (vgl. Anhang 3). Dabei wurden die Paraphrasen der sieben Stichproben gebündelt, geordnet und weiter reduziert. In einem ersten Durchgang hat sie mehrfach auftretende Kategorien gestrichen. Danach wurden die übrig gebliebenen unterschiedlichen Kategorien in themenübergreifende Kategorien zusammengenommen. Die Autorin hat diesen Vorgang so lange wiederholt, bis sie am Schluss die fallspezifischen Kategorien auf acht fallübergreifende Kategorien gekürzt und zusammengefasst hatte. Sie hat diesen Vorgang sehr sorgfältig durchgeführt und stets die Zwischenergebnisse rücküberprüft. Während dem ganzen Auswertungsprozess führte die Autorin ein Memo, in dem sie Gedanken und Eindrücke festhielt. (vgl. Metzger, 2013b: S. 7)

Die fallübergreifenden Kategorien werden in der folgenden Tabelle dargestellt:

Kategorie	Name der Kategorie	Vorkommen Fälle / TS	Inhaltliche Stichwörter
K1	Zusammenarbeit und Gespräche mit allen Beteiligten oder externen Fachpersonen.	1m; 2m; 3m; 4m; 5m; 6m; 7m	Eltern, Schule, Schulsozialarbeit, Jugendsozialarbeit, Heilpädagoge, Sozialamt, Erziehungsberatung, Kindes-schutz, Psychiater, Psychologe, extern: andere Tagesschulleiter, intern: Team
K2	Bestrafungssysteme nach direkter Intervention und Belohnungssysteme	2m; 3m; 4m; 6m; 7m	Direkte Intervention: Festhalten, Separieren, Isolieren, Entschärfung einer Situation Bestrafungen: Disziplinierungsmassnahmen, Wiedergutmachung, Sachli-

			che Folge direkt nach dem Verhalten. Belohnungen: Individuell auf das Kind abgestimmt
K3	Beziehung zwischen Kind und Tagesschulmitarbeiter / persönliche Auseinandersetzung mit dem Kind	1m; 2m, 3m; 4m; 5m; 6m	Vertrauensbeziehung, Wohlwollende und unterstützende Haltung, individuell auf das Kind eingehen, persönliche Gespräche, ressourcenorientierte Gesprächsführung
K4	Frühzeitige Intervention / Präventionsarbeit	1m; 7m	Früherkennungsgruppe, Projekte, frühzeitige Integration
K5	Männer in der Betreuung	2m; 7m	Respekt, Vorbildfunktion
K6	Klare Regeln und Strukturen	2m, 5m; 6m; 7m	Für alle bekannt, alle Tagesschulmitarbeiter setzen diese um, straffe Führung und Kontrolle, immer dieselben Abläufe, positiv formulierte Regelwerke
K7	Melden der Kinder mit besonderen Betreuungsanforderungen beim Kanton	3m; 4m	Dokumentation dieser Kinder beim Kanton, Einsatz von mehr Personal
K8	Herausnehmen des Kindes aus der Tagesschule	2m; 3m; 4m; 6m; 7m	Das Kind nach gegenseitigem Einverständnis aus der Tagesschule nehmen, Ausschluss für ein paar Tage, kompletter Ausschluss

Tabelle 3: Fallübergreifende Kategorien (vgl. Anhang 5: Zweiter Durchgang (fallübergreifend))

In einem nächsten Schritt hat die Verfasserin die in den Interviews geschilderten Verhaltensauffälligkeiten herausgearbeitet, welche zu einer bestimmten EH führten. Weiter wurden die (Aus-)Wirkungen dieser EH auf das Kind oder die Situation herausgefiltert. Die Ergebnisse dazu werden bei den Ergebnissen in Kapitel 4 detailliert dargestellt und diskutiert.

3.2.1.4 Die Verhaltensauffälligkeiten

Nachfolgend werden die herausgearbeiteten Verhaltensauffälligkeiten tabellarisch zusammengefasst:

Fall	Fallbezug	Auffälliges Verhalten (stichwortartig)
Fall 1m (vgl. Anhang 4: Fall 1m)	Ein 11 - jähriges Mädchen	Selbsterstörerisches Verhalten, Hänkeln und Stören der anderen Kinder, Erzählen von unglaubwürdigen Geschichten, extremes / manisches Verhalten, Anwendung von psychischer und physischer Gewalt
Fall 2m (vgl. Anhang 4: Fall 2m)	Allgemeine erzieherische Handlungen und ein Knabe	Zu wenig Respekt vor den weiblichen Mitarbeiterinnen, unangebrachte Lautstärke, schlechter Umgang untereinander, nicht an Regeln halten, Anweisungen nicht befolgen und sich den direkten Intervention widersetzen
Fall 3m (vgl. Anhang 4: Fall 3m)	Allgemeine erzieherische Handlungen	Die Kinder ärgern und provozieren sich gegenseitig, physische und psychische Gewalt, Nichteinhalten von Regeln, Nichtbefolgen der Anweisungen, mangelnde soziale Kompetenzen, Weglaufen
Fall 4m (vgl. Anhang 4: Fall 4m)	Ein 10 - jähriger Knabe (4. Klasse)	Nichteinhalten von Regeln, respektlos sein gegenüber den Betreuerinnen, Konflikte mit Betreuerinnen, physische und psychische Gewalt
Fall 5m (vgl. Anhang 4: Fall 5m)	Ein Knabe (1. Klasse)	Häufiges Weinen, aggressiv, Streit mit anderen Kindern, nach dem Spielen ein Chaos hinterlassen, Weglaufen, Mühe bei Regeleinhaltung
Fall 6m (vgl. Anhang 4: Fall 6m)	Ein Knabe (4. Klasse)	Schwankt zwischen zwei Extremen, Wut, verliert Kontrolle über seine Handlungen, nicht altersentsprechend grosse Ängste, stört andere Kinder, Kopfschmerzen, intellektuell und schulisch schwach
Fall 7m (vgl. Anhang 4: Fall 7m)	Allgemeine erzieherische Handlungen	Unangepasste Sprache, unanständiges Benehmen, grobe Wörter, körperliche Gewalt, traumatisierende Erlebnisse

Tabelle 4: Auffällige Verhaltensweisen bei den genannten Fallbeispielen

Die genannten Stichworte werden nach Hobmair (2009: S. 87) in die Bereiche eingeteilt, in welchen die Verhaltensauffälligkeiten auftreten können. Einige der genannten Auffälligkeiten wurden in mehr als einen Bereich eingeteilt: (vgl. Anhang 4)

Bereiche nach Hobmair (2009: S. 87)	Verhaltensweisen	Fälle mit entsprechender Nennung
Verhaltensbereich: Disziplinarische Probleme Psychische und physische Gewalt	Nichtbefolgen von Anweisungen, Nichteinhalten von Regeln, sich bei direkten Interventionen widersetzen, respektlos sein gegenüber den Betreuern, Konflikt mit Betreuer, Weglaufen, schlechtes Benehmen, chaotisch, Anwendung von psychischer und physischer Gewalt, gegenseitiges Ärgern und Provozieren, schlechter Umgang untereinander, aggressiv, Streit mit anderen Kindern, Wut, grobe Wörter, körperliche Gewalt, selbstzerstörerisches Verhalten	1m; 2m; 3m; 4m; 5m; 6m; 7m
Sozialer Bereich	Unglaubliche Geschichten erzählen, Hineinziehen anderer Kinder, gegenseitiges Ärgern und Provozieren, schlechter Umgang untereinander, Mangelnde soziale Kompetenz, Streit mit anderen Kindern, stört andere Kinder, grobe Wörter und körperliche Gewalt	1m; 2m; 3m; 4m; 5m; 6m; 7m
Körperlicher Bereich	Kopfschmerzen	6m
Psychischer Bereich	Extremes/ manisches Verhalten, häufiges Weinen, schwankt zwischen zwei Extremen, selbstzerstörerisches Verhalten	1m; 5m; 6m

Tabelle 5: Aufteilung der auffälligen Verhaltensweisen nach Hobmair

Die Verhaltensauffälligkeiten, die besonders häufig genannt wurden, betreffen den Verhaltens- und den sozialen Bereich. Am meisten fällt ein Verhalten in einer TS auf, wenn Kinder besonders viel Aufmerksamkeit von den Betreuerinnen abverlangen oder die anderen Kinder gestört werden. Es wurden besonders oft aggressive und externalisierende Auffälligkeiten genannt.

3.3 Kritische Reflexion

Diese Arbeit stellt eine explorative Untersuchung dar. Das Sample dieser Erhebung ist aber nicht genügend gross, um die Untersuchungsfragen vollumfänglich beantworten zu können und generalisierende Aussagen herzuleiten. Jedoch können bereits einige mögliche Ansatzpunkte aufgezeigt werden, welche eine Basis für weitere Untersuchungen darstellen.

Da die Autorin selber als Erzieherin in einer TS im Kanton Bern tätig ist, kennt sie den Tagesschulalltag und hat eigene Erfahrungen im Umgang mit verhaltensauffälligen Kindern. Diese Tatsache könnte bei der Erhebung einen Einfluss gehabt haben. Es war somit wichtig, dass die Autorin sich dessen bewusst war, dass sie versuchte, die Rolle als Forscherin einzunehmen und während der Auswertung diese Gegebenheit immer wieder zu reflektierte, um so Verfälschungen zu vermeiden.

Weiter zu berücksichtigen sind Verzerrungen aufgrund der sozialen Erwünschtheit. So könnte es möglich sein, dass die interviewten Personen aufgrund der direkten Datenerhebung so geantwortet haben, wie sie dachten, dass man es von einem Erziehenden erwartet.

Zudem muss die Tatsache mitberücksichtigt werden, dass die vorliegende Arbeit eine Einzelarbeit ist und deshalb das Reflektieren und Diskutieren mit Forschungspartnern fehlt. Die Autorin hat deshalb versucht, immer wieder eine gewisse Distanz zu gewinnen und die Resultate wiederholt mit Mitstudierenden zu diskutieren.

Bei der Auswertung nach Mayring (2007), insbesondere beim Zusammenstellen von Kategorien, wurde das Material stark reduziert. Die Autorin musste gezielte Aussagen zusammenfassen, kürzen oder reduzieren. Dieser Vorgang gehört jedoch zur Auswertung nach Mayring (2007) und war unumgänglich für die Arbeit mit der umfangreichen Materialmenge und für das Erzielen von Ergebnissen.

Die Autorin hat in ihrer Arbeit Literatur verwendet, welche nicht immer den aktuellsten Auflagen entsprach, wie z.B. Mayring 2007. Da ein Vergleich mit den neueren Auflagen aber zeigte, dass in den Neuauflagen keine für diese Thesis relevanten Änderungen vorgenommen worden sind, hat diese Tatsache keine Auswirkungen auf die Aussagekraft der herbeigezogenen Literatur.

4 Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die fallübergreifenden Ergebnisse dargestellt. Hierbei bilden die acht Kategorien die Abschnitte (vgl. Kap. 3.2.1.3). Dieses Kapitel wurde aus den fallspezifischen Ergebnissen, welche in Anhang 4 abgelegt sind, erstellt. Im Folgenden werden diese Fälle nun miteinander verknüpft. Es werden Gemeinsamkeiten und Unterschiede der verschiedenen Aussagen der Interviewpartnerinnen in den Kategorien diskutiert.

Die Kategorien werden in einem ersten Schritt jeweils kurz erläutert. In einem zweiten Schritt werden die verschiedenen Fälle miteinander verglichen und dargestellt. Aus den fallspezifischen Ergebnissen (vgl. Anhang 4) werden die Auslöser wie z.B. ein Verhalten eines Kindes, das zu dieser EH oder Kategorie geführt hat, herausgearbeitet und beschrieben. Dann werden die Wirkungen dieser EH auf das Kind, die Situation und / oder das Umfeld ausgearbeitet und dargestellt. Die Ergebnisse werden dabei möglichst eins zu eins und möglichst wertfrei aus dem Datenmaterial in Anhang 4 übernommen, zusammengefasst und dargestellt. Sie beinhalten somit lediglich die Aussagen und Einschätzungen der Interviewpartner.

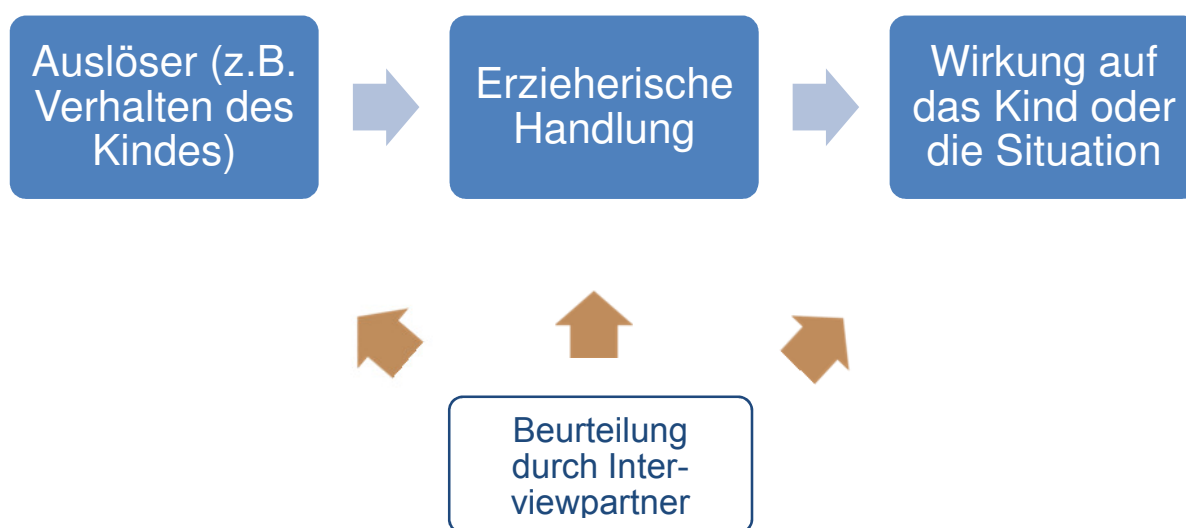


Abbildung 1: Modell Auslöser-Wirkung einer EH auf das Verhalten eines Kindes (Eigene Darstellung)

Erst in einem zweiten Schritt werden die Ergebnisse in einem Fazit diskutiert. Es werden Bezüge zur Fachliteratur hergestellt und die Autorin lässt ihre persönliche Meinung einfließen.

4.1 K1: Zusammenarbeit und Gespräche mit allen Beteiligten und / oder externen Fachpersonen

In dieser Kategorie konnte die Verfasserin Datenmaterial aus allen Fällen verwenden. In jedem Interview wurde zu dieser Kategorie Stellung genommen. Sie beinhaltet Gespräche und die Zusammenarbeit mit beteiligten Personen wie den Eltern, der Schule, dem Sozialamt, der EB, dem Kinderschutz, dem Tagesschulteam, dem Psychiater und dem Psychologen. Es werden auch Fachpersonen, eine Heilpädagogin und ein Schulsozialarbeiter dazu gezählt, die gezielt für dieses Kind als unterstützende EH beigezogen wurden. Weiter werden zu dieser Kategorie auch Gespräche mit externen Fachpersonen, wie die Coaching-Gespräche gezählt, die in einem Interview erwähnt wurden. (vgl. Kap. 3.2.1.3)

4.1.1 Zusammenstellung der Fälle

Diese Kategorie wird in allen Fällen erwähnt, dort aber unterschiedlich behandelt. Dabei wird deutlich, dass in allen sieben Fällen bereits nach kurzer Zeit bei einem auffälligen Verhalten eines Kindes das Gespräch mit den Eltern gesucht wird. (vgl. Anhang 4: Fall 1m/K1; Fall 2m/K1; Fall 3m/K1; Fall 4m/K1; Fall 5m/K1; Fall 6m/K1; Fall 7m/K1) **Die Kontaktaufnahme mit den Eltern** findet meistens bei mehreren Verstössen gegen Regeln und Anweisungen statt. Es wurden bereits mehrmalige direkte Interventionen oder Bestrafungen beim Kind eingesetzt. Die EH, welche alltäglich eingesetzt werden, reichen für diese Kinder nicht mehr aus. Es sind weitere EH notwendig, damit das Kind im Tagesschulalltag funktionieren kann. Die Kontaktaufnahme mit den Eltern beinhaltet einerseits das Informieren der Eltern über das Verhalten des Kindes und andererseits auch deren Einbezug in die erzieherischen Praktiken. Diese Zusammenarbeit scheint in der erzieherischen Tätigkeit wichtig zu sein. Dabei tragen die Eltern einen wesentlichen Teil zum Erfolg oder Misserfolg der EH bei. (vgl. Anhang 4: Fall 3m/K1; Fall 4m/K1; Fall 5m/K1; Fall 6m/K1) Einen weiteren sehr wichtigen Aspekt stellt der Einblick in die familiären Verhältnisse dar. Es können subjektive Eindrücke wie ein verwehrlostes Erscheinungsbild (vgl. Anhang 4: Fall 5m/K1) oder fragwürdige Geschichten des Kindes abgeklärt werden (vgl. Anhang 4: Fall 1m/K1).

Bei sechs Fällen (vgl. Anhang 4: Fall 1m/K1; Fall 2m/K1; Fall 3m/K1; Fall 5m/K1; Fall 6m/K1; Fall 7m/K1) wurde **die Zusammenarbeit mit der Schule** erwähnt. Die Kontaktaufnahme mit der Schule kommt bei Kindern zustande, welche ein auffälliges Verhalten zeigen und bereits erste Konsequenzen tragen mussten. Es zeigte sich, dass dieselben auffälligen Verhaltensweisen meistens auch in der Schule auftreten. Der gemeinsame Austausch über das Kind und dessen familiäre Verhältnisse wird als grosse Unterstützung empfunden. (vgl. Anhang 4: Fall 1m/K1; Fall 3m/K1; Fall 5m/K1; Fall 6m/K1; Fall 7m/K1) Bei einem Fall konnte die TS wichtige Informationen bezüglich des Kindes einholen, weil die Schule bereits besser infor-

miert war. Bei einem Fall wurden sogar gemeinsame, auf das Kind abgestimmte EH ausgearbeitet und durchgeführt (vgl. Anhang 4: Fall 3m/K1). Bei einem anderen dienten die gemeinsamen Gespräche dazu, sich Klarheit über Aussagen des Kindes zu verschaffen. So kann das Kind die Schule und die TS nicht mehr gegeneinander ausspielen. (vgl. Anhang 4: Fall 1m/K1) In einem weiteren Fallbeispiel wird das Miteinbeziehen der Schulleitung bei einer schriftlichen Verwarnung erwähnt. Dies wird in dieser TS so gehandhabt, weil durch das Einbeziehen der Schule mehr Druck aufgebaut werden kann. (vgl. Anhang 4: Fall 2m/K1)

Das **Beiziehen von Fachpersonen und die damit verbundene Zusammenarbeit** mit diesen werden in zwei Fällen (vgl. Anhang 4: Fall 1m/K1; Fall 3m/K1) genannt. In einem Fall wird eine Schulsozialarbeiterin beigezogen, im Anderen eine Heilpädagogin. Die Schulsozialarbeiterin wurde beigezogen, weil die Tagesschulmitarbeitenden nicht die nötigen Mittel und zeitlichen Ressourcen hatten, um den Bedürfnissen der betroffenen Schülerin gerecht zu werden. Die Schulsozialarbeiterin konnte sich dann eins zu eins mit der Schülerin und ihren Anliegen auseinandersetzen, sich Zeit nehmen und ihr so die nötige Aufmerksamkeit geben. Dabei wurde die Schulsozialarbeiterin für diese Schülerin eine wichtige Bezugs- und Vertrauensperson. Die TS erhielt dadurch wichtige Informationen. (vgl. Anhang 4: Fall 1m/K1) Die Heilpädagogin wurde besonders wegen ihrem grossen Fachwissen im Umgang mit diesen Kindern geschätzt. Sie kann aufgrund ihres Wissens gezielter auf die Kinder eingehen und den Tagesschulmitarbeitenden hilfreiche Tipps geben. (vgl. Anhang 4: Fall 3m/K1)

Weiter wurden **Gespräche mit bereits involvierten Personen** erwähnt, welche erst zu einem späteren Zeitpunkt durchgeführt wurden und in vier Fällen (vgl. Anhang 4: Fall 1m/K1, 5m/K1, 6m/K1, 7m/K1) vorkamen. Bei diesen Personen handelte es sich um andere Fachpersonen, wie z.B. eine Psychologin, einen Jugendarbeiter oder behördliche Fachleute wie eine Beiständin, welche bereits mit dem Kind oder dessen Familie zusammenarbeiteten. Weiter wurde in zwei Fällen der Wunsch nach vermehrter Zusammenarbeit mit bereits involvierten Personen geäussert (vgl. Anhang 4: 6m/K1, 7m/K1). Es scheint für diese TS von grosser Wichtigkeit zu sein, dass sie die wichtigsten Informationen über die Kinder von den jeweiligen Fachpersonen erhalten. Das Vorwissen über diese Kinder kann eine grosse Hilfe in der Erziehungsarbeit darstellen. Im Fall 7m (vgl. Anhang 4: 7m/K1) werden Bsp. von auffälligen Kindern genannt, die traumatische Kriegserlebnisse hatten. Die TS war nicht darüber informiert und konnte deshalb nicht gezielt auf sie eingehen. Im Fall 6m (vgl. Anhang 4: 6m/K1) wird darauf hingewiesen, dass durch eine bessere Zusammenarbeit oder durch den Austausch von wichtigen Berichten Synergien genutzt werden könnten. Dann müsste nicht immer jede Stelle wieder von vorne beginnen. Weiter könnten auch Familien, welche jeweils bewusst den Schulkreis wechseln, nicht mehr so einfach den Problemen davon laufen. Je-

doch wird auch auf einen positiven Aspekt der fehlenden Vorkenntnisse über einen Schüler und dessen Situation aufmerksam gemacht: Der Schulkreiswechsel und der damit verbundene Neuanfang kann eine Chance für das Kind und die Familie bedeuten.

Ein **runder Tisch / eine Netzsitzung mit allen beteiligten Personen** wurde in drei Fällen erwähnt (vgl. Anhang 4: Fall 1m/K1, 5m/K1, 7m/K1). Dieser runde Tisch wird in Fall 1m (vgl. Anhang 4: Fall 1m/K1) einberufen, weil die Situation sehr komplex wurde und weil in den Gesprächen zwischen dem Vater und der Schule viele verschiedene Problemfelder auftauchten. Dieses Treffen mit allen beteiligten Personen wurde als wichtig erachtet, weil das Mädchen dadurch diejenige Aufmerksamkeit erhielt, die es benötigte und alle Beteiligten gemeinsam das weitere Vorgehen besprechen konnten. Bei Fall 5m (vgl. Anhang 4: Fall 5m/K1) wurde der runde Tisch einberufen, weil das auffällige Verhalten des betroffenen Kindes auf familiäre Probleme zurückzuführen war und bereits sehr viele Personen mitinvolviert waren. Dieses Treffen wurde sehr geschätzt, weil dort konkrete Abmachungen mit der Mutter getroffen werden konnten. Diese Zusammenarbeit war auch bei der Gefährdungsmeldung an die Kinderschutzbehörde und der damit verbundenen Fremdplatzierung des Kindes eine wichtige Unterstützung. Bei Fall 7m (vgl. Anhang 4: Fall 7m/K1) wird jeweils ein solches Vernetzungstreffen einberufen, wenn das Verhalten des Kindes sowohl für die TS als auch für die Schule untragbar wird. Diese Treffen werden als wichtig empfunden, weil die Probleme dieser Kinder oftmals so weitreichend sind, dass eine Fachperson alleine nicht alle Probleme überblicken kann.

Weiter werden in Fall 3m (vgl. Anhang 4: Fall 3m/K1) **der gemeinsame Austausch im Team** und die **Coaching-Gespräche** erwähnt. Der gemeinsame Austausch im Team wurde hierbei als sehr wichtig erachtet, weil das Team aus vielen tiefprozentig arbeitenden Personen besteht. Der gegenseitige tägliche Rapport und der gemeinsame Austausch an den Teamsitzungen sind in dieser TS unumgänglich. Die Coaching-Gespräche mit anderen Tagesschulleitungen waren für die Interviewte ebenfalls eine grosse Hilfe. Denn verhaltensauffällige Kinder sind vermehrt ein Thema in TS und der gegenseitige Austausch von Erfahrungen und Erlebnissen unter Tagesschulleitungen kann einen hilfreichen Beitrag in der Zusammenarbeit mit diesen Kindern leisten.

Auslöser	Erzieherische Handlung	Wirkung / Beurteilung
Das Kind erzählt fragwürdige Geschichten. Das Kind wirkt verwarlost. Das Kind verstösst mehrmals gegen Regeln und Anweisungen. Das Kind erhält mehrmals eine	Kontaktaufnahme mit den Eltern.	Informieren der Eltern über das Verhalten des Kindes. Gibt Einblick in die familiären Verhältnisse. Miteinbeziehen der Eltern in die EH.

<p>Bestrafung. Das Kind benötigt zusätzliche EH.</p>		<p>Eltern tragen wesentlichen Beitrag zum Erfolg / Misserfolg der eingesetzten EH bei.</p>
<p>Das Kind verhält sich auffällig und erhielt bereits erste Konsequenzen. Nach der Kontaktaufnahme mit den Eltern. Das Kind verhält sich auch in der Schule auffällig. Aussagen des Kindes über die Schule überprüfen. Bei einer schriftlichen Verwarnung.</p>	<p>Gespräche und Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen.</p>	<p>Die Schule als Unterstützung beziehen, damit die TS mehr Druck aufbauen kann. Dieselben Probleme in Schule: Die Schule und die TS handeln zusammen EH aus, welche dann gemeinsam durchgeführt werden. Aussagen des Kindes bei der Schule überprüfen: Schule und TS können nicht mehr gegeneinander ausgespielt werden. Gegenseitiger Informationsaustausch über die familiären Verhältnisse des Kindes.</p>
<p>Die EH reichten nicht mehr aus. Das Kind benötigte eine intensivere Begleitung.</p>	<p>Beziehen von und Zusammenarbeit mit Fachpersonen (Heilpädagogin, Schulsozialarbeiterin).</p>	<p>Die TS erhielt dadurch vermehrt Einblick in die Situation des Kindes. Die Fachperson kann den Tagesschulmitarbeitenden Tipps geben (Fachwissen). Sie kann sich mehr Zeit nehmen und gezielter auf das Kind eingehen.</p>
<p>Das auffällige Kind hatte bereits eine Beiständin. Verhaltensauffällige Kinder, die den Schulkreis wechseln. Verhaltensauffällige Kinder, welche bereits beim Sozialamt eingeschlossen oder in psychologischer Betreuung sind.</p>	<p>Zusammenarbeit mit bereits involvierten Fachpersonen (Psychologe, Sozialarbeiter, Beiständin, Tagesschulleitung, Schulleitung).</p>	<p>Wunsch nach vermehrter Zusammenarbeit mit anderen bereits involvierten Fachpersonen. Synergien können genutzt werden. Wechsel des Schulkreises, kann ein Davonlaufen von den Problemen bedeuten oder einen Neuanfang ermöglichen. Vorinformationen wie z.B. über traumatische Erlebnisse sind wichtig, um gezielt auf das Kind eingehen zu können.</p>
<p>Sehr komplexe Situation. Viele verschiedene Probleme. Das Verhalten des Mädchens überstieg die Kompetenz der TS. Ursache für das auffällige Verhalten waren familiäre Probleme. Viele verschiedene Fachpersonen waren bereits involviert. Der Zustand und die Situation des Kindes</p>	<p>Runder Tisch / Vernetzungstreffen.</p>	<p>Das Mädchen erhielt Aufmerksamkeit. Informationsaustausch und Besprechung über weitere Massnahmen. Direkte Abmachungen zusammen mit der Mutter. Das Schreiben der Gefährdungsmeldung und die damit verbundene</p>

verschlechterten sich. Das Verhalten des Kindes ist wirklich schlimm und die Kontaktaufnahme mit der Schule hat bereits stattgefunden.		Ermöglichung der Fremdplatzierung.
Das Team setzt sich aus vielen Personen zusammen.	Gegenseitiger Austausch im Team.	Täglicher Rapport und gemeinsamer Austausch an Teamsitzungen ist unumgänglich in Bezug auf die Teamkonstellation.
Die verhaltensauffälligen Kinder sind vermehrt ein Thema in TS.	Coaching-Gespräche mit anderen Tagesschulleitungen.	Der gegenseitige Austausch von Erfahrungen unter Arbeitskollegen war bereichernd.

Tabelle 6: Fallübergreifende Ergebnisse der K1

4.1.2 Fazit

In dieser Kategorie werden die auffälligen Verhaltensweisen der Kinder als Teilaspekt der sozialen Frage betrachtet. Die Ursachen für das auffällige Verhalten werden aber nicht nur beim Kind selbst gesucht. (vgl. Willmann, 2010b: S. 207) Hier wird weiter aufgezeigt, dass die TS nur einen Teil im Leben eines Kindes darstellt. Das Kind ist Teil von mehreren Systemen, wie z.B. der Schule und der Familie. Das ökologische Prinzip nach Hillenbrand (2008: S. 75) bestätigt die Aussagen der Interviewpartnerinnen. Bei diesem ökologischen Modell (vgl. Hillenbrand, 2008: S. 75) wird dem Aspekt Rechnung getragen, dass das Kind immer in einem sozialen System lebt. Die Verhaltensauffälligkeiten werden auf eine gestörte Balance im System des Kindes zurückgeführt. Hillenbrand (2008: S. 75) zeigt auf, dass die EH besonders die Strukturen des Ökosystems verändern sollten, damit die Verhaltensauffälligkeiten angegangen werden können. In den Interviews kommt diesem Ansatz eine besondere Bedeutung zu, denn in allen Fällen werden bei einem auffälligen Verhalten relativ schnell die Eltern kontaktiert. In den Interviews wird betont, es gehe einerseits darum, die Eltern über das Verhalten des Kindes zu informieren und andererseits, um mit ihnen mögliche EH besprechen zu können. Weiter erlaubt diese Kontaktaufnahme einen Einblick in die familiären Strukturen. Dies kann dann Aufschluss darüber geben, ob das auffällige Verhalten auch auf familiäre Verhältnisse zurückzuführen ist. Es werden in den Interviews jedoch keine genauen Angaben über Gesprächsinhalte gemacht. (vgl. Anhang 4: Fall 1m/K1; Fall 2m/K1; Fall 3m/K1; Fall 4m/K1; Fall 5m/K1; Fall 6m/K1; Fall 7m/K1) Lediglich, dass gezielte Vereinbarungen mit der Mutter getroffen wurden (vgl. Anhang 4: Fall 5m/K1). Oder dass mit den Eltern zusammen EH wie ein Belohnungssystem (vgl. Anhang 4: Fall 4m/K1) oder ein Bestrafungssystem (vgl. Anhang 4: Fall 3m/K1) ausgehandelt wurden. Es wurde von keiner TS erwähnt, dass gezielte Massnahmen durch ihre MA direkt beim System des Kindes angegangen wurden. Die meisten Interviewpartner sind sich durchaus bewusst, dass das auffällige Verhalten oftmals auf die familiären Verhältnisse zurückzuführen ist (vgl. Anhang 4: Fall

5m/K1). Jedoch werden keine sozialpädagogischen Beratungen, welche auf das Kind und dessen Erziehungsberechtigten abgestimmt wären und eine Umstrukturierung der Situation zum Ziel hätten, eingesetzt, wie dies in der Literatur empfohlen wird (vgl. Hillenbrand, 2008: S. 159). Die Autorin schliesst dies darauf zurück, dass sich die Tagesschulmitarbeitenden klar von den therapeutischen Arbeiten abgrenzen. Sie informierten jeweils die zuständige Fachperson, wie z.B. die Beiständin oder die Heilpädagogin über ihre Erkenntnisse und überliessen diesen die weitere Beratung (vgl. Anhang 4: Fall 5m/K1). Dies wurde durch das vernetzte Arbeiten mit allen wichtigen beteiligten Personen ermöglicht. Die Autorin findet dieses Vorgehen sehr professionell, denn die TS haben keinen therapeutischen Auftrag und müssen sich klar von therapeutischen Angeboten abgrenzen.

In den Interviews werden die Gespräche und das vernetzte Arbeiten mit anderen Beteiligten, wie den Erziehungsberechtigten oder mit allen beteiligten Personen an einem runden Tisch als sehr wichtig empfunden. Es wird in den Interviews auch bestätigt, dass bei einigen Kindern das auffällige Verhalten auf weitreichendere Probleme zurückzuführen ist (vgl. Anhang 4: Fall 7m/K1). Bei diesen Kindern ist es laut mehreren Aussagen unumgänglich, dass die ursächlichen Probleme angegangen werden (vgl. Anhang 4: Fall 5m/K1 und Fall 7m/K1). Dies schafft eine TS nach Meinung der Autorin unmöglich alleine. Sie kann lediglich beobachtete auffällige Verhaltensweisen des Kindes gezielt an Erziehungsberichtigte, Fachleute oder Behörden weiterleiten. Dadurch kann die TS nach Meinung der Verfasserin einen wichtigen Beitrag leisten, damit bei diesem Kind genauer hingeschaut und möglichst früh etwas zum Wohle des Kindes eingeleitet wird. In Fall 5m (vgl. Anhang 4: Fall 5m/K1) nahmen die Interviewten bei einem Jungen, bei dem das auffällige Verhalten auf familiäre Probleme zurückzuführen war, sehr schnell Kontakt mit den beteiligten Personen, wie z.B. der Beiständin auf und konnten in der Zusammenarbeit mit ihr gezielte Massnahmen einleiten, welche eine Veränderung im System des Kindes bewirkten. In diesem Fallbeispiel war dies eine Fremdplatzierung.

Die Kontaktaufnahme mit den beteiligten Personen findet jedoch erst statt, wenn die TS an ihre Grenzen stösst. Die regulären EH reichen nicht mehr aus (vgl. Anhang 4: Fall 4m/K1), das Kind beansprucht viel Zeit und eine überdurchschnittliche persönliche Auseinandersetzung (vgl. Anhang 4: Fall 1m/K1). Dies zeigt auf, dass die TS ein Verhalten als auffällig beurteilt, wenn dieses über einen längeren Zeitraum und nicht nur vereinzelt auftritt. Dies bestätigt den Ansatz aus der Literatur, dass ein Verhalten nicht vorschnell, sondern mit Vorsicht beurteilt werden sollte. Denn vereinzelt auffällige Verhaltensweisen gehören durchaus zu einer gesunden Entwicklung eines Kindes dazu. (vgl. Schaub, 2007: S. 684-685)

Weiter stellt die Autorin fest, dass die Zusammenarbeit mit anderen Beteiligten eine wichtige Ressource in der Arbeit mit verhaltensauffälligen Kindern darstellt. Es können Synergien genutzt werden, um gemeinsame EH auszuhandeln und umzusetzen. Die Zusammenarbeit mit den Eltern war in einigen Interviews wichtig, um gemeinsame EH zu entwickeln (vgl. Anhang 4: Fall 3m/K1), denn die Eltern kennen ihre Kinder sehr gut und können hilfreiche Informationen über das Kind weitergeben. Weiter stellt die Zusammenarbeit zwischen den MA der TS und den Eltern oder anderen beteiligten Personen, wie z.B. der Schule, eine enorme Wichtigkeit für das Kind selbst dar. Das Kind merkt, dass diese Personen miteinander sprechen, dass sie zusammenarbeiten und dass sie gemeinsame Ziele verfolgen. Die Verfasserin ist überzeugt, dass dies für ein Kind eine grosse Unterstützung darstellt, weil es dadurch mehr Orientierung erhält. Weiter wurde in diesem Interview aufgezeigt, dass durch die gemeinsamen Gespräche Aussagen der Schülerin überprüft werden konnten und dass diese dann weniger die Möglichkeit hatte, die beteiligten Personen gegeneinander auszuspielen (vgl. Anhang 4: Fall 1m/K1). Es scheint zudem sehr wichtig für den Erfolg einer EH zu sein, dass die Eltern diese unterstützen und sich selber auch an die Vereinbarungen halten (vgl. Anhang 4: Fall 4m/K1). Das Belohnungssystem funktionierte anfangs nicht, weil dieses einerseits nicht auf das Kind abgestimmt war und andererseits, weil die Eltern nicht wie vereinbart mitmachten. Weiter wird in einem Fall in der Zusammenarbeit mit der Schule ein weiterer wichtiger Aspekt beleuchtet (vgl. Fall 2m/K1): Der Interviewte arbeitet jeweils mit der Schule zusammen, wenn eine Verwarnung an die Erziehungsberechtigten ausgestellt wird. Dies aufgrund der Tatsache, dass einer Verwarnung, welche von der Tagesschulleitung und von der Schulleitung verfasst wird, mehr Beachtung geschenkt wird. Dadurch kann mehr Druck für eine Verhaltensänderung aufgebaut werden.

Die Zusammenarbeit mit anderen involvierten Fachleuten wird in zwei Fällen vermehrt gewünscht (vgl. Anhang 4: Fall 6m/K1 und Fall 7m/K1). Besonders im Hinblick auf das gezielte Weiterleiten von wichtigen Informationen über das Kind. Eine Interviewte erlebte mehrmals, dass die TS von anderen Fachstellen nicht als eine professionelle Institution angesehen wurde, sondern vielmehr als eine Art „Hütendienst“. Aus diesem Grund wurden der TS dann wichtige Informationen vorenthalten (vgl. Anhang 4: Fall 7m/K1). Die Autorin kann diesen Wunsch nach vermehrter Zusammenarbeit sehr gut nachvollziehen und ist davon überzeugt, dass dies in manchen Fällen sehr wichtig ist, wie z.B. bei Kindern mit traumatischen Erlebnissen (vgl. Anhang 4: Fall 7m/K1). Hierbei wird dem Aspekt Rechnung getragen, dass bei einigen Kindern das auffällige Verhalten auf externe soziale Bezüge, wie z.B. des Herkunftsmilieus zurückzuführen ist und dann durch dieses Vorwissen gezielter auf ein Kind eingegangen werden kann. Jedoch möchte die Autorin betonen, dass der Datenschutz stets gewahrt werden muss. Sie möchte sich der Aussage der Interviewten aus Fall 6m (vgl. An-

hang 4: Fall 6m/K1) anschliessen, dass es für das Kind und dessen Familie auch eine Chance bedeuten kann, wenn sie an einem neuen Ort ohne Vorurteile neu anfangen können.

Die Coaching-Gespräche, also der Austausch zwischen Tagesschulleitungen, wurde von der Interviewten aus Fall 3m als etwas Gutes erlebt. Dieser gezielte Austausch über die Erfahrungen mit verhaltensauffälligen Kindern kann in Verbindung mit einer Supervision gebracht werden. Diese Gespräche über gemeinsame Erfahrungswerte im beruflichen Alltag wurden von einer Professionellen der pädagogischen Hochschule geleitet. Dies kann für die Tagesschulleitungen eine Kompetenzerweiterung sein und die Entwicklung von möglichen Handlungsstrategien ermöglichen (vgl. Schaub, 2007: S. 637-638). Auch der gemeinsame Austausch im Team an den Teamsitzungen (vgl. Anhang 4: Fall 3m/K1) kann nach Meinung der Autorin einen wichtigen Beitrag zum Umgang mit diesen Kindern leisten.

4.2 K2: Bestrafungssysteme nach direkter Intervention und Belohnungssysteme

Bei der direkten Intervention wird beim Kind eine EH angewendet, um eine akute Situation zu entschärfen. Zu den direkten Interventionen zählt die Verfasserin die in den Interviews erwähnten Massnahmen wie das Festhalten, das Separieren oder das Isolieren des Kindes. Eine Bestrafung erfolgt meistens erst nach einer direkten Intervention. Die Bestrafung beinhaltet eine Wiedergutmachung oder eine sachliche Folge und bezieht sich jeweils direkt auf das vorangegangene Verhalten. Die Belohnungssysteme sind auf die einzelnen Kinder zugeschnitten und werden als Verhaltensmodifikation mit einer Belohnung eingesetzt. (vgl. Kap. 3.2.1.3)

4.2.1 Zusammenstellung der Fälle

Diese Kategorie wird in fünf Fällen erwähnt (vgl. Anhang 4: Fall 2m/K2, Fall 3m/K2, Fall 4m/K2, Fall 6m/K2, Fall 7m/K2). Die Bestrafungssysteme werden in allen fünf Fällen eingesetzt und zeichnen einen ähnlichen Verlauf auf. Die Belohnungssysteme werden in zwei Fällen erwähnt (vgl. Anhang 4: Fall 3m/K2, Fall 4m/K2).

Eine direkte Intervention findet statt, wenn sich das Kind nicht an die Regeln hält, grobe Wörter benützt oder bei einem Konflikt mit Gewalt reagiert. Dann wird in den Fällen 2m, 3m, 6m und 7m (vgl. Anhang 4: Fall 2m/K2; Fall 3m/K2; Fall 6m/K2; Fall 7m/K2) das Kind aus der Gruppe genommen. Das Kind wird separiert, damit es sich beruhigen kann. Hat sich das Kind in Fall 2m (vgl. Anhang 4: Fall 2m/K2) beruhigt, dann muss es eine Wiedergutmachung für sein Verhalten leisten. Das kann bedeuten, dass es eine Entschuldigung an die Betreuerinnen schreiben, ein „Strafämthli“ erledigen oder die kaputten Materialien ersetzen muss. O-

der dass das Kind ein Spielverbot für gewisse Spielsachen erhält, weil es nicht sorgsam mit den Materialien umgegangen ist. Diese Bestrafungen werden jeweils dem Kind und der Situation angepasst und stellen nach Aussage des Tagesschulleiters eine disziplinarische Massnahme dar, damit die Kinder erzogen werden und die sozialen Standards erlernen. In Fall 7m (vgl. Anhang 4: Fall 7m/K2) wird erwähnt, dass das Kind nach Hause geschickt wird, wenn es sich beim Separieren nicht beruhigt. Es hat sich gezeigt, dass erst ein Gespräch mit dem Kind über sein Verhalten stattfinden kann, wenn sich das Kind beruhigt hat. Die Kinder zeigen sich in einem solchen Gespräch meistens einsichtig, denn sie kennen ja eigentlich die Regeln. Es fällt ihnen jedoch oftmals schwer, in Konfliktsituationen besser zu reagieren. Sie müssen es gemäss Aussage der Tagesschulleiterin erst erlernen, nicht gleich mit Gewalt oder groben Wörtern zu reagieren. Brechen die Kinder vermehrt die Regeln und müssen deswegen immer wieder separiert werden, dann müssen sie an einem freien Nachmittag in das Kreativatelier gehen. Im Kreativatelier haben die Kinder dann die Möglichkeit zu basteln oder sonst etwas zu kreieren. Dies wird von den Kindern als Strafe erlebt, weil sie an diesem Nachmittag nicht mit den Kollegen spielen können. In Fall 3m (vgl. Anhang 4: Fall 3m/K2) zeigt die Interviewte auf, dass direkte Anweisungen oftmals nichts bewirken und deshalb kleinere Bestrafungen, wie das Separieren des Kindes, unumgänglich sind. Die Betreuerinnen greifen besonders dann ein, wenn sich das Kind nicht an die Regeln hält, andere Kinder provoziert oder physische und psychische Gewalt anwendet. Die Belohnungssysteme kommen in Fall 3m (vgl. Anhang 4: Fall 3m/K2) bei einigen Kindern zum Einsatz, welche über einen längeren Zeitraum ein auffälliges Verhalten zeigen. Zusammen mit dem Kind und der Schule werden Belohnungssysteme ausgearbeitet und auch gemeinsam umgesetzt. Die Belohnungssysteme sind gemäss Aussage der Tagesschulleiterin einen Versuch wert und können funktionieren, wenn die Belohnung auf das Kind abgestimmt ist. Es muss eine Belohnung sein, die dem Kind Freude bereitet. Weiter werden in Fall 3m (Anhang 4: Fall 3m/K2) Kinder, welche sich über einen längeren Zeitraum auffällig verhalten haben und bei denen das Belohnungssystem keine Wirkung gezeigt hat, in ein auf das Kind abgestimmtes Bestrafungssystem eingeteilt. Diese Bestrafungssysteme können funktionieren, jedoch war der Interviewten wichtig zu betonen, dass diese nur nach Rücksprache mit den Eltern und mit viel Vorsicht eingesetzt werden sollen. Weiter ist es der Interviewten wichtig, dass die Bestrafung auf das Kind abgestimmt und verhältnismässig ist. In Fall 4m (Anhang 4: Fall 4m/K2) wird ein Bestrafungssystem mit gelben und roten Karten wie im Fussball eingesetzt. Bei einer roten Karte erhält das Kind eine Bestrafung, die auf das Kind und die Situation zugeschnitten ist. Dieses Bestrafungssystem mit den Karten funktioniert laut der Interviewten recht gut, weil den Kindern dieses System aus dem Sport bekannt ist. Für den Erfolg dieses Systems ist es gemäss Aussage der Tagesschulleiterin enorm wichtig, dass alle MA dieses konsequent umsetzen.

In Fall 4m (Anhang 4: Fall 4m/K2) kommen Belohnungssysteme zum Einsatz, wenn das Kind bereits mehrere rote Karten und damit mehrmals eine Bestrafung erhalten hat. Die Eltern wurden in diesem Fallbeispiel dann kontaktiert und es wurde mit ihnen und dem Kind zusammen ein Belohnungssystem ausgearbeitet. Das Belohnungssystem funktionierte anfangs nicht. Die Interviewte führte dies auf die mangelhafte Mitarbeit der Eltern zurück und weil beim Erreichen der Ziele keine konkrete Belohnung abgegeben wurde. Das Belohnungssystem funktionierte erst, als eine konkrete und auf das Kind abgestimmte Belohnung festgelegt wurde.

Auslöser	Erzieherische Handlung	Wirkung / Beurteilung
<p>Das Kind hält sich trotz Verwarnung nicht an die Anweisungen. Das Kind benützt grobe Wörter oder wendet gegenüber anderen Kindern Gewalt an. Das Kind stört die anderen Kinder.</p>	<p>Separieren oder Isolieren des Kindes</p>	<p>Diese Kinder sind dann räumlich getrennt und können die Gruppe nicht mehr stören. Dies stellt die erste Handlung bei einem aggressiven Kind dar. Das Kind kann sich dann beruhigen. Nachdem sich das Kind beruhigt hat, kann mit dem Kind über sein Verhalten gesprochen werden.</p>
<p>Nachdem das Kind separiert wurde und sich wieder beruhigt hat, muss es eine Wiedergutmachung für sein Verhalten leisten. Wenn das Kind eine rote Karte erhält, bekommt es eine Bestrafung. Das Belohnungssystem hat nicht funktioniert. Das Kind beruhigt sich beim Separieren nicht. Das Kind muss mehrmals separiert werden.</p>	<p>Bestrafungssysteme</p>	<p>Die Wiedergutmachung ist eine disziplinarische Massnahme. Die Bestrafungen funktionieren, wenn sie von allen MA konsequent umgesetzt werden. Die Bestrafungssysteme können funktionieren, wenn sie individuell auf das Kind und dessen Situation abstimmt sind. Die Bestrafungssysteme sollen mit Vorsicht eingesetzt werden und auch erst nach Rücksprache mit den Eltern.</p>
<p>Kinder, welche sich in bestimmten Situationen und über einen längeren Zeitraum auffällig verhalten. Das Kind hat mehrmals eine Bestrafung erhalten.</p>	<p>Belohnungssysteme</p>	<p>Die Belohnungssysteme sind einen Versuch wert und können funktionieren, wenn sie auf das Kind abgestimmt sind. Es muss eine Belohnung sein, die dem Kind eine Freude bereitet.</p>

Tabelle 7: Fallübergreifende Ergebnisse der K2

4.2.2 Fazit

Diese Kategorie vertritt die Ansicht des verhaltenstherapeutischen Modells (vgl. Hillenbrand, 2008: S. 72). Bei diesem Modell wird das Verhalten eines Kindes als ein Reiz-Reaktionssystem betrachtet. Das Verhalten kann nach dieser Literatur somit durch bestimmte Reize und Konsequenzen gezielt beeinflusst oder verändert werden. Weiter werden gemäss den Interviews bei den Bestrafungssystemen gegenwirkende EM und bei den Belohnungssystemen unterstützende EM eingesetzt, wie dies in der Fachliteratur nach Hobmair (2009: S. 61) beschrieben wird. In den Fallbeispielen wird durch den MA der TS bei den gegenwirkenden Massnahmen meistens eine unangenehme Konsequenz zugeführt, wie dies beim „Srafämtli“ in Fall 2m aufgezeigt wurde (vgl. Anhang 4: Fall 2m/K2). Es werden dem Kind bei einem Regelverstoss auch angenehme Zustände entzogen, wie das in Fall 3m geschildert wurde. Das Kind erhielt jeweils kein Dessert. (vgl. Anhang 4: Fall 3m/K2)

Die Intervention bei einem Kind findet relativ schnell statt. Besonders dann, wenn es die Regeln nicht befolgt oder die anderen Kinder stört (vgl. Anhang 4: Fall 3m/K2 und Fall 2m/K2). Vor einer Separierung oder Isolation werden immer Ermahnungen und Verwarnungen ausgesprochen. Diese Massnahmen werden besonders bei stark externalisierenden Verhaltensweisen, wie bei Aggressivität, eingesetzt. Die Wirkung des Isolierens und des Separierens wird von den Interviewten als etwas sehr hilfreiches empfunden, denn das Kind kann dann nicht mehr die anderen stören und es kann sich dabei beruhigen. (vgl. Anhang 4: Fall 2m/K2, Fall 3m/K2, Fall 5m/K2, Fall 7m/K2) Diese EH könnte auch als ein „Time out“ für das Kind verstanden werden. Das Kind erhält eine Art Auszeit, indem es für einen kurzen Moment in einen reizarmen Raum gebracht wird und sich beruhigen kann. Danach erhält es eine neue Gelegenheit, um ein gebessertes Verhalten zu zeigen. (vgl. Egert, 2011: S. 158) Weiter werden Interventionen, wie z.B. das Separieren, welche für die Autorin ebenfalls eine Art Bestrafung im regulären Tagesschulalltag darstellen, regelmässig und bei allen Kindern eingesetzt (vgl. Anhang 4: Fall 3m/K2). Auch in der Literatur werden die direkten Interventionsstrategien als eine Möglichkeit erachtet im Umgang mit verhaltensauffälligen Kindern. Dies stellt nach Hillenbrand (2008: S. 153-155) eine kurzfristige erzieherische Wirkung dar. Die Interventionsstrategien helfen eine Konfliktsituation zu bestehen, ohne die Beziehung in Frage zu stellen. (vgl. Hillenbrand, 2008: S. 153-155)

Gezielte Bestrafungssysteme, welche individuell auf ein Kind abgestimmt sind, werden jedoch nur bei vereinzelt Kindern, welche zusätzliche EH benötigen, eingesetzt. Die Interviewte in Fall 3m weist darauf hin, dass sie gezielte Bestrafungssysteme nur nach Rücksprache mit den Eltern einsetzt und dass diese Bestrafungen mit viel Vorsicht eingesetzt werden sollen. (vgl. Anhang 4: Fall 3m/K2)

Dieser Aspekt wird ebenfalls von Hobmair (2002: S. 247-248) bestätigt. Die Bestrafungen sollen mit Vorsicht eingesetzt werden, weil das Verhalten dadurch meist nur unterdrückt werde und dies negative Auswirkungen auf das Kind haben könne. Weiter solle die Bestrafung mit dem Verhalten in Zusammenhang stehen und das Kind müsse sie nachvollziehen können. (vgl. Hobmair, 2002: S. 247-248)

Die Autorin stellte in den Interviews fest, dass die Bestrafungen stets mit Respekt und Vorsicht eingesetzt wurden (vgl. Anhang 4: Fall 3m/K2), dass diese jeweils wie in der Literatur empfohlen (vgl. Hobmair, 2002: S. 248-249) nach einer konkreten Verhaltensweise des Kindes erfolgten und somit eine sachliche Folge oder eine Wiedergutmachung beinhalteten (vgl. Anhang 4: Fall 2m/K2). Weiter wurde erwähnt, dass nachdem sich das Kind beruhigt hat, in Ruhe mit ihm über sein Verhalten gesprochen und gemeinsam nach Lösungen gesucht wurde, um sich in Zukunft anders zu verhalten (vgl. Anhang 4: Fall 6m/K2 und Fall 7m/K2).

Die Wirkung der Bestrafungen wird unterschiedlich bewertet. In Fall 2m (vgl. Anhang 4: Fall 2m/K2) werden die Bestrafungen als eine unumgängliche disziplinarische Massnahme angesehen, um den Kindern die fehlenden sozialen Standards und den Respekt zu lehren. In Fall 3m (vgl. Anhang 4: Fall 3m/K2) können die Bestrafungen funktionieren, jedoch nur wenn sie individuell auf das Kind abgestimmt sind. Auch in Fall 4m (vgl. Anhang 4: Fall 4m/K2) werden die Bestrafungen mit dem Kartensystem bei den meisten Kindern als eine erfolgreiche erzieherische Methode bewertet. In Fall 7m (vgl. Anhang 4: Fall 7m/K2) wird ein bestimmtes Bestrafungssystem besonders geschätzt in der erzieherischen Arbeit. Dort müssen die Kinder als Bestrafung an einem freien Nachmittag in einem Kreativzimmer basteln gehen oder etwas kreieren, statt mit den Kollegen frei spielen zu können. Diese Bestrafung wird von der Interviewten als eine Bereicherung für die Kinder erlebt, denn diese können sich dort künstlerisch ausleben. Diese künstlerische Tätigkeit wird bei Hillenbrand ebenfalls als eine hilfreiche und unterstützende EH bei verhaltensauffälligen Kindern erachtet, denn das Kind kann sich hierbei in der Kunst ausleben und ausdrücken. (vgl. Hillenbrand, 2008: S. 147-148)

Die Autorin erlebt selber als Erzieherin einer TS, dass immer wieder kleinere Bestrafungen eingesetzt werden. Diese Massnahmen können in der direkten Arbeit mit den Kindern eine Hilfe sein, besonders um eine Situation zu entschärfen. Gerade die direkten Interventionen, wie das Separieren, sind für das Kind und für den Erzieher eine hilfreiche Strategie, um einen ruhigen Moment zu erhalten. Das Kind kann sich in dieser Zeit beruhigen und wird vor erneuten Frustrationen bewahrt, der Erzieher kann sich dadurch vermehrt Raum verschaffen. Dies stellt somit eine enorme Wichtigkeit dar, um eine Konfliktsituation zu bestehen, ohne die Beziehung zwischen dem Kind und dem Erzieher in Frage zu stellen. (vgl. Hillenbrand, 2008: S. 153-154)

Die Autorin möchte hierbei nochmals betonen, dass die Strafen mit Vorsicht eingesetzt werden sollen. Besonders zu berücksichtigen ist, dass diese Strafen in einem direkten Zusammenhang mit dem Verhalten des Kindes stehen sollen. (vgl. Hobmair, 2002: S. 248-249) Ein weiterer wichtiger Aspekt für den Erfolg der Bestrafungsmassnahme ist die Tatsache, dass diese konsequent und nach demselben Ablauf von allen MA durchgeführt werden müssen (vgl. Anhang 4: Fall 2m/K2; Fall 4m/K2).

Die Interventionen und die Bestrafungen stellen somit laut der Autorin wichtige Strategien in der erzieherischen Tätigkeit dar. Jedoch dienen diese kurzfristig wirkenden Massnahmen nur zur Situationsentschärfung, damit der Tagesschulalltag reibungslos weiterlaufen kann. Es ist wichtig, dass für eine gezielte Verhaltensänderung andere, längerfristig wirkende EH eingesetzt werden müssen, damit ursächliche Probleme gelöst werden. Dieser kritischen Punkte sind sich die MA der TS durchaus bewusst. (vgl. Anhang 4: Fall 2m/K2, Fall 3m/K2, Fall 4m/K2, Fall 7m/K2)

Das Belohnungssystem wird in Fall 3m (vgl. Anhang 4: Fall 3m/K2) erst eingesetzt, wenn die regulären EH nicht mehr ausreichen. Es wird dann mit der Schule zusammen ein auf das Kind abgestimmtes Belohnungssystem angewendet. Die Belohnungssysteme sind nach Aussage der Interviewten einen Versuch wert, wenn sie auch tatsächlich auf das Kind abgestimmt sind. Das andere Belohnungssystem wurde in Fall 4m (vgl. Anhang 4: Fall 4m/K2) erwähnt. Dieses wurde eingesetzt, als das Kind mehrmals bestraft werden musste und sich das Verhalten trotzdem nicht besserte. Das Belohnungssystem funktionierte anfangs nicht, sondern erst dann, als es an das Kind angepasst und dabei eine Belohnung vereinbart wurde, die das Kind selber auswählen konnte.

Die Autorin kann sich der Meinung durchaus anschliessen, dass ein Belohnungssystem bei einem Kind einen Versuch wert sein kann. Denn sie ist überzeugt, dass diese EH weniger negative Auswirkungen auf ein Kind haben kann als ein Bestrafungssystem. Die Beziehung zwischen dem Erziehenden und dem zu Erziehenden wird dabei sicherlich weniger belastet. Jedoch muss berücksichtigt werden, dass das Kind die EH befolgt, weil es die Belohnung erhalten möchte und nicht, weil es von sich aus motiviert ist. Diese EH hat also eher eine kurzfristige Wirkung auf das Verhalten des Kindes, denn die Ursache für das auffällige Verhalten wird hierbei nicht angegangen.

4.3 K3: Persönliche Auseinandersetzung mit dem Kind / Beziehung zwischen Kind und Tagesschulmitarbeitenden

Diese Kategorie befasst sich mit der persönlichen Auseinandersetzung der Tagesschulmitarbeitenden mit dem Kind und der Beziehung zwischen den Beiden. Dazu zählt die Autorin folgende Aussagen aus dem Interviewmaterial: die Vertrauensbeziehung, die wohlwollende und unterstützende Haltung, individuell auf ein Kind eingehen, persönliche Gespräche und die ressourcenorientierte Gesprächsführung. (vgl. Kap. 3.2.1.3)

4.3.1 Zusammenstellung der Fälle

Diese Kategorie wird in fünf Fällen (vgl. Anhang 4: Fall 1m/K3; Fall 2m/K3; Fall 4m/K3; Fall 5m/K3; Fall 6m/K3) genannt. Die Beziehung zwischen dem Kind und den Tagesschulmitarbeitenden war in einigen Fällen wichtig, damit die EH funktionierte. In Fall 4m (Anhang 4: Fall 4m/K3) wird dies in einem Fallbeispiel deutlich aufgezeigt. Eine MA hatte eine wirklich gute Beziehung zu diesem verhaltensauffälligen Knaben. Diese gute Basis war eine grosse Unterstützung in der erzieherischen Tätigkeit. Als die MA nicht mehr an dem Tag arbeitete, an dem der Junge in die TS kam, wurde die Zusammenarbeit mit ihm schwieriger. Ebenfalls in Fall 5m (vgl. Anhang 4: 5m/K3) befolgte ein verhaltensauffälliges Kind erst eine Anweisung, als seine Bezugsperson geholt wurde. Dieser Knabe gehorchte somit erst, als die Anweisung von seiner Bezugsperson kam. Eine gute Beziehung zwischen dem Kind und einer MA entsteht laut der Interviewten aus Fall 4m (vgl. Anhang 4: 4m/K3) durch eine regelmässige persönliche Auseinandersetzung über einen längeren Zeitraum. In Fall 5m (vgl. Anhang 4: 5m/K3) wird auch deutlich, dass diese Bezugsperson viel Zeit mit dem Jungen verbracht hat. In Fall 1m (vgl. Anhang 4: 1m/K3) zeigte die Interviewte auf, dass sich die MA für eine persönliche Auseinandersetzung mit dem verhaltensauffälligen Mädchen Zeit nehmen mussten. Dieses Mädchen hat sich dadurch vermehrt gegenüber dem Tagesschulpersonal geöffnet und dieses konnte dann besser mit ihm über sein Verhalten sprechen. Weiter wurde in diesem Fallbeispiel auch aufgezeigt, dass die MA mit dem Mädchen vermehrt ressourcenorientiert gearbeitet haben. Es zeigte sich, dass es dieser Schülerin eigentlich nicht gut ging. Es wurde dann versucht, dem Mädchen vermehrt Komplimente zu machen. Das Geben von angebrachten Komplimenten verhalf ebenfalls zu einer besseren Vertrauensbasis. In Fall 5m (vgl. Anhang 4: Fall 5m/K3) wurde erwähnt, dass der verhaltensauffällige Knabe in einem guten Moment gelobt wurde. Weiter wird in Fall 5m (vgl. Anhang 4: Fall 5m/K3) darauf hingewiesen, dass direkte Gespräche zwischen dem Kind und den Tagesschulmitarbeitenden sehr wichtig sind. Es wurde erwähnt, dass die MA das Kind in einem guten Moment nach seinen Ferienerlebnissen oder seiner Befindlichkeit befragt haben und dass das Kind persönlich von einer MA über die Gesprächsinhalte der Vernetzungstreffen informiert wurde. Dies habe sich positiv ausgewirkt. In Fall 2m (vgl. Anhang 4: Fall 2m/K3) wird durch den In-

interviewpartner ein weiterer wichtiger Aspekt für die persönliche Auseinandersetzung mit den Kindern aufgezeigt. Diese Auseinandersetzung mit dem Kind selbst sei unumgänglich, um herauszufinden, welche EH dieses Kind benötige. Die Kinder seien von der Art und vom Verhalten her unterschiedlich. Somit benötige jedes Kind in der Erziehung etwas anderes. Die EH könne erst funktionieren, wenn sie der Individualität des Kindes entspreche. Diese Ansicht wurde auch von der Tagesschulleiterin in Fall 4m (vgl. Anhang 4: Fall 4m/K3) geteilt. Das Belohnungssystem funktionierte erst nach einem persönlichen Gespräch mit dem Kind und als die Belohnung auf das Kind abgestimmt wurde. In Fall 6m (vgl. Anhang 4: Fall 6m/K3) wird aufgezeigt, dass es wichtig ist, dass sich die MA genügend Zeit für das Kind nehmen und dass es ernst genommen wird. Das Kind im genannten Fallbeispiel klagte oft über Kopfschmerzen. Die Betreuerinnen vermuteten, dass durch die Kopfschmerzen eigentlich das Heimweh zum Ausdruck gebracht wird. Die Betreuungspersonen nahmen das Kind jedoch ernst und munterten es in direkten Gesprächen zum Durchhalten auf. Das Kind fühlte sich dadurch ernst genommen und versuchte tatsächlich, durchzuhalten und nicht nach Hause zu gehen. Weiter wurde in diesem Interview aufgezeigt, dass sich die MA jeweils Zeit nahmen, um mit dem Kind über seine Wutanfälle zu sprechen. Jedoch erst nachdem es sich beruhigt hatte. Dem Kind wurde dabei aufgezeigt, was genau nicht gut gegangen ist und wie es anders hätte reagieren können. Es wurde damit versucht, dem Kind Werkzeuge aufzuzeigen, die es das nächste Mal benutzen kann, damit es dann bei aufkommender Wut anders reagieren kann. Dem Interviewpartner war es zudem wichtig, dass er dem Kind persönlich die Schimpfwörter oder Beleidigungen, die es benutzt, erklären kann. Weiter gehen die Betreuerinnen auf die Bedürfnisse und Interessen des Kindes ein und zwingen es nicht zu irgendwelchen Freizeitaktivitäten, die es eigentlich gar nicht machen möchte. Die Betreuer haben dabei festgestellt, dass es nichts bringt, das Kind zu Freizeitaktivitäten zu zwingen, wenn es diese verweigert. Sie wollen die Kinder im Tagesschulalltag begleiten und es ist ihnen wichtig, dass sie die Anliegen und Interessen der Kinder ernst nehmen. In Fall 5m (vgl. Anhang 4: Fall 5m/K3) kommt diese erzieherische Haltung auch zum Ausdruck, als die Interviewte aufzeigte, dass sie versucht, die persönlichen Interessen des betroffenen Jungen zu berücksichtigen und darauf einzugehen. Dies wird besonders darin deutlich, dass sie dem Jungen eine Freizeitaktivität, das Theaterspielen, über einen längeren Zeitraum ermöglichten, weil sie merkten, dass er dabei grosse Freude hatte und sich durch das Theaterspielen ausleben konnte.

Auslöser	Erzieherische Handlung	Wirkung / Beurteilung
<p>Die Tagesschulmitarbeitende verbrachte viel Zeit mit dem Kind.</p> <p>Die Tagesschulmitarbeitende setzte sich persönlich mit dem Kind auseinander.</p>	<p>Beziehung Kind und Tagesschulmitarbeitende</p>	<p>Das Kind befolgte eine Anweisung erst, als die Bezugsperson dazu geholt wurde.</p> <p>Die gute Beziehung stellte eine wichtige Basis für die erzieheri-</p>

		<p>sche Tätigkeit dar.</p> <p>Eine Beziehung entsteht durch das Investieren von viel Zeit und durch eine persönliche Auseinandersetzung.</p>
<p>Dem Mädchen ging es nicht gut. Das Mädchen erzählte viele unglaubwürdige Geschichten und beanspruchte viel Aufmerksamkeit.</p> <p>Die Kinder sind von der Art und vom Verhalten her unterschiedlich. Die EH funktionierte nicht.</p>	<p>Persönliche Auseinandersetzung mit dem Kind</p>	<p>Ermöglicht den Aufbau einer Vertrauensbasis und Vertrauensbeziehung.</p> <p>Es benötigt viel Zeit.</p> <p>Das Kind öffnet sich.</p> <p>Basis für eine offene Kommunikation.</p> <p>Die EH funktioniert erst, wenn sie auf das Kind abgestimmt ist.</p> <p>Einblick in die Befindlichkeit des Kindes erhalten.</p> <p>Das Kind fühlt sich ernst genommen.</p> <p>Das Kind kann seinen Interessen und Bedürfnissen nachgehen.</p>

Tabelle 8: Fallübergreifende Ergebnisse der K3

4.3.2 Fazit

In zwei Interviews wird deutlich aufgezeigt, dass die Beziehung ein wichtiges Element für die erzieherische Tätigkeit darstellt (vgl. Anhang 4: Fall 4m/K3 und 5m/K3). In Fall 4m (vgl. Anhang 4: Fall 4m/K3) wurde die Arbeit mit dem betroffenen Jungen deutlich schwieriger, als seine Bezugsperson nicht mehr am selben Tag arbeitete wie der Junge in die TS kam. Und in Fall 5m (vgl. Anhang 4: Fall 5m/K3) befolgte ein Junge erst eine Anweisung, als eine Bezugsperson diese aussprach.

In der Literatur nach Hillenbrand (2008: S. 136-137) wird eine tragfähige und vertrauensvolle Beziehung als eine wichtige Voraussetzung erachtet, dass Erziehung stattfinden kann. Denn Erziehung funktioniert erst bei einem vertrauensvollen und offenen Verhältnis. Der Beziehungsaufbau ist jedoch ein schwieriger Prozess, denn besonders verhaltensauffällige Kinder haben oftmals Mühe, eine Beziehung zu einem anderen Menschen aufzubauen. (vgl. Hillenbrand, 2008: S. 136-137)

Auch Ahrbeck (2010: S. 223) zeigt auf, dass eine tragfähige Bindung zwischen dem Kind und dem Erzieher unumgänglich ist für eine gelingende Erziehung. Ebenfalls in entwicklungsneurobiologischen Ansätzen werden Sicherheit bietende Bindungsbeziehungen als ein

wichtiger Schutzfaktor vor ungünstigen Einflüssen bei neuronalen Entwicklungsprozessen angegeben (vgl. Hüther, 2010: S. 111).

Der Aufbau einer Beziehung benötigt sehr viel Zeit und eine persönliche Auseinandersetzung mit dem Kind (vgl. Hillenbrand, 2008: S. 136-137). Diese zwei Aspekte werden in den Interviews auch als wichtige Elemente für den Beziehungsaufbau genannt. Besonders bemerkenswert war, dass in allen drei Interviews erwähnt wurde, dass die Bezugsperson viel Zeit mit dem Kind verbracht habe (vgl. Anhang 4: Fall 1m/K3, 4m/K3, 5m/K3). Die Autorin findet es wichtig, dass eine persönliche Auseinandersetzung mit einem Kind in den Tagesschulalltag eingebaut wird. Jedoch muss es im Rahmen des Möglichen bleiben. Dies bestätigte auch der Tagesschulleiter aus Fall 2m (vgl. Anhang 4: Fall 2m/K3). Er zeigt auf, dass eine individuelle Auseinandersetzung mit dem Kind wichtig ist, weil jedes anders ist und in der Erziehung andere Bedürfnisse hat. Jedoch muss die Auseinandersetzung mit dem Kind oder die individuellen Erziehungsbedürfnisse im Rahmen einer Gruppe oder im Rahmen einer TS durchführbar sein.

Die persönliche Auseinandersetzung findet gemäss den Interviews oftmals durch direkte Gespräche mit dem Kind statt. Dieses wird in einem guten Moment nach seiner Befindlichkeit gefragt (vgl. Anhang 4: Fall 5m/K3) oder es wird mit dem Kind über seine Kopfschmerzen und seine Anliegen gesprochen (vgl. Anhang 4: Fall 6m/K3). Die Autorin findet gerade aufgrund der strukturellen Rahmenbedingungen einer TS die persönlichen Gespräche mit einem Kind im Tagesschulalltag schwierig. Jedoch können diese Gespräche auch geschickt von einem Erzieher in den Tagesschulalltag eingebaut werden, wie z.B. gemeinsam ein Spiel spielen oder zusammen Mittagessen. Dabei lernt der Erzieher das Kind besser kennen und es können auf unkomplizierte Art und Weise gute Gespräche entstehen.

Durch die persönliche Auseinandersetzung mit dem Kind lernt die Betreuungsperson auch seine Vorlieben kennen und kann dann gezielt auf das Kind und seine Bedürfnisse eingehen. In Fall 5m (vgl. Anhang 4: Fall 5m/K3) und in Fall 6m (vgl. Anhang 4: Fall 6m/K3) wurden dem Kind Freizeitaktivitäten ermöglicht, die ihm Freude bereiteten. Bei Fall 6m (vgl. Anhang 4: Fall 6m/K3) stellten die Betreuer sogar fest, dass es nichts bringt, das Kind zu einer Freizeitaktivität zu zwingen, die es verweigert.

Weiter wird in mehreren Fallbeispielen aufgezeigt, dass ein Belohnungssystem individuell auf das Kind abgestimmt werden muss, damit es funktioniert. Damit dies auf ein Kind abgestimmt werden kann, ist eine individuelle Auseinandersetzung mit dem Kind unerlässlich. (vgl. Anhang 4; Fall 4m/K3)

In Fall 1m (vgl. Anhang 4: Fall 1m/K3) wird bei der persönlichen Auseinandersetzung mit der Schülerin die ressourcenorientierte Gesprächsführung angewendet. Dies wird auch in der Literatur nach Hillenbrand (2008: S. 138-140) empfohlen. Dieses Gespräch soll das Kind zum offenen Sprechen anregen und eine wohlwollende Atmosphäre ermöglichen. Das Kind fühlt sich ernst genommen. Die Schülerin öffnete sich in den Gesprächen dadurch vermehrt und erzählte über ihr Befinden.

4.4 K4: Frühzeitige Intervention / Präventionsarbeit

Ziel der frühzeitigen Intervention ist es, dass ein problematisches Verhalten möglichst früh erkannt und danach etwas Konkretes unternommen wird. Weiter bildet die Präventionsarbeit einen wichtigen Teil dieser Kategorie. Dazu werden Projekte gezählt, welche für die Kinder und mit den Kindern zusammen durchgeführt werden. (vgl. Kap. 3.2.1.3)

4.4.1 Zusammenstellung der Fälle

Diese Kategorie wurde in zwei Fällen (vgl. Anhang 4: Fall 1m/K4; Fall 7m/K4) erwähnt. Bei Fall 1m (vgl. Anhang 4: Fall 1m/K4) wurde am Schluss des Interviews von der Interviewten bedauert, dass die TS bei diesem Mädchen nicht schon viel früher etwas Konkretes unternommen hatte. Nach Aussage der Tagesschulleiterin hätte es sich in diesem Fallbeispiel mit dem Mädchen gelohnt, noch mehr Zeit in das Ganze zu investieren. Die Situation wurde angeblich unterschätzt. Die Tagesschulleiterin arbeitet weiter in einer Früherkennungsgruppe der Gemeinde mit. Diese Früherkennungsgruppe bietet einen regelmässigen Austausch zwischen anderen Fachkräften aus derselben Gemeinde (wie z.B. dem Schulleiter oder dem Schulsozialarbeiter) und ermöglichte die Ausarbeitung eines Handlungsleitfadens. Diese Früherkennungsgruppe stellt eine grosse Unterstützung für die Tagesschulleiterin dar. In ihrer Gemeinde sind Kinder mit auffälligem Verhalten vermehrt ein Thema.

In Fall 7m (vgl. Anhang 4: Fall 7m/K4) hat die Interviewte die Erfahrung gemacht, dass je früher die Kinder in eine TS gehen und dort die Regeln kennenlernen, desto einfacher sie sich integrieren können. Diesen Erfahrungswert schöpfte die Interviewte aus der Integrationsklasse. Dort können die Schüler bereits vor der definitiven Einschulung vereinzelte Module der TS besuchen. Weiter wirkte die TS in zwei Projekten mit, die sich mit den Themen Rassismus und Gewalt auseinandersetzten. Rassismus und Gewalt stellen in dieser TS ein wichtiges Thema dar, denn es gibt einige Kinder ausländischer Herkunft, die traumatische Erfahrungen aus Kriegsgebieten mitbringen. Das eine Projekt vom Roten Kreuz sei interessant gewesen. Es habe aber nicht viel gebracht, weil die Leute vom Roten Kreuz freiwillige Helfer seien und deshalb kein professionelles, auf diese Kinder zugeschnittenes Programm zusammengestellt hätten. Das Projekt der Kantonspolizei dagegen war sehr eindrücklich und

informativ. Weiter hat die TS einmal vom Kanton einen kulturellen Gutschein erhalten. Mit diesem Geld hat die TS ein 12-wöchiges Theaterprojekt mit einer professionellen SchauspielerIn finanzieren können. Dies stellte für die Kinder eine gute Erfahrung dar und sie hatten dabei die Möglichkeit, ihre Emotionen auf eine sinnvolle Art rauszulassen.

Auslöser	Erzieherische Handlung	Wirkung / Auswertung
Das Verhalten des Mädchens wurde immer auffälliger. Die Situation spitzte sich immer mehr zu.	Frühzeitige Intervention	Die Betreuer hätten sich mehr Zeit für das Mädchen nehmen sollen und hätten viel früher etwas konkretes unternehmen sollen.
Es hat vermehrt Kinder mit auffälligem Verhalten in der Gemeinde. Rassismus und Gewalt stellen in dieser TS für einige Kinder wichtige Themen dar. Kinder aus der Integrationsklasse besuchen vor dem offiziellen Schuleintritt bereits vereinzelte Module in der TS.	Präventionsarbeit Projekte Früherkennungsgruppe	Je früher das Problem beim Namen genannt wird, desto eher kann reagiert werden. Die Projekte waren interessant und eindrücklich. Jedoch ist es wichtig, dass ein Projekt von professionellen Leuten geführt wird und auf die Kinder zugeschnitten ist. Das Theaterprojekt war ein Erlebnis und eine gute Möglichkeit, die Emotionen rauszulassen. Je früher die Kinder in eine TS gehen und dort die Regeln kennenlernen, desto besser sind sie dann in eine TS integrierbar.

Tabelle 9: Fallübergreifende Ergebnisse der K4

4.4.2 Fazit

Von Prävention wird in der Pädagogik gesprochen, „wenn gezielte, intendierte Erziehungsmaßnahmen zur Vorbeugung gegen psychische, soziale und emotionale Störungen bei Kindern und Jugendlichen eingesetzt werden.“ (Hillenbrand, 2008: S. 133) Die zwei Präventionsprojekte aus Fall 7m (vgl. Anhang 4: Fall 7m/K4) behandelten die Themen Rassismus und Gewalt. Die meisten Kinder der TS weisen keine Verhaltensstörungen auf und somit kann diese Massnahme als eine vorbeugende Massnahme erachtet werden. Jedoch hat es in dieser TS überdurchschnittlich viele Kinder mit einem Migrationshintergrund und mit Kriegserlebnissen. Aus diesem Grund wurden Projekte mit den Themen Rassismus und Gewalt gewählt. Ein Teil der Kinder steht bereits unter gewissen Risiken, wie z.B. frühe Erfahrung mit Gewalt. Deshalb kann diese Massnahme bei diesen Kindern auch als eine selektive Prävention angesehen werden. (vgl. Hillenbrand, 2008: S. 134) Auch das Theaterprojekt

gehört eher zu den Präventionsprogrammen. Es wurde ausgewählt, damit die Kinder auf eine sinnvolle Art lernen, Emotionen rauszulassen. (vgl. Anhang 4: Fall 7m/K4)

Diese Präventionsarbeit wird in der Literatur als eine gute Möglichkeit angesehen, um gegen Verhaltensauffälligkeiten vorzubeugen. Sie kann gut in erzieherischen Berufen eingebaut werden und soll gute Erfolgschancen aufweisen. (vgl. Hillenbrand, 2008: S. 134) Dies wird durch ein weiteres Bsp. aus Fall 7m (vgl. Anhang 4: Fall 7m/K4) bestätigt. Hier zeigte die Tagesschulleiterin auf, dass Kinder aus der Integrationsklasse bereits vor dem definitiven Schuleintritt einzelne Module der TS besuchten. Dies erleichterte dann die spätere Integration, weil die Kinder bereits mit den Regeln und Strukturen der TS vertraut waren. (vgl. Anhang 4: Fall 7m/K4) Auch die Früherkennungsgruppe kann einen wichtigen Beitrag zur Prävention leisten (vgl. Anhang 4: Fall 1m/K4). Dieses vernetzte Arbeiten unter Fachleuten empfindet die Autorin als sehr vorbildlich. Sie sieht dies als eine gute Möglichkeit an, damit professionell und gezielt auffällige Verhaltensweisen erkannt und Massnahmen eingeleitet werden können. Das Bsp. aus Fall 1m (vgl. Anhang 4: Fall 1m/K4) mit dem Mädchen zeigt auf, dass eine gezielte Intervention verpasst wurde. Das Verhalten wurde immer auffälliger und es hätte bereits viel früher etwas Konkretes unternommen werden sollen. Dadurch hätte sich bereits viel aus Sicht der Tagesschulleiterin vermeiden lassen können.

4.5 K5: Männer in der Betreuung

Männer in der Erziehungsarbeit waren in zwei Interviews ebenfalls ein wichtiges Thema, weshalb diese Kategorie gebildet wurde. Männer werden von den Kindern eher als Respektsperson wahrgenommen und stellen für Knaben, besonders solchen mit einem nicht schweizerischen kulturellen Hintergrund, eine Vorbildfunktion dar. (vgl. Kap. 3.2.1.3)

4.5.1 Zusammenstellung der Fälle

Diese Kategorie kam in zwei Interviews (vgl. Anhang 4: Fall 2m/K5; Fall 7m/K5) zur Sprache. Bei Fall 2m (vgl. Anhang 4: Fall 2m/K5) fiel deutlich auf, dass die Kinder die Anweisungen von weiblichen Betreuungspersonen weniger befolgen. Die Kinder zeigen vor männlichen MA grundsätzlich mehr Respekt. Der Interviewte vermutet, dass dieses Respektproblem gegenüber Frauen auf kulturelle Hintergründe der Kinder zurückzuführen ist und möchte aus diesem Grund vermehrt Männer in der Betreuungsarbeit einsetzen. In Fall 7m (vgl. Anhang 4: Fall 7m/K5) waren zum Zeitpunkt des Interviews bereits drei Männer als Betreuer in dieser TS angestellt. Einer dieser Männer hatte zudem eine dunkle Hautfarbe. Diese Männer nehmen in der Betreuungsarbeit der TS gemäss dem Interview eine zentrale Rolle ein, denn es hat viele Knaben mit Migrationshintergrund und dunkler Hautfarbe. Einige dieser Buben haben gemäss dem Interview aus kulturellen Gründen ein Respektproblem gegenüber Frauen

und reagieren in Konfliktsituationen mit Gewalt. Die männlichen Betreuenden nehmen laut der Interviewten für diese Knaben eine wichtige Vorbildfunktion ein. Sie zeigen ihnen auf, dass eine Konfliktsituation auch ohne Gewalt gelöst werden kann.

Auslöser	Erzieherische Handlung	Wirkung / Auswertung
<p>Kinder befolgen die Anweisungen von Frauen weniger gut.</p> <p>Es hat viele Knaben, welche gegenüber Frauen ein Respektproblem haben und in Konfliktsituationen mit Gewalt reagieren.</p>	Mehr Männer in der Betreuungsarbeit einsetzen	<p>Die Schüler zeigen mehr Respekt gegenüber männlichen Betreuenden.</p> <p>Die Männer stellen eine wichtige Vorbildfunktion für die Knaben dar.</p>

Tabelle 10: Fallübergreifende Ergebnisse der K5

4.5.2 Fazit

Im Interview aus Fall 7m (vgl. Anhang 4: Fall 7m/K5) geht hervor, dass drei Männer in der Betreuungsarbeit tätig sind und dabei eine wichtige Vorbildfunktion für die Knaben übernehmen. Hier kann an die Theorie des Imitationslernens / Modellernens / Beobachtungslernens aus der Verhaltenstherapie angeknüpft werden. Dort wird angenommen, dass ein unangemessenes Verhalten durch das Beobachten und das anschließende Nachahmen verändert oder angepasst werden kann. Es wird auch aufgezeigt, dass diese Methode u.a. dann angewendet werden kann, wenn Veränderungen im sozialen Verhalten vorgenommen werden möchten. (vgl. Schaub, 2007: S. 298) Die drei betreuenden Männer in Fall 7m (vgl. Anhang 4: Fall 7m/K5) stellen für die Knaben ein Modell dar. Die Knaben lernen gemäss der Theorie des Imitationslernens / Modellernens / Beobachtungslernens (vgl. Schaub, 2007: S. 298), indem sie das Verhalten der Männer beobachten und dieses dann imitieren. Somit wird durch diese EH der Ansatz der Verhaltensmodifikation deutlich. Die Knaben haben ihr Verhalten in ihrer Kultur gelernt und können es somit auch wieder verlernen, wenn ihnen der entsprechende Rahmen geboten wird. Weiter wird auch in den entwicklungsneurobiologischen Ansätzen aufgezeigt, dass „Orientierung bietende Vorbilder“ einen Schutz vor überstarken Aktivitäten bei den verhaltenssteuernden Netzwerken im Gehirn bieten (vgl. Hüther, 2010: S. 111).

Die Autorin vermutet, dass diese Kinder aus Fall 2m (vgl. Anhang 4: Fall 2m/K5) die Männer als Autoritätspersonen ebenfalls deshalb mehr respektieren, weil Männer in einigen Kulturen das Oberhaupt der Familie sind. Diese Kinder lernten somit, dass die Männer mehr Entscheidungsfunktion und Macht haben gegenüber den Frauen und dem Rest der Familie. Die Autorin findet die Entscheidung der zwei TS aus Fall 2m (vgl. Anhang 4: Fall 2m/K5) und aus Fall 7m (vgl. Anhang 4: Fall 2m/K5), dass vermehrt Männer in der Betreuungsarbeit einge-

setzt werden sollen, eine sinnvolle und hilfreiche EH. Einerseits erleichtert es die Erziehungsarbeit mit den Kindern, weil die Kinder dann besser gehorchen (vgl. Anhang 4: Fall 2m/K5). Andererseits erhalten die Knaben durch diese Massnahme alternative männliche Vorbilder. Dadurch ergibt sich die Möglichkeit, dass sie daraus andere / sinnvollere Verhaltensweisen kennenlernen und nachahmen. (vgl. Anhang 4: Fall 7m/K5)

Die Theorie des Imitationslernens, des Modelllernens und des Beobachtungslernens (vgl. Schaub, 2007: S. 298) wird jedoch bei den Diskussionen bezüglich dem Gender Mainstreaming und der Jungenarbeit (vgl. Bentheim, 2004) nicht annähernd gerecht. Die theoretischen Zugänge und die Arbeitsprinzipien sind sehr weitreichend und beinhalten weit mehr. Dies besonders im Hinblick auf die interkulturelle Jungenarbeit. Die Jungenarbeit meint jegliche geschlechtsbezogene pädagogische Arbeit mit Jungen und stellt in der heutigen Zeit einen wichtigen und nicht zu vernachlässigenden Aspekt in der erzieherischen Tätigkeit bei Knaben dar. Diese Thematik hier vertieft zu diskutieren würde eindeutig den Rahmen dieser Arbeit sprengen. (vgl. Bentheim, 2004: S. 117-131) Nur so viel will die Autorin diesbezüglich vorwegnehmen und bestätigen, dass anhand dieser Literatur Männer als Erzieher in der pädagogischen Arbeit mit Knaben durchaus einen wichtigen und nicht zu vernachlässigenden Stellenwert einnehmen. Jedoch können auch Frauen mit Jungen geschlechtsbezogen pädagogisch arbeiten. (vgl. Bentheim, 2004: S. 8-10)

4.6 K6: Klare Regeln, Strukturen und Führung

Diese Kategorie beinhaltet einerseits die Regelwerke, die eine TS aufgestellt hat. Weiter zählen die klaren und immer gleichbleibenden Abläufe und Strukturen dazu. Die Führung und die damit verbundene Kontrolle stellen ebenfalls einen Aspekt dieser Kategorie dar. (vgl. Kap. 3.2.1.3)

4.6.1 Zusammenstellung der Fälle

Diese Kategorie wurde in vier Fällen (vgl. Anhang 4: Fall 2m/K6; Fall 5m/K6; Fall 6m/K6; Fall 7m/K6) erwähnt. In Fall 2m (Anhang 4: Fall 2m/K6) ist es dem Interviewten wichtig, dass alle MA der TS die Regeln kennen und diese konsequent umsetzen. Bei Regelverstößen sollen alle MA denselben Handlungsablauf durchsetzen. Dies sei sehr wichtig, denn die Kinder würden sofort merken, wenn ein Erzieher die Regeln nicht kenne und diese nicht konsequent durchsetze. Die Kinder könnten dann die Erwachsenen weniger austricksen und würden sich dadurch besser an die Regeln halten. Auch in Fall 6m (vgl. Anhang 4: Fall 6m/K6) zeigten die Interviewten mit ihrem Fallbeispiel auf, dass für den betroffenen Jungen klare Regeln und immer dieselben Strukturen und Abläufe zentrale Elemente für eine längerfristig gelingende Erziehungsarbeit darstellen. Es entstehe dadurch eine gewisse Konstanz und Verbindlichkeit

für alle. Weiter wird in diesem Fallbeispiel aufgezeigt, dass es wichtig ist, dass dieser Knabe möglichst immer mit derselben Bezugsperson zusammen ist. Dies sei wichtig und ein Teil der immer gleichbleibenden Strukturen. Es sei zentral, dass der Junge wisse, was auf ihn zukomme und auf welche Person er sich beziehen könne. Auch in Fall 7m (vgl. Anhang 4: Fall 7m/K6) wird die Wichtigkeit von Regeln aufgezeigt. Die Regeln sind in dieser TS gut ersichtlich aufgehängt und positiv formuliert. Diese Formulierung ist der Interviewten besonders wichtig, denn so wird den Kindern aufgezeigt, dass in der TS nicht alles verboten ist. In gewissen Situationen, aber wie z.B. beim Mittagessen, gelten strikte Regeln. Diese werden von den MA konsequent durchgesetzt. Besonders grossen Wert wird in dieser TS auf gegenseitigen Respekt und Höflichkeit gelegt. In Fall 5m (vgl. Anhang 4: Fall 5m/K6) wird ein weiterer Aspekt, derjenige der klaren Führung und der damit verbundenen Kontrolle aufgezeigt. Im Fallbeispiel wird erwähnt, dass der betroffene Junge trotz der verbesserten Situation immer noch straff geführt und kontrolliert werden müsse, damit er den Verpflichtungen, wie den Hausarbeiten, nachgehe. Das Kind benötige diese Unterstützung, denn es würde sonst die aufgetragenen Pflichten nicht von sich aus erledigen.

Auslöser	Erzieherische Handlung	Wirkung / Beurteilung
Kinder merken sofort, wenn ein Betreuer die Regeln nicht genau kennt oder nicht durchsetzt. Kinder zeigen ein respektloses und unhöfliches Verhalten.	Alle Mitarbeiter kennen und setzen die Regeln konsequent um.	Die Kinder tricksen die Erwachsenen weniger aus. Die Betreuer vermitteln dadurch Werte und gegenseitigen Respekt. Positiv formulierte Regeln zeigen auf, dass man vieles darf, wenn man die Grenzen beachtet. Dies gibt Orientierung im Alltag. Es besteht dadurch eine Konstanz und Verbindlichkeit für alle.
Das Kind und die MA benötigen einen roten Faden im Alltag.	Die Strukturen und Abläufe sind immer dieselben.	Dies gibt einen roten Faden im Alltag. Es entsteht eine Konstanz und Verbindlichkeit. Dies ist eine längerfristige EH.
Das Kind erledigt die Verpflichtungen nicht von sich aus.	Führung und Kontrolle	Dies stellt eine Unterstützung für das Kind dar, damit es seine Pflichten erledigt.

Tabelle 11: Fallübergreifende Ergebnisse der K6

4.6.2 Fazit

In den Fällen 2m, 6m und 7m (vgl. Anhang 4: Fall 2m/K6; Fall 6m/K6; Fall 7m/K6) werden die klaren Regeln und immer gleichbleibenden Strukturen und Abläufe als ein wichtiger Aspekt in der erzieherischen Praxis angesehen. Diese positiven Effekte auf das Kind bestätigen die Interviewten in Fall 6m (vgl. Anhang 4: Fall 6m/K6). Sie empfinden dies als eine länger-

fristig wirkende EH, die nicht nur dem Kind dient, sondern auch für die MA eine grosse Unterstützung ist.

Die Autorin möchte dazu an die Theorie nach Hillenbrand (2008: S. 137-138) knüpfen, welche besagt, dass die Bereitstellung eines spezifisch strukturierten Lebensraums für ein Kind eine Hilfe darstellt. Die klaren Strukturen, Regeln und die Führung umfassen nur einen Teilbereich eines spezifisch strukturierten Lebensraums nach Hillenbrand (2008: S. 136-137). Jedoch möchte die Verfasserin hier anmerken, dass die Empfehlungen in diesem Artikel hauptsächlich auf das Setting Heim bezogen sind und somit im Setting TS aufgrund der strukturellen Bedingungen nur ansatzweise umgesetzt werden können.

Weiter empfindet die Autorin die Aussage des Interviewten aus Fall 2m (vgl. Anhang 4: Fall 2m/K6) wichtig, dass alle MA die Regeln und Abläufe kennen und dass alle sie gleich umsetzen. Der Interviewte ist überzeugt, dass dies den Kindern Klarheit und Verbindlichkeit vermittelt und ihnen somit weniger die Möglichkeit bietet, diese Regeln zu umgehen. Andererseits trägt dies nach Meinung der Autorin wesentlich zur Professionalisierung der erzieherischen Tätigkeit bei. Die erzieherischen Praktiken sind dadurch im gesamten Team dieselben. Es besteht somit weniger Willkür, weil alle Kinder dadurch gleich behandelt werden. Das Kind als Person wird weniger in Frage gestellt, nur sein Verhalten wird beurteilt und nötigenfalls kritisiert.

Weiter wird in der Entwicklungspsychologie diskutiert, dass verhaltensauffällige Kinder in ihrer bisherigen Kindheit keinen schützenden und haltenden Rahmen gehabt haben. Es ist somit ein wichtiges Element in der erzieherischen Tätigkeit, dass dem Kind klare Grenzen gesetzt werden. Dies erreicht der Erzieher, indem er seine Standpunkte deutlich aufzeigt, vertritt und durchsetzt, jedoch geschieht dies mit Geduld und Wohlwollen. Dadurch wird die Beziehung zum Kind nicht in Frage gestellt. (vgl. Ahrbeck, 2010: S. 217-219)

Dieser Ansatz aus der Theorie (vgl. Ahrbeck, 2010: S. 217-219) wird in Fall 5m (vgl. Anhang 4: Fall 5m/K6) bestätigt. Die Autorin vermutet, dass dieser Junge in seiner Familie nicht den Halt und den Rahmen erhielt, den er benötigt hätte. Die Mutter war oft abwesend und hat sich nicht an die Abmachungen mit dem Kind gehalten. Das Verhalten des Kindes besserte sich nach der Fremdplatzierung deutlich, jedoch blieb aber bestehen, dass das Kind nach wie vor eine klare Führung und Kontrolle beim Erledigen von Pflichten in der TS, wie z.B. den Hausaufgaben, benötigte. In der Literatur (Vollmer, 2008: S. 103-104) werden verschiedene Führungsstile der Erziehung aufgeführt und diskutiert. In den Interviews lässt sich hauptsächlich der autoritative Führungsstil erkennen. Bei diesem Führungsstil werden dem Kind die Regeln, die Grenzen, die Normen und die Konsequenzen bei Grenzüberschreitun-

gen kommuniziert und durchgesetzt. Die Erzieher reagieren auf das Verhalten dennoch flexibel und passen die Anforderungen jeweils an das Kind und die Situation an. Das Kind wird dabei gefördert und gefordert. Die Erzieher haben einen liebevollen und wertschätzenden Umgang mit dem Kind und geben ihm die nötige Aufmerksamkeit. (Vollmer, 2008: S. 103-104) Die Autorin erkennt in den Interviews den autoritativen Erziehungsstil, dieser kommt z.B. in Fall 2m folgendermassen zum Ausdruck (vgl. Anhang 4: Fall 2m/K6): Der Interviewte legt einerseits grossen Wert auf klare Strukturen und ein gutes Regelwerk, welches allen MA bekannt ist und von ihnen auch durchgesetzt wird. Andererseits weist er darauf hin, dass jedes Kind ein Individuum ist und dass im Rahmen der TS die spezifischen Ansprüche und Bedürfnisse der Kinder in der erzieherischen Tätigkeit mitberücksichtigt werden müssen (vgl. Anhang 4: Fall 2m/K3). Weiter stellen direkte Gespräche und eine persönliche Auseinandersetzung mit dem Kind nach einem Regelverstoss ein wichtiges Element in der erzieherischen Tätigkeit in einer TS dar (vgl. Anhang 4: Fall 6m/K3 und Fall 7m/K8).

4.7 K7: Melden der Kinder mit besonderen Betreuungsanforderungen beim Kanton

Diese Kategorie beinhaltet die Möglichkeit des Meldens von Kindern mit besonderen Betreuungsanforderungen beim Kanton. Sie wird im Interview durch die Dokumentation und Registrierung dieser Kinder beim Kanton eingebracht und andererseits durch die Möglichkeit, dass für diese Kinder die Normlohnkosten angehoben werden und dadurch mehr Betreuungspersonen eingesetzt werden können. (vgl. Kap. 3.2.1.3)

4.7.1 Zusammenstellung der Fälle

Diese EH wird in zwei Fällen (vgl. Anhang 4: Fall 3m/K7; Fall 4m/K7) diskutiert. Beim Kanton gemeldet werden besonders Kinder, welche zusätzliche und auf das Kind abgestimmte EH benötigen, wie z.B. ein Belohnungssystem. Die regulären Regeln und EH reichen bei diesen Kindern somit nicht mehr aus. In Fall 3m (vgl. Anhang 4: Fall 3m/K7) findet es die Interviewte durchaus wichtig, dass diese Kinder beim Kanton gemeldet werden können und dass sie dort dokumentiert werden. Jedoch bemängelt sie, dass es direkt vor Ort, also in der TS selbst, eigentlich nichts bringe. Die Interviewte aus Fall 4m (vgl. Anhang 4: Fall 4m/K7) findet, dass durch das Registrieren und das Dokumentieren dieser Kinder beim Kanton dem erhöhten Betreuungsaufwand doch Rechnung getragen wird. So zeigt sie auf, dass mehr Personal für die Betreuungsarbeit rekrutiert werden kann, wenn genügend solcher Kinder gemeldet sind.

Auslöser	Erzieherische Handlung	Wirkung / Beurteilung
Verhaltensauffällige Kinder, bei	Zuteilung eines erhöhten Betreu-	Registration und Dokumentation

denen die bisher angewandten EH keine Wirkung gezeigt haben.	ungsfaktors für Kinder mit besonderen Betreuungsanforderungen beim Kanton.	der Kinder ist wichtig. Bewirkt keine nennenswerten Veränderungen direkt vor Ort. Möglichkeit, damit mehr Personal rekrutiert werden kann.
--	--	--

Tabelle 12: Fallübergreifende Ergebnisse der K7

4.7.2 Fazit

In der TSV ist in Art. 8 festgehalten, dass für Kinder mit besonderen Betreuungsanforderungen die Normlohnkosten um bis zu 50 Prozent erhöht werden können (vgl. TSV, 2008: Art. 8). Die zusätzlichen Mittel ermöglichen es einer TS, mehr Erzieherinnen in der Betreuungsarbeit einzusetzen oder zusätzliche Förderprogramme zu finanzieren, wie z.B. das Beiziehen von Fachpersonen (vgl. Erziehungsdirektion des Kantons Bern, 2011). Die Interviewte in Fall 4m (vgl. Anhang 4: Fall 4m/K7) erwähnte die oben beschriebenen Punkte und zeigte sich mit dieser EH zufrieden. In Fall 3m (vgl. Anhang 4: Fall 3m/K7) wird von der Interviewten lediglich erwähnt, dass die Möglichkeit besteht, verhaltensauffällige Kinder beim Kanton als Kinder mit besonderem Betreuungsaufwand zu melden. Sie findet die Dokumentation dieser Kinder beim Kanton wichtig, bemängelt jedoch, dass direkt vor Ort keine Veränderung passiere. Die Autorin vermutet, dass die Anzahl der gemeldeten Kinder zu gering war, um damit genügend Mittel zur Finanzierung zusätzlicher Aktivitäten zu erhalten. Ein Aspekt jedoch bleibt der Autorin nach dem Interview unklar. In Fall 3m (vgl. Anhang 4: Fall 3m/K7) wurden einige Fallbeispiele genannt, bei denen die Heilpädagogin als externe Fachperson dazu gezogen wurde. Diese Zusammenarbeit wird eigentlich durch diese zusätzlichen Gelder vom Kanton finanziert, weshalb es möglich wäre, dass diese TS trotzdem von der Unterstützung des Kantons profitieren konnte. (vgl. Erziehungsdirektion des Kantons Bern, 2011)

4.8 K8: Herausnehmen des Kindes aus der Tagesschule

In dieser Kategorie wird einerseits das Herausnehmen von Kindern nach gegenseitigem Einvernehmen mit den Erziehungsberechtigten diskutiert, andererseits der Ausschluss des Kindes von Seiten der TS. Es wird zudem zwischen einem Ausschluss für eine begrenzte Zeit und dem definitiven Ausschluss unterschieden. (vgl. Kap. 3.2.1.3)

4.8.1 Zusammenstellung der Fälle

Diese Massnahme wird bei fünf Fällen (vgl. Anhang 4: Fall 2m/K8, Fall 3m/K8, Fall 4m/K8, Fall 6m/K8, Fall 7m/K8) genannt. Hierbei wird unterschieden zwischen dem Herausnehmen des Kindes für eine gewisse Zeit und dem definitiven Ausschluss aus der TS. In Fall 2m (vgl. Anhang 4: Fall 2m/K8) geht der Interviewte auf beide Möglichkeiten ein. Nachdem das Kind und dessen Erziehungsberechtigten bereits eine schriftliche Verwarnung erhalten haben und

das Kind dann erneut gegen die Regeln verstossen hat, wird das Kind für eine gewisse Zeit aus der TS ausgeschlossen. Diese EH stellt für den Interviewten eine disziplinarische Massnahme dar. Weiter zeigte er auf, dass ein definitiver Ausschluss aus der TS nur in Frage komme, wenn ein Kind ausserordentlich viel erzieherische Arbeit benötige und wenn es im Rahmen einer Gruppe nicht mehr tragbar sei. Es gebe immer wieder Kinder, die ein anderes Betreuungssetting benötigen. Eines, bei dem vermehrt individuell auf ein Kind eingegangen werden kann. Die TS kann nur so lange individuelle Erziehungsarbeit leisten, wie es eine Gruppe zulässt.

In den Fällen 3m (vgl. Anhang 4: Fall 3m/K8) und 4m (vgl. Anhang 4: Fall 4m/K8) wird aufgezeigt, dass es Kinder gibt, die sich in einer TS nicht wohl fühlen. Diese Kinder leiden in einer TS und benötigen ein anderes ausserfamiliäres Betreuungssetting. Das Kind wird meistens im gegenseitigen Einvernehmen mit den Erziehungsberechtigten aus der TS genommen. In Fall 3m (vgl. Anhang 4: Fall 3m/K8) wird noch auf eine Heimplatzierung eingegangen. Die Interviewte erzählte über Kinder, welche aus der TS genommen und fremdplatziert wurden, z.B. in ein Heim. Bei diesen Kindern zeigten sämtliche EH keine Wirkung auf deren Verhalten. Die Situation spitzte sich immer mehr zu. Zudem passierte noch etwas ausserhalb der TS und erst dann wurde das Kind fremdplatziert. Die EH zeigten keine Wirkung, weil das auffällige Verhalten auf tiefergreifende und familiäre Probleme zurückzuführen war. Sind familiäre Probleme vorhanden, müssen diese laut der Interviewten direkt angegangen werden, damit im Verhalten des Kindes etwas geändert werden kann. In Fall 3m (vgl. Anhang 4: Fall 3m/K8) wird weiter erläutert, dass es einen definitiven Ausschluss nur von Seiten der TS eigentlich noch nie gegeben hat und dass ein Ausschluss für eine begrenzte Zeit nichts bringe, weil die Probleme dieser Kinder mit dieser EH nicht direkt angegangen werden könnten. Nach dem Ausschluss würden die Probleme immer noch bestehen. In Fall 6m (vgl. Anhang 4: Fall 6m/K8) werden über diejenigen Kinder, welche in der TS nicht mehr tragbar sind, schriftliche Berichte verfasst. Diese Berichte halten fest, was die Betreuenden festgestellt haben. Die Berichte werden an andere Fachstellen, wie z.B. der EB zur Absegnung weitergeleitet. Die MA kennen ihre Grenzen in der Erziehungsarbeit und schützen sich damit selber. Die Eltern erhalten die Berichte, damit sie über die Situation des Kindes informiert sind. Ein Kind wird in der TS von Fall 6m (vgl. Anhang 4: Fall 6m/K8) definitiv ausgeschlossen, wenn es in dieser TS nicht mehr tragbar ist und die TS dem Kind nicht das bieten kann, was es braucht. In Fall 7m (vgl. Anhang 4: Fall 7m/K8) wird immer wieder erwähnt, dass wenn sich das Kind beim Separieren nicht beruhigt, es einfach nach Hause geschickt wird. Am nächsten Tag kann das Kind dann wieder in die TS kommen und das Ganze wird in Ruhe mit dem Kind besprochen. Wenn sich das Kind nach wie vor nicht benehmen kann, obschon es bereits einmal nach Hause geschickt wurde, dann wird das Kind für ein paar Tage aus der TS ausgeschlossen. Dieser begrenzte Ausschluss wird dem Kind auch

aufgelegt, wenn etwas Schlimmes vorgefallen oder sein Verhalten inakzeptabel ist. Danach wird Kontakt mit den Lehrern aufgenommen und mit ihnen gemeinsam geschaut, wie weiter vorgegangen werden soll. Wenn jedoch die Grenzen der TS durch das Verhalten des Kindes klar überschritten werden, ist dieses nicht mehr tragbar für die TS. Das kommt sehr selten vor, etwa einmal pro Jahr. Diese Kinder müssen meistens in eine andere Institution gebracht werden, weil sie dann auch Probleme mit anderen Beteiligten, z.B. der Schule, haben und auch dort die Grenzen massiv überschreiten.

Auslöser	Erzieherische Handlung	Wirkung / Beurteilung
<p>Das Kind hat nach einer schriftlichen Verwarnung nochmals gegen die Grenzen verstossen.</p> <p>Das Kind beruhigt sich beim Separieren nicht mehr.</p> <p>Das Benehmen des Kindes ist inakzeptabel oder es ist etwas Schlimmes vorgefallen.</p>	Ausschluss für eine begrenzte Zeit	<p>Disziplinarische Massnahme.</p> <p>Damit sich das Kind beruhigen kann.</p> <p>Zeigt, dass ein solches Verhalten in der TS nicht geduldet wird.</p> <p>Ein Ausschluss für ein paar Tage bringt eigentlich nicht viel.</p>
Das Kind fühlt sich in der TS überhaupt nicht wohl.	Nach gegenseitigem Einvernehmen wird das Kind aus der TS genommen.	In einem anderen ausserfamiliären Setting kann besser auf das Kind eingegangen werden.
<p>Das Kind verhält sich so auffällig, dass es in einer TS nicht mehr tragbar ist.</p> <p>Die Grenzen der TS werden vom Verhalten des Kindes überschritten.</p> <p>Sämtliche EH zeigen beim Verhalten des Kindes keine Wirkung.</p> <p>Das Kind benötigt sehr viel individuelle Erziehungsarbeit und ist in einer Gruppe nicht mehr tragbar.</p>	Ausschluss aus der TS	<p>Fremdplatzierung, weil die Ursachen für das auffällige Verhalten auf familiäre Probleme zurückzuführen sind.</p> <p>Die TS kann dem Kind nicht das bieten, was es braucht.</p> <p>Diese Kinder gehen dann meistens in eine andere Institution.</p> <p>Diese Kinder benötigen ein anderes Betreuungssetting.</p>

Tabelle 13: Fallübergreifende Ergebnisse der K8

4.8.2 Fazit

In zwei TS wird die EH des zeitlich begrenzten Ausschlusses praktiziert (vgl. Anhang 4: Fall 2m/K8; Fall 7m/K8). Im Fall 2m (vgl. Anhang 4: Fall 2m/K8) werden Kinder bei einem erneuten Regelbruch nach einer schriftlichen Verwarnung für ein paar Tage aus der TS ausgeschlossen. Dies stellt laut dem Interviewten eine disziplinarische Massnahme dar, also eine

Art Bestrafung (vgl. Hobmair, 2009: S. 61). Im Fall 7m (vgl. Anhang 4: Fall 7m/K8) werden Kinder nach Hause geschickt, wenn sie sich beim Separieren/ Isolieren nicht mehr beruhigen. Diese Kinder können am nächsten Tag wieder in die TS kommen und dann wird in Ruhe mit dem Kind über sein Verhalten gesprochen. Dies stellt eine intervenierende Massnahme dar und dient zur Beruhigung der Situation (vgl. Hillenbrand, 2008: S. 153-155). Die Betreuer können jeweils erst mit dem Kind über sein Verhalten sprechen, wenn es sich beruhigt hat. Diese Massnahme wird von der Interviewten geschätzt, weil die Kinder sich am nächsten Tag im Gespräch meist kooperativ und einsichtig zeigen. Einen gezielten Ausschluss für ein paar Tage geschieht dann jeweils erst, wenn besonders viel vorgefallen ist und das Verhalten auch wirklich inakzeptabel war. Dieser zeitlich begrenzte Ausschluss stellt einerseits eine Bestrafung für das Kind dar (vgl. Hobmair, 2009: S.61). Es wird dem Kind somit signalisiert, dass sein Verhalten in der TS so nicht geduldet wird. Andererseits nehmen die Tagesschulmitarbeitenden nach dieser Massnahme sofort Kontakt mit der Schule auf, um mit ihr zusammen das weitere Vorgehen bei diesem Kind zu besprechen. Bei diesem Vorgehen wird für die Autorin deutlich, dass die Tagesschulmitarbeitenden die Tatsache mitberücksichtigen, dass hinter einem auffälligen Verhalten oftmals tiefgründige Probleme stecken, welche durch diese EH nicht angegangen werden und nach dem Ausschluss bestehen bleiben (vgl. Willmann, 2010a: S. 95-97). Dabei wird die Aussage der Interviewten aus Fall 3m (vgl. Anhang 4: Fall 3m/K8) bestätigt, dass der zeitlich begrenzte Ausschluss nichts bringe, weil die ursächlichen Probleme damit nicht angegangen werden und dass nach dem Ausschluss dieselben Probleme wieder vorhanden sein werden.

In den Fällen 3m und 4m (vgl. Anhang 4: Fall 3m/K8; Fall 4m/K8) wurden bereits Kinder nach gegenseitigem Einvernehmen mit den Eltern aus der TS genommen. Dies fand meistens zum Wohle des Kindes statt. Das auffällige Verhalten war laut den Interviewten darauf zurückzuführen, dass es sich in der TS nicht wohl fühlte. Diese Kinder benötigen ein anderes ausserfamiliäres Betreuungssetting, wie z.B. eine Tagesmutter.

Ein definitiver Ausschluss des Kindes von Seiten der TS kommt laut den Interviews nur sehr selten vor. Das Kind muss mehrmals und massiv gegen Regeln verstossen haben. Meistens wurden bereits sehr viele erzieherische Interventionen ohne beträchtliche Verbesserung eingeleitet. In den Fällen 6m und 7m (vgl. Anhang 4: Fall 6m/K8; Fall 7m/K8) wurden bereits Kinder von der TS ausgeschlossen. Jedoch waren bei dieser Entscheidung jeweils auch andere Fachleute beteiligt und meistens benötigten diese Kinder dann auch ein ausserfamiliäres Betreuungssetting. In Fall 3m (vgl. Anhang 4: Fall 3m/K8) gab es noch nie einen Ausschluss von Seiten der TS. Die Interviewte erzählte von einem Fallbeispiel eines sehr auffälligen Kindes, welches dann fremdplatziert wurde. Das Verhalten des Kindes wurde immer auffälliger, die Situation spitzte sich in der TS immer mehr zu. Dann passierte noch etwas ausserhalb

der TS und das Kind wurde fremdplatziert. In Fall 2m (vgl. Anhang 4: Fall 2m/K8) gab es laut dem Interviewten nur von Seiten der TS noch nie einen definitiven Ausschluss. Der Interviewte bezeichnete einen definitiven Ausschluss aus der TS als die allerletzte Möglichkeit einer EH. Ein Kind ist in der TS für den Interviewten nicht mehr tragbar, wenn es zu viel individuelle Betreuungsarbeit benötigt und in einer Gruppe nicht integrierbar ist.

Hierbei möchte die Verfasserin an die TSV der Erziehungsdirektion des Kantons Bern knüpfen, welche besagt, dass die TS ein teil- oder vollzeitliches pädagogisches Betreuungsangebot für Kindergarten- und Schulkinder darstellt (vgl. Bütler Liesch, 2009: S. 9). Die TS hat somit keinen sozialpädagogischen oder therapeutischen Auftrag. Die TS muss sich klar von dem abgrenzen und andere beteiligte Personen über Beobachtungen und mögliche auffällige Verhaltensweisen des Kindes informieren. Die Autorin ist überzeugt, dass für ein Kind mit immer wiederkehrendem auffälligem Verhalten eine TS nicht ausreicht, um gezielt auf das Kind und seine Situation einzugehen. Je nach Situation und je nach Problemlage des Kindes kann es in einigen Fällen durchaus sinnvoll sein, wenn ein Kind ein intensiveres Betreuungsetting erhält. Die strukturellen Bedingungen, wie die Ausbildung des Personals, der vorgegebene Betreuungsschlüssel (vgl. TSV, 2008: Art. 1-21) sind nicht gegeben, um gezielt auf verhaltensauffällige Kinder mit sehr weitreichenden Problemen einzugehen. Die Autorin findet zudem, dass jeweils auch das Wohl der anderen Kinder und der MA eine wichtige Rolle spielt. Ein Kind muss in eine grosse Gruppe mit anderen Kindern integrierbar sein und darf nicht erheblich und über einen längeren Zeitraum den Alltag einer TS beeinträchtigen, sonst kann die TS ihren Auftrag, nämlich die pädagogische Betreuung, nicht mehr wahrnehmen. Es wurde auch im Interview zu Fall 6m (vgl. Anhang 4: Fall 6m/K8) aufgezeigt, dass die Tagesschulmitarbeitenden schriftliche Berichte über diese Kinder verfassen, weil sie die Grenzen der erzieherischen Tätigkeit in einer TS kennen und auch um sich selber zu schützen. Kinder werden aus einer TS ausgeschlossen, wenn sie in der TS nicht mehr tragbar sind und wenn die TS nicht das bieten kann, was sie benötigen.

Hierbei ist wichtig anzumerken, dass der Ausschluss oder das Herausnehmen aus einer TS nicht mehr als eine erzieherische oder pädagogische Handlung angesehen werden kann (vgl. Kap. 2.1.2.1). Es handelt sich vielmehr um eine weitere Massnahme, um das problematische Verhalten eines einzelnen Kindes anzugehen.

5 Diskussion

Die Verfasserin wird in diesem Kapitel die Resultate aus den fallübergreifenden Ergebnissen (vgl. Kap. 4) diskutieren. Die Diskussion findet losgelöst von den einzelnen Fällen und den erstellten Kategorien statt. Die verschiedenen Aussagen der Interviewpartner, die Verknüpfungen mit der Fachliteratur und die persönliche Meinung der Autorin werden hierbei zusammengetragen und in einem übersichtlichen Konstrukt, einer Pyramide, zusammengestellt. Die Autorin ist sich hierbei bewusst, dass einige Aussagen und Erkenntnisse aus den Interviews nicht erwähnt werden, dies musste zu Gunsten der Überschaubarkeit in Kauf genommen werden. Die Pyramide wird nachfolgend Stufe für Stufe erläutert und diskutiert.

5.1 Die Pyramide der erzieherischen Handlungen und Massnahmen in Tagesschulen

Die zuführenden Pfeile zeigen auf, welche Verhaltensweisen und welche Gegebenheiten zu der jeweiligen Stufe führen können. Die wegführenden Pfeile zeigen die in den Interviews beschriebenen Wirkungen dieser Handlungen auf das Kind und / oder die Situation auf. Die Pyramide wurde somit ausschliesslich auf Basis des Interviewmaterials erstellt. Die Diskussion zu der jeweiligen Stufe wird aufgrund der Fachliteratur und der persönlichen Meinung der Autorin gebildet, welche bereits bei den Fazits in Kapitel 4 aufgeführt wurden. Aus diesem Grund wird jeweils auf die Kapitel und Literaturangaben verwiesen, damit Wiederholungen vermieden werden.

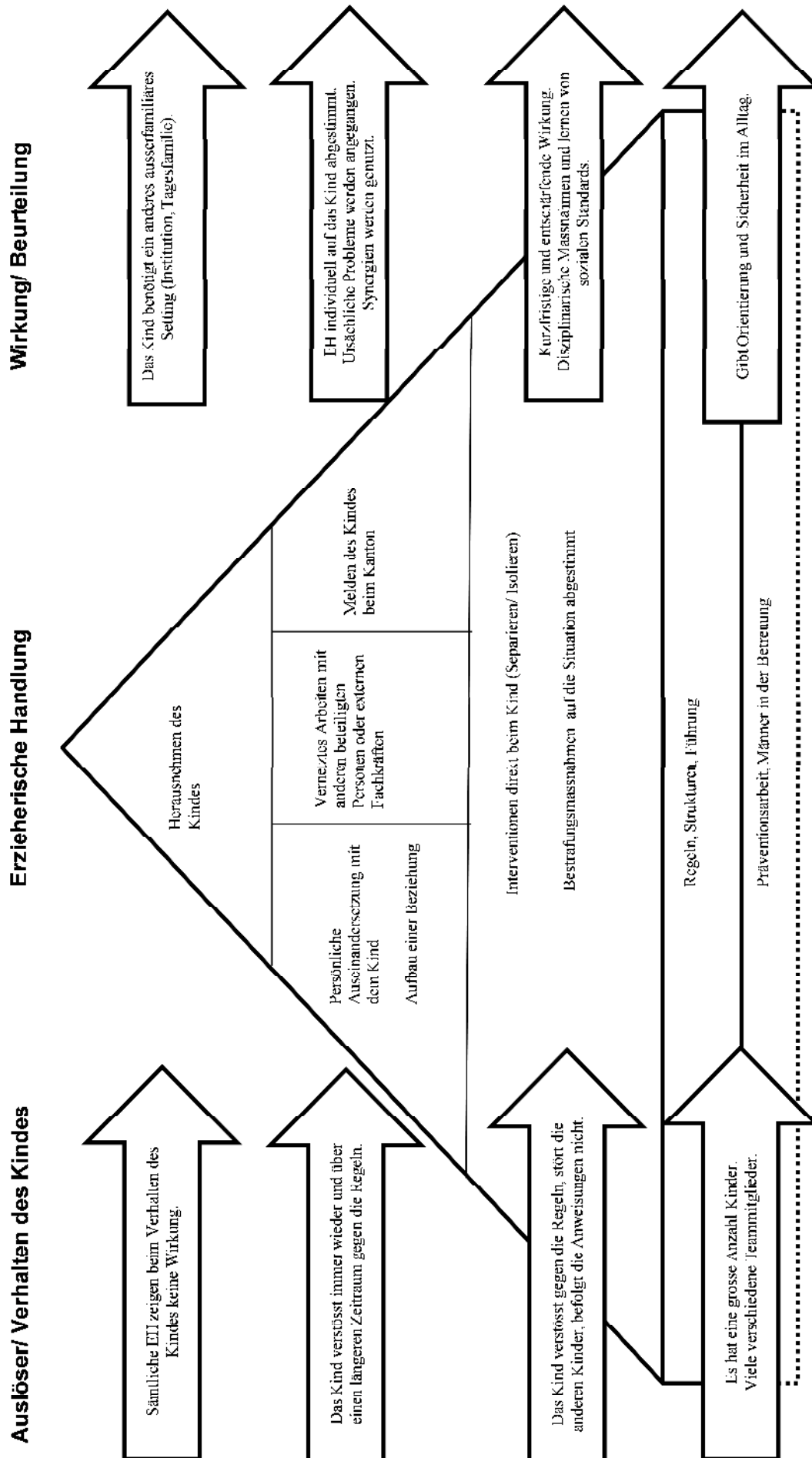


Abbildung 2: Pyramide der erzieherischen Handlungen und Massnahmen in einer TS (Eigene Darstellung)

5.1.1 Die Basis: Klare Regeln, Strukturen und Führung

Die Basis der erzieherischen Praktiken in einer TS stellen **die klaren Regeln, Strukturen und die Führung** dar (vgl. Kap. 4.6). Diese regulieren das Zusammenleben in einer TS. Dies stellt einerseits eine Orientierungshilfe für die Kinder und das Personal dar und andererseits werden den Kindern dadurch bestimmte Werte und gegenseitiger Respekt vermittelt. Weiter werden die Strukturen und Abläufe, welche immer dieselben sind, als eine langfristig wirkende Massnahme erachtet. Denn diese stellen einen roten Faden im Tagesschulalltag für die Kinder und das Personal dar. Dadurch kann eine gewisse Konstanz und Verbindlichkeit entstehen. Jedoch erfordert diese Basis, dass alle MA die Regeln und Strukturen kennen und diese auch konsequent umsetzen. In einem Fall wurde aufgezeigt, dass Führung und Kontrolle wichtig sind, damit das Kind seinen Verpflichtungen nachgeht (vgl. Kap. 4.6.1).

In der Entwicklungspsychologie wird ebenfalls empfohlen, dass dem Kind klare Grenzen gesetzt und ihm gegenüber die Standpunkte des Erziehers vertreten und durchgesetzt werden. Dies soll in einer wohlwollenden und unterstützenden Atmosphäre stattfinden. (vgl. Ahrbeck, 2010: S. 215-225) Weiter ist hierbei anzumerken, dass „je klarer die Regeln und die Konsequenzen bei Regelverletzungen sind, desto besser halten die Kinder die Regeln ein“ (Vollmer, 2008: S. 107). Weiter ist empfehlenswert, dass die Kinder bei der Ausarbeitung von Regeln einbezogen werden. Und dass hierbei berücksichtigt wird, dass diese Regeln nicht zu eng oder zu weit gesetzt werden. (vgl. Vollmer, 2008: S. 107)

Einen weiteren Aspekt bei der Basis der Pyramide stellt die Führung dar (vgl. Kap. 4.6.1). In der erzieherischen Tätigkeit in einer TS hat sich besonders der autoritative Führungsstil bewährt (vgl. Vollmer, 2008: S. 104). Dies schliesst die Autorin daraus, dass dem Kind die Regeln, Grenzen, Normen und die Konsequenzen bei einer Regelverletzung kommuniziert und durchgesetzt werden (vgl. Kap. 4.6.1). Jedoch werden dabei immer auch die individuellen Ansprüche und Bedürfnisse der Kinder mitberücksichtigt. Die MA führen nach einer Regelverletzung jeweils Gespräche mit den Kindern und setzen sich mit dem Kind und seiner Situation auseinander. (vgl. Kap. 4.3.1)

Auch für die Autorin stellt diese EH einen wichtigen Teil der erzieherischen Tätigkeit in einer TS dar. Ein gutes Regelwerk, klare Strukturen und das übernehmen von Führung stellen im Zusammenleben in einer so grossen Gemeinschaft wie in einer TS eine wichtige Orientierung im Alltag dar. (vgl. Kap. 4.6.2)

Die Basis wird zusätzlich gestärkt durch **die Präventionsarbeit** (vgl. Kap. 4.4) und den Männern in der Betreuung (vgl. Kap. 4.5). Bei der Prävention stellen besonders die frühe Integration der Kinder, die Projekte und die Früherkennungsgruppe eine Verstärkung der

Basis dar. In einem Fallbeispiel wurde darauf hingewiesen, dass Kinder umso besser in die TS integrierbar sind, je früher sie in eine TS gehen und dort die Regeln und Strukturen kennenlernen. Weiter wurde in diesem Fall auch auf diverse Projekte eingegangen, bei welchen mit den Kindern gewisse Themen diskutiert wurden oder welche ihnen positive Erlebnisse ermöglichten. Die Früherkennungsgruppe wurde in einem anderen Fallbeispiel aufgezeigt. Diese ermöglicht ein gezieltes und frühes Reagieren bereits bei der Basis. (vgl. Kap. 4.4.1) Die Präventionsarbeit wird in der Literatur bei erzieherischen Berufen als eine gute Möglichkeit angesehen, um Verhaltensauffälligkeiten vorzubeugen (vgl. Hillenbrand, 2008: S. 134).

Die Männer in der Betreuungsarbeit verstärken laut zwei Fallbeispielen die Basis, weil sie bei den Knaben eine wichtige Vorbildfunktion darstellen und von Kindern aus anderen Kulturen stärker als Respektperson akzeptiert werden als Frauen (vgl. Kap. 4.5.1). Eine mögliche Erklärung für diese Beobachtung in der Praxis könnte das in der Literatur beschriebene „Lernen am Modell“ darstellen. Die Männer in der Betreuungsarbeit stellen somit für die Knaben ein Modell dar. Es wird also davon ausgegangen, dass durch das Beobachten von anderen Verhaltensweisen bei den Betreuern und das daraus resultierende Nachahmen ein unangemessenes Verhalten von den Knaben verändert oder angepasst werden kann. (vgl. Schaub, 2007: S. 298)

5.1.2 Die erste Stufe: Direkte Interventionen und Bestrafungsmassnahmen

Die erste Stufe der Pyramide beinhaltet die direkten Interventionen beim Kind und die Bestrafungsmassnahmen (vgl. Kap. 4.2). Eine **direkte Intervention** wird angewendet, wenn das Kind sich trotz mündlicher Verwarnung(en) nicht an die Anweisungen der Betreuungsperson hält. In den Interviews wurden als Bsp. für direkte Intervention besonders das Separieren und das Isolieren des Kindes erwähnt. Diese Interventionsmassnahmen werden eingesetzt, wenn das Kind die anderen Kinder stört, wenn es grobe Wörter benützt oder gegenüber anderen Kindern Gewalt anwendet. Die intervenierenden Massnahmen ermöglichen eine Beruhigung beim Kind und dienen somit der Entschärfung der Situation. So wurde in den Interviews deutlich, dass verhaltensauffällige Kinder einen Moment benötigen, um sich zu beruhigen und die Betreuungspersonen erst danach in Ruhe mit dem Kind über sein Verhalten sprechen können. (vgl. Kap. 4.2.1)

Der Ausschluss des Kindes aus der Gruppe und die Herausnahme des Kindes aus dem Raum sind in der Literatur bei den Interventionsstrategien zu verorten. Dies sind eher kurzfristige und kaum positiv wirkende erzieherische Massnahmen. Es geht hierbei eher darum, die Konfliktsituation zu bestehen, ohne dabei die Beziehung zwischen dem Kind und dem Erzieher in Frage zu stellen. (vgl. Hillenbrand, 2008: S. 153-155)

Die Bestrafungen werden gemäss einigen Interviews nach erfolgter Intervention, wie z.B. dem Separieren, als Wiedergutmachung oder als sachliche Folge eingesetzt. In einem Interview werden wie im Fussball gelbe und rote Karten verteilt. Bei einer roten Karte erhält das Kind eine an die Situation angepasste Bestrafung. In einem Interview wurde darauf hingewiesen, dass die Bestrafungen als eine disziplinarische Massnahme angesehen werden können. Die Kinder sollen dadurch die sozialen Standards, wie ein anständiger Umgang mit ihren Mitmenschen, erlernen und merken, dass bei einem bestimmten Verhalten auch die Konsequenzen getragen werden müssen. Als Bsp. wurde u.a. der Fall genannt, dass ein kaputter Gegenstand ersetzt werden muss. (vgl. Kap. 4.2.1)

In den Interviews werden grundsätzlich die Interventionsstrategien und die Bestrafungen als eine Unterstützung in der erzieherischen Tätigkeit empfunden, wenn sie von allen MA konsequent umgesetzt werden. In einem Interview wird jedoch darauf aufmerksam gemacht, dass Bestrafungen mit Vorsicht und erst nach Rücksprache mit den Eltern eingesetzt werden sollen. Weiter wurde bei diesem Interview auch festgestellt, dass eine Bestrafung erst funktioniert, wenn sie auf das Kind individuell abgestimmt ist. (vgl. Kap. 4.2.1) Die Autorin zählt diejenigen Bestrafungsmassnahmen zur Stufe eins der Pyramide, welche der Situation angepasst sind und als Wiedergutmachung oder als sachliche Folge eingesetzt werden. Werden Bestrafungsmassnahmen hingegen individuell auf das Kind abgestimmt, dann benötigt dies eine persönliche Auseinandersetzung mit dem Kind, weshalb die Autorin solche Bestrafungen zur Stufe zwei der Pyramide zählt.

In der Literatur sind Bestrafungsmassnahmen grundsätzlich bei der Verhaltensmodifikation einzuordnen. Das Verhalten des Kindes kann gemäss der Lerntheorie durch bestimmte Reize und Konsequenzen beeinflusst und verändert werden. (vgl. Hobmair, 2009: S. 61)

Die Autorin stellt somit fest, dass Interventionen und Bestrafungsmassnahmen hauptsächlich als eine kurzfristig wirkende EH angesehen werden sollten. Sie dienen besonders zur Entschärfung der Situation und dem reibungslosen Ablauf des Tagesschulalltags. Die Autorin kann sich durchaus vorstellen, dass ein Kind durch Bestrafungsmassnahmen lernt, bei gewissen Verhaltensweisen auch die Konsequenzen tragen zu müssen. Jedoch sollten Bestrafungsmassnahmen mit Vorsicht eingesetzt werden, denn oftmals wird dadurch ein Verhalten nur unterdrückt. Bestrafungsmassnahmen können darüber hinaus unnötige negative Auswirkungen haben, wie z.B. die Belastung der Beziehung zwischen der Betreuungsperson und dem Kind. (vgl. Hobmair, 2002: S. 247)

Es ist weiter zu berücksichtigen, dass das Verhalten des Kindes bei den Bestrafungsmassnahmen und den Interventionen als eine individuelle Problemlage betrachtet und der soziale Kontext dabei vernachlässigt wird (vgl. Willmann, 2010b: S. 206-209).

5.1.3 Die zweite Stufe: Persönliche Auseinandersetzung, vernetztes Arbeiten und Melden beim Kanton

Die EH der zweiten Stufe der Pyramide werden bei Kindern eingesetzt, die immer wieder gegen die Regeln verstossen und deshalb schon mehrmals eine Bestrafung erhalten haben. Folgende Auslöser für die EH wurden in den Interviews genannt: Das Kind stört den Tagesablauf und die anderen Kinder immer wieder und über einen längeren Zeitraum hinweg. Das Kind benötigt eine intensive Betreuung und viel Aufmerksamkeit von den Betreuungspersonen. Die EH, welche alltäglich eingesetzt werden, reichen nicht mehr aus. (vgl. Kap. 4.1, 4.3, 4.7) Bei dieser Aufzählung wird deutlich, dass die zweite Stufe der Pyramide besonders auf verhaltensauffällige Kinder ausgerichtet ist. Vereinzelt auftretende Auffälligkeiten im Verhalten eines Kindes sind laut Literatur nämlich normal. Es wird erst dann von einem auffälligen Verhalten gesprochen, wenn das auffällige Verhalten des Kindes dauerhaft und wiederholt auftritt. (vgl. Schaub, 2007: S. 684-685) Auf EH der Stufe zwei wird laut den Interviews zurückgegriffen, wenn die Basis der Pyramide und die Stufe eins in der erzieherischen Tätigkeit nicht mehr ausreichen. Die Betreuungspersonen setzen sich dann vermehrt persönlich mit dem Kind auseinander und nehmen Kontakt mit anderen Beteiligten auf.

Kinder, die EH auf Stufe 2 benötigen, werden von manchen TS **beim Kanton als Kinder mit besonderen Betreuungsanforderungen** gemeldet (vgl. Kap. 4.7.1). Dadurch können die Normlohnkosten für diese erhöht und die Betreuungsarbeit durch zusätzliches Personal oder durch zusätzliche Förderprogramme intensiviert werden. (vgl. Erziehungsdirektion des Kantons Bern, 2011) Mit diesem zusätzlichen Geld des Kantons kann laut der Meinung der Autorin die intensivere Arbeit mit dem Kind und um das Kind herum mittels EH der Stufe zwei ermöglicht werden. Die Autorin ist überzeugt, dass die zusätzlichen Gelder einen wesentlichen Beitrag leisten, um die erzieherische Arbeit in einer TS mit verhaltensauffälligen Kindern zu leisten. In zwei Interviews wurde diese Massnahme auch erwähnt und grundsätzlich als etwas Wichtiges empfunden. Jedoch wurde bei einem Interview bemängelt, dass durch diese Massnahme direkt vor Ort eigentlich nichts passiere. (vgl. Kap. 4.7.1) Die Autorin führt diese Aussage der Interviewten auf die Tatsache zurück, dass es eine gewisse Menge an gemeldeten Kindern benötigt, damit genügend Geld zusammenkommt, um die Betreuungsarbeit in der Praxis spürbar zu intensivieren.

Die persönliche Auseinandersetzung wird in den Interviews als etwas sehr Wichtiges, aber Zeitintensives empfunden. Diese EH ist bei Stufe zwei jedoch unumgänglich und wird

bei den Kindern mit auffälligen Verhalten als notwendig angesehen. Dies wird in einem Interview damit begründet, dass jedes Kind von der Art und vom Verhalten her unterschiedlich ist und deshalb in der Erziehung auch etwas anderes benötigt. Weiter wurde in zwei Interviews die persönliche Auseinandersetzung erforderlich, weil die EH auf Stufe eins nicht funktioniert haben. Daraufhin wurden dann Bestrafungs- und Belohnungssysteme erstellt, die individuell auf das Kind abgestimmt wurden und deshalb auch funktioniert haben. Einen weiteren wichtigen Aspekt bei der persönlichen Auseinandersetzung ist der Aufbau einer Vertrauensbeziehung. Es werden Gespräche mit dem Kind geführt und dadurch öffnet sich dieses. Die Betreuungsperson erhält auf diese Weise Einblick in seine Befindlichkeit und lernt seine Interessen und Bedürfnisse kennen. Das Kind fühlt sich dadurch ernst genommen. Die Beziehung zwischen dem Kind und dem Betreuer wird als eine grosse Unterstützung in der erzieherischen Tätigkeit in einer TS angesehen. In einem Interview wurde erzählt, dass ein Kind erst die Anweisungen befolgte, als die Bezugsperson dazu geholt wurde. Gemäss einem anderen Interview wurde die Zusammenarbeit mit einem Kind schwieriger, als seine Bezugsperson nicht mehr an denjenigen Tagen arbeitete, an denen das Kind in die TS kam. (vgl. Kap. 4.3.1)

In der Literatur werden diese Aussagen aus den Interviews betätigt. Es wird aufgezeigt, dass die Beziehung zwischen Kind und Betreuer eine Grundlage für die Erziehungsarbeit darstellt. Dies gilt besonders bei verhaltensauffälligen Kindern, weil diese aufgrund von früheren misslungenen Erfahrungen oftmals Mühe damit haben, eine Beziehung aufzubauen und zu halten. Erziehung kann somit erst bei einem vertrauensvollen und offenen Verhältnis stattfinden. In der Literatur werden ebenfalls auch die Aussagen aus den Interviews bestätigt, wonach der Aufbau einer Beziehung viel Zeit und eine persönliche Auseinandersetzung mit dem Kind benötigt. Weiter wird auch bestätigt, dass hierfür eine personelle Beständigkeit zentral ist. (vgl. Hillenbrand, 2008: S. 136-137)

Somit nehmen sowohl in der Literatur wie auch in den Interviews die persönliche Auseinandersetzung und die daraus resultierende Beziehung mit dem Kind einen sehr wichtigen Aspekt in der Erziehung ein. Jedoch zeigt sich ein wichtiger Unterschied zwischen den Aussagen der Interviewten und der Literatur. In der oben zitierten Literatur werden die persönliche Auseinandersetzung und die Beziehung zwischen dem Kind und dem Erzieher als Voraussetzung für die erzieherische Tätigkeit angesehen und wären somit an der Basis der erzieherischen Pyramide anzusiedeln. In der TS hingegen kommen diese EH erst auf Stufe zwei vor. Die Autorin führt diesen Unterschied auf die strukturellen Gegebenheiten einer TS zurück. Für die MA einer TS ist es unmöglich, mit sämtlichen Kindern eine tragfähige Beziehung aufzubauen. Jedoch ist die Autorin überzeugt, dass in einer TS mit allen Kindern eine

persönliche Auseinandersetzung stattfindet und schon vor Stufe zwei praktiziert wird, jedoch wird diese EH auf Stufe zwei viel intensiver und bewusster geführt.

Das vernetzte Arbeiten findet ebenfalls dann statt, wenn die TS an ihre Grenzen stösst. Die regulären EH reichen nicht mehr aus und das Kind beansprucht viel Zeit und eine überdurchschnittliche persönliche Auseinandersetzung mit der Betreuerin. Beim vernetzten Arbeiten wird bei allen Interviews als erstes die Kontaktaufnahme mit den Eltern genannt. Einerseits sollen die Eltern über das Verhalten ihres Kindes informiert werden und andererseits werden sie so auch in die erzieherischen Praktiken der TS miteinbezogen. Der Einbezug der Eltern wird in einigen Interviews als sehr wichtig erachtet, weil die Mitarbeit der Eltern einen wesentlichen Teil zum Erfolg oder Misserfolg der erzieherischen Tätigkeit beiträgt. Ein weiterer wichtiger Aspekt stellt den Einblick in die familiären Verhältnisse dar. (vgl. Kap. 4.1.1: Die Kontaktaufnahme mit den Eltern) Der Austausch und die Zusammenarbeit mit der Schule werden in den meisten Interviews erwähnt und ebenfalls als grosse Unterstützung betrachtet. In der Schule weist ein Kind oftmals dieselben auffälligen Verhaltensweisen auf wie in der TS. (vgl. Kap. 4.1.1: Die Zusammenarbeit mit der Schule) Zu einem späteren Zeitpunkt wurde bei einigen in den Interviews diskutierten Fällen das Gespräch mit weiteren involvierten Personen gesucht, wie z.B. der Beiständin oder der Psychologin. Diese Zusammenarbeit wird ebenfalls als grosse Unterstützung angesehen. Bei zwei Interviews wird sogar eine vermehrte Zusammenarbeit mit bereits involvierten Personen gewünscht. Dies besonders im Hinblick auf die Zusammenarbeit mit behördlichen Stellen, welche teilweise wichtige Informationen über die Kinder, wie z.B. Kriegserlebnisse, der TS oftmals nicht zur Verfügung stellen. (vgl. Kap. 4.1.1: Gespräche mit bereits involvierten Personen) Ein runder Tisch mit allen beteiligten Personen wurde in drei Interviews genannt. Diese Netzsitzungen wurden einberufen, weil die Situation des Kindes jeweils sehr komplex wurde und es weitreichende Probleme hatte. Solche Sitzungen wurden durch die Interviewten als sehr positiv bewertet, denn es konnten dort verschiedene Themen direkt besprochen und geklärt werden. Ausserdem konnten gemeinsame Vereinbarungen getroffen werden. (vgl. Kap. 4.1.1: Ein runder Tisch / eine Netzsitzung mit allen beteiligten Personen) In zwei Interviews wurde auch die Möglichkeit des Beiziehens von und der Zusammenarbeit mit Fachpersonen aufgezeigt. In einem Fall wurde eine Schulsozialarbeiterin beigezogen, im Anderen eine Heilpädagogin. Die vermehrten zeitlichen Ressourcen dieser Fachleute ermöglichte es ihnen, im Gegensatz zu den MA der TS, sich mit dem Kind intensiver persönlich auseinanderzusetzen. Dies und die fachliche Kompetenz im Umgang mit den Kindern wurde von den Interviewpartnern geschätzt. (vgl. 4.1.1: Das Beiziehen von Fachpersonen und die damit verbundene Zusammenarbeit) Ein weiterer wichtiger Aspekt beim vernetzten Arbeiten waren der gemeinsame Austausch an den Teamsitzungen und der tägliche Rapport. Dieser Austausch ist vor allem deshalb so wichtig, weil die Mehrzahl der MA Teilzeit arbeitet. (vgl. 4.1.1: Der gemeinsame Austausch

im Team) Auch die in einem Interview erwähnten Coaching-Gespräche mit anderen Tageschulleitungen wurden als hilfreich erlebt (vgl. 4.1.1: Die Coaching-Gespräche).

In der Literatur wird das vernetzte Arbeiten besonders im Zusammenhang mit dem ökologischen System nach Hillenbrand (2008: S. 75) vertieft behandelt. Beim ökologischen System wird die Gegebenheit berücksichtigt, dass ein Kind ein Teil von mehreren Systemen, wie z.B. der Schule und der Familie, ist. Alle Systeme zusammen bilden somit das ökologische System. Verhaltensauffälligkeiten des Kindes werden auf eine gestörte Balance im System des Kindes zurückgeführt. Um dem entgegen zu wirken, müssen die Strukturen des Ökosystems verändert werden, damit die Verhaltensauffälligkeiten angegangen werden können. (vgl. Hillenbrand, 2008: S. 75)

Das vernetzte Arbeiten wurde von allen Interviewpartnern erwähnt und als eine unumgängliche EH bei verhaltensauffälligen Kindern empfunden. Begründet wurde dies damit, dass bei einigen Kindern das auffällige Verhalten auf weiter reichende Probleme zurückzuführen war, welche nur im Austausch mit anderen Fachpersonen erkannt werden konnten. Darüber hinaus konnten in der erzieherischen Tätigkeit durch die Zusammenarbeit Synergien genutzt werden. (vgl. Kap. 4.1.2) Die Fachleute können den MA ausserdem hilfreiche Tipps geben und haben mehr zeitliche Ressourcen als die MA einer TS, um sich mit dem Kind eins zu eins auseinanderzusetzen (vgl. 4.1.1: Beziehen von Fachpersonen und der damit verbundene Zusammenarbeit).

5.1.4 Die Spitze: Herausnehmen oder Ausschluss des Kindes aus einer TS

Ein Kind wird laut den Interviews erst aus der TS ausgeschlossen, wenn sämtliche EH bei seinem Verhalten keine Wirkung zeigen (vgl. Kap. 4.8). Dies ist bei den folgenden Gegebenheiten der Fall: Die Grenzen einer TS werden vom Verhalten des Kindes immer wieder und über einen längeren Zeitraum überschritten. Das Kind benötigt sehr viel individuelle Erziehungsarbeit und ist in einer Gruppe nicht mehr tragbar. Ein Kind wird nach gegenseitigem Einvernehmen mit den Erziehungsberechtigten aus der TS herausgenommen, wenn es sich in der TS nicht wohl fühlt und es sich in einem anderen ausserfamiliären Betreuungssetting wohler fühlt, wie z.B. bei einer Tagesmutter (vgl. Kap. 4.8.1). In zwei TS wird die EH des zeitlich begrenzten Ausschlusses praktiziert (vgl. Kap. 4.8.1). Da es sich dabei um eine Bestrafungs- oder Interventionsmassnahme handelt, ist diese EH auf Stufe eins der Pyramide einzuordnen. Bei den EH an der Spitze der Pyramide handelt es sich dagegen um einen definitiven Ausschluss oder ein endgültiges Herausnehmen aus der TS. Diese EH werden laut den Interviewpartnern sehr selten angewendet. Lediglich in zwei TS wurden als allerletzte EH bereits Kinder von der TS ausgeschlossen. Am Entscheid über den Ausschluss waren jeweils andere externe Fachleute beteiligt. Die betroffenen Kinder benötigten anschliessend

meistens ein ausserfamiliäres Betreuungssetting wie z.B. ein Heim. Auch das Herausnehmen des Kindes im Einvernehmen mit den Erziehungsberechtigten wurde von zwei TS erwähnt und bereits praktiziert (vgl. Kap. 4.8.2).

Kinder werden also dann aus einer TS ausgeschlossen oder im Einvernehmen herausgenommen, wenn sie dort nicht mehr tragbar sind und / oder wenn die TS ihnen nicht das bieten kann, was sie brauchen. Die Autorin ist überzeugt, dass es Kinder gibt, deren Verhalten so auffällig ist oder so weitreichende Probleme haben, dass es weitere oder andere Massnahmen benötigt als eine ausserfamiliäre Betreuung in einer TS. Es ist auf jeden Fall notwendig, dass die TS bei wiederholten Auffälligkeiten des Kindes andere Fachpersonen über die gemachten Beobachtungen informiert, damit diese abklären können, was das Kind oder dessen Umfeld an unterstützenden Massnahmen benötigt. Die Autorin erlebt als Erzieherin oft, dass Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten durchaus in eine TS gehen können, wenn sie daneben noch eine weitere und umfassendere Unterstützung erhalten, bei der die ursächlichen Problemen angegangen werden können, wie z.B. eine Familienbegleiterin bei familiären Probleme. Wie bereits mehrmals erwähnt stellt die TS lediglich ein teil- oder vollzeitliches pädagogisches Betreuungsangebot für Kindergarten- und Schulkinder dar (vgl. Bütler Liesch, 2009: S. 9). Die MA der TS haben keinen sozialpädagogischen oder therapeutischen Auftrag und somit nur bedingt Ressourcen, um auf verhaltensauffällige Kinder gezielt eingehen zu können.

5.2 Fazit

In diesem Kapitel wurde versucht, die aus den Interviews gewonnenen Erkenntnisse in einer Pyramide darzustellen. In den Interviews wurde immer ein ähnlicher Verlauf beim Einsatz von EH geschildert. Jede TS kennt Regelwerke und vorgegebene Strukturen. Diese wurden während den Interviews erwähnt oder waren gut sichtbar in der TS aufgehängt. Die meisten Kinder einer TS halten sich sehr gut an die Regeln und vorgegebenen Strukturen. (vgl. Kap. 4.6) Bei einigen Kindern kann es vereinzelt vorkommen, dass sie gegen eine Regel verstossen oder eine Anweisung einer Betreuerin nicht direkt befolgen. Ein solches Verhalten gehört auch zu einer gesunden Entwicklung. Als Reaktion auf das Verhalten des Kindes wird von den TS eine EH auf Stufe eins der Pyramide angewendet. Die Interventionsstrategien von Stufe eins stellen eher eine kurzfristige EH dar und dienen besonders der Entschärfung der Situation. Die Bestrafungsmassnahmen werden als disziplinarische Massnahmen eingesetzt, um den Kindern soziale Standards beizubringen oder ihnen klare Grenzen im Verhalten zu setzen. In den Interviews werden diese EH auf Stufe eins durchaus als eine Hilfe in der erzieherischen Tätigkeit empfunden. Die meisten Kinder ändern ihr Verhalten, nachdem die EH eingesetzt wurde. In den Interviews werden jedoch auch Gefahren und deutliche Grenzen dieser EH erwähnt. (vgl. Kap. 4.2)

Erst wenn ein Kind gehäuft und über einen längeren Zeitraum hinweg gegen die Regeln verstösst und die EH der Basis sowie der Stufe eins der Pyramide nicht mehr ausreichen, werden EH auf Stufe zwei eingeleitet. Auf Stufe zwei werden somit EH aufgeführt, die bei verhaltensauffälligen Kindern eingesetzt werden: Bei dieser Stufe werden die persönliche Auseinandersetzung mit dem Kind und der damit verbundene Aufbau einer Beziehung unumgänglich. Erst durch eine vertrauensvolle Atmosphäre wird sich das Kind öffnen und Einblick in sein Befinden geben. In der Praxis zeigte sich, dass eine gute Beziehung zwischen dem Kind und der Erziehungsperson von enormer Bedeutung ist. Weiter wurde durch die Auseinandersetzung mit dem Kind ermöglicht, dass Bestrafungs- und Belohnungsmassnahmen individuell auf das Kind abgestimmt werden konnten und dass diese Massnahmen auch besser wirkten. (vgl. Kap. 4.3)

Ein weiterer wichtiger Aspekt ist das vernetzte Arbeiten mit anderen beteiligten Personen. Diese EH berücksichtigt die Tatsache, dass ein Kind Teil von vielen verschiedenen Systemen ist und dass ein auffälliges Verhalten oftmals auf weitreichende Probleme zurückzuführen ist. Durch die Vernetzung können wichtige Informationen über mögliche weiterreichende Ursachen für ein auffälliges Verhalten eingeholt werden. Dabei können auch die sozialen externen Bezüge, wie z.B. das Herkunftsmilieu, abgeklärt und in Bezug zum auffälligen Verhalten des Kindes gestellt werden. (vgl. Kap. 4.1)

Die Zusammenarbeit mit Fachleuten berücksichtigt die Gegebenheit, dass die TS grundsätzlich keinen sozialpädagogischen oder therapeutischen Auftrag hat und somit bei verhaltensauffälligen Kindern an ihre Grenzen stösst. Es ist deshalb enorm wichtig, dass die verhaltensauffälligen Kinder nebst der Betreuung in einer TS weitere unterstützende Massnahmen erhalten. (vgl. Kap. 4.1: Beiziehen von Fachpersonen und die damit verbundene Zusammenarbeit)

Die EH in Stufe zwei bedeuten somit für die MA der TS einen erhöhten Betreuungsaufwand. Kinder mit einem erhöhten Betreuungsaufwand können beim Kanton gemeldet werden, wodurch die Normlohnkosten für diese Kinder angehoben werden. Diese zusätzlichen Gelder vom Kanton Bern können für eine intensivere Betreuung oder für zusätzliche Förderprogramme eingesetzt werden. (vgl. Kap. 4.7)

Viele Interviewte haben sehr ausgiebig und hauptsächlich über diese Stufe zwei gesprochen, weil der Fokus der Interviewfragen auch gezielt auf die EH bei verhaltensauffälligen Kindern gerichtet war (vgl. Anhang 1). Die Autorin ist sich bewusst, dass dadurch ein verfälschtes Bild entstanden sein könnte. Damit lässt sich auch die Diskrepanz zwischen den Ergebnissen aus den Interviews und der Fachliteratur bei der persönlichen Auseinandersetzung mit

dem Kind und dem damit verbundenen Aufbau einer Beziehung erklären. Bei den Interviews werden die EH der Stufe zwei nur im Zusammenhang mit Kindern mit einem auffälligen Verhalten erwähnt. Laut Literatur stellen sie dagegen die Basis einer gelingenden Erziehung dar (vgl. Hillenbrand, 2008: S. 136 und Ahrbeck, 2010: S. 223). Dennoch wird in der Praxis darauf geachtet, wann immer möglich in einen persönlichen Austausch mit den Kindern zu kommen (vgl. Kap. 4.3.2). Dies lässt sich einerseits aus der Tatsache schliessen, dass die meisten Kinder in einer TS die Regeln und Strukturen einhalten und akzeptieren (vgl. Anhang 4: Fall 7m/ Einleitung). Andererseits aus dem Führungsstil der MA der TS (vgl. Kap. 5.1.1).

Die Spitze der Pyramide, also der Ausschluss oder das Herausnehmen des Kindes aus einer TS, stellt jeweils die allerletzte der gewählten Massnahmen dar. Sie kommt zur Anwendung, wenn im Vorfeld bereits sehr viele verschiedene EH eingesetzt wurden und dabei sehr viel Zeit investiert wurde. In den Interviews wurde deutlich, dass ein Ausschluss erst nach Rücksprache mit anderen Fachpersonen in Frage kommt. Die betroffenen Kinder hatten somit teilweise sehr weitreichende Probleme und benötigten eine ausserfamiliäre, stationäre Betreuung. (vgl. Kap. 4.8) Die TS konnte diesen Kindern somit nicht das bieten, was sie brauchten.

Weiter ist es wichtig festzuhalten, dass von der TS in der erzieherischen Tätigkeit teilweise auch Mittel eingesetzt werden, die nach Definition der Literatur nicht als eine erzieherische oder pädagogische Handlung angesehen werden können und welche nicht den Erziehenden als Handelnden in den Vordergrund stellen (vgl. Hillenbrand, 2008: S. 25). Zu diesen Mitteln kann eindeutig die Spitze der Pyramide, also der Ausschluss oder das Herausnehmen des Kindes aus einer TS gezählt werden. (vgl. Kap. 4.8) Auch das Melden der Kinder mit erhöhtem Betreuungsaufwand beim Kanton stellt gemäss Literatur keine EH dar. Sie ist jedoch in der Erziehungsarbeit einer TS sehr wichtig, weil dadurch zusätzliche EH, welche für die Betreuung verhaltensauffälliger Kinder notwendig sind, realisiert werden können. (vgl. Kap. 4.7)

Der Bezug der Gruppe, also der Einfluss der anderen Tagesschulkinder auf das auffällige Verhalten eines Kindes wurde in dieser Arbeit nicht berücksichtigt. Der Grund dafür ist, dass die Autorin aus dem Interviewmaterial keine konkreten Aussagen zu diesem Thema ableiten konnte. (vgl. Anhang 4) Somit wurden die EH stets in Bezug auf das Verhalten eines einzelnen Kindes geschildert (vgl. Kap. 3.2.1.4). Es muss jedoch unbedingt berücksichtigt werden, dass die Gründe für ein auffälliges Verhalten nicht nur beim einzelnen Kind zu suchen sind, sondern teilweise auch im Kontext der Gruppe zu finden sind (vgl. Kap. 2.1.3).

Weiter wird in dieser Arbeit nur bedingt auf die sozialen externen Bezüge, wie z.B. das Herkunftsmilieu, Bezug genommen. Dieser Aspekt wurde in Bezug auf ein auffälliges Verhalten in drei Fällen beleuchtet (vgl. Anhang 4: Fall 5m; Fall 6m; Fall 7m). In diesen Fallbeispielen wurde deshalb das vernetzte Arbeiten mit anderen Beteiligten als zentrale Rolle geschildert (vgl. Anhang 4: Fall 5m/K1; Fall 6m/K1; Fall 7m/K1).

6 Schlussfolgerungen

In diesem Kapitel werden in einem ersten Schritt die Forschungsfragen und Hypothesen anhand der Forschungsergebnisse beantwortet bzw. geprüft. In einem zweiten Schritt werden basierend darauf mögliche Handlungsempfehlungen in der erzieherischen Praxis bei verhaltensauffälligen Kindern für Verantwortliche von TS aufgezeigt. Dieser Teil der Arbeit endet mit einem Schlusswort.

6.1 Beantwortung der Forschungsfragen und Prüfung der Hypothesen

Die Forschungsfragen und Hypothesen wurden nach der Bearbeitung der Literatur und im Vorfeld der Forschungsarbeit erstellt und festgehalten. Zuerst werden nun nachfolgend die Forschungsfragen beantwortet und dann wird zu den Hypothesen Stellung genommen. Die Aussagen beziehen sich auf die Ergebnisse aus Kapitel 4 und auf die Diskussion aus Kapitel 5.

6.1.1 Forschungsfragen

Welche erzieherischen Handlungen werden bei Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten in Tagesschulangeboten des Kantons Bern angewendet?

Diese Frage kann gestützt auf Stufe zwei bei der Spitze der erzieherischen Pyramide (vgl. Kap. 5.1.3 und 5.1.4) beantwortet werden. Auf Stufe zwei werden EH bei denjenigen Kindern eingesetzt, welche immer wieder und über einen längeren Zeitraum hinweg gegen die Regeln verstossen. Bei diesen Kindern reicht eine gute Basis (vgl. Kap. 5.1.1) mit klaren Strukturen, einem für alle bekannte Regelwerk und bewusster Führung durch die Erzieher nicht mehr aus. Auch zeigten die EH auf Stufe eins der erzieherischen Pyramide (vgl. Kap. 5.1.2) keine Verbesserungen im Verhalten des Kindes. Es wurde bei diesen Kindern somit bereits mehrmals direkt interveniert und ihnen der Situation angepasste Bestrafungen auferlegt. Die EH ab Stufe zwei betreffen also hauptsächlich Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten (vgl. Kap. 5.1.3 und 5.1.4).

Folgende EH wurde angewendet:

- Es wird vermehrt und gezielter das Gespräch mit dem Kind selbst gesucht und versucht, mehr Zeit mit ihm zu verbringen. Diese persönliche Auseinandersetzung ermöglicht einerseits, dass individuell auf das Kind abgestimmte EH eingesetzt werden können (wie z.B. Belohnungsmassnahmen) und sie legt andererseits den Grundstein für den Aufbau einer Vertrauensbeziehung. (vgl. Kap. 4.3).

- Bei diesen Kindern wird Kontakt mit anderen Beteiligten aufgenommen (vgl. Kap. 4.1). Die Gespräche mit den Eltern dienen der Information bezüglich des Verhaltens des Kindes, ermöglichen Einblick in die familiären Verhältnisse und können zum gemeinsamen Austausch von möglichen EH genutzt werden (vgl. Kap. 4.1.1: Die Kontaktaufnahme mit den Eltern). Die Kontaktaufnahme mit der Schule dient hauptsächlich dem gegenseitigen Informationsaustausch und es können auch mögliche EH besprochen und sogar gemeinsam ausgearbeitete EH beim Kind durchgeführt werden (vgl. 4.1.1: Die Zusammenarbeit mit der Schule). Je nach Situation wird noch mit weiteren bereits involvierten Personen Kontakt aufgenommen und es werden Gespräche geführt, wie z.B. mit Behörden, mit der EB oder mit einem Psychologen (vgl. Kap. 4.1.1: Gespräche mit bereits involvierten Personen). Bei sehr komplexen Situationen kann es hilfreich sein, wenn eine Netzsitzung einberufen wird. Hierbei setzen sich (möglichst) alle Beteiligten an einen Tisch und besprechen die Situation des Kindes. Weiter können diese Sitzungen zur Ausarbeitung von Zielen und zur Vereinbarung von gemeinsamen Abmachungen genutzt werden. (vgl. Kap. 4.1.1: Runder Tisch / Eine Netzsitzung mit allen beteiligten Personen) Der Einbezug von externen Fachpersonen stellt eine weitere Möglichkeit dar bei der Betreuung von verhaltensauffälligen Kindern. So können Fachpersonen, wie z.B. Schulsozialarbeitende in der TS an der Betreuung der Kinder teilnehmen. Diese Fachleute arbeiten dann meist direkt mit den verhaltensauffälligen Kindern zusammen und unterstützen die MA der TS mit fachlichen Ratschlägen. (vgl. Kap. 4.1.1: Beiziehen von Fachpersonen und die damit verbundene Zusammenarbeit)
- Die oben aufgeführten EH benötigen von einer TS vermehrt zeitliche Ressourcen oder zusätzliches Personal. Damit dies gewährleistet und finanziert werden kann, können die verhaltensauffälligen Kinder beim Kanton als Kinder mit besonderen Betreuungsanforderungen gemeldet werden und dann wird für diese Kinder zusätzliches Geld gutgesprochen. (vgl. Kap. 4.7)
- Ein Kind wird nach gegenseitigem Einvernehmen mit anderen Beteiligten aus einer TS ausgeschlossen oder herausgenommen, wenn die oben aufgeführten EH keine Verbesserung beim Verhalten des Kindes bewirken, wenn sich die Situation und die damit verbundenen Probleme immer mehr zuspitzen oder wenn sich das Kind in einer TS überhaupt nicht wohl fühlt. Dies stellt jedoch die allerletzte Möglichkeit einer EH in einer TS dar und wird sehr selten praktiziert. (vgl. Kap. 4.8)

Welche angewandten Erziehungspraktiken haben sich in der Praxis bewährt?

- ***Klare Strukturen*** und ein ausformuliertes ***Regelwerk*** regeln das Zusammenleben in einer so grossen Gemeinschaft wie einer TS. Dies scheint unumgänglich zu sein, da in diesem Setting sehr viele verschiedene Kinder anwesend sind und es oftmals viele verschiedene MA hat, welche tiefprozentig arbeiten. Weiter ist hierbei wichtig, dass alle MA

diese Strukturen und Regeln kennen, diese im gleichen Rahmen umsetzen und somit auch **die Führung** in der Erziehung übernehmen. (vgl. Kap. 4.6)

- Eine weitere Unterstützung stellen **Männer** in der erzieherischen Tätigkeit dar. Dies einerseits aufgrund der Tatsache, dass sie für die Knaben eine Vorbildfunktion einnehmen und andererseits, weil Männer in der erzieherischen Arbeit eher als Autoritätsperson respektiert werden als Frauen. Dies insbesondere bei Kindern mit einem nicht schweizerischen kulturellen Hintergrund, wo Männer oftmals als Oberhaupt der Familie gelten. (vgl. Kap. 4.5)
- **Die Präventionsarbeit und die frühzeitigen Interventionen** ermöglichen, dass Verhaltensauffälligkeiten bei einem Kind sehr früh wahrgenommen, thematisiert und angegangen werden können. Ausserdem kann durch diese EH einem auffälligen Verhalten vorgebeugt werden. (vgl. Kap. 4.4)
- Als zwar nur kurzfristig wirkend, aber in der täglichen Erziehungsarbeit der TS sehr wichtig, werden **die Interventionsstrategien** angesehen. Diese dienen besonders der Entschärfung einer akuten Situation. Es wurden besonders das Separieren und das Isolieren des Kindes erwähnt. Dadurch werden dem Kind weitere Frustrationen erspart, es kann sich beruhigen und danach kann der Erzieher meist gut mit dem Kind über sein Verhalten sprechen. (vgl. Kap. 4.2)
- **Die Bestrafungs- und Belohnungsmassnahmen** können eine Unterstützung beim Durchsetzen von Regeln und beim Erlernen von sozialen Standards darstellen. Besonders die Belohnungsmassnahmen zeigen oft eine positive Wirkung. Die Bestrafungsmassnahmen sollten jedoch mit Vorsicht eingesetzt werden, denn sie können auch unnötige negative Auswirkungen auf das Kind oder die Beziehung zwischen dem Kind und dem Betreuer haben. Es ist wichtig, dass Bestrafungen für das Kind nachvollziehbar sind und dass sie eine sachliche Folge oder eine Wiedergutmachung beinhalten. Bei verhaltensauffälligen Kindern scheinen sie oftmals erst eine Wirkung zu zeigen, wenn sie individuell auf das Kind abgestimmt worden sind. (vgl. Kap. 4.2)
- **Die persönliche Auseinandersetzung** mit dem Kind und der damit verbundene Aufbau einer Beziehung wurden bei den Interviews als sehr nützlich bezeichnet. Durch die direkten Gespräche entsteht eine vertraute Atmosphäre. Dadurch kann sich das Kind öffnen und gewährt Einblick in seine innere Welt, welche von aussen nicht zu beobachten ist. Dadurch können die MA, soweit es der Rahmen einer TS zulässt, auf die Bedürfnisse des Kindes eingehen und die EH individuell auf das Kind abstimmen. Derartige EH funktionieren besser als diejenigen auf Stufe eins der erzieherischen Pyramide, welche meist der Situation, aber nicht dem einzelnen Kind angepasst sind. (vgl. Kap. 5.1.2 und Kap. 5.1.3) **Eine gute Beziehung** zwischen dem Kind und dem Erzieher stellt eine enorme Unterstützung dar in der Zusammenarbeit mit dem Kind. Ein verhaltensauffälliges Kind befolgt und respektiert die Anweisungen seiner Bezugsperson besser und hält sich auch

eher an die gemachten Vereinbarungen, als wenn die Anweisungen von einer anderen MA kommen. (vgl. Kap. 4.3 und 5.1.3)

- **Das vernetzte Arbeiten mit anderen beteiligten Personen** ist bei verhaltensauffälligen Kindern unumgänglich. Besonders die Zusammenarbeit mit den Eltern (vgl. Kap. 4.1.1: Die Kontaktaufnahme mit den Eltern) und der Schule (vgl. Kapitel 4.1.1: Zusammenarbeit mit der Schule) hat sich bewährt, weil das Kind in mehreren verschiedenen Systemen lebt, und die TS nur ein Teil in seinem Leben ist. Durch die Gespräche mit anderen Beteiligten können offene Gespräche stattfinden und die Situation des Kindes kann besprochen werden. Dadurch können Synergien in der Ausarbeitung und in der Durchführung von EH genutzt werden. In sehr komplexen Fällen oder wenn sehr viele Personen beteiligt sind, kann eine Netzsitzung von grosser Bedeutung sein. Hierbei können mit (möglichst) allen beteiligten Personen zusammen Fragen und Anliegen direkt geklärt und das weitere Vorgehen besprochen werden. Weiter können Ziele gemeinsam vereinbart und umgesetzt werden. (vgl. Kap. 4.1.1: Runder Tisch / Eine Netzsitzung mit allen Beteiligten)
- **Das Beiziehen von externen Fachpersonen** stellte in einigen Fällen eine grosse Unterstützung dar. Diese Fachpersonen kamen direkt in die TS und konnten so vor Ort mit dem verhaltensauffälligen Kind und den MA zusammen arbeiten. Diese Fachleute hatten vermehrt zeitliche Ressourcen, um sich eins zu eins mit dem Kind auseinanderzusetzen und verfügten meist über ein grosses Fachwissen, welches sie an die MA der TS weitergeben konnten. (vgl. Kap. 4.1.1: Beiziehen von Fachpersonen und die damit verbundene Zusammenarbeit)
- **Das Melden der Kinder mit besonderem Betreuungsaufwand beim Kanton** wird in der Praxis oft genutzt, weil bei einer solchen Meldung mehr Betreuungsgeld für den zusätzlichen Betreuungsaufwand gesprochen wird (vgl. Kap. 4.7).
- **Der Ausschluss oder das Herausnehmen** eines Kindes aus einer TS hat sich bewährt, wenn dies ausschliesslich zum Wohle des Kindes geschieht. Grundsätzlich hat jedes schulpflichtige Kind ein Anrecht auf einen Platz in einer TS. Jedoch kann es immer wieder vorkommen, dass das Kind ein anderes ausserfamiliäres Betreuungssetting als die TS benötigt. Diese EH stellt die allerletzte Möglichkeit dar und sollte erst nach Rücksprache mit (allen) anderen beteiligten Personen vollzogen werden. (vgl. Kap. 4.8)

6.1.2 Hypothesen

Hypothese 1: Eine Beziehung zwischen dem Kind und dem Erzieher kann in einem Tagesschulangebot nur begrenzt hergestellt werden.

Eine Beziehung zwischen einem Kind und einer Erzieherin kann in einer TS gemäss den Forschungsergebnissen hergestellt werden, indem sich die MA persönlich mit dem Kind auseinandersetzt und viel Zeit investiert. Die Herstellung einer Beziehung ist somit in einer TS durchaus möglich, sie ist jedoch aufgrund struktureller Gegebenheiten eher schwer umzusetz-

bar. Teilweise sind nämlich sehr viele Kinder in einem Modul anwesend und der Tagesschulalltag ist geprägt von einem stetigen Wechsel von Kindern und MA. In der Erziehungsarbeit mit verhaltensauffälligen Kindern werden die persönliche Auseinandersetzung und der damit verbundene Beziehungsaufbau nach einer gewissen Zeit unumgänglich. (vgl. Kap. 4.3 und 5.1.3) Damit dies im Tagesschulalltag möglich wird, können Kinder, die einen erhöhten Betreuungsaufwand benötigen, dem Kanton gemeldet werden, welcher zusätzliche Gelder für die Betreuung dieser Kinder spricht. (vgl. Kap. 4.7 und 5.1.3).

Hypothese 2: In Tagesschulangeboten werden bei Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten häufig Interventionsstrategien eingesetzt.

Diese Hypothese kann anhand der Forschungsergebnisse so nicht bestätigt werden. Dies wird besonders anhand der erzieherischen Pyramide in Kapitel 5 ersichtlich. Die EH, welche für verhaltensauffällige Kinder zusätzlich eingesetzt werden, sind ab Stufe zwei eingeteilt (vgl. Kap. 5.1.3 und 5.1.4). Die Interventionsstrategien und die Bestrafungsmassnahmen sind auf Stufe eins vorzufinden und werden bei sämtlichen Tagesschulkindern punktuell eingesetzt, wenn sie gegen eine Regel verstossen. Die Interventionsstrategien stellen in einer TS eine grosse Unterstützung dar. Sie gehören zu den kurzfristig wirkenden EH und helfen, eine akute Situation zu entschärfen. Dadurch können schlimmere Folgen und weitere Frustrationen beim Kind verhindert werden. Die Interventionsstrategien, besonders das Separieren und das Isolieren des Kindes, werden häufig und gerne eingesetzt. (vgl. Kap. 4.2 und 5.1.2) Dies gilt aber für alle und nicht speziell für verhaltensauffällige Kinder. Bei verhaltensauffälligen Kindern reicht eine solche EH ohnehin nicht mehr aus und es müssen weitere EH angewendet werden. (vgl. Kap. 5.1.3 und 5.1.4)

6.2 Empfehlungen für Verantwortliche von Tagesschulangeboten

Nachfolgend sollen anhand der Ergebnisse aus Kapitel 4 und anhand der Diskussion aus Kapitel 5 mögliche Empfehlungen im Umgang mit verhaltensauffälligen Kindern abgegeben werden. Diese Empfehlungen sind als Anregung für MA in TS zu verstehen. Es werden nachfolgend keine generellen Aussagen und Empfehlungen abgegeben, denn jedes Kind und jede dazugehörige Situation stellen immer eine einmalige Angelegenheit dar. Der Fokus wird auf die drei am Wichtigsten erscheinenden Empfehlungen gelegt:

1. Das Zusammenleben wird in einer TS durch vorgegebene und ausformulierte Abläufe, Strukturen und Regeln erleichtert. Klare Strukturen sind im Setting TS, welches geprägt ist von vielen verschiedenen MA und Kindern, unumgänglich. Die Forschungsergebnisse haben gezeigt, dass klare Strukturen massgeblich dazu beitragen, dass die MA und die Kinder eine Orientierung im Tagesschulalltag erhalten. Dabei ist zentral, dass alle MA die Abläufe, Strukturen und Regeln kennen und bei den

- Kindern durchsetzen. Deshalb werden eine gezielte Verschriftlichung in einem Konzept und die regelmässige Schulung der MA empfohlen. Unterstützend sollte auf eine gute Zusammenarbeit und einen regelmässigen Austausch im Team geachtet werden. (vgl. Kap. 4.6 und 5.1.1)
2. Die persönliche Auseinandersetzung mit den Kindern muss so oft wie möglich und soweit es die Strukturen einer TS zulassen, eingebaut werden. Dies ist unumgänglich für eine gelingende erzieherische Tätigkeit, insbesondere bei verhaltensauffälligen Kindern. Denn jedes Kind stellt ein Individuum dar und benötigt etwas anderes in der Erziehung. Erst die persönliche Auseinandersetzung mit dem Kind ermöglicht den Einsatz von auf das Kind abgestimmten EH. Solche individuell auf das Kind abgestimmte EH zeigen in der Praxis mehr Wirkung, weil jedes Kind anders funktioniert und anders auf eine EH reagiert. Es hat sich in den Interviews gezeigt, dass die EH wie ein Belohnungs- oder Bestrafungssystem meist erst funktionieren, wenn sie individuell auf das Kind abgestimmt wurden. Durch das Kennenlernen des Kindes können diesem auch gezielt gute Momente ermöglicht werden, wie z.B. die Ausübung einer Freizeitaktivität, die ihm grosse Freude bereitet. Weiter ist eine persönliche Auseinandersetzung unumgänglich für den Aufbau einer Beziehung, welche wiederum für eine wirkungsvolle Erziehung unabdingbar ist. Diese zeitintensive Auseinandersetzung mit dem Kind kann u.a. durch direkte Gespräche mit dem Kind in einem guten Moment in den Tagesschulalltag eingebaut werden. So kann man dem Kind z.B. ein Kompliment machen oder es nach seiner Befindlichkeit fragen. Aufgrund der Interviews ist weiter zu empfehlen, dass bei verhaltensauffälligen Kindern eine Bezugsperson zugeteilt wird, welche für das Kind offiziell eine Ansprechperson darstellt und welche bewusst vermehrt Zeit mit ihm verbringen kann. (vgl. Kap. 4.3 und 5.1.3)
 3. Die vernetzte Arbeit mit anderen Beteiligten ist bei Kindern mit einem auffälligen Verhalten unumgänglich, da das Kind nicht alleine lebt und in vielen verschiedenen Systemen integriert ist. Besonders Gespräche mit den Erziehungsberechtigten sollten bei einem solchen Kind so schnell und so oft wie möglich stattfinden. Hierbei können Synergien in der erzieherischen Arbeit genutzt und klärende Gespräche geführt werden. Je nach Situation des Kindes ist es zudem hilfreich, wenn mit weiteren involvierten Personen Kontakt aufgenommen wird. In sehr komplexen Situationen kann eine Netzsitzung angezeigt sein, bei der (möglichst) alle Beteiligten an einen Tisch geholt werden. Weil die TS nur einen Teil im Leben des Kindes darstellt, kann sie ohne Unterstützung von anderen nur bedingt Einfluss auf das Kind und seine Situation nehmen. Es kann zudem sein, dass das auffällige Verhalten auf externe soziale Bezüge, wie das Herkunftsmilieu zurückzuführen ist. Wenn die TS diese Hintergründe kennt, kann sie die Situation besser verstehen und adäquate EH einsetzen. (vgl. Kap. 4.1 und 5.1.3)

6.3 Offene Fragen

Diese Forschungsarbeit legt den Fokus auf das einzelne Kind und dessen Verhalten (vgl. Kap. 3.2.1.4). In den Interviews fanden sich keine direkten Bezüge zum Einfluss der anderen Tagesschulkinder auf das Verhalten des verhaltensauffälligen Kindes. Es wird lediglich aufgezeigt, dass die Kinder einander stören und sich gegenseitig ärgern (vgl. TI 3m/Einleitung), und / oder dass die verhaltensauffälligen Kinder bei den anderen Kindern physische und psychische Gewalt anwenden (vgl. 1m/Einleitung; 2m/Einleitung; 3m/Einleitung; 4m/Einleitung; 6m/Einleitung; 7m/Einleitung). Es bleibt jedoch offen, wie die Kinder das Verhalten gegenseitig beeinflussen und wie die Tagesschulmitarbeitenden diesen Aspekt erzieherisch gezielt mitberücksichtigen können.

Weiter müsste noch geklärt werden, wie die EH jeweils konkret ausgestaltet werden. Hierbei wäre es besonders interessant zu wissen, wie diejenigen EH, die sich besonders bewährt haben, in der Praxis Anwendung finden. Welche konkreten Inhalte relevant sind und wie die Umsetzung funktioniert, könnte ebenfalls erhoben werden. Es wäre z.B. sehr spannend zu analysieren, wie die persönliche Auseinandersetzung mit dem Kind in einer TS umgesetzt wird. Hierbei könnte z.B. geklärt werden, welches die Gesprächsinhalte sind, die sich im Austausch mit einem verhaltensauffälligen Kind besonders bewährt haben und welche Tätigkeiten den Beziehungsaufbau besonders fördern.

Im Rahmen dieser Arbeit wurden lediglich Interviews mit Fachleuten durchgeführt und ausgewertet. Die Sichtweise der Kinder in einer TS wurde nicht miteinbezogen. Es wäre somit interessant und könnte durchaus zu einer Wissenserweiterung führen, wenn betroffene Kinder zu ihrer Meinung in Bezug auf die Anwendung von EH in der TS befragt würden. Dabei könnte untersucht werden, welche EH diese Kinder in einer TS als wirkungsvoll empfunden haben.

6.4 Schlusswort

Wie in der Einleitung bereits erwähnt, ist die Nachfrage nach Betreuungsangeboten in TS in den letzten Jahren massiv angestiegen. Es ist somit eine Tatsache, dass die strukturellen Bedingungen nach wie vor in einem stetigen Aufbau sind und dass dauernd Anpassungen an die neuen Bedingungen gefordert werden. Es muss somit stets an vorderster Front für eine genügende Finanzierung und für eine gezielte Professionalisierung der Leistungen in diesem Bereich gekämpft werden. (vgl. Kap. 1.1 und 1.2) Hierbei leisten die MA von TS somit eine Pionierarbeit. Anhand dieser Forschungsarbeit konnte festgestellt werden, dass trotz bestehender Defizite in den momentan gegebenen Strukturen durchaus Möglichkeiten bestehen, um auf verhaltensauffällige Kinder einzugehen und diese zu integrieren. Es scheint

durch die gegebenen Rahmenbedingungen aber unumgänglich zu sein, dass in einer TS klare Strukturen und Regeln bestehen. Diese sollten in einem Konzept festgehalten und von allen MA verinnerlicht und angewendet werden. (vgl. Kap. 4.6 und 5.1.1) Weiter sollten die TS von der Möglichkeit Gebrauch machen, verhaltensauffällige Kinder beim Kanton als Kinder mit besonderen Betreuungsanforderungen zu melden, um mit den zusätzlichen Geldern gezielte Förderprogramme oder zusätzliches Personal zu organisieren. Auf diese Weise kann die zusätzlich anfallende oder intensivierete Betreuung von verhaltensauffälligen Kindern ziemlich gut unterstützt und verbessert werden. (vgl. Kap. 4.7 und 5.1.3)

Gestützt auf die Interviews scheint es wichtig zu sein, dass die Gruppe gut zusammenleben kann und dass der Tagesschulalltag reibungslos abläuft. Dies wird einerseits durch die klaren Strukturen, durch ein ausformuliertes Regelwerk und eine wohlwollende Führung durch die MA einer TS erreicht (vgl. Kap. 4.6 und 5.1.1). Andererseits muss sich ein Kind dort auch entwickeln und einbringen können. Dies kann nur erreicht werden, wenn jedes Kind seine individuellen Bedürfnissen und Fähigkeiten, die es mitbringt, einbringen kann und dort von den MA auch abgeholt wird. (vgl. Kap. 4.3 und 5.1.3) Die Resultate widerspiegeln, dass ein gesundes Zwischenmass zwischen dem Funktionieren der Gruppe und der Berücksichtigung jedes Einzelnen gefunden werden muss. Dieses Gleichgewicht kann durch die persönliche Auseinandersetzung mit dem Kind und seiner Situation gefördert werden. Die MA sollten trotz den eher schwierigen strukturellen Bedingungen der TS versuchen, sich vermehrt mit dem Einzelnen und seiner momentanen Situation auseinander zu setzen, damit es dann gezielt unterstützt und begleitet werden kann. (vgl. Kap. 4.3 und 5.1.3) Dadurch könnten bereits sehr früh auffällige Verhaltensweisen entdeckt und konkret angegangen werden. Je früher ein auffälliges Verhalten erkannt und angegangen wird, desto eher können weitere Probleme für das Kind und seine Situation verhindert werden. (vgl. Kap. 4.4 und 5.1.1)

Abschliessend möchte die Autorin nochmals einen sehr wichtigen Aspekt bezüglich der Thematik dieser Arbeit hervorheben. Die Ursache für ein auffälliges Verhalten eines Kindes ist jeweils nicht nur beim einzelnen Kind zu suchen. Sein Verhalten ist vielmehr ein Ausdruck von einem komplexen Zusammenspiel aus vielen verschiedenen Aspekten. Es ist somit wichtig, dass jeweils das gesamte Tagesschulumfeld, wie z.B. der Einfluss der anderen Kinder, in die Beobachtungen miteinbezogen wird. Ausserdem sollten jeweils Kontakte mit anderen Beteiligten hergestellt werden, um abklären zu können, ob eventuell externe soziale Bezüge für das Verhalten des Kindes mitverantwortlich sind. Diese Erörterung ist unumgänglich, damit die zu ergreifenden EH auf das Kind und seine Situation angepasst werden können. (vgl. Willmann, 2010b: S. 207 und Stein, 2008: S. 11)

Anhang 1: Interviewleitfaden

Name/ Funktion:

Betrieb:

Datum:

1. Welche schwierigen Situationen mit Kindern sind in letzter Zeit aufgetreten?

(Beschreiben der Situation)

Was ist dabei aufgefallen?

Welche Verhaltensweisen sind hierbei aufgetreten?

2. Wie haben sie auf diese Situation erzieherisch reagiert?

Haben sie noch weitere Massnahmen eingesetzt?

3. Wie denken sie über die eingesetzte(n) (erzieherischen) Massnahmen?

Ist es gelungen? Was haben sie gut gefunden?

Was hätten sie anders/ besser gemacht?

Anhang 2: Begleitbrief

Daniela Burkhalter
Seidenweg 21
3012 Bern
031 302 36 40
079 718 22 66
danielaburkhalter@gmx.ch

Adresse der Tagesschule

Bern, Datum

Masterarbeit: Verhaltensauffällige Kinder in Tagesschulangeboten des Kantons Bern

„Welche (Erziehungs-) Massnahmen werden in Tagesschulangeboten bei Verhaltensauffälligkeiten eingesetzt?“

Sehr geehrte/r Frau/ Herr Muster

Im Rahmen meiner Masterarbeit an der Fachhochschule für Soziale Arbeit möchte ich eine empirische Untersuchung der Tagesschulangebote im Kanton Bern bezüglich der angewandten Erziehungspraktiken bei Verhaltensauffälligkeiten durchführen. Ziel dabei ist herauszufinden, welche Erziehungsmaßnahmen bei Verhaltensauffälligkeiten eingesetzt werden. Diese Arbeit soll Erkenntnisse über die verschiedenen Vorgehensweisen liefern und aufzeigen, welche Massnahmen für die betroffenen Kinder als unterstützend gelten.

Dieses Forschungsthema ist für mich persönlich von besonderem Interesse, weil ich nebst dem Studium seit drei Jahren als Erzieherin in einer Tagesschule tätig bin. Diese Kinder stellen für mich täglich eine grosse Herausforderung dar und auch in Gesprächen mit Arbeitskollegen/innen von Tagesschulangeboten sind diese Kinder oftmals ein zentrales Thema. Ich habe mich bereits vertieft mit dieser Thematik auseinandergesetzt. Leider fand ich keine spezifische Fachliteratur oder Forschungsarbeit bezüglich des Umgangs mit verhaltensauffälligen Kindern in Tagesschulangeboten. Es bestehen grundsätzliche Erziehungsempfehlungen und reichlich Fachdiskurse im Bereich der (Sozial-)pädagogik, welche sich um den Umgang mit Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensauffälligkeiten kümmern. Jedoch sind diese Erziehungsempfehlungen oft auf das Setting „Heim oder Schule“ abgestimmt. Diese sind jedoch nicht auf das Setting „Tagesschulangebote“ direkt übertragbar.

Wie bereits telefonisch besprochen bin ich sehr froh, dass Sie Ihre Erfahrungen im Rahmen eines rund 30 minütigen Interviews einfliessen lassen. Dabei werde ich sie über ein konkretes Fallbeispiel aus ihrem Arbeitsalltag befragen. Ich lege grossen Wert auf die Vertraulichkeit und werde sämtliche Informationen anonymisieren. Die Resultate werden Ihnen zur Verfügung gestellt.

Falls Sie Fragen haben, bin ich gerne bereit, Ihnen weitere Details zu diesem Projekt zu erläutern und sonst sehen wir uns am (Datum) um (Zeit) Uhr im (Ort).

Freundliche Grüsse

Daniela Burkhalter

Anhang 3: Auswertungsraster

Aus der Vorlesung des Wahlmoduls Qualitative Forschung/ Prof. M. Metzger/ Herbstsemester 2013/ 1. Quartal

Auswertungsraster zur zusammenfassenden Inhaltsanalyse

Erster Durchgang (Fallspezifisch):

Fall	Zeile	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
1m	4	1	Im Gegenteil, ganz begierig auf Praxis gewesen.	Eher auf Praxis gefreut	K1 Spass an der Praxis (1, 2, 4)
1m	7	2	Praxis hat grossen Spass gemacht	Praxis hat Spass gemacht	K2 Realismus und Anpassungsfähigkeit (3)
1m	10	3	Hab's genommen, wie's kommt	Realistisch und anpassungsfähig	
1m	14	4	Eigene Arbeit durch Spass entschädigt	Spass an der Arbeit gehabt	
...	
2m	...	...	...	...
...	
3m	...	...	...	...
...	

Zweiter Durchgang (Fallübergreifend):

Fall	Kategorie	Generalisierung	Reduktion
1m	K1 Spass an der Praxis	...	K'1 ...
1m	K2 Realismus und Anpassungsfähigkeit	...	K'2 ...
...	
2m	...	...
3m	...	...

Anhang 4: Ergebnisse fallspezifisch

In diesem Anhang wird das Interviewmaterial vertieft bearbeitet und ausgewertet. Es konnten aus den sieben Interviews, welche als Fall 1m bis 7m aufgeführt sind, acht Kategorien erschlossen werden. In diesen Kategorien sind sehr viele Informationen und Aussagen der verschiedenen Interviewpartner verpackt. Die acht Kategorien befassen sich mit der Hauptfrage, welche EH in den TS eingesetzt werden.

Nachfolgend werden die sieben Fälle aufgeführt. Dabei wird detailliert aufgezeigt, welche Kategorien in welchem Fall und in welcher Weise vertreten sind. Weiter wurden durch das Datenmaterial die Auslöser, wie z.B. ein Verhalten eines Kindes, das zu dieser EH oder Kategorie geführt hat, herausgearbeitet und beschrieben. Die Wirkungen der EH auf das Kind, die Situation und / oder das Umfeld wurden ebenfalls herausgearbeitet und dargestellt. Die Ergebnisse wurden möglichst eins zu eins und möglichst wertfrei vom Datenmaterial entnommen und dargestellt. Sie beinhalten die Aussagen und Einschätzungen der Interviewten.

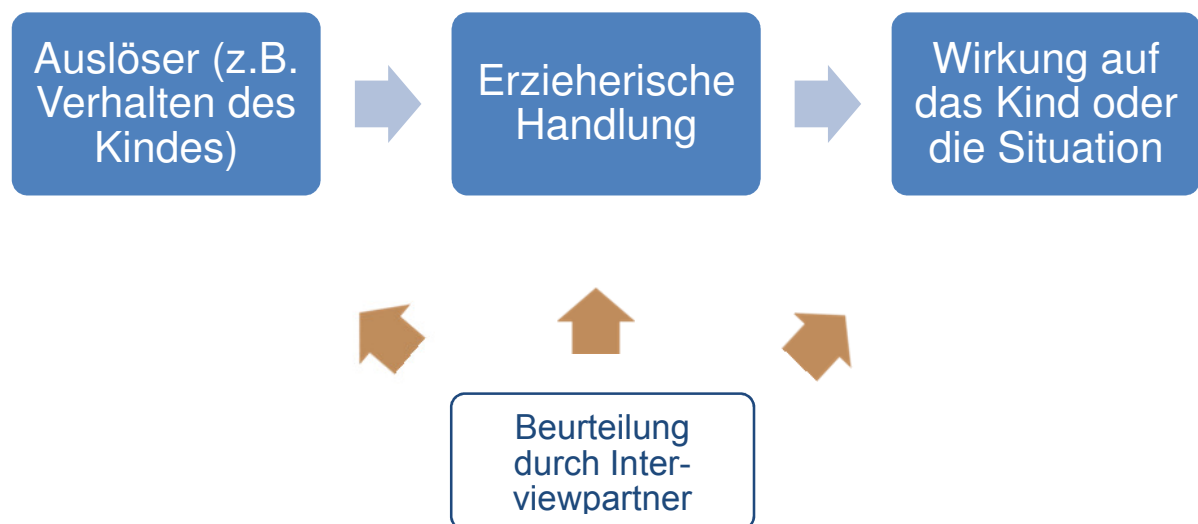


Abbildung 3: Modell Auslöser-Wirkung einer EH auf das Verhalten eines Kindes (Eigene Darstellung)

Fall 1m

In diesem Interview wurde über ein konkretes Fallbeispiel berichtet. Ein Mädchen zeigte **ein selbstzerstörerisches Verhalten** und verursachte oft in Konstellation mit anderen Tageschulkindern Schwierigkeiten (vgl. TI 1m: Zeile 4-14). Das Mädchen hat **andere Kinder gehänselt** und zudem **erzählte sie sehr viele unglaubliche Geschichten**. Es war durch ein **extremes/ manisches Verhalten** geprägt. Dabei war es manchmal himmelhochjauchend und manchmal zu Tode betrübt. Das Mädchen wendete **psychische und physische Gewalt** an. Es **verlangte viel Aufmerksamkeit** von den Betreuern (vgl. TI 1m: Zeile 28-43).

Dies wird anhand nachfolgender Aussage deutlich: „[...] sie ging dann mit ihren Problemen nicht nur zu den Betreuern, sondern hat dann auch alle anderen Tagesschulkinder miteinbezogen. Das war total schwierig diese Situation im Tagesschulalltag.“ (TI 1m: Zeile 11-14)

K1: Zusammenarbeit und Gespräche mit allen Beteiligten oder externen Fachpersonen

Hier wird die Wichtigkeit des direkten Austausches mit allen Beteiligten aufgezeigt und auch der runde Tisch, an dem alle beteiligten Personen teilnehmen. Dies hat die Autorin aus der folgenden Aussage geschlossen: „[...] wir pflegen eine offene Kommunikation. Also gegenüber den Eltern oder gegenüber dem Kind selber [...].“ (TI 1m: Zeile 70-72) Weiter beinhaltet die erste Kategorie den runden Tisch, bei dem alle beteiligten Personen teilnehmen und sich gegenseitig über das Mädchen austauschen (vgl. TI 1m: Zeile 122-125). Dieses vernetzte Arbeiten mit allen Beteiligten war wichtig, weil die MA nur einen kleinen Teil des Lebens mit dem Mädchen verbringen und das Mädchen jeweils nur sehr kurz in der TS ist (z.B. für das Mittagessen) (vgl. TI 1m: Zeile 178-183). Dieses vernetzte Arbeiten hatte auf das Mädchen einen positiven Einfluss, denn es bekam so die Aufmerksamkeit, nach welcher es verlangte (vgl. TI 1m: Zeile 142-146).

Das problematische Verhalten hat damit angefangen, dass das Mädchen regelmässig mit anderen Kindern zu spät zum Mittagessen gekommen ist (vgl. TI 1m: Zeile 20-25). Die Schülerin begründete jeweils ihre Verspätung damit, dass sie die Lehrer zurückbehalten hätten. Da wurde dann bei den **Lehrpersonen rückgefragt** (vgl. TI 1m: Zeile 24-28). Es wurde auch **Kontakt mit dem Vater aufgenommen**, um ihn über das Verhalten und die erzählten Geschichten der Tochter zu informieren und abzuklären, ob diese Geschichten der Wahrheit entsprechen (vgl. TI 1m: Zeile: 27-29). Durch die Kontaktaufnahme mit den Eltern erhielten die MA Einblick in die schwierigen familiären Verhältnisse. Es wurde auch ersichtlich, dass die Eltern getrennt leben und dass die Mutter weit weg wohnt. (vgl. TI 1m: Zeile 47-50) Das Mädchen hatte regelmässige Gespräche mit der Schulsozialarbeiterin, welche sich mehr Zeit nehmen und Einzelgespräche mit ihr führen konnte (vgl. TI 1m: Zeile 85). Zudem sind sie in der TS zusammengesessen und haben Strategien besprochen (vgl. TI 1m: Zeile 98-100). Die Interviewte hatte **regelmässige Austauschsitungen mit der Schulsozialarbeiterin**, um gemeinsam die Situation des Mädchens zu besprechen (vgl. TI 1m: Zeile 90-94). Die Schulsozialarbeiterin konnte eine gute Beziehung zum Mädchen aufbauen (vgl. TI 1m: Zeile 105-108) und dadurch kamen viele Themen zum Vorschein, die das Mädchen beschäftigten (vgl. TI 1m: Zeile 98-105).

Die Zusammenarbeit mit der Jugendarbeit kam zu einem späteren Zeitpunkt auch dazu, weil das Mädchen bei dem Jugendtreff teilnahm (vgl. TI 1m: Zeile 118-120). Die Jugendarbeiter informierten die TS über gewisse Aussagen des Mädchens. Dies geht aus folgender

Aussage hervor: „[...] die Jugendarbeiter haben sich plötzlich auch gemeldet [...] sie hat dort Sachen und Geschichten deponiert.“ (TI 1m: Zeile 118-120)

Auslöser	Erzieherische Handlung	Wirkung / Beurteilung
Zu spät gekommen zum Mittagessen und dem Lehrer dafür die Schuld gegeben.	Rückfragen bei den Lehrern und Aussagen der Schülerin überprüfen.	Klärung der Situation. Das Mädchen merkte, dass die Schule und die TS miteinander sprechen und konnte sie nicht mehr gegeneinander ausspielen.
Die Schülerin erzählte unglaubliche Geschichten.	Kontaktaufnahme mit Vater: Information und Rücksprache der Aussagen.	Ermöglichte Einblick in die schwierigen familiären Verhältnisse des Mädchens.
Das Mädchen benötigte eine intensivere Auseinandersetzung, verlangte viel Aufmerksamkeit.	Das Mädchen wurde an die Schulsozialarbeiterin übergeben. Sie hatten regelmässige Gespräche zusammen.	Die regelmässigen Austauschsitzen mit der Schulsozialarbeiterin gab vermehrt Einblick in die Situation des Mädchens.
Die Situation wurde sehr komplex. Es kamen viele Sachen durch die direkten Gespräche mit der Schule und dem Vater zusammen. Das Verhalten des Mädchens überstieg die Kompetenz der TS.	Runder Tisch / Vernetzungstreffen	Das Mädchen bekam die Aufmerksamkeit, die es benötigte. Gegenseitiger Informationsaustausch und gegenseitiges Besprechen von weiteren Massnahmen.

Tabelle 14: Fall 1m / K1

K3: Die Beziehung zwischen Kind und Tagesschulmitarbeitenden / Persönliche Auseinandersetzung mit dem Kind

Für den Aufbau einer Vertrauensbasis ist laut der Interviewten **viel Zeit und eine persönliche Auseinandersetzung** mit der Schülerin wichtig (vgl. TI 1m: Zeile 57-59). Die Interviewte zeigte auf, dass sich die Schülerin durch das **gegenseitige Kennenlernen** öffnete und zu erzählen begann. „Je besser ich sie und die anderen Teamfrauen kennengelernt habe [...] desto mehr hat sie dann auch erzählt und wir konnten ihr Verhalten dann auch ganz klar spiegeln und ihr Rückmeldungen geben [...].“ (TI 1m: Zeile 73-75) Weiter wird im Interview mehrmals erwähnt, dass der Schulsozialarbeitende im Gegensatz zu den MA der TS mehr Zeit gehabt habe und aus diesem Grund einen guten Draht zur Schülerin aufbauen konnte (vgl. TI 1m: Zeile 105-108). Die Interviewte erwähnte mehrmals, dass direkte Gespräche mit der Schülerin wichtig seien und dass sie im Nachhinein noch vermehrt unter vier Augen mit der Schülerin hätte sprechen sollen (vgl. TI 1m: Zeile 162-164). Weiter zeigte die Interviewte auf, dass die MA der TS zu wenig Kapazitäten und zeitliche Ressourcen haben, um solche Gespräche mit einem Kind zu führen (vgl. TI 1m: Zeile 170-171). Es wurde im Interview erwähnt, dass die MA der TS versuchten, Elemente des **ressourcenorientierten Arbeitens** einzubauen, damit die Vertrauensbasis erhalten blieb. Dies wird durch folgende Aussage deutlich: „Zum Teil auch Komplimente machen, wo es angebracht war, wir versuchten einfach so ein bisschen ressourcenorientiert zu arbeiten mit ihr, weil für uns ist es auch wichtig, dass die Vertrauensbasis da bleibt [...].“ (TI 1m: Zeile 76-77) Hierbei wurde auch darauf aufmerksam gemacht, dass es dem Mädchen eigentlich nicht gut ging und dass sie zu Gewalt neigte (vgl. TI 1m: Zeile 78-80).

Auslöser	Erzieherische Handlung	Wirkung / Beurteilung
Die Schülerin machte viele unglaubwürdige Aussagen und suchte nach Aufmerksamkeit.	Persönliche Auseinandersetzung mit dem Mädchen. Sich Zeit nehmen zum gegenseitigen Kennenlernen.	Das Mädchen hat sich geöffnet gegenüber den MA der TS. Je besser die MA der TS das Mädchen kennengelernt haben, desto besser konnten sie auch direkt an das Mädchen Rückmeldungen geben zu ihrem Verhalten.
Der Schülerin ging es nicht gut.	Ressourcenorientiertes Arbeiten: Komplimente geben, wo es angebracht war.	Die Komplimente halfen die Vertrauensbasis zu erhalten.

Tabelle 15: Fall 1m / K3

K4: Frühzeitige Intervention/ Präventionsarbeit

Die frühzeitige Intervention kommt besonders bei der Reflexion des Fallbeispiels durch die Interviewte zum Ausdruck. Die Interviewte bedauerte im Nachhinein, dass sie nicht viel früher etwas Konkretes unternommen hatte. Dies schliesst die Autorin aus den folgenden Aussagen: „[...] wir hätten dort schon viel früher mit ihr zusammensitzen sollen oder auch noch mehr mit den Eltern [...]. Einfach zu lang gewartet, schlussendlich.“ (TI 1m: Zeile 171-173)

Die Interviewte machte zudem gute Erfahrungen beim Mitwirken in einer **Früherkennungsgruppe** (vgl. TI 1m: Zeile 188-192). Eine solche Früherkennungsgruppe gibt es in dieser Gemeinde und sie setzt sich aus vielen verschiedenen Fachkräften zusammen: Der Schulleitung, der Tagesschulleitung, der Abteilungsleiter der Bildungsdirektion, der Schulsozialarbeit und der Jugendarbeit (vgl. TI 1m: Zeile 188-192). Die interviewte Person machte hierzu folgende Aussage: „Die TS hat fast keine anderen Möglichkeiten, als irgendwie dort mitzuwirken in so einer riesen, riesen Gruppe [...]. Und je früher man das Problem beim Namen nennt, desto eher kann man dann reagieren.“ (TI 1m: Zeile 193-196) Hinweis: Diese Kategorie hängt durch die Früherkennungsgruppe wiederum auch mit der ersten Kategorie (vernetztes Arbeiten) zusammen.

Auslöser	Erzieherische Handlung	Wirkung / Beurteilung
Die Situation des Mädchens spitzte sich immer mehr zu. Die Situation wurde unterschätzt. Das Setting TS bietet oftmals zu wenig Zeit für eine individuelle Auseinandersetzung mit den Schülern.	Es hätte schon viel früher etwas bzw. mehr unternommen werden sollen.	Im Nachhinein bei der Auswertung wurde bedauert, dass die TS nicht schon viel früher etwas Konkretes unternommen hat. Es hätte sich nach Aussage der Interviewten gelohnt, noch mehr Zeit in das Ganze zu investieren.
Es gab vermehrt Fälle in dieser Gemeinde mit Kindern, die durch ihr Verhalten auffallen.	Früherkennungsgruppe: Regelmässiger Austausch zwischen Fachkräften. Ausarbeitung eines Handlungsleitfadens.	Je früher das Problem beim Namen genannt wird, desto eher kann man reagieren.

Tabelle 16: Fall 1m / K4

Fall 2m

Der Interviewte erzählte einerseits über die allgemein eingesetzten EH in dieser TS. Es handelt sich um EH, die bei vereinzelt Regelverstössen eingesetzt werden, sowie auch um Massnahmen für Kinder, welche sich wiederholt und über einen längeren Zeitraum nicht an die Regeln und Strukturen halten. Allgemein als schwieriges Verhalten wurden besonders

disziplinarische Probleme der Kinder genannt. Die Kinder hätten **zu wenig Respekt vor den weiblichen MA**. Weiter wurde hierbei die **Lautstärke** der Kinder erwähnt sowie der **Umgang untereinander**. Dazu gehört die verbale und physische Gewalt, welche die Kinder gegenseitig einsetzen. (vgl. TI 1m: Zeile 5-12) Andererseits wurde im Interview auch ein konkretes auffälliges Verhalten eines Knaben aufgezeigt. Ein Knabe, welcher sich in der Turnhalle **nicht an die Regeln hielt**, gegenüber den Betreuerinnen verbal sehr ausfällig wurde, die **Anweisungen nicht befolgte und sich den direkten Interventionen widersetzte**. (vgl. TI 1m: Zeile 20-25) Die interviewte Person zeigte weiter auf, dass die vorhandenen Räumlichkeiten einer TS ein wichtiger Aspekt sind, um gute Erziehungsarbeit leisten zu können (vgl. TI 3m: Zeile 188-195).

K1: Zusammenarbeit und Gespräche mit allen Beteiligten oder externen Fachpersonen

Hier werden die Kontaktaufnahme mit den Eltern und die Zusammenarbeit mit der Schule erwähnt. Die **Kontaktaufnahme mit den Eltern** erfolgt direkt nach einer längeren Separierung des Kindes (vgl. TI 2m: Zeile 74). Die Eltern werden per Telefon über das Verhalten ihres Kindes informiert. Dass die Eltern direkt für ein Gespräch in die TS kommen, ist sehr selten (vgl. TI 2m: Zeile 146-149). Der Interviewte findet es sehr wichtig, dass die Eltern über das Verhalten ihrer Kinder informiert sind (vgl. TI 2m: Zeile 113-115). Zu dieser Kategorie gehört auch die **schriftliche Verwarnung**. Diese wird an die Eltern ausgestellt und folgt immer erst nach einer mündlichen Verwarnung und nach der Kontaktaufnahme mit den Eltern. Dies wird aus folgender Aussage ersichtlich: „[...] bereits am Telefon eine Verwarnung und zusätzlich mit einem Schreiben, dass der Sohn verwarnt wurde und dass wir solches Verhalten nicht tolerieren und dass wenn es noch einmal vorkommt, er eventuell von der TS ausgeschlossen wird.“ (TI 2m: Zeile 45-48) Der Ausschluss aus der TS wäre dann die letzte Möglichkeit einer EH (vgl. TI 2m: Zeile 78-80). Einen Ausschluss gab es in dieser TS jedoch bis dahin noch nie (vgl. TI 2m: Zeile 54-56). Bei der schriftlichen Verwarnung wird die **Leitung der Schule beigezogen**, um dem ganzen mehr Gewicht zu geben. Das wird anhand folgender Aussage ersichtlich: „Also die Verwarnung läuft dann mit mir als der Tagesschulleitung und der Schulleitung zusammen. Die Schule kommt dann einfach als Unterstützung dazu, weil man dort mehr Druck aufbauen kann.“ (TI 2m: Zeile 76-78)

Auslöser	Erzieherische Handlung	Wirkung / Beurteilung
Der Schüler hält sich nach mehreren EH immer noch nicht an die Anweisungen oder an die Regeln. Er muss für eine längere Zeit separiert werden.	Information der Eltern über das Verhalten des Kindes und schriftliche Verwarnung an die Eltern.	Der Interviewte findet es wichtig, dass die Eltern über das Verhalten der Kinder informiert sind.
Wird eine schriftliche Verwarnung ausgestellt, dann wird die Schulleitung miteinbezogen.	Zusammenarbeit mit der Schulleitung.	Die Schule kommt als Unterstützung hinzu, weil dort mehr Druck aufgebaut werden kann.

Tabelle 17: Fall 2m / K1

K2: Bestrafungsmassnahmen nach direkter Intervention und Belohnungsmassnahmen

In diesem Interview wurden mehrmals **Bestrafungsmassnahmen** erwähnt. Vor jeder Bestrafung erfolgt jeweils **die direkte Intervention am Schüler**, um eine Situation zu entschärfen. Hierbei wird versucht, immer den gleichen Ablauf beizubehalten: Zuerst gibt es mündliche Anweisungen/ Verwarnungen an das Kind. Und wenn dies nichts nützt, wird das Kind für einen kurzen Moment von 5 bis 10 Minuten von der Gruppe separiert. Und falls immer noch keine Besserung eintritt, wird das Kind für eine längere Zeit von der Gruppe separiert. (vgl. TI 2m: Zeile 62-73)

Der Interviewte erwähnte **die Wiedergutmachung**, also konkret in diesem Fallbeispiel das Schreiben einer Entschuldigung an eine Betreuungsperson nach einem unanständigen Verhalten gegenüber dieser Person (vgl. TI 2m: Zeile 45-47). Weiter werden die Strafämtyli als Disziplinierungsmassnahme bei unerwünschtem Verhalten eingesetzt. Dies schliesst die Autorin aus folgender Aussage: „[...] wenn einer sich unanständig benimmt, dann muss er nachher ein Ämtyli machen“. (TI 2m: Zeile 91-92) Weiter müssen die Kinder Materialien ersetzen, wenn sie diese kaputtmachen. Oder sie dürfen dann eine gewisse Zeit nicht mehr damit spielen. (vgl. TI 2m: Zeile 96-101) Abschliessend erwähnte der Interviewte, dass die **Bestrafungsmassnahmen direkt nach einem Verhalten** eingesetzt werden und dass sie jeweils **individuell auf das Kind abgestimmt** sein müssen. Dazu sagte die interviewte Person: „[...] man muss halt einfach schauen, was die einzelnen Kinder jeweils brauchen als Bestrafung. Einige brauchen halt wirklich einmal einen Schuss vor den Bug [...] und bei anderen kann man vielleicht noch einmal zusammensitzen und mit ihnen sprechen [...]“. (TI 2m: Zeile 209-214) Der Interviewte setzt Bestrafungen als disziplinarische Massnahme ein, weil manche Kinder schlecht erzogen sind und keine sozialen Standards mehr haben (vgl. TI 2m: Zeile 112-116).

Auslöser	Erzieherische Handlung	Wirkung / Beurteilung
Das Kind hält sich trotz Verwarnung nicht an die Anweisungen.	Separieren des Kindes	Entschärfende Wirkung auf die Situation. Beim genannten Beispiel mit dem Jungen hatte die längere Separierung in einem anderen Gebäude, im Büro beim Tagesschulleiter erst eine beruhigende Wirkung auf das Kind.
Verbal ausfällig gegenüber Betreuerinnen und sich nicht an die Anweisungen halten.	Eine Wiedergutmachung als Bestrafung: Schreiben einer Entschuldigung.	Disziplinarische Massnahme, um sie zu erziehen und damit sie soziale Standards erlernen.
Unanständiges Benehmen	Erledigen eines Strafämtylis	Disziplinarische Massnahme, um sie zu erziehen und damit sie soziale Standards erlernen.
Kaputtmachen von Materialien.	Das Kind muss kaputt gemachte Materialien ersetzen oder bekommt Spielverbot.	Disziplinarische Massnahme, um sie zu erziehen und damit sie soziale Standards erlernen.

Tabelle 18: Fall 2m / K2

K3: Beziehung Kind und Mitarbeiter/ Persönliche Auseinandersetzung mit dem Kind

In diesem Interview wird aufgezeigt, dass es wichtig ist, dass die Betreuungspersonen **individuell auf das Kind eingehen** sollen, soweit dies die Gruppe zulässt. Die Kinder sind unterschiedlich in ihrer Art und benötigen eine andere EH. (vgl. TI 2m: Zeile 180-185) Weiter ist dem Interviewten wichtig, dass Kinder, die nicht in einer Gruppe integrierbar sind, ein anderes Betreuungssetting bekommen als die TS (vgl. TI 2m: Zeile 186-188). Weiter wird die Berücksichtigung der Einzigartigkeit der Kinder auch bei den Bestrafungsmassnahmen erwähnt (vgl. Anhang 4: 2m/K2).

Auslöser	Erzieherische Handlung	Wirkung / Beurteilung
Die Kinder sind von der Art her unterschiedlich. Individuelles Verhalten der Kinder.	Persönliche Auseinandersetzung mit dem Kind, um herauszufinden, welche EH dieses Kind benötigt.	Jedes Kind benötigt etwas anderes in der Erziehung. Die EH zeigt Wirkung, wenn sie die Individualität der Kinder berücksichtigt.

Tabelle 19: Fall 2m / K3

K5: Männer in der Betreuungsarbeit

Der Interviewte zeigte zu Beginn des Interviews auf, dass die Zusammensetzung des Personals einen wichtigen Aspekt in der Erziehungsarbeit darstellt. Das Tagesschulteam sollte mehr Männer beinhalten, als im Moment dort angestellt sind. Der Interviewte sagte folgendes: „Bei mir machen sie das nicht und beim anderen Mann auch weniger. Es sind BETREUERINNEN, wo sie einfach (/) zu wenig Respekt haben.“ (TI 2m: Zeile 6-7)

Auslöser	Erzieherische Handlung	Wirkung / Beurteilung
Die Schüler zeigen weniger Respekt gegenüber weiblichen Betreuungspersonen.	Vermeint Männer in der Betreuungsarbeit einsetzen.	Die Schüler zeigen mehr Respekt vor männlichen Erziehenden.

Tabelle 20: Fall 2m / K5

K6: Klare Regeln und Strukturen

Hierbei zeigte der Interviewte auf, dass alle MA regelmässig geschult werden, damit sie alle dieselben Regeln kennen und durchsetzen. „Ich überlege mir in letzter Zeit wieder vermehrt, gerade nach solchen Vorfällen, ob man die Gruppe wieder einmal informieren sollte oder so ein standardisiertes Abkommen auf einem Zettel wieder einmal ihnen abgeben sollte und das machen dann alle [...]. Und die Kinder merken das sofort, welche Erwachsenen noch nicht mit allen Regeln vertraut sind.“ (TI 2m: Zeile 161-166) Weiter gehört zu dieser Kategorie auch der immer gleiche Ablauf bei Regelverstosse: Mündliche Verwarnung → Separieren für kurze Zeit → Separieren für längere Zeit → Kontaktaufnahme mit Eltern → Mündliche und schriftliche Verwarnung und Einbezug der Schulleitung → Ausschluss (vgl. TI 2m: Zeile 62-82).

Auslöser	Erzieherische Handlung	Wirkung / Beurteilung
Die Kinder merken sofort, wenn ein Betreuer die Regeln und Abläufe nicht genau durchsetzt / kennt.	Alle MA kennen einen bestimmten Handlungsablauf bei den Regelverstösse und setzen diesen konsequent um.	Die Kinder tricksen die Erzieher weniger aus und halten sich somit vermehrt an die Regeln.

Tabelle 21: Fall 2m / K6

K8: Herausnehmen des Kindes aus der Tagesschule

Beim geregelten Handlungsablauf bei Regelverstössen wird mit der schriftlichen Verwarnung darauf aufmerksam gemacht, dass das Kind bei weiteren Regelverstössen von der TS ausgeschlossen werden könnte. Der Ausschluss aus der TS wäre dann der letzte Schritt einer EH. (vgl. TI 2m: Zeile 78-82) Einen Ausschluss gab es in dieser TS jedoch bis dahin noch nie (vgl. TI 2m: Zeile 54-56).

Weiter zeigte der Interviewte auf, dass in dieser TS die individuelle Erziehungsarbeit bei einem Kind immer im Rahmen der Gruppe durchführbar sein muss. Übersteigt es den Rahmen der TS, dann ist ein anderes Betreuungssetting für dieses Kind angezeigt, wie z.B. in ganz extremen Fällen die Betreuung in der Kinder- und Jugendpsychiatrie. (vgl. TI 2m: Zeile 180-187) Dazu sagt der Interviewte: „Aber es muss immer im Rahmen sein, dass die Gruppe trotzdem noch funktionieren kann. Wenn das zu gross wird, dann muss man aufpassen. Einfach ob das die TS noch verkraften kann. Dann kann es auch ganz extreme Fälle geben [...]. Solche Kinder sind hier nicht tragbar [...].“ (TI 2m: Zeile 183-187)

Auslöser	Erzieherische Handlung	Wirkung / Beurteilung
Das Kind hat nach einer schriftlichen Verwarnung nochmals gegen die Regeln der TS verstossen.	Ausschluss für eine bestimmte Zeit aus der TS.	Das Kind kommt nicht mehr in die TS und kann somit nicht mehr gegen die Regeln verstossen. Disziplinarische Massnahme.
Das Kind benötigt sehr viel individuelle erzieherische Arbeit. Dies ist im Rahmen einer Gruppe nicht mehr tragbar.	Herausnehmen des Kindes aus der TS.	Es gibt Kinder, die benötigen ein anderes Betreuungssetting. Ein Setting, bei dem vermehrt individuell auf ein Kind eingegangen werden kann. Die TS kann nur so lange individuelle Erziehungsarbeit leisten, wie es eine Gruppe zulässt.

Tabelle 22: Fall 2m / K8

Fall 3m

Die Tagesschulleitung erzählte hauptsächlich von schwierigen Situationen mit Kindern. Sie nannte hierzu die EH, welche bei Regelverstössen eingesetzt werden und ging auch vertieft auf vereinzelte Fallbeispiele von EH bei verhaltensauffälligen Kindern ein.

Schwierige Verhaltensweisen werden das **gegenseitige Ärgern** und das **gegenseitige Provozieren** der Kinder genannt, wobei besonders die Grösseren die Kleineren ärgern (vgl. TI 3m: Zeile 6-20). Weiter wird hierbei auch die **physische und psychische Gewalt** ge-

nannt. Die Kinder benützen (Kraft-) Ausdrücke, die man eigentlich nicht benutzt oder treten einander mit den Füßen. (vgl. TI 3m: Zeile 24-28)

Als problematisch wird auch das **Nichteinhalten von Regeln und das Nichtbefolgen von Anweisungen** genannt. In Gruppensituationen sind die Kinder untereinander teilweise in einen Konflikt verwickelt, bis es ausartet. Bei einigen Kindern **fehlt es an der sozialen Fähigkeit** und die auffälligen Verhaltensweisen sind laut der Tagesschulleiterin auf **tiefgreifende Probleme**, wie z.B. familiäre Probleme, zurückzuführen. (vgl. TI 3m: Zeile 40-52) Als besonders schwierig bezeichnet die Interviewte Kinder, welche **keine sozialen Kompetenzen** haben, also die Grundregeln des sozialen Zusammenlebens nicht kennen und dementsprechend auch nicht einhalten. Dies kommt in Gruppensituationen besonders deutlich zum Ausdruck. Sie erzählte auch von einem Kindergartenkind, welches immer **weggelaufen** ist und keine sozialen Kompetenzen mitgebracht hatte. (vgl. TI 3m: Zeile 56-80) „War wie ein Tierli, also einfach die Erziehung, die ganzen vier Jahre, die es da erlebt hat (/). Gar nicht so sozialisiert war, dass es überhaupt in eine Gruppe integriert werden konnte.“ (TI 3m: Zeile 67-69)

K1: Zusammenarbeit und Gespräche mit allen Beteiligten oder externen Fachpersonen

Das scheint für die Interviewte eine zentrale Rolle bei der Erziehungsarbeit mit diesen Kindern zu spielen. Dies wird dadurch deutlich, dass bei zwanzig verschiedenen Paraphrasen ein Austausch mit beteiligten Personen erwähnt wird. (vgl. TI 3m) Als unumgänglich sieht die Interviewte die **Zusammenarbeit mit den Eltern** an. Der regelmässige Austausch mit den Eltern von verhaltensauffälligen Kindern scheint für sie sehr wichtig zu sein. Es ist ihr ein grosses Anliegen, dass die Eltern informiert werden, wenn in der TS etwas vorgefallen ist. Das wird aus folgender Aussage geschlossen: „Da muss man mal die Eltern anrufen, weil es ganz schlimm ist [...].“ (TI 3m: Zeile 128-129) Weiter werden Gespräche auch initiiert, um abzutasten, wie die Situation zu Hause ist (vgl. TI 3m: Zeile 140-141). Zudem stellt der gemeinsame Austausch mit den Eltern über mögliche EH ein wichtiges Hilfsmittel dar: „und dann hat also die Mutter vorgeschlagen [...] er bekommt kein Dessert.“ (TI 3m: Zeile 222-223) Weiter ist gemäss der Interviewten die **Zusammenarbeit mit der Schule**, und dazu zählen die Lehrkraft und die Schulleitung, ein wichtiger Aspekt in der Erziehungsarbeit. In der Schule treten meist dieselben Probleme auf und es können gemeinsame EH ausgearbeitet werden. Dazu sagte die Interviewte: „Wir haben uns wegen diesem einen Schüler, alle Betreuerinnen und die Klassenlehrerin, mal für eine Stunde getroffen [...]. Die Lehrer haben natürlich die gleichen Probleme, das ist genau das, eins zu eins da.“ (TI 3m: Zeile 166-167) Weiter ist hierbei der gemeinsame Austausch im Team unumgänglich. Zum einen, weil das **Team** aus vielen verschiedenen Personen zusammengesetzt ist und sie sich gegenseitig immer wieder die wichtigsten Ereignisse vom Tag rapportieren müssen: „[...] nachmittags bin

ich ja nie da und da muss man sich ja immer austauschen [...]“ (TI 3m: Zeile 359-360) Weiter werden diese Kinder in Teamsitzungen immer wieder diskutiert (vgl. TI 3m: Zeile 299-300). Die Zusammenarbeit mit einer **Heilpädagogin** scheint für sie sehr hilfreich zu sein: „[...] wieder irgendwelche Massnahmen und haben uns Tipps geben lassen.“ (TI 3m: Zeile 311) Sie wünscht sich sogar einen intensiveren Austausch mit einer Heilpädagogin bei diesen Kindern, denn sie macht dazu folgende Aussage: „[...] dass eine Heilpädagogin mal kommen darf oder eingeschaltet wird [...]“ (TI 3m: Zeile 329) Eine weitere Unterstützung war der **Austausch mit anderen Tagesschulleitungen**. Die Interviewte nahm an einem Coaching für Tagesschulleitungen teil und konnte sich dort mit anderen Fachleuten über Erziehungspraktiken bei verhaltensauffälligen Kindern austauschen: „[...] so was ist immer gut, sich auszutauschen [...] weil die haben wirklich viel Erfahrung, aber allein schon, wenn man hört, was in anderen TS läuft, wie sie reagieren [...]“ (TI 3m: Zeile 386-388)

Auslöser	Erzieherische Handlung	Wirkung / Beurteilung
Das Kind verstösst gegen die Regeln und hält sich nicht an die Anweisungen.	Information der Eltern über das Verhalten des Kindes.	Es ist wichtig, dass die Eltern über das Verhalten der Kinder Bescheid wissen.
Das Kind verhält sich auffällig.	Gespräche mit den Eltern.	Gespräche mit den Eltern, um abzutasten wie die Situation zu Hause ist.
Das Kind benötigt zusätzliche erzieherische Massnahmen.	Gespräche mit den Eltern, um mit ihnen weitere, auf das Kind abgestimmte EH zu besprechen (z.B. Belohnungs- oder Bestrafungsmassnahmen).	Die Massnahmen sind auf das Kind abgestimmt und die Eltern stehen hinter den zusätzlichen EH wie z.B. einer Bestrafungsmassnahme → kein Desert.
Kinder, welche dieselben Auffälligkeiten in der Schule und in der TS haben.	Gemeinsames Treffen und Besprechen der Kinder mit der Lehrkraft.	Zusammenarbeit mit der Schule ist sinnvoll, weil die Kinder dieselben Probleme haben in der Schule wie in der TS. Gemeinsame auf das Kind abgestimmte EH aushandeln, welche von der Schule und der TS durchgeführt werden.
Das Team ist aus vielen verschiedenen Betreuerinnen zusammengesetzt.	Gegenseitiges rapportieren und informieren während einem Arbeitstag. Verhaltensauffällige Kinder während der Teamsitzung besprechen.	Der gegenseitige Austausch ist im Setting TS unumgänglich, weil dort so viele verschiedene Personen arbeiten. Der tägliche Rapport ist somit zentral und gleichzeitig eine grosse Herausforderung.
Bei einigen Kindern reichten EH von der TS nicht mehr aus.	Die Heilpädagogin wird beigezogen.	Die Heilpädagogin stellt eine grosse Unterstützung dar. Sie kann Tipps geben und persönlich auf das Kind eingehen.
Verhaltensauffällige Kinder sind vermehrt ein Thema in TS.	Der Besuch und das Mitwirken in einem Coachingteam.	Der gegenseitige Austausch ist immer gut. Viele Arbeitskollegen haben einen grossen Fundus an Erfahrungen, die untereinander ausgetauscht werden können.

Tabelle 23: Fall 3m / K1

K2: Bestrafungsmassnahmen nach einer direkten Intervention und die Belohnungsmassnahmen

Bei den auf die Kinder gerichteten Interventionen wurde mehrmals genannt, **dass Anweisungen geben oder das Zurechtweisen** der Kinder nichts oder nur kurzfristig etwas nützte: „Und vor allem, das Schlimme dann, wenn wir dann eingreifen, natürlich was sagen, das nützt dann einfach nichts.“ (TI 3m: Zeile 32-33)

Kleinere Bestrafungen werden aus diesem Grund in der täglichen Erziehungsarbeit eingesetzt, wie z.B. das Reinschicken der Kinder oder die räumliche Trennung beim Mittagessen (vgl. TI 3m: Zeile 241-247). Diese Bestrafungen sind jedoch in den Tagesschulregeln schriftlich festgehalten und werden den Eltern ausgehändigt (vgl. TI 3m: Zeile 248-249).

Die **Belohnungssysteme** sind auf jeden Fall einen Versuch wert und können funktionieren, wenn die Belohnungsart mit dem Kind besprochen wird und man eine Belohnungsart wählt, die dem Kind eine Freude bereitet. Dies wird aus folgender Aussage geschlossen: „[...] wo man dann so abtastet, was könnte das Kind freuen, kriegt es ein Belohnungssystem.“ (TI 3m: Zeile 184-185) Die Interviewte hatte auch die Erfahrung gemacht, dass Belohnungssysteme nicht oder nur anfangs funktioniert haben. Das Belohnungssystem kann gemäss ihren Aussagen dann nicht funktionieren, wenn das Kind das System durchschaut, wenn der Anreiz zu gering ist oder wenn es noch andere Schwierigkeiten hat. (vgl. TI 3m: Zeile 204-207)

Individuelle auf das Kind abgestimmte **Bestrafungssysteme** werden gemäss der Interviewten sehr vorsichtig eingesetzt. Sie können jedoch durchaus hilfreich sein in der Erziehungsarbeit: „Es ist aber wichtig, dass die Bestrafungen erst eingesetzt werden, wenn die anderen EH, wie z.B. das Belohnungssystem, nicht funktioniert haben.“ (TI 3m: Zeile 217-218) Die Bestrafung wird nur vorsichtig eingesetzt und erst nach Rücksprache mit den Eltern: „[...] aber in Absprache, wichtig find ich da mit den Eltern auch, was für eine Bestrafung [...].“ (TI 3m: Zeile 227-228) Die Interviewte nannte hierbei ein Bsp. von einem Jungen, bei dem die Belohnungsmassnahme nicht funktionierte. Die mit der Mutter zusammen besprochenen Bestrafungsmassnahmen jedoch, welche auf den Jungen persönlich abgestimmt wurden, zeigten dagegen dann die erhoffte erzieherische Wirkung. Dazu sagte die Interviewte: „Und dann hat also die Mutter vorgeschlagen [...] er bekommt kein Dessert. Und es ist halt auch ein Junge, der sehr gerne Dessert isst [...] und es funktioniert jetzt sehr gut.“ (TI 3m: Zeile 222-226)

Auslöser	Erzieherische Handlung	Wirkung / Beurteilung
Kinder halten sich im Alltag nicht an die Regeln (z.B. Provokationen, verbale und physische Gewalt).	Die Betreuerinnen intervenieren direkt bei den Kindern: sie greifen in den Konflikt ein und geben direkte Anweisungen an die Kinder.	Dies nützt bei den Kindern nichts oder nur kurzfristig.
Die Kinder halten sich trotz den Interventionen der Betreuerinnen nicht an die Anweisungen.	Die Betreuerinnen setzen dann kleinere Bestrafungen ein, wie z.B. das Separieren des Kindes.	Die Kinder sind dann räumlich getrennt und können so die Gruppe nicht mehr direkt stören.
Vereinzelte Kinder, die sich in bestimmten Situationen über einen längeren Zeitraum auffällig verhalten.	Es werden meistens mit der Schule zusammen und auf das Kind abgestimmte Belohnungssysteme ausgehandelt.	Die Belohnungssysteme sind einen Versuch wert. Sie können funktionieren, wenn sie auf das Kind abgestimmt sind und wenn die Belohnung dem Kind gefällt.
Vereinzelte Kinder, die sich in bestimmten Situationen über einen längeren Zeitraum auffällig verhalten und bei denen das Belohnungssystem nicht funktioniert hat.	Es werden mit den Eltern zusammen und auf das Kind abgestimmte Bestrafungssysteme ausgehandelt.	Die Bestrafungssysteme können funktionieren. Der Einsatz soll jedoch mit viel Vorsicht und nach Rücksprache mit den Eltern erfolgen. Wichtig hierbei ist, dass die Bestrafung nicht zu gravierend ist

		und dass sie auf das Kind abgestimmt sind.
--	--	--

Tabelle 24: Fall 3m / K2

K7: Melden der Kinder mit besonderen Betreuungsanforderungen beim Kanton

Die Interviewte findet es wichtig, dass man diese Kinder dem Kanton melden kann und dass diese dann offiziell dokumentiert werden. Jedoch bemängelt sie, dass diese Massnahme in der direkten Arbeit mit den Kindern eigentlich so nichts nütze. (vgl. TI 3m: Zeile 320-325)

Auslöser	Erzieherische Handlung	Wirkung / Beurteilung
Kinder, die durch das Verhalten auffallen und eine intensivere Betreuung in einer TS benötigen, wie z.B. die Belohnungssysteme.	Zuteilung eines erhöhten Betreuungsfaktors für Kinder mit besonderen Betreuungsanforderungen beim Kanton.	Die Interviewte findet es wichtig, dass diese Kinder beim Kanton gemeldet werden können und dass sie dort dokumentiert werden. Jedoch bemängelt sie, dass es direkt vor Ort eigentlich nichts bringe.

Tabelle 25: Fall 3m / K7

K8: Herausnehmen des Kindes aus der Tagesschule

Wenn sämtliche EH keinen Erfolg zeigen, ist dies laut der Interviewten die letzte Möglichkeit. Hierbei handelt es sich jedoch um Extremfälle und es kommt sehr selten vor, dass Kinder aus der TS rausgenommen werden. Die Interviewte nannte ein Mädchen, welches massive soziale Defizite aufwies und nicht in eine Gruppe integrierbar war. (vgl. TI 3m: Zeile 68-70) Die Interviewte erzählte auch von Kindern, die in ein Heim kamen, weil familiäre Probleme vorhanden waren: „[...] es müssen jetzt noch ein paar Sachen vorfallen, also ausserhalb der TS, und dann kommt das Kind zum Glück endlich in ein Heim.“ (TI 3m: Zeile 148-149) Weiter kann es laut der Interviewten durchaus sinnvoll sein, das Kind aus der TS rauszunehmen, wenn man merkt, dass sich das Kind in der TS nicht wohl fühlt und sich aus diesem Grund auffällig verhält. Bei solchen Kindern nehmen die MA der TS Rücksprache mit den Eltern und dann kann es vorkommen, dass die Eltern nach gegenseitigem Einverständnis das Kind aus der TS nehmen: „[...] dass dann die Eltern von sich aus gesagt haben, wir schicken das Kind nicht mehr.“ (TI 3m: Zeile 259-260) Die Interviewte war sich beim Interview nicht ganz sicher, ob die TS rein rechtlich gesehen ein Kind ausschliessen darf. Sie glaubte, dass dies nur für eine begrenzte Zeit möglich sei. Einen Ausschluss nur von Seiten der TS gab es laut der Interviewten noch nie. (vgl. TI 3m: Zeile 260-262) Ein Ausschluss für eine begrenzte Zeit aber nützt laut der Interviewten eigentlich nichts, weil nach dem Ausschluss dieselben Probleme wieder auftauchen: „Erstens es nützt nichts und das Problem ist ja nach zwei Wochen wieder da [...].“ (TI 3m: Zeile 267-268)

Auslöser	Erzieherische Handlung	Wirkung / Beurteilung
Das Kind fühlt sich in einem Tages-schulsetting überhaupt nicht wohl.	Nach gegenseitigem Einvernehmen mit den Eltern wurde das Kind aus der TS genommen.	Das Kind benötigt ein anderes ausser-familiares Betreuungssetting.
Sämtliche EH zeigen keine Wirkung auf	Das Kind wird aus der TS herausge-	Die EH zeigen keine Wirkung, weil das

das Verhalten des Kindes. Die Situation spitzt sich zu und es passiert noch etwas ausserhalb der TS.	nommen und fremdplatziert. Z.B. in ein Heim.	auffällige Verhalten auf tiefergreifende, familiäre Probleme zurückzuführen ist. Die familiären Probleme müssen direkt angegangen werden, damit sich das Verhalten des Kindes ändern kann.
Sämtliche EH zeigen keine Wirkung.	Einen Ausschluss nur von Seiten der TS gab es noch nie und ist laut der Interviewten auch nur für eine begrenzte Zeit möglich.	Der Ausschluss für eine begrenzte Zeit nützt laut der Interviewten eigentlich nichts, weil nach dem Ausschluss dieselben Probleme immer noch vorhanden sind.

Tabelle 26: Fall 3m / K8

Fall 4m

In dieser TS wird mit einer Bestrafungsmassnahme nach mündlichen Verwarnungen mit gelben und roten Karten gearbeitet. Diese kommt bei allen Kindern zum Einsatz, wenn sie gegen Regeln verstossen. Weiterführende EH werden erst angewendet, wenn ein Kind immer wieder gegen Regeln verstösst oder sich auffällig verhält. Durch das gesamte Interview hindurch hat sich die Interviewte auf ein Fallbeispiel eines Jungen mit Verhaltensauffälligkeiten bezogen. Dieser Junge ist in der vierten Klasse und gehört somit zu den älteren Tagesschulkindern. Er hat grosse Mühe **sich an Regeln zu halten**. Der Junge kenne eigentlich die Regeln bestens, halte sie jedoch nicht ein. Die Auffälligkeiten sind schwankend. Er ist seit dem Eintritt in den Kindergarten jeweils an zwei Tagen in der Betreuung. Er zeige **ein respektloses Verhalten** gegenüber den Betreuerinnen und gegenüber den anderen Kindern. Mit den Betreuerinnen steht er regelmässig im **Konflikt**, weil er die Hausarbeiten nicht erledigen will. Die Betreuerinnen haben jedoch den Auftrag von den Eltern, dass er in der TS jeweils die Hausarbeiten machen muss. Somit nehmen die Konflikte mit steigendem Alter und gleichermaßen steigenden Anforderungen in der Schule zu. Gegenüber den Kindern zeige er **physische und psychische Gewalt**, besonders **gegenüber den Jüngeren** in der TS. Neuerdings nimmt er das Mittagessen im Schulhaus mit den älteren Kindern ein und dort zeige er ein gemässigeres Verhalten. (vgl. TI 4m: Zeile 5-43)

K1: Zusammenarbeit und Gespräche mit allen Beteiligten oder externen Fachpersonen

Zu dieser Kategorie wurden in diesem Interview die Gespräche mit den **Eltern** erwähnt. Die Eltern wurden bei diesem Fallbeispiel nach dem Verteilen von mehreren roten Karten kontaktiert. Es war gemäss der Interviewten wichtig, dass die Eltern über das Verhalten informiert sind und es zeigte sich dann im Gespräch, dass zu Hause dieselben Probleme mit dem Jungen vorhanden sind. (vgl. TI 4m: Zeile 71-74) Die Interviewte legte bei diesem Kind grossen Wert darauf, dass die Eltern so gut wie möglich miteinbezogen wurden (vgl. TI 4m: Zeile 153-156). Weiter ist der Interviewten wichtig, dass die Eltern die Vereinbarungen mit dem Kind unterstützen und selber die Abmachungen einhalten. Dies ist laut der Interviewten ein ganz wichtiger Aspekt für den Erfolg der eingesetzten EH. (TI 4m: Zeile 101-103 und 153-156)

Auslöser	Erzieherische Handlung	Wirkung / Beurteilung
Das Kind erhält mehrere rote Karten und erhielt somit bereits mehrmals eine Bestrafung.	Kontaktaufnahme mit den Eltern und Information über das Verhalten des Kindes. Mit den Eltern werden dann zusammen weitere EH besprochen und ausgehandelt.	Die Kontaktaufnahme mit den Eltern ist wichtig. Einerseits zeigte sich, dass zu Hause die ähnlichen erzieherischen Themen vorhanden sind und andererseits tragen die Eltern laut der Interviews einen wesentlichen Beitrag für den Erfolg bei den EH in der TS. Es ist wichtig, dass die EH von den Eltern unterstützt wird und dass sie sich an die Vereinbarungen halten.

Tabelle 27: Fall 4m / K1

K2: Bestrafungssystem nach direkter Intervention und Belohnungssystem

In dieser TS wird ein **Bestrafungssystem** mit Karten angewendet (vgl. TI 4m: Zeile 66-69). Dieses folgt jedoch erst nach mündlichen Ermahnungen (vgl. TI 4m: Zeile 9 und Zeile 121-122). Dieses **Kartensystem** wurde gewählt, weil es für die Kinder ein vertrautes System ist, welches sie vom Sport oder von der Schule her bereits kennen (vgl. TI 4m: Zeile 177-179). Dieses Bestrafungssystem wird bei allen Kindern eingesetzt, die gegen Regeln verstossen. Es funktioniert grundsätzlich gut, wenn es von allen Teammitgliedern konsequent umgesetzt wird. (vgl. TI 4m: Zeile 182-185) Die Bestrafungen sind unterschiedlich und müssen gut in den Tagesschulalltag integrierbar sein. Dies schliesst die Autorin aus folgender Aussage: „[...] wir haben einfach vereinbart, dass es eine Konsequenz gibt und wir haben aber nicht so einen Katalog. Es muss einfach dann stimmen, zur Situation und zum Kind [...]. Also wir haben gesagt, dass wir nicht etwas machen, was dann auch noch die MA mitbestraft [...]. Darum muss es etwas sein, das in den Tagesablauf passt.“ (TI 4m: Zeile 190-196)

Auch **die Belohnungssysteme** kamen bei diesem Fallbeispiel mit dem Jungen zum Einsatz. Diese EH wird individuell auf das Kind abgestimmt und kommt zusätzlich zum Bestrafungssystem hinzu. (vgl. TI 4m: Zeile 120-121) Beim genannten Fallbeispiel war diese Massnahme eine Tagesauswertung. Zuerst wurde der Tag jeweils am Abend mit einer Betreuerin und dem Jungen besprochen und mit einem Smiley bewertet. Diese Auswertung sollte er jeweils den Eltern zeigen, welche dies dann auch noch mit ihm besprechen sollten. Die Eltern schauten die Auswertung jedoch nicht konsequent jedes Mal an und das Kind zeigte allgemein wenig Motivation, eine gute Auswertung zu erhalten. (vgl. TI 4m: Zeile 100-110) Diese Tagesauswertung funktionierte erst, als wirklich eine konkrete Belohnung vereinbart wurde, welche das Kind beim Erreichen der Ziele selber auswählen konnte (vgl. TI 4m: Zeile 100-106).

Auslöser	Erzieherische Handlung	Wirkung / Beurteilung
Kinder, die sich nach einer mündlichen Ermahnung immer noch nicht an die Regeln halten, erhalten eine gelbe Karte. Hält sich das Kind immer noch nicht an die Regeln, dann bekommt es eine rote Karte und somit eine Bestra-	Bestrafungssystem mit gelben und roten Karten. Bei der roten Karte erhält das Kind eine Bestrafung, die auf das Kind und die Situation abgestimmt ist.	Dieses Bestrafungssystem ist den Kindern durch den Sport und die Schule bereits vertraut und funktioniert bei den meisten Kindern gut. Damit dieses System gut funktioniert ist es wichtig, dass alle Betreuerinnen dies konse-

fung.		quent umsetzen.
Das Kind hat mehrmals eine rote Karte erhalten.	Die Eltern wurden kontaktiert und es wurde mit ihnen zusammen ein individuell auf das Kind abgestimmtes Belohnungssystem ausgearbeitet. Das Bestrafungssystem mit den Karten wurde daneben beibehalten.	Die Tagessauswertung ohne konkrete Belohnung, nur mit den Smileys, funktionierte laut der Interviewten nicht, weil das Kind keine konkrete Belohnung in Aussicht hatte und weil die Eltern diese Auswertung nicht immer konsequent wie vereinbart mit dem Jungen anschauten. Das Belohnungssystem funktionierte jedoch dann gut, als das Kind eine „richtige“ Belohnung in Aussicht hatte, welche auf die Wünsche des Kindes abgestimmt war.

Tabelle 28: Fall 4m / K2

K3: Beziehung Kind und Tagesschulmitarbeitende/ Persönliche Auseinandersetzung mit dem Kind

In diesem Fall wird der Aspekt der **persönlichen Auseinandersetzung mit dem Kind** erwähnt. Hierzu zählt, dass **die EH individuell auf das Kind abgestimmt** sein müssen und dass man sich für **das Kind Zeit nehmen** muss. Dies scheint der Interviewten sehr zentral zu sein für den Erfolg der obengenannten Belohnungsmassnahme. Die Tagesauswertung musste so durchgeführt werden, damit diese dem Kind entspricht und es wieder zum Mitmachen bereit war. Dazu sagte die Interviewte folgendes: „[...] er hatte dann so das Gefühl, dass das ein bisschen für Babys ist, das wolle er nicht mehr. [...] und dann hat sie mit ihm eine andere Form herausgefunden. [...] also es ist eigentlich vom Prinzip her ähnlich. Einfach auch so eine Rückmeldung vom Tag, aber es hat dann für ihn etwas anders ausgesehen und er hat das dann ein bisschen besser gefunden.“ (TI 4m: Zeile 87-94) Weiter trug eine auf das Kind abgestimmte Belohnung, welche das Kind selber auswählen konnte, zum Erfolg der EH bei (vgl. TI 4m: Zeile 100-106). Dies setzt eine persönliche und zeitintensive Auseinandersetzung mit dem Kind voraus. Dies ist im Setting TS teilweise sehr schwer umzusetzen und der Alltag lässt dies nur für wenige Kinder zu: „Und das ist natürlich extrem aufwändig. [...] es hätte wahrscheinlich noch mehr Kinder, bei denen so etwas helfen würde. Aber ja da stossen wir definitiv an die Grenzen. Eben schon mit einem einzigen Kind wirklich daran zu denken immer am Dienstag und Donnerstag zusammensitzen und zu besprechen (/). Das ist schon gut, aber es braucht extrem viel Zeit.“ (TI 4m: Zeile 163-167)

Zu dieser Kategorie gehört auch die **gute Beziehung zum Kind**. Das Kind hatte eine gute Beziehung zu einer MA, was den Umgang mit dem Kind erleichterte (vgl. TI 4m: Zeile 156-161). Diese persönliche Auseinandersetzung mit dem Kind und das Aufbauen eines guten Drahtes ist laut der Interviewten aber sehr zeitintensiv für die MA und gleichzeitig schwierig umsetzbar im Setting TS, aber sehr wichtig für den Erfolg einer EH (vgl. TI 4m: Zeile 149-167). Dies schliesst die Autorin auf folgender Aussage: „Und was ich denke, was wirklich positiv war, dass wir wirklich eine MA gehabt haben, die zu ihm einen guten Draht gehabt hat [...]. Also die Basis zwischen den Beiden war eine gute Beziehung und jetzt gab es in diesem

Schuljahr einen Arbeitsplanwechsel und er ist nicht mehr an diesem Nachmittag da, wo sie arbeitet. Und das merkt man extrem. Niemand anderes konnte den Platz einnehmen, das ist irgendwie nicht mehr dasselbe.“ (TI 4m: Zeile 156-162)

Auslöser	Erzieherische Handlung	Wirkung / Beurteilung
Die zusätzliche EH funktioniert nicht. Das Kind machte bei dem Belohnungssystem nicht mit, fand es sogar doof.	Der Erzieher setzte sich mit dem Kind zusammen und arbeitete mit ihm zusammen eine EH aus. Die Tagesauswertung wurde nach seinem Geschmack angepasst und die Belohnung durfte er selber auswählen.	Das Kind machte dann gut mit, weil es die Art der Tagesauswertung besser mochte und weil er die Belohnung erhalten wollte.
Eine Betreuerin setzte sich vermehrt mit dem Kind auseinander, weil sie an diesem Tag arbeitete, mit ihm zusammen die Tagesauswertung erstellt hatte und diese mit ihm am Abend jeweils besprochen hatte.	Durch die persönliche Auseinandersetzung mit dem Kind entstand eine Beziehung zwischen den Beiden.	Diese MA hatte wirklich einen guten Draht zu dem Jungen und dies stellte eine wichtige Basis für die erzieherische Arbeit dar. Nachdem diese MA nicht mehr an diesem Tag arbeitete, an dem der Junge in die TS kam, war die Zusammenarbeit mit dem Jungen nicht mehr dieselbe.

Tabelle 29: Fall 4m / K3

K7: Melden der Kinder mit besonderen Betreuungsanforderungen beim Kanton

Das Melden dieser Kinder beim Kanton empfindet die Interviewte als wichtig. So hat sie die Möglichkeit, Kinder beim Kanton zu melden, welche einen höheren Betreuungsaufwand bedeuten und kann dann aus diesem Grund, wenn es eine gewisse Anzahl solcher Kinder gibt, mehr Personal für die Betreuung einsetzen. Dies wird aus folgender Aussage geschlossen: „Dass es mehr Personal gibt. Also natürlich erst bei wenn es ja (/) jetzt eines alleine, das anderthalb zählt hat natürlich wenig Einfluss. [...] dem ein bisschen Rechnung tragen, dass es eben wirklich Kinder gibt, die definitiv mehr Betreuung benötigen als andere.“ (TI 4m: Zeile 231-234)

Auslöser	Erzieherische Handlung	Wirkung / Beurteilung
Kinder, die mehr Betreuung benötigen.	Melden dieser Kinder mit grösserem Betreuungsaufwand beim Kanton.	Dem erhöhten Betreuungsaufwand wird somit etwas Rechnung getragen. Diese Kinder werden registriert und es ist ersichtlich, dass es nun mal solche Kinder in TS gibt. Es kann mehr Personal rekrutiert werden, wenn eine gewisse Anzahl dieser Kinder gemeldet ist.

Tabelle 30: Fall 4m / K7

K8: Herausnehmen des Kindes aus der Tagesschule

Die Interviewte machte die Erfahrung, dass es Kinder gibt, die ein anderes Setting als die TS benötigen. Dann ist es laut der Interviewten am Sinnvollsten, wenn diese Kinder aus der TS herausgenommen werden: „Und dann hatten wir auch schon Kinder gehabt, wo man einfach (/) also da musste man einfach sagen, das geht nicht. Also die TS ist einfach nicht das Richtige. Sie leiden sehr stark (/). Also darunter, dass sie eine Verhaltensauffälligkeit haben und sie funktionieren dann einfach in so einer riesigen Gruppe nicht. [...] sie sind dann einfach

überfordert.“ (TI 4m: Zeile 235-239) In der TS gab es bereits eine solche Situation und dann wurde das Kind nach Absprache mit den Eltern aus der TS herausgenommen: „Also wir hatten einen solchen Fall gehabt, wo dann die Mutter entschieden hat, dass sie das Kind für das nächste Jahr dann nicht mehr anmelden wird. Also wir haben auch gesagt, dass das von unserer Seite her auch das Sinnvollste wäre.“ (TI 4m: Zeile 243-246)

Auslöser	Erzieherische Handlung	Wirkung / Beurteilung
Das Kind hatte eine Verhaltensauffälligkeit und konnte sich in der Gruppe nicht integrieren. Es litt stark unter dieser Situation und benötigte ein anderes Betreuungssetting.	Die Tagesschulleiterin gab Rückmeldungen an die Mutter und diese hat dann entschieden, dass sie das Kind aus der TS nimmt.	Das Kind benötigt ein anderes Betreuungssetting und dem wurde Rechnung getragen. Dieser Entscheid war zum Wohle des Kindes und der TS.

Tabelle 31: Fall 4m / K8

Fall 5m

Hier nahmen zwei MA und die Leiterin der TS am Interview teil. Sie erzählten der Autorin von einem Fallbeispiel. Hier wurde anhand einer Situation mit einem Kind mit Verhaltensauffälligkeiten aufgezeigt, dass Erziehungsarbeit erst geleistet werden kann, wenn das Kind geregelte und sichere Strukturen hat und die Ursachen der Problematik angegangen werden können. Die Mutter war mit dem Kind überfordert und konnte das nicht bieten. Damit die Fremdplatzierung zustande kam, war das vernetzte Arbeiten zentral.

Der Knabe geht in die Einschulungsklasse und ist bereits seit mehr als einem Jahr in dieser TS. Anfangs war er ein aufgestellter Junge. Später äusserten sich seine Auffälligkeiten erstmals durch **das häufige Weinen**, meist ohne sichtbaren Grund. Der Knabe war nicht adäquat angezogen und **wirkte** auch sonst ein bisschen **vernachlässigt**. Weiter wurde beobachtet, dass er sich bis spät abends unbeaufsichtigt draussen aufgehalten hat. Sein Verhalten wurde mit der Zeit **aggressiver** und er hat mit den Kindern angefangen zu **streiten**. Weiter hinterliess er nach dem Spielen oft **ein Chaos** und sammelte viele Sachen. Diese Verhaltensweisen nahmen mit der Zeit immer mehr zu. Weiter ist hier zu erwähnen, dass der Junge bei der Mutter lebt und der Vater ausserkantonale wohnt. (vgl. TI 5m: Zeile 4-34) Sein Verhalten war dann nicht mehr altersgerecht und er ist oft auch **weggelaufen**. Er ging nach Hause, um nachzusehen, ob die Mutter daheim ist. Zudem hatte er **Mühe, sich an die Regeln zu halten**. (vgl. TI 5m: Zeile 36-82)

K1: Zusammenarbeit und Gespräche mit allen Beteiligten oder externen Fachpersonen

Diese Kategorie ist für dieses Fallbeispiel sehr wichtig und ist mit 13 Aussagen am meisten im Interview vertreten. Hierzu zählen die **Gespräche mit der Mutter**. Die Betreuerinnen nahmen Kontakt mit der Mutter auf, als erste Schwierigkeiten mit dem Kind aufkamen. (vgl. TI 5m: Zeile 97) Die Zusammenarbeit mit der Mutter war sehr schwierig, weil sie oftmals gar

nicht an die Gespräche erschienen ist (vgl. TI 5m: Zeile 320-321). Weiter zählen zu dieser Kategorie die **Gespräche mit Lehrpersonen**. Es wurde nach dem Gespräch mit der Mutter sofort Kontakt mit der Lehrerin aufgenommen. Dabei merkten sie, dass die gleichen Probleme auch in der Schule auftraten. (vgl. TI 5m: Zeile 96-99) Die Schule war auch schon darüber informiert, dass bei diesem Jungen bereits das Jugendamt mitinvolviert ist und dass die Mutter schon einen Beistand hat. Sie wohnten vorher in einem anderen Schulkreis und die Mutter war damals bereits überfordert mit der Erziehungsarbeit mit dem Jungen. Der Knabe ging dann eine Weile zu einer Tagesmutter. Dort hat ihn die Mutter dann herausgenommen und anschliessend den Schulkreis gewechselt. Die TS nahm danach sofort **Kontakt mit der Beiständin** auf, welche später an den Gesprächen mit der Mutter teilnahm. (vgl. TI 5m: Zeile 100-115) Ein ganz wichtiger Teil dieser Kategorie stellen die **Gespräche am runden Tisch** dar. Dort waren die TS, die Heilpädagogin, die Schule, die Beiständin und die Mutter vertreten. An diesem Treffen wurden jeweils Abmachungen mit der Mutter ausgehandelt. (vgl. TI 5m: Zeile 114-121)

Die Wichtigkeit der Zusammenarbeit mit allen Beteiligten zeigte sich besonders bei der **Gefährdungsmeldung** und der daraus folgenden **Fremdplatzierung**. Als erstes wurde das Jugendamt beigezogen, weil das Kind eine ausserfamiliäre Betreuung benötigte. Dies wurde in die Wege geleitet, weil sich die Mutter nicht an die Abmachungen gehalten hatte und es dem Kind immer schlechter ging. Dies wird aus folgender Aussage geschlossen: „Und eh wir haben dann schnell gemerkt, dass die Verträge nicht eingehalten werden. [...] wir merkten einfach, dass es allgemein eine Überforderung ist für sie und dann spitzte sich das Ganze zu. [...] K. fiel immer wie mehr auseinander, es blieb immer wie weniger zurück von diesem Kind [...].“ (TI 5m: Zeile 127-159). Der Junge erhielt einen Platz beim Familiensupport. Dort schläft er während der Woche, kann nach wie vor in dieselbe Schule gehen und verbringt die Mittagszeit in derselben TS. Die Mutter wird dort miteinbezogen und sie betreut den Jungen am Wochenende. (vgl. TI 5m: Zeile 181-223) Die MA bemängelten bei diesem Verfahren, dass die Betreuung durch den Familiensupport zu wenig intensiv sei, dass der Junge dort eher zu wenig Zeit verbringe und die Mutter zu wenig miteinbezogen werde (vgl. TI 5m: Zeile 186-223). Weiter bemängelten sie, dass es grundsätzlich zu lange dauerte bis er fremdplatziert wurde (vgl. TI 5m: Zeile 298-200). Damit die Fremdplatzierung zustande kam, war das vernetzte Arbeiten mit den anderen Beteiligten zentral (vgl. TI 5m: Zeile 380-385). Die Fremdplatzierung war sehr wichtig für das Wohlergehen des Kindes. Die Befriedigung der Grundbedürfnisse wie ein sicheres zu Hause ist die Basis für ein Kind und das Verhalten hat sich seither auch verbessert: „Aber etwas hat massiv gebessert: Die Hausaufgaben [...]. Früher haben wir eine Viertelstunde nur damit verwendet, damit er hinsitzt und die Aufgaben macht. [...] und er schreibt auch wieder schön. [...] also man sieht, dass wieder ein bisschen Ordnung herrscht bei ihm.“ (TI 5m: Zeile 417 und Zeile 431-436)

Auslöser	Erzieherische Handlung	Wirkung / Beurteilung
Der Junge verhielt sich auffällig und wirkte vernachlässigt.	Kontaktaufnahme und Gespräche mit der Mutter.	Die Gespräche mit der Mutter haben eigentlich nichts bewirkt. Sie hielt sich nicht an die Vereinbarungen.
Nach der Kontaktaufnahme mit der Mutter.	Kontaktaufnahme mit der Schule.	Dabei stellte sich heraus, dass in der Schule dieselben Probleme vorhanden waren. Weiter war die Schule besser informiert über die familiäre Situation des Jungen und konnten der TS wichtige Informationen weitergeben.
Das Kind hat familiäre Schwierigkeiten und es waren bereits viele verschiedene Fachpersonen involviert.	Runder Tisch: Vernetzungstreffen mit allen Beteiligten.	Diese Vernetzungstreffen waren sehr wichtig. Dabei wurden Abmachungen direkt zusammen mit der Mutter ausgehandelt.
Dem Kind ging es immer schlechter und es verhielt sich immer auffälliger. Die Mutter hielt sich nicht an die Vereinbarungen.	Eine Gefährdungsmeldung wurde ausgestellt.	Das Kind wurde fremdplatziert. Die Fremdplatzierung wird im Grossen und Ganzen als positiv gewertet, jedoch ging es zu lange, bis endlich etwas Konkretes unternommen wurde nach der Gefährdungsmeldung.

Tabelle 32: Fall 5m / K1

K2: Beziehung zwischen dem Kind und Tagesschulmitarbeitenden/ Persönliche Auseinandersetzung mit dem Kind

Dies beinhaltet die **Beziehung zwischen dem Kind und den MA**. Diese Kategorie entstand aus der Aussage, dass das Kind erst eine mündliche Anweisung befolgte, als eine Betreuerin hinzugeholt wurde, welche einen guten Draht zum Kind hat. „Und ich hatte also null Chancen gehabt, ihn hinein zu bringen, weil ich bin dort nur zwei Stunden und ich musste dann R. holen gehen, das ist eine andere Betreuerin, welche jeden Tag dort ist, welche wirklich eine gute Bezugsperson für ihn ist [...] und sie hatte es dann geschafft, dass er wieder reingekommen ist.“ (TI 5m: Zeile 50-56)

Weiter wird im Interview die Wichtigkeit der **persönlichen Auseinandersetzung mit dem Kind** durch die vielen **direkten Gespräche mit dem Jungen** aufgezeigt. Es wurde jeweils grossen Wert darauf gelegt, dass das Kind über die Gespräche, welche die Erwachsenen führten, informiert wurde. (vgl. TI 5m: Zeile 130-131) Weiter werden auch immer wieder Gespräche mit dem Kind über seine Befindlichkeit geführt: „Ich habe auch gestern wieder mit ihm gesprochen, als ich ihn das erste Mal wieder gesehen habe nach den Ferien und dann habe ich ihn gefragt, du wie ist das, jetzt hast du wieder angefangen [...].“ (TI 5m: Zeile 343-350)

Eine **Freizeitaktivität**, die dem Jungen grosse Freude bereitet, wurde ihm immer ermöglicht und es war den Interviewten wichtig, dass er das machen durfte. Er ging regelmässig einer Freizeitaktivität, einem Theaterprojekt, nach und das tat ihm sehr gut. Das Kind lernte dieses Theaterprojekt kennen, weil die TS einmal dort mitgemacht hatte. (vgl. TI 5m: Zeile 194-202) Dies wird aus folgender Aussage geschlossen: „[...] da ist er so in einem Projekt, welches ihm grosse Freude bereitet [...], wo sie spielen, theaterlen und dort ist er schon lange dabei.

[...] und das finde ich auch gut, weil das ist etwas, das ihm auch Spass macht und dann kann er ein bisschen theaterlen und alles ausleben [...].“ (TI 5m: Zeile 195-200)

Auslöser	Erzieherische Handlung	Wirkung / Beurteilung
Das Kind befolgte die Anweisung einer Betreuerin nicht.	Es wurde eine Bezugsperson beigezogen, welche dem Jungen dieselben Anweisungen gegeben hat.	Der Junge gehorchte der Bezugsperson. Dies führte die Interviewte darauf zurück, dass sie eine gute Bezugsperson von ihm ist und weil er viel Zeit mit ihr zusammen verbringt.
Nach den Vernetzungstreffen mit allen Beteiligten.	Direkte Gespräche mit dem Kind und das Kind über die Gesprächsinhalte des runden Tisches informieren.	Dieses Informieren war den Betreuerinnen sehr wichtig.
Ein guter Moment, wie z.B. nach den Ferien.	Das Gespräch direkt mit dem Kind aufnehmen und nachfragen, wie es ihm geht.	Einblick in die Befindlichkeit des Kindes erhalten.
Das Kind zeigte grosses Interesse am Theater spielen und wollte nach einem Theaterprojekt weiter bei diesem Angebot mitmachen.	Die persönlichen Interessen des Kindes berücksichtigen. Das Kind durfte einmal in der Woche von der TS aus an diesem Theaterunterricht teilnehmen.	Das Kind hatte grosse Freude daran und konnte dort spielen und sich ausleben.

Tabelle 33: Fall 5m / K2

K6: Klare Regeln, Strukturen und Führung

Diese Kategorie verdeutlicht sich in der Aussage, dass das Kind **Führung und Kontrolle** benötigt. Diese EH wurde am Schluss des Interviews noch eingebracht. Sie scheint bei diesem Jungen sehr wichtig zu sein. Diese EH wurde bereits vor und auch nach der Platzierung eingesetzt. Dies wird aus folgender Aussage geschlossen: „Also eine Massnahme, die man immer noch machen muss. Durch das, dass man sich immer noch nicht auf das Kind verlassen kann, auch Wunder brauchen länger. Man muss ihn straff führen, also auch in der TS. Man muss kontrollieren. Man muss immer wieder nachfragen. Das bleibt.“ (TI 5m: Zeile 426-429)

Auslöser	Erzieherische Handlung	Wirkung / Beurteilung
Die Betreuerinnen können sich nicht auf das Kind verlassen. Er erledigt die an ihn aufgetragenen Verpflichtungen nicht von sich aus.	Das Kind muss geführt und kontrolliert werden, damit es seine Pflichten, wie z.B. die Hausarbeiten, erledigt.	Das Kind benötigt dies als Unterstützung, damit es seine Pflichten erledigt.

Tabelle 34: Fall 5m / K6

Fall 6m

Das Interview wurde mit der Leiterin und einer MA der TS geführt. Die Interviewten bezogen sich hauptsächlich auf ein konkretes Fallbeispiel. Hierbei handelt es sich um einen Knaben, der in der vierten Klasse ist. Die Mutter ist Schweizerin, hat jedoch italienische Wurzeln und der Vater stammt aus Brasilien und ist sehr sportlich und muskulös gebaut. (vgl. TI 6m: Zeile 51-97) Der Knabe fällt mit seinem Verhalten auf, weil er immer **zwischen Extremen hin und her schwankt**. Er wird oftmals von seinen Gefühlen sehr stark überflutet. Es kann schon mal vorkommen, dass er aus **Wut die Kontrolle über sich verliert und ein Kind packt**. Andererseits hat er oftmals **nicht altersentsprechend grosse Ängste** und sucht Schutz bei den

Betreuerinnen wie ein kleines Kind. Er klagt auch öfters über Kopfschmerzen. (vgl. TI 6m: Zeile 20-48) Dieses Verhalten ist im Tagesschulalltag besonders schwierig, weil es die **anderen Kinder stört** und es **sehr viel Aufmerksamkeit und Energie** von den Betreuerinnen benötigt. Weiter erbringt er im Sport eine unglaubliche Leistung. Im Gegensatz hierzu ist er **intellektuell und schulisch eher eingeschränkt** (vgl. TI 6m: Zeile 7-36). Die Männlichkeit und **sein Männerbild** scheinen bei diesem Jungen ein wichtiges Thema zu sein. (vgl. TI 6m: Zeile 129-131)

K1: Zusammenarbeit und Gespräche mit allen Beteiligten oder externen Fachpersonen

Eingangs des Interviews wird aufgezeigt, dass der Knabe die anderen Kinder massiv stört und dass er sehr viel Aufmerksamkeit abverlangt von den Betreuerinnen. Die MA stossen hierbei somit immer wieder an ihre Grenzen im Umgang mit diesem Jungen. Sie haben mit **der Schule und dem Heilpädagogen** zusammen die Erlebnisse mit dem Knaben verschriftlicht und wünschen sich nun eine Abklärung und eine Beurteilung von einer Fachstelle, der **EB**, damit die Eltern, er selber und alle anderen wissen, woran sie sind. (vgl. TI 6m: Zeile 27-36) Dies schliesst die Autorin aus folgender Aussage: „Und er fordert uns heraus, weil er andauernd am Tisch, bei den Aufgaben am Reinreden ist, am Stören ist [...]. Er kann verbal höchst frech sein zu erwachsenen Personen. [...] es ist jetzt von der Schule her, vom Heilpädagogen her und von uns her aufgeschrieben, was wir da erlebt haben. Unser Wunsch ist eigentlich, dass er auf der EB eine Abklärung machen würde. Weil ein solches Kind im Rahmen von dreissig, vierzig, fünfzig anderen Kindern so viel Aufmerksamkeit und Energie für sich beansprucht, dass es in unserem Rahmen schwierig ist ihm gerecht zu werden.“ (TI 6m: Zeile 27-36)

Der Kontakt zu den Eltern wird auch als wichtig erachtet. „Dass wir einen regelmässigen Kontakt haben zu den **Eltern**. Also sehr viele Gespräche mit der Mutter.“ (TI 6m: Zeile 165-166) Jedoch ist diese Zusammenarbeit mit der Mutter oftmals widersprüchlich. Im Gespräch zeigt sie durchaus Verständnis für die Anliegen der TS und ist dann derselben Meinung in den erzieherischen Ansichten, jedoch ändert sich dann jeweils nicht viel. „Also sehr viele Gespräche mit der Mutter. Obwohl wir dort gemerkt haben, dass sie immer sehr bereit ist zu helfen, und immer mit unseren Vorschlägen einverstanden ist [...]. Aber das Ganze ist ziemlich widersprüchlich, es passiert eigentlich dann trotzdem rein gar nichts, keine Änderung.“ (TI 6m: Zeile 165-171) Mit dem Vater hat die TS wenig Kontakt. Sie vermuten, dass er in der direkten Erziehungsarbeit für den Jungen zu wenig präsent ist. Dies sei auch kulturell bedingt, weil die Mutter eher für die Kindererziehung zuständig sei. Der Vater ist jedoch für den Knaben ein grosses Vorbild und präsentiert einen muskulösen, grossen Mann: „Er hat nicht überreagiert und ist auch nicht wütend geworden. Aber meine Kollegin [...] hat einmal an einem Elternabend wirklich auch fast ein wenig Angst gehabt vor diesem Mann, der so gross

ist, der überreagiert hat, wenn sie etwas gesagt, was halt negativ war. [...] aber das zeigt uns auch wieder (/), wie reagiert auch der Knabe, was hat er zu Hause für ein Muster.“ (TI 6m: Zeile 172-187) Weiter ist der Austausch mit den **Lehrpersonen** für die Interviewten hilfreich (vgl. TI 6m: Zeile 451).

Am Schluss des Interviews wird noch die Schwierigkeit über den Schulkreiswechsel bei verhaltensauffälligen Kindern geäußert. Beim Schulkreiswechsel dürfen aus Datenschutzgründen keine Berichte über diese Kinder verfasst und an die neue Schule weitergereicht werden. Die Leiterin sieht diesen Wechsel als eine Chance für ein Kind mit Verhaltensauffälligkeiten an. Es kann einen Neuanfang bedeuten. Andererseits können solche Kinder und Familien auch bewusst immer wieder die Gemeinde wechseln und so vor Problemen davonlaufen. Die Leiterin wünschte sich aus diesem Grund **vermehrt eine Zusammenarbeit unter Fachleuten**, also unter den verschiedenen Schulen und den Sozialämtern. Sie findet, dass dabei vermehrt Synergien genutzt werden könnten. Die Interviewte wäre somit froh, wenn vermehrt Berichte über Kinder, die das Schulhaus wechseln unter den Fachstellen, wie z.B. dem Sozialamt oder der vorherigen Schulleitung, ausgetauscht werden könnten. (vgl. TI 6m: Zeile 593- 633) Dies wird aus folgenden Aussagen geschlossen: „Einerseits ist es gut für das Kind und für alle Beteiligten, wenn es wie einen Neuanfang gibt. [...] das Kind bringt seine Geschichte und sein Verhalten und seine Erfahrungen mit. Und irgendwann ist auch der neue Lehrer und die neue TS wieder am gleichen Punkt. Wo könnte man hier Synergien schaffen? [...]“ (TI 6m: Zeile 593-600) „Dies ist halt ein politisches Problem. [...] dies ist der Datenschutz. [...] sogar die Schulleitung und wir als Leitung dürfen keine Berichte von schwierigen Kindern anderen Leitern weitergeben.“ (TI 6m: Zeile 607-611) „[...] darum gibt es auch diese Familien, die deshalb die Gemeinde wechseln, wenn sie zu eng begleitet werden. Und zu eng beobachtet werden. Sei es wegen dem Benehmen des Kindes (/). [...] die eine Gemeinde kann nicht die andere Gemeinde. [...] es beginnt wirklich wieder alles von vorne. Das ist es eben (/), eine neue Chance. Nicht mit dem Rucksack (/). Das kann wirklich für jemanden eine neue Chance sein. Aber es kann auch (/).“ (TI 6m: Zeile 622-630)

Auslöser	Erzieherische Handlung	Wirkung / Beurteilung
Der Junge verlangt sehr viel Aufmerksamkeit durch sein Verhalten. Die Betreuerinnen können diesen Ansprüchen im Setting TS nicht gerecht werden. Sie stossen bei der Erziehung an ihre Grenzen.	Verschriftlichung der Erlebnisse mit dem Jungen mit der Schule und dem Heilpädagogen zusammen. Sie wünschen sich eine Abklärung bei der EB.	Diese Abklärung ist wichtig, damit alle Beteiligten wissen, woran sie sind mit diesem Jungen.
Es ist wieder etwas vorgefallen mit dem Jungen: wie z.B. der Junge hatte wieder einen Wutanfall oder hat die Anweisungen einer Betreuerin nicht befolgt oder war wieder sehr frech.	Sehr viele Gespräche mit den Eltern.	Die Gespräche mit den Eltern empfinden die Betreuerinnen als wichtig. Jedoch ist die Zusammenarbeit eher schwierig. Die Mutter zeigt sich im Gespräch kooperativ, jedoch passiert dann effektiv nichts Konkretes. Die Gespräche mit dem Vater sind eher schwierig, weil er weniger präsent ist in der erzieherischen Arbeit mit dem Jun-

		gen. Es gab den Betreuerinnen jedoch einen guten Einblick in die familiäre Situation des Kindes. Gerade in Bezug auf sein Männerbild wurde dadurch einiges geklärt.
Ein auffälliges Kind wechselt den Schulkreis: -Das Kind kommt in die Oberstufe und es gibt einen „natürlichen“ Schulwechsel. -Die Eltern zügeln wegen dem Verhalten des Kindes.	Zusammenarbeit zwischen involvierten Fachleuten und Austausch von Berichten unter den Schulen und TS.	Der Wunsch nach vermehrter Zusammenarbeit und nach Austausch von Berichten unter Fachleuten wie dem Sozialamt oder dem vorherigen (Tages-) Schulleiter. Damit könnten Synergien genutzt werden und es müsste nicht die ganze Arbeit mit dem Kind wieder von vorne begonnen werden. Weiter könnten die Familien dann auch weniger vor den Problemen davon laufen. Jedoch kann der Schulkreiswechsel auch etwas Positives mit sich bringen, es kann einen Neuanfang für das Kind bedeuten.

Tabelle 35: Fall 6m / K1

K2: Bestrafungssystem nach direkter Intervention und Belohnungssysteme

Bei diesem Interview wurden die direkten Interventionen beim Kind, um eine Situation zu entschärfen, genannt. Hierbei werden Handlungen von den Betreuern aufgezeigt, die direkt beim Kind angewendet werden, um eine Situation zu entschärfen. Die Interviewten erwähnten hierbei das Festhalten des Schülers, damit er nicht auf die Kinder und auf die Betreuungsperson selbst los ging (vgl. TI 6m: Zeile 101-102 und Zeile 112-116). Dies wird aus folgenden Aussagen geschlossen: „Ich musste ihn wie meine Kollegin gesagt hat, ein paar Mal packen, dass er wirklich nicht auf einen losging. Weil er einen getroffen hat im American Sitzball oder so.“ (TI 6m: Zeile 101-104) „Und eben das Emotionale, das er nicht beherrschen kann. [...] und er einfach keine andere Lösung findet als einfach draufloszugehen. Und dort gibt es natürlich nichts anderes für uns, als ihn zu halten.“ (TI 6m: Zeile 110-115) Sie nannten auch das Separieren des Kindes von der Gruppe, um Distanz zu schaffen, damit es sich beruhigen kann (vgl. TI 6m: Zeile 140-144): „Dann gibt es noch die Möglichkeit, ihn zu isolieren. Ihn an das hinterste Pult setzen bei den Aufgaben, beim Essen vom Tisch weg an den Fensterbank setzen, und wenn das nicht reicht, noch weiter weg. Raus in den Gang, auf den Bank, einfach Distanz schaffen, dass er Zeit hat, zu sich selber zu kommen. Sich zu beruhigen von allen Einflüssen, die von aussen kommen.“ (TI 6m: Zeile 140-144).

Auslöser	Erzieherische Handlung	Wirkung / Beurteilung
Das Kind geht aus Wut auf andere Kinder und Betreuer los.	Das Kind festhalten.	Die anderen Kinder vor dem Knaben schützen und sich selber als Betreuer schützen.
Das Kind stört die anderen Kinder, z.B. bei den Hausarbeiten oder beim Essen.	Das Kind von den anderen Kindern isolieren.	Das Kind bekommt Zeit, zu sich selber zu kommen, sich zu beruhigen.

Tabelle 36: Fall 6m / K2

K3: Beziehung Kind und Tagesschulmitarbeiter / Persönliche Auseinandersetzung mit dem Kind

Die **Persönliche Auseinandersetzung mit dem Kind** ist für die Betreuerinnen ein grosses Anliegen. Dies kam bereits zu Beginn beim Fallbeispiel zum Ausdruck, als eine Interviewte sagte, dass es wichtig sei, das Kind mit seinen Kopfschmerzen ernst zu nehmen und zum Durchhalten zu ermuntern, um noch in der TS zu bleiben. Die Betreuerinnen vermuteten anhand von Aussagen des Kindes, dass hinter den Kopfschmerzen eigentlich Heimweh steckt. (vgl. TI 6m: Zeile 144-150) Weiter kommt die Haltung zum Ausdruck, dass den Betreuerinnen wichtig ist, sich **genügend Zeit für das Kind zu nehmen**, um mit ihm in aller Ruhe zu sprechen: „[...] sich Zeit nehmen mit ihm zu diskutieren, wenn er vom Wutanfall wieder runtergefahren ist. [...] dass man nachher in Ruhe darüber diskutiert, dass man mit ihm schaut, was nicht gegangen ist und was nicht gut war, wie er sonst hätte reagieren können. [...] dass man ihm die nötigen Werkzeuge gibt, um das nächste Mal anders zu reagieren.“ (TI 6m: Zeile 189-197) Weiter wird erwähnt, dass dem Kind die Schimpfwörter, die es benutzt, erklärt werden (vgl. TI 6m: Zeile 207-208). Es ist wichtig, dass auf die **Bedürfnisse und Interessen des Jungen eingegangen wird**, sonst verweigert er. Dies wird aus folgender Aussage geschlossen: „Wir haben es schon probiert. Und wir haben ihn auch schon dazu gezwungen manchmal, etwas zu machen, [...] eigentlich sinnlos, weil er will nicht.“ (TI 6m: Zeile 341-343). „Und dort fand ich immer, dies ist sinnlos. Man muss ihn dort begleiten, wo er etwas gerne macht.“ (TI 6m: Zeile 353-354) Weiter zeigen sie hierbei auf, dass die MA der TS auch sonst bei den anderen Kindern eine unterstützende Rolle in der Erziehung wahrnehmen. Das gezielte Fördern hat aber nicht erste Priorität in der täglichen Arbeit mit den Kindern. Die TS bietet ein breites Freizeitangebot an, woraus die Kinder möglichst frei auswählen können. Die Betreuungspersonen sind stets anwesend, und **beobachten und helfen bei Bedarf**. (vgl. TI 6m: Zeile 353-381)

Auslöser	Erzieherische Handlung	Wirkung / Beurteilung
Das Kind klagt über Kopfschmerzen. Das Kind möchte nach Hause zur Mutter, hat Heimweh.	Das Kind ernst nehmen und mit ihm über seine Anliegen sprechen. Die Betreuerin muntert ihn zum Durchhalten auf.	Das Kind fühlt sich ernst genommen und versucht durchzuhalten.
Das Kind hatte einen Wutanfall und hat sich nun wieder beruhigt.	Die Betreuer nehmen sich Zeit für das Kind und besprechen den Vorfall mit dem Kind.	Dem Kind somit Werkzeuge aufzeigen, die es das nächste Mal benutzen kann, damit es das nächste Mal anders / besser reagieren kann.
Das Kind benutzt Schimpfwörter.	Dem Kind die Schimpfwörter erklären / die Bedeutung aufzeigen.	Das Kind weiss nun, was die Schimpfwörter bedeuten.
Der Junge hat Vorlieben und Interessen in den Freizeitaktivitäten.	Die Betreuerinnen gehen auf die Bedürfnisse und Interessen des Jungen ein und zwingen ihn nicht, andere Freizeitaktivitäten zu machen, die er eigentlich gar nicht gerne macht.	Die Betreuerinnen haben gemerkt, dass wenn sie ihn zu einer Freizeitaktivität zwingen, es nichts bringt. Er verweigert sich.

Tabelle 37: Fall 6m / K3

K6: Klare Regeln, Strukturen und Führung

Die klaren Regeln und Strukturen nehmen im Fallbeispiel bei diesem Jungen eine zentrale Rolle ein in der täglichen erzieherischen Arbeit. „Das ist mir wichtig, gleichbleibende und ganz klare Abläufe zu haben. Dass jedes seinen Platz hat, sein Material nach vorne nimmt. Dass ich kurze Anweisungen gebe, in einfachen und kurzen Sätzen, weil es mich dünkt, dass dies Sicherheit gibt, wenn es immer gleich läuft.“ (TI 6m: Zeile 133-138) Die Interviewten benutzten während dem Interview auch die Begriffe **der Konstanz und der Verbindlichkeit** (vgl. TI 6m: Zeile 457) und **der rote Faden im Alltag** (vgl. TI 6m: Zeile 459). Die Regeln sind auch immer dieselben (vgl. TI 6m: Zeile 187-188). Die Interviewten zeigten zu dieser Kategorie auf, dass diese die längerfristig wirkenden EH darstellen (vgl. TI 6m: Zeile 575).

Es wird im Interview weiter erwähnt, dass der Junge dadurch spürt, dass er so sein kann, wie er ist, auch wenn er immer wieder Reaktionen auf sein Verhalten bekommt (vgl. TI 6m: Zeile 460).

Sie legen auch grossen Wert darauf, dass das Kind meistens mit derselben Betreuerin zusammen ist. „Dass er auch weiss, mit wem das er ist, dies ist mir auch wichtig, dass er eine **Bezugsperson** hat hier, die immer dieselbe ist.“ (TI 6m: Zeile 162-164)

Auslöser	Erzieherische Handlung	Wirkung / Beurteilung
	Gleichbleibende und klare Abläufe im Tagesschulalltag. Die Anweisungen sind klar und auf das Wichtigste reduziert. Die Regeln sind immer dieselben.	Dies gibt einen roten Faden im Alltag für das Kind selber und für die MA. Es entsteht eine gewisse Konstanz und Verbindlichkeit für alle. Dies stelle eine längerfristig wirkende EH dar. Das Kind fühlt, dass es so sein darf, wie es ist.
	Das Kind hat eine Bezugsperson. Das Kind ist meistens mit derselben Betreuerin zusammen.	Dies gehört auch zum immer gleichbleibenden Ablauf und immer denselben Strukturen. Es ist wichtig, dass das Kind weiss, was auf ihn zukommt und auf welche Person es sich beziehen kann.

Tabelle 38: Fall 6m / K6

K8: Herausnehmen des Kindes aus der Tagesschule

Hierbei werden die **Grenzen der TS bei verhaltensauffälligen Kindern** aufgezeigt. Die MA der TS können Kinder unterstützen, ihnen einen Halt geben, jedoch können sie keine Eltern ersetzen. Sie kennen die Grenzen in der Erziehungsarbeit und müssen sich bei manchen Kindern klar abgrenzen, um sich selber zu schützen. Sie verfassen in solchen Fällen einen schriftlichen Bericht: „[...] wir sind keine Übermenschen [...]. Aber irgendwann gibt es einen Stopp. Wir versuchen dann, einfach auch zu delegieren, indem wir **schriftliche Berichte** verfassen und so aufzeigen, was wir festgestellt haben. Soweit können wir gehen und mehr liegt nicht drin.“ (TI 6m: Zeile 480-490) Diese Berichte werden zur Absegnung an verschie-

dene beteiligte Personen, wie z.B. die Schule, die EB oder die Heilpädagogin weitergegeben (vgl. TI 6m: Zeile 495-499). Danach werden sie an die Eltern gereicht, damit diese über die Situation des Kindes informiert sind (vgl. TI 6m: Zeile 494-495). Es kann so weit gehen, dass ein Kind **aus der TS ausgeschlossen** wird: „Das könnte so weit gehen, bis wir einfach sagen, in unserer Tagesstruktur ist ein solches Kind nicht mehr tragbar. Und dann können wir diesem Kind einfach nicht das bieten was es braucht [...].“ (TI 6m: Zeile 510-515)

Auslöser	Erzieherische Handlung	Wirkung / Beurteilung
Die Kinder überschreiten mit ihrem Verhalten die Grenzen der Erziehungsarbeit in dieser TS.	Die Betreuerinnen verfassen einen schriftlichen Bericht über diese Kinder, welche in einer TS nicht mehr tragbar sind und leiten diese Berichte zur Absegnung an andere beteiligte Fachpersonen weiter. Diese Berichte werden dann den Eltern zum Schluss ausgehändigt.	Die MA kennen ihre Grenzen in der Erziehungsarbeit und müssen sich selber schützen. Es werden dann schriftliche Berichte verfasst, um das festzuhalten, was sie festgestellt haben. Die Betreuer reichen dies dann an andere Fachleute zur Absegnung und grenzen sich dabei dann klar ab. Die Eltern erhalten diese Berichte, damit sie über die Situation des Kindes informiert sind.
Ein Kind verhält sich so auffällig, dass es in dieser TS nicht mehr tragbar ist.	Das Kind wird aus der TS ausgeschlossen.	Das Kind ist in der Tagesstruktur dieser TS nicht mehr tragbar und wird ausgeschlossen. Die TS kann dem Kind nicht das bieten, was es braucht.

Tabelle 39: Fall 6m / K8

Fall 7m

Diese TS ist sehr gross und hat sehr viele Kinder mit Migrationshintergrund. Es hat wenig Schweizer Kinder, dagegen viele aus verschiedenen Ländern. Diese Kinder haben vermehrt Erlebnisse als Flüchtlinge oder aus dem Krieg. Die meisten Kinder weisen kein auffälliges Verhalten auf, jedoch hat es ein paar Kinder mit sehr grossen Verhaltensauffälligkeiten. Zusätzlich besuchen Kinder aus zwei Kleinklassen diese TS beim Mittagessen und in der Nachmittagsbetreuung. Diese Kinder haben u.a. vermehrt Probleme mit dem Verhalten und der Integration. (vgl. TI 7m: Zeile 5-24)

Die Verfasserin führte dieses Interview mit der Leiterin der TS und diese zeigte auf, dass diese vereinzelt Kinder teilweise so auffällig sind, dass **die Betreuer alle Kräfte in diese Kinder investieren** müssten und dass dann die anderen Kinder zu kurz kommen können (vgl. TI 7m: Zeile 23-30).

Zu den schwierigen Situationen mit Kindern werden **das Benehmen und die Sprache** genannt. Die Kinder reagieren sofort mit **groben Wörtern oder mit körperlicher Gewalt**, wie Schlägereien oder Kämpfen. Die Interviewte führt diese Umgangsformen der Kinder auf die möglichen vergangenen **Erlebnisse aus dem Krieg** zurück. (vgl. TI 7m: Zeile 35-47) Weiter sind bei den verhaltensauffälligen Kindern besonders **die älteren Kinder aus der fünften und sechsten Klasse** vertreten. Die Kleineren sollen laut der Interviewten besser in die TS

integrierbar sein. (vgl. TI 7m: Zeile 58-63) Dies wird aus folgender Aussage geschlossen: „Ja und das Problem ist, dass diese Kinder oftmals schon älter sind. 5. oder 6. Klasse. Die Kleinen, das ist viel einfacher, weil wir können von Anfang an erklären und die haben es weniger lange erlebt, um in diesen Teufelskreis zu kommen.“ (TI 7m: Zeile 58-63)

K1: Zusammenarbeit und Gespräche mit allen Beteiligten oder externen Fachpersonen

Die MA der TS nehmen sofort **Kontakt mit den Lehrpersonen** auf, wenn sich ein Kind auffällig verhält und nach Hause geschickt werden muss (vgl. TI 7m: Zeile 106-107). Weiter wurde im Interview aufgezeigt, dass die Zusammenarbeit mit der Schule wichtig ist. Es besteht ein enger Kontakt und es wird viel miteinander kommuniziert. (vgl. TI 7m: Zeile 223-226) Es werden Informationen an die Lehrpersonen mit Einträgen ins Hausaufgabenheft weitergeleitet. (vgl. TI 7m: Zeile 226-227) Weiter ist es für die Interviewte wichtig, dass die **Eltern** miteinbezogen werden. Die Eltern werden umgehend informiert, wenn das Kind immer wieder gegen die Regeln verstösst (vgl. TI 7m: Zeile 212-213). Weiter sollen die Eltern immer wieder einbezogen werden, weil es ihre Sache ist (vgl. TI 7m: Zeile 230-232). Im Interview wurden auch die **Gespräche mit allen Beteiligten an einem runden Tisch** erwähnt. Diese werden organisiert, wenn die Lehrpersonen und die Tagesschulmitarbeitenden dies als eine weitere Möglichkeit bei diesem Kind sehen. Dies wird aus folgender Aussage geschlossen: „Und wir sprechen zusammen mit den Lehrern und schauen, was wir machen wollen. Ob wir alle einmal an einen runden Tisch sitzen wollen. Weil die meisten Kinder gehen meistens zum Psychologen oder haben eine Therapie [...]. Und wenn es wirklich schlimm ist, dann schauen wir, dass wir eine Netzsitzung machen können.“ (TI 7m: Zeile 110-118) Dabei nehmen sogar, falls vorhanden, der Psychologe oder die Erziehungsberaterin teil. Diese Vernetzungssitzungen empfindet die Interviewte als sehr wichtig, weil die Probleme der auffälligen Kinder oftmals sehr weitreichend sind. (vgl. TI 7m: Zeile 111-119) Weiter wünscht sich die Interviewte eine intensivere **Zusammenarbeit mit dem Sozialamt oder mit den Psychologen**. Sie empfindet die Zusammenarbeit mit diesen Stellen als schwierig, weil diese die TS nur als eine Art „Hütendienst“ betrachten und somit wichtige Informationen über das Kind nicht an sie weiterleiten wollen. (vgl. TI 7m: Zeile 245-249)

Auslöser	Erzieherische Handlung	Wirkung / Beurteilung
Das Kind verhält sich auffällig und muss nach Hause geschickt werden.	Kontaktaufnahme mit den Lehrpersonen.	Die Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen ist sehr wichtig, es besteht ein enger Kontakt.
Das Kind verstösst immer wieder gegen die Regeln.	Informieren der Eltern über das Verhalten des Kindes.	Die Eltern werden sofort informiert und in die Erziehungsarbeit miteinbezogen, weil die Hauptverantwortung für die Erziehung bei den Eltern liegt.
Das Verhalten des Kindes ist wirklich schlimm und bei den gemeinsamen Gesprächen mit den Lehrpersonen stellt sich heraus, dass es bei diesem Kind ein Treffen mit allen Beteiligten benötigt.	Gespräche mit allen Beteiligten an einem runden Tisch.	Diese Vernetzungstreffen empfindet die Interviewte als sehr wichtig, weil die Probleme der Kinder oftmals sehr weitreichend sind.

Kinder, welche beim Sozialamt eingeschlossen sind oder in psychologischer Betreuung sind.	Wunsch nach vermehrter Zusammenarbeit mit anderen involvierten Fachstellen, wie dem Sozialamt oder dem Psychologen.	Für eine gute und professionelle Erziehungsarbeit ist es unumgänglich, dass die TS über die wichtigsten Informationen bezüglich der Kinder von den jeweiligen Fachleuten informiert wird.
---	---	---

Tabelle 40: Fall 7m / K1

K2: Bestrafungssysteme nach direkter Intervention und Belohnungssysteme

Hierbei wurde besonders das **Separieren des Kindes** erwähnt. Das Kind wird direkt **von der Gruppe getrennt und isoliert**, um sich zu beruhigen. (vgl. TI 7m: Zeile 84-86) Dazu folgende Aussage aus dem Interview: „[...] wir nehmen das Kind sofort aus der Gruppe und isolieren es einfach, entweder kommt es ins Büro und ich nehme mir Zeit mit diesem Kind oder dann geht es einen Moment zu den ganz Kleinen. [...] oder er geht in den Gang, wenn er wirklich aggressiv wird.“ (TI 7m: Zeile 84-87) Weiter zählt die Autorin zu dieser Kategorie die EH des **Kreativzimmers**. Kinder, welche sich nicht an die Regeln halten, die immer wieder mit ihrem Verhalten auffallen, müssen dann einen Nachmittag in dieses Zimmer gehen, anstelle des freien Spielens mit ihren Freunden: „[...] ein Zimmer für Kreativität. [...] und wir organisieren, wenn es eine ganz schwierige Woche ist, dass am Mittwoch und am Freitag, dass das Kind in dieses Zimmer kommt und dass er malt oder etwas basteln oder etwas kreieren. Obschon die meisten sagen, NEIN ich komme nicht, ich will nicht, dann sagen wir, DOCH, also so wie du dich gestern benommen hast, kannst du heute nicht mit deinen Kollegen spielen [...].“ (TI 7m: Zeile 132-139)

Auslöser	Erzieherische Handlung	Wirkung / Beurteilung
Das Kind zeigt ein auffälliges Verhalten, wie grobe Wörter oder reagiert bei einem Konflikt mit Gewalt.	Das Kind wird aus der Gruppe genommen und zu den Kleinen separiert oder wenn er ganz aggressiv ist, dann muss er alleine sein.	Dies stellt die erste direkte Handlung bei einem aggressiven Kind dar, damit es sich beruhigen kann.
Kinder, die immer wieder gegen die Regeln verstossen und mit dem Verhalten auffallen.	Das Kind muss für einen Nachmittag ins Kreativzimmer, anstelle des freien Spielens mit seinen Freunden.	Das Kind möchte lieber mit den Kollegen spielen und nicht ins Kreativatelier gehen. Es stellt somit eine Art Bestrafung für das Kind dar. Das Kind kann dann dort mit einer Frau basteln, zeichnen oder etwas kreieren.

Tabelle 41: Fall 7m / K2

K4: Frühzeitige Intervention und Präventionsarbeit

Die TS hat einmal bei einem **Projekt „Kampf gegen Rassismus“** vom Roten Kreuz und einmal bei einem **Programm der Kantonspolizei** teilgenommen (vgl. TI 7m: Zeile 139-150). „Ich würde jetzt mal sagen, es war interessant, aber leider die Frauen von dem Roten Kreuz sind freiwillige Leute ohne Ausbildung, [...]. Aber das sind nicht Profis, die nicht wirklich verstehen können, wie solche Kinder funktionieren. Es war noch interessant, aber es hat nicht viel gebracht und wir haben auch mal was mit der Kantonspolizei, weil die haben auch ein Programm mit Polizisten, die kommen [...] und die erklären den Kindern, was passiert, wenn Kinder einfach grösser werden und immer noch in Schlägereien verwickelt sind. Dass dies

dann Konsequenzen hat und das war sehr interessant [...].“ (TI 7m: Zeile 142- 152) Weiter hat die TS einmal vom Kanton einen kulturellen Gutschein erhalten. Dieses Geld hat sie in ein 12-wöchiges **Theaterprojekt** investiert. Dabei konnten die Kinder mit einer professionellen Schauspielerin Theater spielen und die Emotionen rauslassen. (vgl. TI 7m: Zeile 151-162) Weiter wird zu dieser Kategorie **die frühe Integration** dazugezählt. Je früher die Kinder in eine TS gehen und dort die Regeln kennenlernen, desto besser sind sie dann in eine Regelklasse oder in den Alltag der TS integrierbar. Dies zeigt sich besonders bei den Kindern aus der Integrationsklasse, welche bereits vor dem definitiven Eintritt vereinzelte Module besuchen können. (vgl. TI 7m: Zeile 280-286)

Auslöser	Erzieherische Handlung	Wirkung / Beurteilung
In dieser TS hat es sehr viele Kinder aus einem anderen Land und mit teilweise traumatischen Erlebnissen aus dem Krieg. Dadurch stellen der Rassismus und die Gewalt wichtige Themen für die Kinder dar.	Die TS machte bei zwei Projekten mit, die sich mit den Themen Rassismus und Gewalt auseinandersetzten.	Das eine Projekt vom Roten Kreuz war interessant, aber hat nicht viel gebracht, weil die Leute vom Roten Kreuz freiwillige Helfer sind und deshalb kein professionelles und auf diese Kinder zugeschnittenes Programm hatten. Das Projekt mit der Kantonalpolizei war dagegen sehr interessant.
Die TS hat einen kulturellen Gutschein vom Kanton erhalten. Die TS hat somit Geld vom Kanton bekommen, um ein Projekt zu finanzieren.	Ein 12-wöchiges Theaterprojekt mit einer professionellen Schauspielerin.	Das war ein gutes Erlebnis und wurde von einer Schauspielerin professionell geleitet. Die Kinder konnten hierbei ihre Emotionen rauslassen.
Die TS machte die Erfahrung, dass wenn Kinder bereits sehr früh in eine TS kommen, diese besser integrierbar sind.	Die Kinder möglichst früh in einer TS vereinzelte Module besuchen lassen, am Besten vor dem definitiven Eintritt in die TS.	Je früher die Kinder in eine TS gehen und dort die Regeln kennenlernen, desto besser sind sie dann in einer TS integrierbar.

Tabelle 42: Fall 7m / K4

K5: Männer in der Erziehungsarbeit

Diese Kategorie wurde im Interview als erste EH aufgezeigt (vgl. TI 7m: Zeile 68-80). In dieser TS arbeiten **drei Männer, einer davon hat eine dunkle Hautfarbe**. Dies ist für die Erziehungsarbeit von grosser Bedeutung, weil es viele Kinder mit einem anderen kulturellen Hintergrund gibt. Diese Männer sind für die Erziehungsarbeit in der TS wichtig, weil die Knaben automatisch **mehr Respekt vor Männern** haben und diese Erzieher eine wichtige **Vorbildfunktion** für diese Jungen einnehmen: „[...] und das sind drei Männer von denen die Kinder wirklich Respekt haben. [...] welche ein sehr gutes Männerbild darstellen. Dass man etwas lösen kann auch ohne Gewalt und solche Sachen. [...] dass solche Kinder, welche immer wieder Probleme haben mit Respekt gegenüber Frauen und das ist einfach eine kulturelle Sache. Diese Kinder sind dann meist mit diesen Männern [...]. [...] und einer unter diesen drei Männern ist einer, welcher ist schwarz [...], das ist ein Vorbild, weil diese können dann nicht sagen: du bist ein Rassist und du weisst nicht wie das ist [...].“ (TI 7m: Zeile 68-80)

Auslöser	Erzieherische Handlung	Wirkung / Beurteilung
Es hat viele Knaben mit Migrationshintergrund	Es sind drei Männer als Betreuer in	Diese Männer stellen für diese Knaben

tergrund und einer dunklen Hautfarbe. Einige dieser Jungen haben aus kulturellen Gründen ein Respektproblem gegenüber den Frauen und reagieren bei Konflikten gehäuft mit Gewalt.	dieser TS angestellt. Einer dieser Männer hat zudem eine dunkle Hautfarbe.	gute Vorbilder dar und zeigen, dass man Konflikte auch ohne Gewalt lösen kann.
---	--	--

Tabelle 43: Fall 7m / K5

K6: Klare Regeln und Strukturen

Die Regeln der TS sind positiv formuliert und in der TS aufgehängt. „Wir haben so ein Reglement [...]. Die Kinder kennen das und die Regeln sind nicht negativ formuliert. [...] dass das Kind merkt, dass nicht alles verboten ist [...]. Doch man darf, aber in einem anderen Sinn.“ (TI 7m: Zeile 218-222) Eine Regel, der **gegenseitige Respekt**, ist besonders wichtig in dieser TS. Die MA legen grossen Wert auf Höflichkeit und gegenseitigen Respekt. (vgl. TI 7M: 209-210) Diese haben in der TS bereits zu Beginn am Mittag eine grosse Wichtigkeit. Die Kinder werden am Mittag von den MA empfangen und es wird mit dem Namen gegrüsst (vgl. TI 7m: Zeile 197-199). Weiter gelten auch beim Essen strikte Regeln, damit das Essen in einer ruhigen Atmosphäre eingenommen werden kann (vgl. TI 7m: Zeile 203-205). Werden die Regeln gebrochen, dann werden die Eltern umgehend darüber in Kenntnis gesetzt (vgl. TI 7m: Zeile 212-213).

Auslöser	Erzieherische Handlung	Wirkung / Beurteilung
In der TS gelten Regeln.	Die Regeln sind positiv formuliert und gut ersichtlich in der TS aufgehängt.	Die positiv formulierten Regeln sollen dem Kind aufzeigen, dass nicht alles verboten ist. Das Kind darf, aber anders.
In dieser TS wird grossen Wert auf Höflichkeit und gegenseitigen Respekt gelegt.	Die Kinder werden beim Mittag empfangen und es wird gegenseitig mit dem Namen gegrüsst. Es gelten strikte Regeln in gewissen Situationen, wie z.B. beim Mittagessen.	Es werden Höflichkeit und Respekt vermittelt, wie z.B. das Begrüssen mit Namen und der Respekt vor dem Essen.

Tabelle 44: Fall 7m / K6

K8: Rausnehmen des Kindes aus der Tagesschule

Diese Kategorie zeigt auf, dass in dieser TS in seltenen Fällen auch ein **Ausschluss** aus der TS vorgenommen wird. Beruhigt sich das Kind nach dem Isolieren nicht, dann wird es direkt nach Hause geschickt. Hierzu folgende Aussage: „[...] dann rufen wir einfach die Eltern an und sagen: Hören sie, es geht nicht, wir können mit ihrem Sohn nicht sprechen und wir schicken ihn jetzt nach Hause und wir werden morgen mit ihm nochmals sprechen. **Wir schicken die Kinder einfach heim.** Und am anderen Tag kann man das dann besprechen. Am meisten verstehen diese Kinder dann, und sagen dann, ja ich weiss, ich sollte nicht und ich weiss da bin ich zu weit gegangen. Aber im Moment, die können nicht normal reagieren. Das ist, das muss einfach raus [...].“ (TI 7m: Zeile 88-94) Wenn sich dann die Kinder immer noch nicht benehmen können, dann werden sie für ein paar Tage ausgeschlossen: „[...] einfach einen **Ausschluss für ein paar Tage** und sagen, das können wir einfach nicht akzeptieren. Das ist erstens und zweitens wenn wirklich etwas Schlimmes ist, dann nehme ich sofort Kon-

takt mit der Lehrkraft auf [...]. Und wir sprechen zusammen mit den Lehrern und schauen, was wir machen wollen [...].“ (TI 7m: Zeile 88-106) Werden die **Grenzen klar überschritten**, dann gehen diese Kinder meistens in **eine Institution**: „Und wir haben auch unsere Grenzen und wenn das wirklich nicht mehr bei uns geht [...]. Solche Kinder müssen dann in eine Institution. Das ist nicht nur bei uns. Wir sagen dann fertig, das geht nicht mehr, es wird gefährlich und macht einfach die Stimmung total kaputt. [...] das passiert vielleicht bei einem Kind pro Jahr [...].“ (TI 7m: Zeile 183-189)

Auslöser	Erzieherische Handlung	Wirkung / Beurteilung
Das Kind beruhigt sich nach dem Separieren nicht mehr.	Das Kind wird nach Hause geschickt.	Das Kind kann sich in der TS nicht beruhigen und wird aus diesem Grund nach Hause geschickt. Am nächsten Tag wird dann das Ganze in Ruhe mit dem Kind besprochen und das Kind zeigt sich dann einsichtig.
Das Kind kann sich nach wie vor nicht benehmen, obschon es bereits einmal nach Hause geschickt wurde.	Das Kind wird für ein paar Tage aus der TS ausgeschlossen.	Das Kind wird für ein paar Tage aus der TS ausgeschlossen, weil etwas Schlimmes vorgefallen ist und das Verhalten des Kindes inakzeptabel ist. Es wird dann Kontakt mit den Lehrern aufgenommen und zusammen geschaut, wie sie weiter Vorgehen bei diesem Fall.
Die Grenzen der TS werden vom Verhalten des Kindes klar überschritten.	Das Kind muss in eine andere Institution.	Selten kommt vor, dass ein Kind die Grenzen der TS überschreitet. Es ist dann nicht mehr tragbar für die TS. Diese Kinder müssen dann meistens in eine Institution gebracht werden, weil diese Kinder Probleme auch bei anderen Beteiligten haben und auch dort die Grenzen überschreiten. Das kommt sehr selten vor, etwa einmal im Jahr.

Tabelle 45: Fall 7m / K8

Anhang 5: Zusammenfassende Inhaltsanalyse

Tagesschule 1:	Fall 1m
Tagesschule 2:	Fall 2m
Tagesschule 3:	Fall 3m
Tagesschule 4:	Fall 4m
Tagesschule 5:	Fall 5m
Tagesschule 5:	Fall 6m
Tagesschule 7:	Fall 7m

Erster Durchgang (fallspezifisch)

Fall	Zeile	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
1m	25-28	1	Die Betreuerinnen haben bei den Lehrpersonen nachgefragt, um abzuklären, ob die Aussagen der Schülerin stimmen.	Rücksprache mit Schule.	K1: Vernetztes Arbeiten mit allen Beteiligten (1;2;4;9;13;16;18;20) K2: Der Aufbau und Erhalt einer Vertrauensbasis (5;6;7;12;17) K4: Frühzeitige Intervention (19;21;23)
1m	28-29	2	Die Betreuerinnen haben Kontakt mit dem Vater aufgenommen.	Kontaktaufnahme mit dem Vater.	
1m	56-61	3	Unterstützung von Schulsozialarbeiter geholt, weil die Betreuerinnen zu wenig Zeit für diese Schülerin hatte.	Unterstützung geholt von der Schulsozialarbeit.	
1m	70-72	4	Offene Kommunikation mit den SchülerInnen und mit den Eltern.	Offene Kommunikation mit den SchülerInnen und den Eltern.	
1m	73-76	5	Je länger die Betreuerinnen die Schülerin kannten, desto mehr hat die Schülerin über ihre Probleme gesprochen und die Betreuerinnen konnten bessere Rückmeldungen zum Verhalten geben.	Vertieftes Verhältnis ermöglicht das Sprechen über Probleme und optimale Rückmeldungen.	
1m	76-78	6	Die Betreuerinnen versuchten ressourcenorientiert zu arbeiten, in dem sie positive Rückmeldungen an die Schülerin gegeben haben.	Positive Rückmeldungen/ ressourcenorientiertes Arbeiten.	
1m	83	7	Die Betreuerinnen haben sich hauptsächlich	Hauptsächliche Beschäftigung	

			lich mit der Schülerin beschäftigt.	mit der Schülerin.	
1m	84-86	8	Zuerst wurde mit den Lehrpersonen zusammengearbeitet und dann wurde die Schulsozialarbeit beigezogen.	Zusammenarbeit mit der Schule und Einbezug der Schulsozialarbeit.	
1m	92-94	9	Regelmässige Austauschsitungen mit der Schulsozialarbeit.	Sitzungen und Austauschen mit der Schulsozialarbeit.	
1m	98-100	10	Regelmässige Sitzungen und Austausch mit Schulsozialarbeit.	Sitzungen und Austausch mit der Schulsozialarbeit.	
1m	102-103	11	Schulsozialarbeiterin kam in Tagesschule und führte regelmässige Gespräche mit der Schülerin und erarbeitete mit ihr Strategien.	Schulsozialarbeiterin führte regelmässige Gespräche mit der Schülerin.	
1m	105-108	12	Die Schulsozialarbeiterin hatte im Gegensatz zu den Betreuerinnen mehr Zeit für die Schülerin und konnte aus diesem Grund einen guten Draht zur Schülerin aufbauen.	Schulsozialarbeiterin hatte einen guten Draht zur Schülerin, weil sie sich viel Zeit nehmen konnte.	
1m	108-110	13	Systemische Arbeit: Zusammenarbeit mit der Schulsozialarbeit, der Schule und dem Vater.	Systemische Arbeit.	
1m	118-119	14	Runder Tisch einberufen als sich die Jugendarbeiter gemeldet haben.	Runder Tisch mit allen Beteiligten.	
1m	122-126	15	Zusammengekommen an einen runden Tisch mit Lehrpersonen und Eltern, damit unterstützende Massnahmen ausgearbeitet werden konnten.	Runder Tisch mit allen Beteiligten.	
1m	141-142	16	Die vernetzte Zusammenarbeit war hilfreich, weil die Schülerin die gewünschte Aufmerksamkeit erhielt und weil sie merkte dass alle beteiligten Personen miteinander sprechen.	Die Zusammenarbeit mit allen Beteiligten war hilfreich.	
1m	162-164	17	Ich hätte mir für die Schülerin mehr Zeit nehmen müssen, um mit ihr in aller Ruhe zu sprechen.	Zu wenig Zeit investiert für diese Schülerin.	
1m	169-170	18	Das Miteinbeziehen der Schulsozialarbeit war gut, weil die hatten mehr Zeit und Kapazität.	Miteinbeziehen der Schulsozialarbeit war hilfreich.	

1m	170-173	19	Es wäre gut gewesen, wenn die Betreuerinnen viel früher etwas und mehr unternommen hätten.	Zu wenig investiert und zu wenig früh reagiert.	
1m	181-183	20	Die vernetzte Zusammenarbeit mit den Eltern, mit der Jugendarbeit und mit der Schule ist wichtig.	Vernetztes Zusammenarbeiten mit den Eltern, der Jugendarbeit und der Schule ist wichtig.	
1m	188-192	21	Eine Früherkennungsgruppe kann hilfreich sein für verhaltensauffällige Kinder in Tagesschulen.	Eine Früherkennungsgruppe kann hilfreich sein.	
1m	193-195	22	Die Zusammenarbeit mit anderen Fachpersonen ist wichtig (Früherkennungsgruppe).		
1m	195-197	23	Je früher reagiert wird, desto besser.	Je früher reagiert wird, desto besser.	
2m	23	1	Die BetreuerInnen gaben die Anweisung an den Schüler, dass er sich beruhigen soll und das akzeptierte der Schüler gar nicht.	Anweisung geben sich zu beruhigen.	K1: Direkte Intervention am Schüler, um Situation zu entschärfen (1;2;3;4;5;13;12;29)
2m	31		Die BetreuerInnen versuchten den Schüler zu nehmen, er riss sich los.	Festhalten des Schülers.	K2: Bestrafungsmassnahme (18;34;6;20)
2m	35-36	3	Trotz des Ausschlusses aus dem Spiel für ein paar Minuten, hat der Schüler weitergemacht.	Ausschluss für einige Minuten.	K3: Kontaktaufnahme mit den Eltern / Verwarnung(7;8;11;14;15;16;21;25)
2m	38-40	4	Sie haben den Schüler für eine begrenzte Zeit aus der Turnhalle geschickt.	Räumliche Trennung des Schülers.	K4: Individuell auf s Kind eingehen (30;31;34;)
2m	41-42	5	Die BetreuerInnen holten den Tagesschulleiter und dieser nahm ihn mit und separierte ihn in der Tagesschule.	Tagesschulleiter wird zur Hilfe beigezogen und Separierung für eine längere Zeit.	K5: Klare Regeln und Strukturen (23)
2m	42-43	6	Er musste eine Entschuldigung an die BetreuerInnen schreiben.	Entschuldigung schreiben an die BetreuerInnen.	K6: Männliche Mitarbeiter in der Betreuungsarbeit (35)
2m	43-45	7	Die Eltern werden per Telefon informiert über das Verhalten des Sohnes.	Kontaktaufnahme der Eltern	
2m	45-47	8	Die Eltern erhalten eine mündliche und schriftliche Verwarnung.	Mündliche und schriftliche Verwarnung.	
2m	47-49	9	Die schriftliche Verwarnung beinhaltet den Verweis für einen Ausschluss.	Schriftliche Verwarnung.	
2m	54-56	10	In dieser Tagesschule wurde noch nie ein Kind ausgeschlossen.	Es gab noch nie einen Ausschluss.	

2m	62	11	Das Kind wird zuerst mehrmals mündlich ermahnt.	Mündliche Ermahnung.	
2m	66-68	12	Nützt die mündliche Verwarnung nicht, dann werden die Kinder für eine begrenzte Zeit separiert.	Das Separieren des Kindes für eine begrenzte Zeit.	
2m	72-73	13	In einem weiteren Schritt werden die Kinder für einen längeren Zeitraum separiert von der Gruppe.	Eine Separierung für eine längere Zeit.	
2m	74	14	Werden die Kinder für eine längere Zeit separiert, dann werden die Eltern per Telefon informiert.	Information der Eltern	
2m	75-78	15	Bei wiederholenden Fällen wird die Schulleitung beigezogen.	Bei Zug der Schulleitung	
2m	78-80	16	Die letzte Möglichkeit wäre dann ein Ausschluss aus der Tagesschule für eine längere Zeit.	Ausschluss aus der Tagesschule als letzte Möglichkeit.	
2m	89	17	Der Tagesschulleiter wird eine schriftliche Verwarnung an die Eltern schicken.	Schriftliche Verwarnung an die Eltern.	
2m	91-95	18	Direkte Strafmassnahmen nach einem unerwünschten Verhalten wie das Essen zurückbringen oder Abwaschen.	Direkte Strafmassnahme nach einem unerwünschten Verhalten.	
2m	96-98	19	Eine direkte Erziehungsmassnahme wird eingesetzt, wenn die Kinder Materialien zum Spielen kaputt machen, dann dürfen sie für eine gewisse Zeit nicht mehr mit dem Spielen.	Direkte Strafmassnahme nach einem unerwünschten Verhalten.	
2m	100-101	20	Wenn sie etwas kaputtmachen, dann müssen sie es ersetzen.	Wiedergutmachung nach einem unerwünschten Verhalten, Materialien ersetzen.	
2m	113-115	21	Es ist wichtig die Eltern zu informieren, damit sie wissen wie sich ihre Kinder in der Tagesschule benehmen.	Information der Eltern über das Verhalten der Kinder.	
2m	121	22	Die Eltern werden auch informiert, dass es besser geht.	Information der Eltern, wenn sich das Verhalten des Kindes bessert.	
2m	133-135	23	Die Kinder benötigen im Alltag gewisse Regeln und Strukturen.	Regeln und Strukturen im Alltag sind wichtig für Kinder.	

2m	138-140	24	Es ist wichtig, dass die Eltern informiert werden, dass das Verhalten in der Tagesschule auch Konsequenzen zu Hause hat.	Information der Eltern, damit das Kind auch Konsequenzen zu Hause bekommt.	
2m	146-149	25	Elterngespräche direkt in der Tagesschule sind sehr selten, nur wenn wirklich etwas passiert.	Elterngespräche in der Tagesschule sind selten.	
2m	154	26	Es wäre besser gewesen, wenn man ihn früher aus der Gruppe genommen hätte.	Es ist wichtig, dass das Kind frühzeitig separiert wird.	
2m	160	27	Früher aus der Gruppe nehmen	Frühzeitig aus der Gruppe nehmen.	
2m	161-166	28	Es ist wichtig, dass die Mitarbeiter regelmässig geschult werden, damit sie alle dieselben Regeln kennen und durchsetzen.	Es ist wichtig, dass alle BetreuerInnen die Regeln kennen und umsetzen.	
2m	171-172	29	Der Schüler hätte früher aus der Gruppe genommen werden sollen und zum Tagesschulleiter gebracht werden sollen.	Frühzeitig aus der Gruppe nehmen und separieren wäre wichtig gewesen.	
2m	180-185	30	Soweit es die Gruppe zulässt, ist es wichtig dass individuell auf das Kind eingegangen wird.	Individuell auf das Kind eingehen.	
2m	186-188	31	Einige Kinder benötigen ein anderes Setting, als die Tagesschule, wie die Kinderpsychiatrie.	Einige Kinder benötigen ein intensiveres Betreuungssetting als die Tagesschule.	
2m	188-195	32	Eine gute Infrastruktur ist wichtig, um gute erzieherische Arbeit zu leisten.	Die Infrastruktur der Tagesschule ist wichtig.	
2m	195-199	33	Es ist wichtig, dass individuell auf die Kinder eingegangen wird und dass die Tagesschule eine gute Infrastruktur aufweist.	Individuell auf das Kind eingehen und die Infrastruktur.	
2m	209-214	34	In der Bestrafung ist es wichtig zu berücksichtigen, dass jedes Kind etwas anderes benötigt.	Individuell bestrafen.	
2m	5-7	35	Zu wenig Respekt vor weiblichen Betreuerinnen.	Zu wenig Respekt vor Frauen.	
3m	9-10	1	Die Kinder ärgern einander immer wieder, obwohl die Betreuerinnen sagen, jetzt lasst sie in Ruhe.	Die Kinder ärgern sich gegenseitig, obwohl die Betreuerinnen etwas sagen.	K1: Individuell auf das Kind eingehen (1;2;3;4;5;6;7;8;38;54;66;68;69;72;76;77)

	32	2	Es nützt nichts, wenn die Betreuerinnen den Kindern etwas sagen.	Den Kindern etwas sagen, nützt nichts.	K2: Gespräche und der gemeinsame Austausch mit allen Beteiligten oder anderen Fachpersonen (9;10;11;12;16;17;19;20;34;35;36;44;55;57;70;71;72;58;65;73;74;75) K3: Belohnungssysteme (15;18;20;21;22;23;23;24;26;27;28;29;30;31;32;3452) K4: Bestrafungssysteme (33;35;36;37;39;40;41;43;52;67) K5: Melden der Kinder mit besonderen Bedürfnissen dem Kanton (60;62;63;64) K6: Rausnehmen des Kindes aus der Tages- schule (5;13;14;45;46;47;48;49;50;51;53)
3m	34-35	3	Die Kinder befolgen die Anweisungen nicht.	Die Anweisungen werden nicht befolgt.	
3m	48-49	4	Es nützt nichts, wenn die Betreuerinnen den Kindern etwas sagen oder mit den Kindern reden.	Anweisungen geben und reden mit den Kindern nützt nichts.	
3m	64-65	5	Bei einem Kind war die Situation so schlimm, dass es aus der Tagesschule rausgenommen wurde.	Rausnehmen aus der Tagesschule.	
3m	88-90	6	Erstens das Opfer beruhigen und in einem zweiten Schritt den „mutmasslichen“ Täter befragen.	Opfer beruhigen und Täter befragen.	
3m	103-106	7	Das Gespräch suchen, zu vermitteln, zu klären und klare Anweisungen zu geben, jedoch wirkt dies bei den verhaltensauffälligen Kindern nur kurzfristig.	Das Gespräch suchen, vermitteln, klären und klare Anweisungen geben, hilft nur kurzfristig.	
3m	114	8	Gespräche mit den Kindern.	Gespräche mit den Kindern	
3m	128	9	Die Betreuerinnen müssen sich immer wieder untereinander austauschen.	Gemeinsamer Austausch im Team.	
3m	128-129	10	Die Eltern anrufen.	Die Eltern anrufen.	
3m	137-138	11	Die Eltern anrufen und zusammenarbeiten mit den Lehrern und mit der Schulleitung.	Die Eltern anrufen und die Zusammenarbeit mit den Lehrern und mit der Schulleitung.	
3m	140	12	Das Gespräch mit den Eltern wird immer gesucht.	Gespräche mit den Eltern.	
3m	144-145	13	Es gab schon zwei Kinder, die dann in ein Heim nach Bern kamen.	Zwei Kinder mussten in ein Heim.	
3m	148-149	14	Es müssen noch weitere Sachen ausserhalb der Tagesschule vorkommen und dann kommt das Kind zum Glück endlich in ein Heim.	Vorfälle ausserhalb der Tagesschule, damit ein Kind in ein Heim kommt.	
3m	160-161	15	Aufbau eines Belohnungssystems mit Murmeln.	Belohnungssystem mit Murmeln.	
3m	166	16	Die Betreuerinnen und die Klassenlehrerin haben sich getroffen.	Gemeinsames Treffen von Tageschulmitarbeitenden und	

				Lehrpersonen.	
3m	170-171	17	Die Betreuerinnen und die Klassenlehrerin haben sich untereinander ausgetauscht.	Gemeinsamer Austausch zwischen Lehrpersonen und Tages- schulmitarbeitenden.	
3m	176-177	18	Sie machen ein Belohnungssystem mit einem Schüler, wenn es geklappt hat, dann bekommt er eine Murmel.	Belohnungssystem mit Mur- meln	
3m	179-180	19	Es fand immer ein Austausch zwischen Lehrperson und Tagesschulmitarbeiterinnen statt.	Gemeinsamer Austausch zwi- schen Lehrperson und Tages- schulmitarbeiterinnen.	
3m	180-181	20	Der Schüler hat dann ein Geschenk von der Lehrerin bekommen.	Geschenk von der Lehrerin.	
3m	182-184	21	Es gab verschiedene Belohnungssysteme, einmal gab es Kleberli oder im Moment gibt es die Minimánias von der der Migros, weil die so beliebt sind.	Verschiedene Belohnungssys- teme.	
3m	184-185	22	Es gibt verschiedene Belohnungsmöglichkeiten, herausfinden, welche Belohnungsart das Kind freuen würde und dann bekommt das Kind diese.	Belohnungsart wählen, die das Kind freuen könnte.	
3m	189	23	Nicht jedes Kind hat ein Belohnungssystem, nur die Verhaltensauffälligen.	Nur die Verhaltensauffälligen haben Belohnungssysteme.	
3m	190-191	24	Es gab einmal ein Belohnungssystem mit Murmeln, eines mit Kleberlis und im Moment gibt es eines mit den Minimánias.	Es gab verschieden Beloh- nungssysteme	
3m	193	25	Einige Zeit war es unklar, wer bekommt welche Belohnung und ob es geklappt hat.	Schwierigkeit des Überblickes bei vielen verschiedenen Beloh- nungssystemen.	
3m	194-196	26	Das Belohnungssystem mit den Murmeln hat sehr gut funktioniert, ein anderes Belohnungssystem hat nicht so gut funktioniert.	Ein Belohnungssystem hat gut funktioniert, ein anderes nicht.	
3m	198-199	27	Das Belohnungssystem kann sehr gut sein, kann Teilerfolge bringen, kann jedoch überhaupt nicht funktionieren.	Ein Belohnungssystem kann sehr gut funktionieren, ein an- deres nicht.	
3m	201	28	Das Belohnungssystem funktionierte nicht, weil das Kind dieses System durch-	Das Belohnungssystem kann nicht funktionieren, wenn es	

			schaut.	vom Kind durchschaut wird.
3m	203	29	Manchmal funktioniert es nur am Anfang.	Das Belohnungssystem kann auch nur anfangs funktionieren.
3m	203-204	30	Das Belohnungssystem ist aber immer ein Versuch wert.	Es lohnt sich das Belohnungssystem auszuprobieren.
3m	204-205	31	Beim Kind abtasten, ob und welches Belohnungssystem funktionieren könnte.	Ein Belohnungssystem wählen, das beim Kind funktioniert.
3m	204-207	32	Das Belohnungssystem kann aus verschiedenen Gründen nicht funktionieren, weil z.B. das Kind durchschaut dieses System oder der Anreiz ist zu wenig oder weil es sonst viele Schwierigkeiten hat.	Belohnungssystem kann aus verschiedenen Gründen nicht funktionieren.
3m	214	33	Es gibt das Bestrafungssystem.	Bestrafungssysteme
3m	217-218	34	Das Belohnungssystem hat nicht funktioniert bei einem Kind und dann wurde mit der Mutter telefoniert.	Anrufen der Eltern, wenn Belohnungssystem nicht funktioniert.
3m	222-223	35	Die Mutter hat vorgeschlagen, dass er kein Dessert bekommt.	Die Mutter hat eine Bestrafung vorgeschlagen.
3m	226	36	Mit der Mutter besprochen, welche Bestrafung eingesetzt werden soll.	Mit der Mutter die Art der Bestrafung besprechen.
3m	226-227	37	Die Strafe soll für das Kind eine Bestrafung sein, jedoch nicht zu gravierend.	Angemessene Bestrafung.
3m	228	38	Die Kinder sind individuell.	Die Kinder sind individuell.
3m	236-237	39	Die Kinder müssen ins Clubhaus reingehen, wenn sie draussen Kämpfe ausüben.	Die Kinder müssen reingehen.
3m	240	40	Die Kinder müssen reingehen.	Die Kinder müssen reingehen.
3m	241-244	41	Die Kinder müssen reingehen als Bestrafung und damit die Betreuerinnen die Sicherheit haben, dass es keine weiteren Streitigkeiten gibt.	Die Kinder müssen reingehen.
3m	245-247	42	Eine weitere Bestrafung ist, dass Kinder während dem Essen räumlich getrennt werden oder separat sitzen müssen.	Räumliche Trennung oder separates Sitzen.
3m	248-249	43	Beim Blatt Tagesschulregeln steht, dass die Kinder bei Verstößen, das Kind separat sitzen muss.	Es besteht ein Blatt mit Tagesschulregeln.
3m	249	44	Bei mehreren Verstößen, nehmen die Be-	Bei mehreren Verstößen wird

			treuerinnen Kontakt mit den Eltern auf.	Kontakt mit den Eltern aufgenommen.	
3m	251	45	Auch ein Ausschluss ist möglich.	Ausschluss der Kinder.	
3m	256-257	46	Es muss ganz viel vorfallen, damit ein Ausschluss vollzogen wird.	Ausschluss nur, wenn viel vorgefallen ist.	
3m	257	47	Vor dem Ausschluss gab es unzählige Gespräche mit den Eltern, mit der Schulleitung und mit den Lehrern.	Vor einem Ausschluss gab es viele Gespräche mit den beteiligten Personen.	
3m	259	48	Nach unzähligen Gesprächen haben die Eltern beschlossen, dass sie das Kind nicht mehr in die Tagesschule schicken.	Eltern haben beschlossen, dass sie das Kind aus der Tagesschule nehmen.	
3m	260	49	Einen richtigen Ausschluss gab es noch nie.	Einen richtigen Ausschluss gab es noch nie.	
3m	262-263	50	Man darf wahrscheinlich die Kinder von der Tagesschule gar nicht ausschliessen oder nur für zwei Wochen.	Ausschluss der Kinder ist nur für zwei Wochen möglich.	
3m	266-268	51	Das Ausschliessen der Kinder für zwei Wochen nütze nichts, weil das Kind dann nur zu Hause alleine herumsitzt und nach zwei Wochen das Problem immer noch da ist.	Ausschluss für zwei Wochen nützt nichts.	
3m	271	52	Das Belohnungs- und Bestrafungssystem wird besonders bei Kindern eingesetzt, die zwischen 8 und 10 Jahre alt sind.	Einsatz des Belohnungs- und Bestrafungssystem bei Kindern im Alter zwischen 8 und 10 Jahren.	
3m	277-282	53	Die Älteren machen oft Blödsinn, weil sie sich in der Tagesschule nicht wohlfühlen und die können dann meist nach Rücksprache der Eltern eigenständig den Mittag verbringen.	Jugendliche aus der Tagesschule rausgenommen.	
3m	285-286	54	Es wird individuell auf das Kind reagiert, je nach Alter oder aufgrund des Elternhauses.	Individuelle Behandlung der Kinder.	
3m	299-300	55	Bei den Teamsitzungen sind die verhaltensauffälligen Kinder immer wieder Thema oder mit den Eltern.	Kinder in Teamsitzung und mit den Eltern besprechen.	
3m	302	56	Wichtig ist die Kommunikation mit allen	Kommunikation mit allen Be-	

			Beteiligten.	teiligten.	
3m	303	57	Kommunizieren mit den Eltern, mit dem Kind, mit den Lehrern und mit der Schulleitung.	Kommunizieren mit den Eltern, mit dem Kind, mit den Lehrern und mit der Schulleitung.	
3m	305	58	Bei einem Kind gab es noch ein Gespräch mit einer Heilpädagogin.	Gespräch mit einer Heilpädagogin.	
3m	310-312	59	Massnahmen mit der Mutter und der Heilpädagogin besprochen.	Massnahmen mit der Mutter und der Heilpädagogin besprochen.	
3m	313	60	Das Kind als „Kind mit besonderen Bedürfnissen“ dem Kanton Bern melden.	Kind mit besonderen Bedürfnissen beim Kanton Bern melden.	
3m	320-321	61	Das Kind wird beim Kanton Bern gemeldet und dokumentiert.	Das Kind beim Kanton Bern melden.	
3m	322	62	Konkret vor Ort bringt das Melden der Kinder am Kanton nichts.	Keine Konkreten Massnahmen vom Kanton aus.	
3m	323-324	63	Durch das Melden der Kinder beim Kanton werden keine konkreten Massnahmen besprochen.	Keine konkreten Massnahmen bei gemeldeten Kindern.	
3m	324-325	64	Das Kind wird einfach dokumentiert.	Dokumentation der Kinder beim Kanton.	
3m	329	65	Es wäre gut, wenn eine Heilpädagogin bei diesen Kindern eingeschaltet werden würde.	Die Zusammenarbeit mit einer Heilpädagogin wäre hilfreich.	
3m	351	66	Es ist gut, dass die Erziehungsmassnahmen sehr individuell sind.	Individuelle Erziehungsmassnahmen sind gut.	
3m	353	67	Bei einigen Kindern reicht schon die Massnahme, wenn man sie reinschickt.	Reinschicken nützt bereits bei einigen Kindern.	
3m	354	68	Gut, dass die Massnahmen unterschiedlich sind.	Unterschiedliche Massnahmen sind gut.	
3m	355-356	69	Gut, dass individuell auf Kinder eingegangen werden kann und dass die Massnahmen unterschiedlich sind.	Individuell auf das Kind eingehen und unterschiedliche Massnahmen sind gut.	
3m	358	70	Es ist schwierig, weil es so viele verschiedene Betreuerinnen hat.	Viele verschiedene Betreuungspersonen sind schwierig.	
3m	360	71	Das Team muss sich immer wieder austauschen.	Gegenseitiger Austausch im Team.	

3m	365-367	72	Gegenseitiger Austausch im Team, das Zusammenarbeiten und das Überlegen von Massnahmen sind wichtig und aufwändig.	Gegenseitiger Austausch im Team und Überlegen von Massnahmen sind wichtig.	
3m	365	73	War einmal in einem Coaching- Team mit verschiedenen Tagesschulleitungen.	Teilnahme an einem Coaching- Team für TagesschulleiterInnen.	
3m	371-371	74	Durch da Couching- Team verschiedene Tipps, Hinweise und Ratschläge erhalten.	Durch das Coaching- Team Tipps, Hinweise und Ratschläge erhalten.	
3m	386-388	75	Gegenseitiges Austauschen mit anderen Tagesschulleitungen ist gut.	Gemeinsamer Austausch mit anderen TagesschulleiterInnen ist gut.	
3m	390-393	76	Die Massnahmen müssen immer wieder angepasst und überdenkt werden.	Massnahmen immer wieder anpassen.	
3m	394	77	Man ist mit den Erziehungsmassnahmen immer wieder neu beschäftigt.	Immer wieder neu beschäftigt mit den Erziehungsmassnahmen.	
3m	409-412	78	Es wird schon angenommen, dass es in allen Tagesschulen Erziehungsmassnahmen gibt, wo normales Ermahnen nicht mehr reicht.	Normales Ermahnen reicht scheinbar nicht.	
4m	9	1	Die Betreuerin gibt dem Kind eine Anweisung, welches das Kind nicht befolgt.	Direkte Anweisung geben nützte nicht.	K1: Bestrafungsmassnahmen nach mündlichen Verwarnungen (1;2;10;11;12;13;20;22;24) K2: Belohnungsmassnahmen (9;10;15) K3 Zusammenarbeit mit Eltern (3;8;17) K4: Persönliche Auseinandersetzung mit dem Kind (4;7;18;19) K5: Rausnehmen aus der Tagesschule (27;28)
4m	66-69	2	Bei Regelverstössen wird ein Kartensystem mit gelben und roten Karten eingesetzt, bei der gelben gibt es eine Verwarnung und bei der roten eine Bestrafung.	Bestrafungssystem mit gelben und roten Karten.	
4m	72-74	3	Bei mehreren roten Karten wurden die Eltern kontaktiert.	Kontaktaufnahme mit Eltern.	
4m	78-81	4	Tagesauswertung mit Smileys direkt mit dem Kind am Abend besprochen.	Tagesauswertung mit Kind besprochen.	
4m	81-84	5	Die Ziele bei der Tagesauswertung wurden mit dem Kind zusammen formuliert.	Ziele für Tagesauswertung mit dem Kind besprechen.	
4m	84-87	6	Die Tagesauswertung funktionierte für eine gewisse Zeit gut bis das Kind es nicht mehr gut fand.	Die Tagesauswertung funktionierte eine gewisse Zeit gut.	

4m	90-94	7	Die Tagesauswertung wurde mit einer Kurve anstatt mit Smileys gemacht, damit das Kind wieder mitmachte.	Tagesauswertung wurde erneut dem Kind angepasst.	K6: Kind dem Kanton melden (26)
4m	101-103	8	Die Tagesauswertung mit den Smileys sollte von den Eltern kontrolliert werden, was nicht konsequent gemacht wurde.	Die Eltern hielten sich nicht konsequent an eine Abmachung.	
4m	104-110	9	Bei der zweiten Tagesauswertung wurde beim Erreichen von den Eltern und von der Tagesschule eine Belohnung eingesetzt.	Belohnung beim Erreichen der Ziele.	
4m	120-121	10	Mit dem Kind wurde nebst der Tagesauswertung auch nach wie vor mit dem Kartensystem gearbeitet.	Bestrafungssystem mit Karten wurde nebst Belohnungssystem weitergeführt.	
4m	121-122	11	Das Kind wurde immer wieder an die Regeln erinnert.	Das Kind immer wieder an die Regeln erinnern.	
4m	122-123	12	Das Kind wurde beim Essen separiert.	Separieren des Kindes.	
4m	135-143	13	Die Bestrafungen bei der roten Karte sind je nach Situation und je nach Betreuerin unterschiedlich.	Bestrafungen je nach Betreuerin unterschiedlich.	
4m	149-150	14	Es war gut, dass mit dem Kind zusammen eine geeignete Erziehungsmassnahme ausgearbeitet wurde.	Es war gut, dass die Erziehungsmassnahme dem Kind angepasst wurde.	
4m	150-151	15	Die Tagesauswertung ohne Belohnung funktionierte nur für eine gewisse Zeit.	Die Tagesauswertung funktionierte ohne Belohnung nur anfangs.	
4m	153-154	16	Die Eltern wurden so gut wie möglich miteinbezogen.	Einbezug der Eltern.	
4m	153-156	17	Es ist schwierig, wenn die Eltern die Massnahmen der Tagesschule nicht vollumfänglich unterstützen.	Es ist wichtig, dass die Eltern die Abmachungen der Tagesschule unterstützen.	
4m	156-161	18	Das Kind hatte eine gute Beziehung zu einer Mitarbeiterin, was den Umgang mit dem Kind erleichterte.	Beziehung zu einer Mitarbeiterin war für das Kind eine grosse Unterstützung.	
4m	165-167	19	Das Umsetzen von individuellen Erziehungsmassnahmen sind für die Betreuerinnen aufwändig.	Individuelle Erziehungsmassnahmen benötigen viel Zeit.	

4m	177-179	20	Das Kartensystem wurde eingesetzt, weil es für die Kinder ein vertrautes System ist (Sport, Schule).	Kartensystem ist den Schüler vertraut.	
4m	183-184	21	Das Kartensystem wird nicht von allen Betreuerinnen konsequent umgesetzt.	Das Kartensystem wird nicht von allen Betreuerinnen gleich konsequent umgesetzt.	
4m	182-185	22	Das Kartensystem funktioniert bei den meisten Kindern recht gut.	Das Kartensystem funktioniert recht gut.	
4m	190	23	Es gibt keinen Bestrafungskatalog.	Es gibt keinen Bestrafungskatalog.	
4m	191-196	24	Die Bestrafungen sind je nach Situation unterschiedlich und im Alltag der Tagesschule gut integrierbar.	Bestrafungen sind je nach Betreuer und Situation unterschiedlich.	
4m	221-226	25	Das Kind mit der zusätzlichen Erziehungsmassnahme wurde dem Kanton als 1,5 gemeldet.	Kinder beim Kanton melden.	
4m	231-234	26	Es ist gut, dass die Kinder als 1, 5 beim Kanton gemeldet werden können, weil dann mehr Personal gefordert werden kann.	Kinder beim Kanton melden ist hilfreich, weil mehr Personal eingefordert werden kann.	
4m	235-239	27	Es gibt Kinder, die ein anderes Betreuungssetting als die Tagesschule benötigen.	Einige Kinder benötigen ein anderes Setting als die Tagesschule.	
4m	243-245	28	Ein Kind wurde nach gegenseitigem Einvernehmen aus der Tagesschule genommen.	Kind nach gegenseitigem Einvernehmen aus der Tagesschule genommen.	
5m	50-55	1	Eine Betreuerin konnte das Kind hineinholen, weil es eine gute Bezugsperson ist.	Die Bezugsperson konnte das Kind hereinholen.	K1: Beziehung zwischen Kind und Betreuer (1;2)
5m	55-57	2	Die Betreuerin sagte, dass das nicht gehe, aber das prallte beim Kind ab.	Das Kind befolgte die Anweisungen der Betreuerin nicht.	K2: Gespräche mit allen Beteiligten (3;4;5;7;8;10;11;18;19;23;25;26;29)
5m	92-94	3	Zuerst mit dem Kind über sein Verhalten sprechen.	Zuerst mit dem Kind sprechen.	
5m	97	4	Das Gespräch mit der Mutter gesucht.	Gespräche mit der Mutter geführt.	K3: Gefährdungsmeldung/ Fremdplatzierung (12;17;21;27;30;36;39;41)
5m	98	5	Kontaktaufnahme mit der Lehrerin.	Kontaktaufnahme mit der Lehrerin.	K4: Sinnvolles Freizeitprogramm (15)

5m	103-104	6	Das Jugendamt war bereits bei diesem Kind mitinvolviert.	Das Jugendamt war bereits mitinvolviert.	K5: Straffe Führung und Kontrolle (40)
5m	105-106	7	Das Jugendamt war bereits mitinvolviert und die Mutter hatte bereits eine Beiständin.	Das Jugendamt war mitinvolviert und die Mutter hatte eine Beiständin.	
5m	114-121	8	Verträge wurden an einem runden Tisch mit der Mutter, der Beiständin, der Lehrerin und einer Tagesschulmitarbeiterin ausgehandelt.	Aushandeln von Verträgen an einem runden Tisch mit allen Beteiligten.	
5m	127	9	Einen runden Tisch mit allen Beteiligten.	Einen runden Tisch mit allen Beteiligten.	
5m	130-131	10	Das Kind wurde über die Gespräche vom runden Tisch informiert.	Das Kind wurde über die Gespräche vom runden Tisch informiert.	
5m	146-147	11	Die Wutanfälle des Kindes haben zugenommen, wenn die Betreuerinnen mit dem Kind gesprochen haben.	Die Wutanfälle haben zugenommen, wenn die Betreuerinnen mit dem Kind gesprochen haben.	
5m	150-153	12	Jugendamt beigezogen, weil das Kind eine ausserfamiliäre Betreuung benötigte.	Tagesschule möchte, dass das Kind eine ausserfamiliäre Betreuung erhält.	
5m	154-156	13	Die Betreuerinnen der Tagesschule hatten für das Kind auf einen Platz beim Familiensupport gehofft, weil dort die Mutter begleitet und miteinbezogen wird.	Die Betreuerinnen hofften auf einen Platz beim Familiensupport, weil dort die Mutter begleitet wird.	
5m	184-185	14	Das Kind wird nun von dem Familiensupport betreut, bei dem auch die Mutter begleitet und miteinbezogen wird.	Betreuungsplatz beim Familiensupport erhalten.	
5m	196-199	15	Das Kind kann von der Tagesschule aus bei einem Theaterprojekt mitspielen.	Das Kind kann von der Tagesschule aus Freizeitaktivitäten nachgehen.	
5m	237-241	16	Das Kind wurde durch eine Spontanaktion bereits vor der definitiven Platzierung ausserfamiliär betreut.	Ausserfamiliäre Betreuung wurde vor der definitiven Platzierung erforderlich.	
5m	260-261	17	Der Knabe schätzt die ausserfamiliäre Betreuung, weil er dort Sicherheit bekommt.	Die ausserfamiliäre Betreuung gibt dem Knaben Sicherheit.	
5m	287-	18	Die Lehrpersonen und die Beiständin wa-	Die Lehrpersonen und die Bei-	

	289		ren eine grosse Unterstützung.	ständig waren eine grosse Unterstützung.
5m	291-292	19	Die bereits vorhandene Beistandschaft und das Jugendamt waren hilfreich.	Die Beistandschaft und das Jugendamt waren hilfreich.
5m	296-297	20	Es ging alles ein bisschen zu wenig schnell.	Es ging alles zu langsam.
5m	298-300	21	Es ging lange bis das Kind einen Platz im Familiensupport erhalten hatte.	Es ging lange bis das Kind einen Platz beim Familiensupport erhalten hatte.
5m	301-303	22	Das Kind wurde zu wenig schnell platziert.	Das Kind wurde zu wenig schnell platziert.
5m	308-311	23	Die Zusammenarbeit im Team war super, weil viel über den Jungen ausgetauscht wurde.	Der Austausch im Team war hilfreich.
5m	315-317	24	Wir haben viel über den Jungen zusammen ausgetauscht.	Das Team tauschte viel über den Jungen aus.
5m	319	25	Die Gespräche beim runden Tisch waren ebenfalls sehr hilfreich.	Die Gespräche am runden Tisch waren hilfreich.
5m	320-321	26	Die Gespräche mit der Mutter waren oftmals schwierig, weil sie gar nicht erschienen ist.	Die Gespräche mit der Mutter waren eher schwierig.
5m	332	27	Es ist gut, dass der Junge jetzt Strukturen hat.	Es ist gut, dass der Junge jetzt Strukturen hat.
5m	343-345	28	Die Betreuerin hat nach den Ferien mit dem Jungen gesprochen und gefragt, wie er angefangen habe.	Die Betreuerin sprach nach den Ferien mit dem Jungen und frage ihn wie er angefangen habe.
5m	349-351	29	Der Junge lebte auf als die Betreuerin ihn etwas fragte und ihm ein Kompliment machte.	Das Gespräch mit der Betreuerin tat dem Jungen gut.
5m	360-365	30	Der Junge kam am Abend zur Tagesschule weinend zurück, wenn die Mutter nicht zu Hause war.	Der Junge kam zur Tagesschule zurück, wenn die Mutter nicht zu Hause war.
5m	380-381	31	Die Heilpädagogin von der Schule machte sehr viel.	Die Heilpädagogin machte sehr viel.
5m	385	32	Die Heilpädagogin hat beim runden Tisch sehr viel gemacht.	Die Heilpädagogin war beim runden Tisch wichtig.

5m	385-387	33	Die Schulsozialarbeiterin hat sich dann rausgehalten, weil die Heilpädagogin bereits mit dem Fall vertraut gewesen war.	Die Schulsozialarbeiterin hat sich rausgehalten.	
5m	389-392	34	Die Heilpädagogin hat sich für das Kind eingesetzt und viele Mails an das Jugendamt geschickt.	Die Heilpädagogin hat bei diesem Fall sehr viel gemacht.	
5m	390-392	35	Die Heilpädagogin hat viele Mails ans Jugendamt geschickt, damit endlich etwas geht.	Die Heilpädagogin hat viele Mails an das Jugendamt geschickt.	
5m	400-401	36	Die Tagesschulleiterin hat auch noch eine Gefährdungsmeldung geschrieben.	Die Tagesschulleiterin hat eine Gefährdungsmeldung geschrieben.	
5m	407	37	Die Verbindlichkeit der Mutter ist immer noch nicht besser.	Die Verbindlichkeit der Mutter ist nicht besser.	
5m	417	38	Das Kind hat durch die Fremdplatzierung Strukturen erhalten.	Das Kind hat durch die Fremdplatzierung Strukturen erhalten.	
5m	418-420	39	Die Grundbedürfnisse sind gestillt beim Kind durch die Fremdplatzierung, aber der Herzenswunsch ist immer noch nicht erfüllt.	Die Grundbedürfnisse sind durch die Fremdplatzierung gestellt, der Herzenswunsch nicht.	
5m	427-429	40	Das Kind muss straff geführt werden, indem kontrolliert und nachgefragt wird.	Das Kind benötigt eine straffe Führung.	
5m	431-436	41	Seit der Fremdplatzierung erledigt der Junge die Hausaufgaben gewissenhafter und selbständiger.	Seit der Fremdplatzierung erledigt der Junge die Hausaufgaben besser.	
6m	32-36	1	Die Betreuerinnen wünschen sich bei diesem Kind eine Abklärung auf der Erziehungsberatung.	Abklärung auf der Erziehungsberatung.	K1: Direkte Intervention beim Kind um Situation zu entschärfen (2;7)
6m	101-102	2	Die Betreuerin musste das Kind packen, damit es nicht auf einem losging.	Kind halten, um die anderen Kinder zu schützen.	K2: Klare Regeln und Strukturen (4;5;6;11;32;33;46)
6m	112-116	3	Die Betreuerinnen müssen das Kind oftmals halten, um sich und die anderen Kinder zu schützen.	Kind halten, um sich selber und die anderen Kinder zu schützen.	K3: Unterstützende und Wohlwollende Haltung gegenüber dem Kind (8;14;15;16;17;19;21;25;26;27;34;46)
6m	133-134	4	Gleichbleibende und klare Abläufe.	Gleichbleibende und klare Abläufe.	

6m	135-136	5	Anweisungen in kurzen und einfachen Sätzen.	Anweisungen kurz und klar.	K4: Vernetztes Arbeiten mit allen Beteiligten (1;12; 30; 49) K5: Grenzen der Tagesschule bei verhaltensauffälligen Kindern /Ausschluss (38;39;40;41;43;44)
6m	137-138	6	Kritik auf einen Aspekt begrenzen und bei diesem konsequent bleiben.	Kritik gezielt einsetzen.	
6m	140-144	7	Das Kind separieren von der Gruppe, um Distanz zu schaffen damit es sich beruhigen kann.	Kind separieren.	
6m	144-150	8	Das Kind ernst nehmen, wenn es Kopfschmerzen hat und ihn zum Durchhalten ermuntert.	Kind ernst nehmen.	
6m	154	9	Bei den längerfristigen Erziehungsmassnahmen sind die Abläufe zu erwähnen.	Die Abläufe sind wichtig.	
6m	159-160	10	Immer gleiche Abläufe, damit er Sicherheit bekommt.	Immer dieselben Abläufe.	
6m	163-166	11	Immer dieselbe Bezugsperson.	Immer dieselbe Bezugsperson.	
6m	165-166	12	Einen regelmässigen Kontakt zu den Eltern, also viele Gespräche mit der Mutter.	Kontakt zu den Eltern.	
6m	187-188	13	Die Bezugsperson und die Regeln sind immer dieselben.	Immer dieselben Regeln und dieselbe Bezugsperson.	
6m	189-198	14	Nachdem sich das Kind beruhigt hat, sprechen die Betreuerinnen mit in aller Ruhe mit ihm und versuchen mit ihm zu besprechen wie er sonst hätte reagieren können.	In Ruhe mit dem Kind sprechen und Zusammen Lösungen suchen.	
6m	207-212	15	Dem Kind die Schimpfwörter erklären, was sie bedeuten und was sie bei einem anderen Kind auslösen.	Die Schimpfwörter erklären.	
6m	237-240	16	Es ist wichtig, dass man sich genügend Zeit nimmt für das Kind und das ist schwierig mit dem vorhandenen Personalbestand in der Tagesschule.	Genügend Zeit nehmen für das Kind.	
6m	247-252	17	Das Kind auch ausserhalb einer Krise begleiten.	Das Kind auch ausserhalb einer Krise begleiten.	
6m	252-254	18	Die Tagesschulleiterin ist eine wichtige Bezugsperson für den Knaben.	Die Tagesschulleiterin ist eine wichtige Bezugsperson.	
6m	272-275	19	Dem Kind eine Herausforderung stellen, die es meistern kann.	Dem Kind Herausforderungen geben, die es meistern kann.	

6m	287-288	20	Mit bestimmten Massnahmen das Kind zum Erfolg bringen.	Dem Kind Erfolge ermöglichen.
6m	294-297	21	Die zwei Knaben, die sich nicht vertragen nebeneinandersetzen.	Vermitteln zwischen Konfliktparteien.
6m	320-321	22	Die Knaben sollen sich kennen lernen, damit sie anständig miteinander sprechen.	Vermitteln zwischen Konfliktparteien
6m	353-354	23	Das Kind indem unterstützen, was es gerne macht.	Das Kind unterstützen.
6m	356-363	24	Die Tagesschule ist in erster Linie für ein breites Freizeitangebot zuständig und nicht zum Fördern.	Die Tagesschule bietet ein breites Freizeitangebot.
6m	372-373	25	Die Betreuerinnen sind als Unterstützung da und bieten Angebote.	Die Betreuerinnen unterstützen die Kinder in ihrer Freizeit.
6m	380-381	26	Die Betreuerinnen beobachten und helfen wenn nötig.	Die Betreuerinnen beobachten und helfen bei Bedarf.
6m	407	27	Einzelgespräche hat er gerne.	Einzelgespräche mit dem Kind.
6m	424-430	28	Der Knabe benötigt im Alltag Sicherheit und Bestätigung von den Betreuerinnen.	Sicherheit und Bestätigung durch die Betreuerinnen erhalten.
6m	430	29	Die Wichtigkeit der Bezugsperson ist spürbar.	Die Bezugsperson ist wichtig.
6m	451	30	Die Rücksprache mit den Lehrern ist oft.	Rücksprache mit den Lehrern.
6m	456	31	Jeder Tag ist eine neue Chance	
6m	457	32	Eine gewisse Konstanz und Verbindlichkeit sind wichtig.	Konstanz und Verbindlichkeit.
6m	459	33	Der rote Faden im Alltag gibt ihm Sicherheit.	Einen roten Faden im Alltag.
6m	460	34	Er spürt, dass er so sein kann, wie er ist.	Das Kind so akzeptieren, wie es ist.
6m	464-470	35	Die Tagesschule hat kein therapeutisches Angebot für schwierige Kinder.	Die Tagesschule bietet kein therapeutisches Setting.
6m	476	36	Manchmal können sich die Betreuerinnen aus zeitlichen Gründen nicht so mit dem Kind befassen, wie sie gerne möchten.	Zeitliche Ressourcen sind knapp in dieser Tagesschule.
6m	484-487	37	Die Tagesschule kann und will die Familie nicht ersetzen.	
6m	487-	38	Es werden schriftliche Berichte über die	Schriftliche Berichte über die

	489		Kinder verfasst.	Kinder.	
6m	494	39	Die schriftlichen Berichte gehen an die Eltern.	Die schriftlichen Berichte gehen an die Eltern.	
6m	495-499	40	Die schriftlichen Berichte werden an verschiedenen beteiligten Personen zum Absegnen gegeben, wie die Schule, Erziehungsberatung, Heilpädagogen	Schriftliche Berichte werden von einem Netzwerk an beteiligten Personen zum Gegenlesen gegeben.	
6m	510-514	41	Es kann so weit gehen, dass das Kind nicht mehr in die Tagesschule gehen kann.	Das Kind darf nicht mehr in die Tagesschule kommen.	
6m	521-526	42	Wenn das Kind nicht mehr in die Tagesschule kommen kann, dann ist das Kind einfach in der Schule, daheim, sich selber überlassen oder das Kind kann in eine therapeutische Wohngruppe gehen.	Kinder, die aus der Tagesschule ausgeschlossen werden, bleiben zu Hause oder einige können in eine therapeutische Wohngruppe.	
6m	534-537	43	Die Tagesschulleitung delegiert diese Kinder an Fachleute, wie das Sozialamt oder die Erziehungsberatung, die dann die Entscheide treffen.	Wichtige Entscheide bezüglich von auffälligen Kindern werden an Fachleute delegiert.	
6m	557-560	44	Ein Wechsel der Strukturen, wie ein Schulhauswechsel kann dem Kind einen Neustart ermöglichen.	Schulwechsel kann für ein Kind ein Neuanfang bedeuten.	
6m	574	45	Kurzfristig wirkende Erziehungsmaßnahmen wie das Isolieren.	Isolieren des Kindes ist eine kurzfristig wirkende Erziehungsmaßnahme.	
6m	575	46	Massnahmen, die eine längerfristige Verhaltensänderung ermöglichen sind die Kommunikation, das Erklären, das Wiederholen und das Geben von Geborgenheit und Sicherheit.	Längerfristig wirkende Massnahmen sind das Kommunizieren, das Erklären, das Wiederholen und das Geben von Geborgenheit und Sicherheit.	
6m	586-487	47	Die Bescheidenheit zu haben mit den Kindern einfach den Tag zu verbringen.		
6m	594-596	48	Der Schulhauswechsel kann für das Kind einen Neuanfang bedeuten.	Der Schulhauswechsel kann für das Kind einen Neuanfang bedeuten.	
6m	609-612	49	Es wäre hilfreich für die Tagesschule, wenn schriftliche Berichte über schwierige Kinder ausgetauscht werden könnten.	Austausch von schriftlichen Berichten über schwierige Kinder unter Fachstellen wäre hilf-	

6m	629-630	50	Der Schulhauswechsel kann einen Neuanfang für ein Kind bedeuten, weil durch den Datenschutz keine schriftlichen Berichte von schwierigen Kindern weitergegeben werden dürfen.	reich. Schulhauswechsel kann einen Neuanfang für ein Kind bedeuten.	
7m	58-63	1	Die kleineren Kinder sind in den Tagesschulalltag besser integrierbar.		K1: Personal: Männliche Mitarbeiter (2;5) K2: Positiv formulierte Regeln (21;22;23;27) K3: Separieren/ Isolieren (6;14) K4: Ausschluss (7;8;9;10;20)
7m	68-71	2	In der Tagesschule arbeiten drei Männer, die ein gutes Männerbild abgeben.	Die drei Tagesschulmitarbeiter haben eine wichtige Vorbilds Funktion für die Knaben.	K5: Gespräche mit allen Beteiligten (12;13;11;31;25;32;34;35)
7m	71-73	3	Die Tagesschulmitarbeiter lösen Konflikte ohne Gewalt und zeigen Respekt gegenüber von Frauen.	Die Tagesschulmitarbeiter lösen Konflikte ohne Gewalt und zeigen Respekt gegenüber Frauen.	K6: Präventionsmassnahmen (15;16;17;19;38)
7m	73-75	4	Die Knaben sind dann meistens mit diesen drei Mitarbeitern zusammen.		
7m	75-79	5	Ein Mitarbeiter ist ein Mann mit dunkler Hautfarbe, der stellt eine wichtige Funktion dar in der Erziehungsarbeit von Knaben mit einem anderen kulturellen Hintergrund.	Der Mitarbeiter mit dunkler Hautfarbe stellt eine wichtige Vorbildsfunktion für die Knaben mit einem anderen kulturellen Hintergrund dar.	
7m	84-86	6	Kinder werden isoliert, um sich zu beruhigen.	Isolieren von Kindern.	
7m	88-91	7	Beruhigt sich das Kind nicht, dann wird es nach Hause geschickt.	Nach Hause schicken.	
7m	91-94	8	Die Situation wird dann mit dem Kind am nächsten Tag besprochen.	Besprechen der Situation am nächsten Tag.	
7m	98-99	9	Kann sich das Kind dann immer noch nicht benehmen, dann darf es für eine Wo-	Ausschluss aus der Tagesschule für eine Woche.	

			che nicht mehr in die Tagesschule kommen.		
7m	105-106	10	Einen Ausschluss für ein paar Tage.	Einen Ausschluss für ein paar Tage.	
7m	106-107	11	Passiert etwas schlimmes, dann wird Kontakt mit den Lehrpersonen aufgenommen.	Kontaktaufnahme mit Lehrpersonen.	
7m	111-113	12	Einige Kinder werden an einem runden Tisch besprochen, bei dem auch falls vorhanden, der PsychapeutIn oder der ErziehungsberaterIn teilnimmt.	Runder Tisch mit allen Beteiligten.	
7m	117-119	13	Eine Netzsitzung ist wichtig, weil die Probleme der Kinder weitreichend sind.	Netzwerksitzung mit allen Beteiligten.	
7m	132-136	14	Es hat ein Kreativzimmer, wo die Kinder bei Bedarf am Mittwoch und Freitag etwas basteln oder kreieren können.	Ein Kreativzimmer zum Basteln und Kreieren.	
7m	139-141	15	Die Tagesschule hat bei einem Projekt „Kampf gegen Rassismus“ vom roten Kreuz teilgenommen.	Teilnahme an einem Projekt vom roten Kreuz.	
7m	146-150	16	Die Tagesschule hatte einmal ein Programm mit der Kantonspolizei.	Programm von der Kantonspolizei.	
7m	151-152	17	Die Tagesschule hat vom Kanton einen kulturellen Gutschein erhalten.	Kultureller Gutschein vom Kanton für 12-wöchiges Theater.	
7m	158-162	18	Mit dem Geld wurde ein 12 wöchiges Theater organisiert, bei dem Kinder Emotionen rauslassen und spielen konnten.	12-wöchiges Theater, bei dem die Kinder Emotionen rauslassen konnten und spielen konnten.	
7m	172-174	19	Die Kinder haben Freude an solchen Projekten und es beruhigt sie.	Die Kinder haben Freude an solchen Projekten und es beruhigt sie.	
7m	183-185	20	Sind die Grenzen in der Tagesschule überschritten, dann gehen diese Kinder meistens in eine Institution.	Ausschluss aus einer Tagesschule, wenn Grenzen klar überschritten werden.	
7m	197-199	21	Kinder werden am Mittag von den MitarbeiterInnen empfangen und es wird mit dem Namen begrüsst.	Empfang der Kinder beim Mittagessen.	
7m	203-	22	Strikte Regeln beim Essen, damit die At-	Strikte Regeln beim Mittagessen-	

	205		mosphäre ruhig ist.	sen.	
7m	208-209	23	Draussen beim Spielen oder im Hallenbad können sie die Energie rauslassen.	Energie können die Kinder am Nachmittag beim Spielen rauslassen.	
7m	209-210	24	Die MitarbeiterInnen sind sehr streng in Bezug auf Höflichkeit und gegenseitigem Respekt.	Höflichkeit und gegenseitiger Respekt ist wichtig.	
7m	212-213	25	Eltern werden sofort informiert.	Information der Eltern.	
7m	214-216	26	Höflichkeit zeigen vor den Leuten, vor den Materialien, vor dem Essen ist wichtig.	Höflichkeit vor den Lehrern, vor den Materialien und vor dem Essen.	
7m	218-220	27	Ein Reglement an der Wand zeigt die positiv formulierten Tagesschulregeln.	Ein Reglement an der Wand mit positiv formulierten Tagesschulregeln.	
7m	221-222	28	Die positive Formulierung der Regeln ist wichtig, damit das Kind sieht, dass es dies darf, aber anders.	Positiv formulierte Regeln zeigen auf, was ein Kind darf.	
7m	223-224	29	Die Zusammenarbeit mit der Schule ist wichtig.	Zusammenarbeit mit der Schule.	
7m	225-226	30	Die Tagesschule und die Schule haben einen engen Kontakt und kommunizieren viel.	Zusammenarbeit mit der Schule.	
7m	226-227	31	Es werden Informationen an den Lehrern mit Einträge ins Hausaufgabenheft weitergeleitet.	Es werden Informationen an die Lehrer weitergeleitet.	
7m	230-232	32	Es ist wichtig, dass die Eltern immer wieder mitinvolviert werden, weil das ihre Sache ist.	Eltern mitinvolvieren.	
7m	242-245	33	Die Erziehungsarbeit von der Tagesschule, der Schule und der Eltern bringt etwas, weil die meisten Kinder gut integriert sind und gut gehorchen.	Erziehungsarbeit bringt etwas, weil die meisten Kinder sind gut integriert und gehorchen gut.	
7m	245-246	34	Die Tagesschulleitung wünschte sich, dass das Sozialamt und die Erziehungsberatung die Tagesschule noch mehr als Partner ansieht.	Wunsch nach vermehrter Anerkennung als Partner vom Sozialamt und von der Erziehungsberatung.	

7m	246-249	35	Die Zusammenarbeit mit Sozialarbeitern oder Psychologen ist schwierig, weil sie oftmals die Tagesschule nur als eine Art Hütedienst ansehen.	Zusammenarbeit mit den Sozialarbeitern und mit Psychologen ist schwierig.	
7m	264	36	Die Zusammenarbeit mit den Ämtern fehlt noch.	Fehlende Zusammenarbeit von Ämtern.	
7m	268-270	37	Schwierige Kinder werden manchmal vom Sozialamt in eine Tagesschule geschickt, weil es keine gezielten Institutionen für diese Kinder gibt.		
7m	280-282	38	Kinder aus einer Integrationsklasse können bereits an vereinzelt Nachmittagsmodulen in der Tagesschule teilnehmen.	Kinder aus der Integrationsklasse gehen bereits vereinzelt Module in die Tagesschule.	
7m	283-286	39	Kinder aus der Integrationsklasse sind dann in der Regelklasse besser integrierbar.	Kinder aus der Integrationsklasse sind in der Regelklasse besser integrierbar.	

Zweiter Durchgang (fallübergreifend)

Fall	Kategorie	Generalisierung	Reduktion
1m	K1: Vernetztes Arbeiten mit allen Beteiligten	Zusammenarbeit mit allen Beteiligten	K`1 : Zusammenarbeit und Gespräche mit allen Beteiligten oder externen Fachpersonen (1m/K1;2m/K3;5m/K3) K`2:Bestrafungssysteme nach direkter Intervention und Belohnungssysteme (2m/K2; 3m/K3; 7m/K3) K`3: Beziehung Kind und Tagesschulmitarbeitende/ Persönliche Auseinandersetzung mit dem Kind (Vertrauensbeziehung, Wohlwollende und unterstützende Haltung, Individuell aufs Kind eingehen; sinnvolles Freizeitprogramm) (1m/K2; 4m/K4;5m/ K1;6m/ K3; 2m/K4;5m/K4)
1m	K2: Der Aufbau und Erhalt einer Vertrauensbasis	Vertrauensbasis	
1m	K3: Frühzeitige Intervention	Frühzeitige Intervention	
2m	K1: Direkte Intervention am Schüler, um Situation zu entschärfen	Situationsbezogene Intervention vor Ort	
2m	K2: Bestrafungsmassnahme	Bestrafungsmassnahme	

			<p>K`4: Frühzeitige Intervention/ Präventionsarbeit (1m/K3;7m/K6)</p> <p>K`5: Männer in der Betreuung (2m/K6)</p> <p>K`6: Klare Regeln, Strukturen und Führung (straffe Führung und Kontrolle) (2m/K5;7m/K2;5m/K5)</p> <p>K`7: Melden der Kinder mit besonderen Betreuungsanforderungen dem Kanton (3m/K5)</p> <p>K`8: Rausnehmen des Kindes aus der Tagesschule (3m/K6; 6m/K5)</p>
2m	K3: Kontaktaufnahme mit den Eltern/ Verwarnung	Kontaktaufnahme mit den Eltern/ Verwarnung	
2m	K4: Individuell auf s Kind eingehen	Individuell auf s Kind eingehen	
2m	K5: Klare Regeln und Strukturen	Klare Regeln und Strukturen	
2m	K6: Männliche Mitarbeiter in der Betreuungsarbeit	Männlicher Mitarbeiter	
3m	K1: Individuell auf s Kind eingehen	Individuell auf s Kind eingehen	
3m	K2: Gespräche und der gemeinsame Austausch mit allen Beteiligten oder anderen Fachpersonen	Gespräche mit allen Beteiligten und anderen Fachpersonen	
3m	K3: Belohnungssysteme	Belohnungssysteme	
3m	K4: Bestrafungssysteme	Bestrafungssysteme	
3m	K5: Melden der Kinder mit besonderen Bedürfnissen dem Kanton	Melden der Kinder mit besonderen Bedürfnissen beim Kanton	
3m	K6: Rausnehmen des Kindes aus der Tagesschule	Rausnehmen des Kindes aus der Tagesschule	
4m	K1: Bestrafungsmassnahmen nach mündlichen Verwarnungen	Bestrafungsmassnahmen	
4m	K2: Belohnungsmassnahmen	Belohnungsmassnahmen	

4m	K3: Zusammenarbeit mit Eltern	Zusammenarbeit mit den Eltern	
4m	K4: Persönliche Auseinandersetzung mit dem Kind	Persönliche Auseinandersetzung mit dem Kind	
4m	K5: Rausnehmen aus der Tagesschule	Rausnehmen aus der Tagesschule	
4m	K6: Kind dem Kanton melden	Kind dem Kanton melden	
5m	K1: Beziehung zwischen Kind und Betreuer	Beziehung zwischen Kind und Betreuer	
5m	K2: Gespräche mit allen Beteiligten	Gespräche mit allen Beteiligten	
5m	K3: Gefährdungsmeldung/ Fremdplatzierung	Gefährdungsmeldung/ Fremdplatzierung	
5m	K4: Sinnvolles Freizeitprogramm	Freizeitprogramm	
5m	K5: Straffe Führung und Kontrolle	Führung und Kontrolle	
6m	K1: Direkte Intervention beim Kind um Situation zu entschärfen	Situationsbezogene Intervention direkt beim Kind	
6m	K2: Klare Regeln und Strukturen	Klare Regeln und Strukturen	
6m	K3: Unterstützende und wohlwollende Haltung	Unterstützende/ wohlwollende Haltung	
6m	K4: Vernetztes Arbeiten mit allen Beteiligten	Vernetztes Arbeiten mit allen Beteiligten	
6m	K5: Grenzen der Tagesschule bei verhaltensauffälligen Kinder/ Ausschluss	Grenzen der Tagesschule/ Ausschluss	
7m	K1: Personal: Männliche Mitarbeiter	Männliche Mitarbeiter	
7m	K2: Positiv formulierte Regeln	Positiv formulierte Regeln	
7m	K3: Separieren/ Isolieren	Separieren/ Isolieren	
7m	K4: Ausschluss	Ausschluss	
7m	K5: Gespräche mit allen Beteiligten	Gespräche mit allen Beteiligten	
7m	K6: Präventionsarbeit	Präventionsarbeit	

Literaturverzeichnis

(Ahrbeck, 2010)

Ahrbeck, B. (2010): Pädagogische Perspektiven: Verhaltensstörungen als Erziehungs- und Beziehungsproblem: Erziehungsnotwendigkeiten und Bruchstellen der Entwicklung. In: *Pädagogik bei Verhaltensstörung- Ein Handbuch* (S. 215-225). Stuttgart: W. Kohlhammer.

(Bentheim, 2004)

Bentheim, A. et al. (2004). *Gender Mainstreaming und Jungenarbeit*. Weinheim und München: Juventa Verlag.

(Burkhalter, 2013)

Burkhalter, D. (2013). *Forschungsbericht. Eine qualitative Untersuchung einer Tagesschule im Kanton Bern bezüglich der angewandten Erziehungspraktiken bei Verhaltensauffälligkeiten*. Leistungsnachweis für das Wahlmodul Qualitative Forschung (WQL). Eingereicht bei Hr. Prof. Dr. Marius Metzger am 26.11.2013.

(Bütler Liesch, 2009)

Bütler Liesch D. (2009). *Tagesschulangebote- Leitfaden zur Einführung und Umsetzung*. (2. Aufl.) Bern: Stämpfli Publikationen AG.

(Dresing, 2012)

Dresing, Th. / Pehl, Th. (2012). *Praxisbuch Interview & Transkription. Regelsysteme und Anleitungen für qualitative ForscherInnen*. (4. Aufl.) Marburg: Eigenverlag.

(Egert, 2011)

Egert, S. (2011). *Erfolgreich erziehen helfen- Elternarbeit in Jugendhilfe, Kita und Schule*. Stuttgart: W. Kohlhammer.

(Flitner, 2011)

Flitner, Ch. (2011). Absturzgefährdet- Schulische Tagesbetreuung in der Schweiz. In: *Bildungspolitik- Die Zeitschrift für Bildung, Erziehung und Wissenschaft*. Heftnr. 171, S: 4-9.

(Hillenbrand, 2008)

Hillenbrand, C. (2008). *Einführung in die Pädagogik bei Verhaltensstörungen*. (4. über. Aufl.) München: Ernst Reinhardt Verlag.

(Hobmair, 2002)

Hobmair, H. et al. (2002). *Pädagogik*. (3. über. Aufl.) Bildungsv. EINS.

(Hobmair, 2009)

Hobmair, H. et al. (2009). *Kompendium der Pädagogik* (1. Aufl.) Bildungsv. EINS.

(Hobmair, 2010)

Hobmair, H. et al. (2010). *Mensch- Psyche- Erziehung. Studienbuch zur Pädagogik und Psychologie*. (1. Aufl.) Bildungsv. EINS.

(Hüther, 2010)

Hüther, G. (2010). Erklärungsansätze und theoretische Perspektiven: Entwicklungsneurobiologische Ansätze und Perspektiven. In: *Pädagogik bei Verhaltensstörungen- Ein Handbuch* (S. 106-113). Stuttgart: W. Kohlhammer.

(Mayring, 2007)

Mayring, Ph. (2007). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlage und Techniken*. (9. Aufl.) Weinheim: Beltz.

(Metzger, 2013a)

Metzger, M. (2013). *Qualitative Forschung- Einführung*. Unveröffentlichte Vorlesungsunterlagen vom 17. September 2013 im Wahlmodul „Qualitative Forschung“.

(Metzger, 2013b)

Metzger, M. (2013). *Qualitative Forschung- Inhaltsanalyse*. Unveröffentlichte Vorlesungsunterlagen vom 1. Oktober 2013 im Wahlmodul „Qualitative Forschung“.

(Moser, 2010)

Moser, V. (2010). Pädagogische Perspektiven: Verhaltensstörungen als Erziehungs- und Beziehungsproblem: „Bildung“ oder „Erziehung“?- Historische Betrachtungen zum Verhältnis von Allgemeiner Pädagogik und Sonderpädagogik. In: *Pädagogik bei Verhaltensstörungen- Ein Handbuch* (S. 197-205). Stuttgart: W. Kohlhammer.

(Przyborski, 2010)

Przyborski, A. / Wohlrab-Sahr, M. (2010). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*. (3. Aufl.). München: Oldenbourg.

(Schaub, 2007)

Schaub, H. / Zenke K.G. (2007). *Wörterbuch Pädagogik*. Grundlegende erweiterte und aktualisierte Ausgabe. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.

(Stein, 2008)

Stein R. (2008). *Grundwissen Verhaltensstörungen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

(Stein, 2010)

Stein, R. (2010). Erklärungsansätze und theoretische Perspektiven: Psychologie. In: *Pädagogik bei Verhaltensstörung- Ein Handbuch* (S. 197-205). Stuttgart: W. Kohlhammer.

(Stenger, 1997)

Stenger Ch. (1997). *Die neue deutsche Rechtschreibung- Die Sofortlösung für Alltag, Schule und Beruf*. St. Augustin: Tandem Verlag.

(Vollmer, 2008)

Vollmer K. (2008). *Fachwörterbuch für Erzieherinnen und pädagogische Fachkräfte*. Freiburg im Breisgau: Herder Verlag.

(von Kardorff, 2010)

Von Kardorff, E. (2010). Erklärungsansätze und theoretische Perspektiven: Soziologie. In: *Pädagogik bei Verhaltensstörungen- Ein Handbuch* (S. 86-95). Stuttgart: W. Kohlhammer.

(Willmann, 2010a)

Willmann M. (2010). Erklärungsansätze und theoretische Perspektiven: Systemtheorie und Konstruktivismus. In: *Pädagogik bei Verhaltensstörung- Ein Handbuch* (S. 95-106). Stuttgart: W. Kohlhammer.

(Willmann, 2010b)

Willmann M. (2010). Pädagogische Perspektiven: Verhaltensstörung als Erziehungs- und Beziehungsproblem: Verhaltensstörung als Erziehungsproblem: Zur pädagogischen Position im Umgang mit schwierigem Verhalten. In: *Pädagogik bei Verhaltensstörung- Ein Handbuch* (S. 205-215). Stuttgart: W. Kohlhammer.

Elektronische Quellen

(Lauer, 2006)

Lauer, P. A. et al (2006). Out-of-School-Time Programs: A Meta-Analysis of Effects for a At-Risk Students. Published on behalf of American Educational Research Association and SAGE. Heruntergeladen am 01.08.2014.

<http://rer.sagepub.com/content/76/2/275.short>.

(Pulver, 2007)

Pulver, B. (2007). Revision 08 des Volksschulgesetzes: Tagesschulen- Blockzeiten- Schulaufsicht. Medienkonferenz vom 23.03.2007. Heruntergeladen am 12.11.2011.

http://www.bernhardpulver.ch/Dokumente/070323_Revos_d.pdf.

(TSV, 2008)

Der Regierungsrat des Kantons Bern (2008). Tagesschulverordnung (TSV). Heruntergeladen am 06.11.2012.

www.sta.be.ch/belex/d/BAG-pdf/BAG_08-64.pdf.

(VBT, 2012)

Verein Berner Tagesschulen (2012). Vernetzungstreffen vom 14.11.2012. Heruntergeladen am 31.12.2012.

<http://www.bernertagesschulen.ch/index.php?Vernetzungstreffen>.

(VSG, 1992)

Der Grosse Rat des Kantons Bern (1992). Volksschulgesetz (VSG). Heruntergeladen am 06.11.2012.

https://www.sta.be.ch/belex/d/4/432_210.html.

(Erziehungsdirektion des Kantons Bern, 2011)

Erziehungsdirektion des Kantons Bern (2011). *Merkblatt für Tagesschulleitungen und Gemeinden: Zuteilung eines erhöhten Betreuungsfaktors in der Tagesschule für Schülerinnen und Schüler mit besonderen Betreuungsanforderungen*. Amt für Kindergarten, Volksschule und Beratung. Heruntergeladen am 19.02.2014.

http://www.erz.be.ch/erz/de/index/kindergarten_volksschule/kindergarten_volksschule/schule_rgaenzendemassnah-

[men/Downloads.assetref/content/dam/documents/ERZ/AKVB/de/10_Tagesschulen/tas_aktuelles_Zuteilung_eines_erhoehten_Betreuungsfaktors_Merkblatt_d.PDF](http://www.erz.be.ch/erz/de/index/kindergarten_volksschule/kindergarten_volksschule/schule_rgaenzendemassnahmen/Downloads.assetref/content/dam/documents/ERZ/AKVB/de/10_Tagesschulen/tas_aktuelles_Zuteilung_eines_erhoehten_Betreuungsfaktors_Merkblatt_d.PDF).

(Erziehungsdirektion des Kantons Bern, 2013)

Erziehungsdirektion des Kantons Bern (2013). *Tagesschulangebote im Kanton Bern im Schuljahr 2012/13*. Fachbereich Schulergänzende Angebote. Amt für Kindergarten, Volksschule und Beratung. Heruntergeladen am 11.08.2013.

http://www.erk.be.ch/erk/de/index/kindergarten_volksschule/kindergarten_volksschule/schule_rgaenzendemassnahmen.assetref/content/dam/documents/ERZ/AKVB/de/10_Tagesschulen/tas_downloads_eingefuehrte_tagesschulen_d.PDF.

(Witzel, 2000)

Witzel, A. (2000). *Das problemzentrierte Interview*. Heruntergeladen am 14.04.2013.

<http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2519>.

Persönliche Erklärung

Erklärung des/der Studierenden zur Master-Thesis-Arbeit

Studierende/r: Burkhalter Daniela
(Name, Vorname)

Master-Thesis-Arbeit: Erzieherische Handlungen in Tagesschul-
(Titel) angeboten bei Verhaltensauffälligkeiten

Abgabe: 8. August 2014
(Tag, Monat, Jahr)

Fachbegleitung: Prof. Dr. Christian Vogel (BFH)
(Dozent/in)

Ich, obgenannte Studierende / obgenannter Studierender, habe die obgenannte Master-Thesis-Arbeit selbstständig verfasst.

Wo ich in der Master-Thesis-Arbeit aus Literatur oder Dokumenten zitiere, habe ich dies als Zitat kenntlich gemacht. Wo ich von anderen Autoren oder Autorinnen verfassten Text referiere, habe ich dies reglementskonform angegeben.

Ort, Datum:

Unterschrift:

Bern, 8. August 2014

