

Abschlussbericht

über die wissenschaftliche Begleitung
des Projektes

BASIS

Gemeinsames **B**eratungs**A**ngebot der Niedersächsischen Landes-
schulbehörde und des Landkreises Verden zur **S**tärkung der
Inklusiven **S**chule

erstellt von Bastian Rieß, M.Ed. und Prof. Dr. Manfred Wittrock
unter Mitarbeit von Andrea Keil, Tijs Bolz und Wiebke Brak

Vorwort

Im Vorfeld dieses Berichtes möchten wir uns vielmals für den konstruktiven Austausch und die Unterstützung des gesamten BASIS Teams sowie der beiden „Schirmherrinnen“ des Projektes Frau Kastenschmidt und Frau Kruse bedanken. Die zielführende und offene Gestaltung der Zusammenarbeit durch die am Projekt beteiligten Mitarbeiter_innen war eine wichtige Ressource für die wissenschaftliche Begleitung.

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis.....	I
1 Einleitung.....	1
2 Sonderpädagogische Förderung im Schwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung	2
2.1 Kinder und Jugendliche mit Bedarf an sonderpädagogischen Bildungs-, Beratungs- und Unterstützungsangeboten im Schwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung – Begriffsklärung und Prävalenz	2
2.2 Gestuftes System sonderpädagogischer Unterstützung.....	4
2.3 Sonderpädagogische Förderung im Landkreis Verden	7
3 Konzeption der Projekte BASIS und Lerninsel.....	8
3.1 Rechtliche Grundlagen.....	8
3.1.1 Mobile Dienste und Beratungs- und Unterstützungssysteme	8
3.1.2 Kooperation von Jugendhilfe und Schule.....	9
3.2 Konzeption des Projektes BASIS.....	10
3.3 Konzeption des Projektes Lerninsel	13
4 Wissenschaftliche Begleitung und Evaluation	15
4.1 Evaluationsansatz und -verständnis.....	15
4.2 Zielsetzung und Forschungsfragen.....	17
4.3 Forschungsdesign und Erhebungsinstrumente.....	18
4.3.1 Forschungsdesign: BASIS.....	18
4.3.1.1 Aktenanalyse: Fallakten BASIS.....	19
4.3.1.2 Beobachtung.....	21
4.3.1.3 Interview mit Mitarbeiter_innen von BASIS.....	22
4.3.1.4 Interview mit Mitarbeiter_innen des Elementarbereichs.....	23
4.3.1.5 Profilanalyse zur Arbeitszufriedenheit der Mitarbeiter_innen	24
4.3.1.6 Aktenanalyse: Fallakten ASD	25
4.3.1.7 Fragebogenerhebung mit Lehrkräften	27
4.3.1.8 Fragebogenerhebung mit Eltern/Erziehungsberechtigten	27
4.3.2 Forschungsdesign: Lerninsel.....	28
4.3.2.1 Interview mit den Mitarbeiter_innen der Lerninsel.....	29
4.3.2.2 Gruppeninterview mit Eltern/Erziehungsberechtigten.....	30
4.3.2.3 Testverfahren zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern.....	30
5 Darstellung der Forschungsergebnisse	31

5.1	Ergebnisse zum Projekt BASIS	31
5.1.1	Zielgruppe, Fallentwicklung und Überschneidung zum ASD	32
5.1.2	Abläufe und Kooperation	45
5.1.3	Übergang Elementar- in den Primarbereich	46
5.1.4	Mitarbeiterzufriedenheit und -belastung	47
5.1.5	Sichtweise von Lehrkräften	50
5.1.6	Sichtweise von Eltern/Erziehungsberechtigten.....	56
5.1.7	Fazit und Beantwortung der Forschungsfragen	58
5.2	Ergebnisse zum Projekt Lerninsel	61
5.2.1	Sichtweise der Mitarbeiter_innen.....	61
5.2.2	Sichtweise der Eltern/Erziehungsberechtigten	67
5.2.3	Entwicklung der Schüler_innen	68
5.2.4	Fazit und Beantwortung der Forschungsfrage	73
6	Zusammenfassung und Ausblick	75
7	Quellenverzeichnis.....	77

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Kap. 2.1 - Klassifikation von Verhaltensstörungen (Myschker & Stein 2014, 58).....	3
Abbildung 2: Kap. 2.2 - Gestuftes System sonderpädagogischer Unterstützung im Schwerpunkt ESE...	5
Abbildung 3: Kap. 3.2 - Zielgruppe, Prozesse und Ziele im Projekt BASIS (BASIS 2014, 7 f.)	12
Abbildung 4: Kap 3.2 - Stufen der Tätigkeit im Projekt BASIS (BASIS 2014, 12).....	12
Abbildung 5: Kap. 3.3 - Zeitplanung der Lerninsel (BASIS 2013)	13
Abbildung 6: Kap 4.3.1.1 - Erhebungsverfahren der wissenschaftlichen Begleitung von BASIS.....	18
Abbildung 7: Kap. 4.3.1 - Zeitplanung der wissenschaftlichen Begleitung vom BASIS	19
Abbildung 8: Kap. 4.3.1.1. - Akten des Projektes BASIS für die Analyse	20
Abbildung 9: Kap. 4.3.1.3 - Indikatoren und Fragen des Interviews mit BASIS Mitarbeiter_innen	23
Abbildung 10: Kap. 4.3.1.4 - Fragen des Interviews mit Mitarbeiter_innen des Elementarbereichs ...	24
Abbildung 11: Kap. 4.3.1.6 - Akten des Projektes BASIS für den Abgleich mit der Datenbank des ASD	26
Abbildung 12: Kap. 4.3.2 - Erhebungsverfahren der wissenschaftlichen Begleitung der Lerninsel.....	28
Abbildung 13: Kap. 4.3.2. - Zeitplanung der wissenschaftlichen Begleitung der Lerninsel	28
Abbildung 14: Kap. 4.3.2.1 - Ebenen und Kriterien des Interviews mit Lerninsel-Mitarbeiter_innen..	29
Abbildung 15: Kap. 4.3.2.1 - Ebenen und Kriterien des Interviews mit Eltern/Erziehungsberechtigten der Lerninsel	30
Abbildung 16: Kap. 4.3.2.3 - Dimensionen und Skalen des FEES für die Lerninsel-Schüler_innen	31
Abbildung 17: Kap. 5.1.1 - Zuordnung der BASIS-Akten zu Institutionen	33
Abbildung 18: Kap. 5.1.1 - Darstellung der BASIS-Fallakte Nr. 4.....	34
Abbildung 19: Kap. 5.1.1 - Darstellung der BASIS-Fallakte Nr. 27	35
Abbildung 20: Kap. 5.1.1 - Darstellung der BASIS-Fallakte Nr. 41.....	35
Abbildung 21: Kap. 5.1.1 - Darstellung der BASIS-Fallakte Nr. 54.....	35
Abbildung 22: Kap. 5.1.1 - Darstellung der BASIS-Fallakte Nr. 73.....	35
Abbildung 23: Kap. 5.1.1 - Darstellung der BASIS-Fallakte Nr. 93.....	36
Abbildung 24: Kap. 5.1.1 - Darstellung der BASIS-Fallakte Nr. 111.....	36
Abbildung 25: Kap. 5.1.1 - Darstellung der BASIS-Fallakte Nr. 128.....	37
Abbildung 26: Kap. 5.1.1 - Darstellung der BASIS-Fallakte Nr. 139.....	37
Abbildung 27: Kap. 5.1.1 - Darstellung der BASIS-Fallakte Nr. 161.....	37
Abbildung 28: Kap. 5.1.1 - Abgleich der BASIS-Fälle mit der Datenbank des ASD	38
Abbildung 29: Kap. 5.1.1 - Darstellung der ASD-Fallakte Nr. 3	39
Abbildung 30: Kap. 5.1.1 - Darstellung der ASD-Fallakte Nr. 7	39

Abbildung 31: Kap. 5.1.1 - Darstellung der ASD-Fallakte Nr. 9	40
Abbildung 32: Kap. 5.1.1 - Darstellung der ASD-Fallakte Nr. 10	40
Abbildung 33: Kap. 5.1.1 - Darstellung der ASD-Fallakte Nr. 15	40
Abbildung 34: Kap. 5.1.1 - Darstellung der ASD-Fallakte Nr. 27	41
Abbildung 35: Kap. 5.1.1 - Darstellung der ASD-Fallakte Nr. 33	41
Abbildung 36: Kap. 5.1.1 - Darstellung der ASD-Fallakte Nr. 41	41
Abbildung 37: Kap. 5.1.1 - Darstellung der ASD-Fallakte Nr. 73	41
Abbildung 38: Kap. 5.1.1 - Darstellung der ASD-Fallakte Nr. 103	42
Abbildung 39: Kap. 5.1.1 - Darstellung der ASD-Fallakte Nr. 128	42
Abbildung 40: Kap. 5.1.1 - Darstellung der ASD-Fallakte Nr. 145	42
Abbildung 41: Kap. 5.1.1 - Darstellung der ASD-Fallakte Nr. 161	43
Abbildung 42: Kap. 5.1.1 - Zeitlicher Verlauf der Unterstützungsprozesse des ASD und BASIS	44
Abbildung 43: Kap. 5.1.2 - Arbeitsprozesse und -schwerpunkte im BASIS-Tandem	45
Abbildung 44: Kap. 5.1.4 - Profildiagramm zur Zufriedenheit der BASIS Mitarbeiter_innen	48
Abbildung 45: Kap 5.1.5 - Angaben der Lehrkräfte zu ausgewählten Aussagen (Anregungen, Stärkung, Vernetzung) bezüglich des Projektes BASIS	52
Abbildung 46: Kap. 5.1.5 - Angaben der Lehrkräfte zu der Unterstützung in der Zusammenarbeit mit Eltern/Erziehungsberechtigten bezüglich des Projektes BASIS	53
Abbildung 47: Kap. 5.1.5 - Zufriedenheit der Lehrkräfte mit der Zusammenarbeit im BASIS Projekt (n=33)	55
Abbildung 48: Kap. 5.1.5 - Zufriedenheit der Lehrkräfte mit der Zusammenarbeit im Projekt und Weiterempfehlung von BASIS an andere Lehrkräfte (Kreuztabelle)	55
Abbildung 49: Kap. 5.1.6 - Zufriedenheit der Eltern/Erziehungsberechtigten mit der Zusammenarbeit mit BASIS (n=19)	58
Abbildung 50: Kap. 5.2.1 - Einschätzung der Lerninsel-Mitarbeiter_innen zu den Bereichen Problemverhalten	66
Abbildung 51: Kap. 5.2.1 - Einschätzung der Lerninsel-Mitarbeiter_innen zu den Bereichen Problemverhalten	66
Abbildung 52: Kap. 5.2.1 - Einschätzung der Lerninsel-Mitarbeiter_innen zum Bereich Kooperation	66
Abbildung 53: Kap. 5.2.3 - Ergebnisprofil des FEES für den Lerninsel-Schüler A	69
Abbildung 54: Kap. 5.2.3 - Ergebnisprofil des FEES für den Lerninsel-Schüler B	70
Abbildung 55: Kap. 5.2.3 - Ergebnisprofil des FEES für den Lerninsel-Schüler C	71
Abbildung 56: Kap. 5.2.3 - Ergebnisprofil des FEES für den Lerninsel-Schüler E	72

1 Einleitung

Aufgrund des im Jahre 2006 getroffenen Übereinkommens der Vereinten Nationen über die Rechte der Menschen mit Behinderung (Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) 2011a) gewann der Terminus der Inklusion an Bedeutung in der bildungspolitischen Diskussion.

Inklusion umschreibt die Vision bzw. den Weg, dass alle Menschen gleichberechtigt an allen Bereichen der Gesellschaft teilhaben können - unabhängig von Alter, Geschlecht, Herkunft, sozioökonomischem Status, sexueller Orientierung, Familienstand oder einer Beeinträchtigung. Seit dem 26. März 2009 ist die UN-Konvention für Deutschland verbindlich. Die UN-Konvention setzt sich mit den für alle Lebensbereiche notwendigen Prozessen zur Erlangung inklusiver Settings (so z.B. in Art. 23 zur Familie) auseinander und verpflichtet die Vertragsstaaten zur Umsetzung. In Artikel 24 werden die für den Bildungsbereich festgelegten Richtlinien benannt. Diese besagen, dass Bildungsprozesse in Hinblick auf Frühförderung, Schule und Hochschule so ausgestaltet und organisiert werden müssen, dass die Teilhabe aller Schüler_innen sowie lebenslange Lernprozesse gewährleistet werden (BMAS 2011b). Im Rahmen bildungs- und erziehungswissenschaftlicher Diskurse stellt sich hierbei die Frage nach der Umsetzung der „UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung“ sowie dem Umgang mit den sich stellenden Herausforderungen für das System Schule.

In Niedersachsen wird bis zum Schuljahr 2017/18 angestrebt, dass annähernd alle Schüler_innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf im Primarbereich inklusiv beschult werden (Niedersächsisches Kultusministerium 2013) und somit die Partizipation aller Beteiligten am kulturellen, bildungspolitischen und sozialen Leben ermöglicht wird. Diese Aufgabe stellt Lehrkräfte aller Schulformen vor große Herausforderungen, die sich u.a. durch den Umgang mit Vielfalt innerhalb der Lerngruppe sowie die Gestaltung und Umsetzung schulischer Veränderungsprozesse beschreiben lassen. Um Schulen, aber auch Eltern/Erziehungsberechtigte, zu unterstützen wurde im Landkreis Verden am 01. Februar 2013 das „Gemeinsame Beratungsangebot der Niedersächsischen Landesschulbehörde und des Landkreises Verden zur Stärkung der inklusiven Schule“ (BASIS) initiiert.

Am 1.5.2013 startet die wissenschaftliche Begleitung durch die Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, vertreten durch Prof. Dr. Manfred Wittrock und Bastian Rieß, Institut für Sonder- und Rehabilitationspädagogik. Der Prozess der Begleitung sowie die gewonnenen Erkenntnisse sollen durch diesen Bericht dokumentiert werden, um somit die Evaluation des Projektes abzuschließen und Impulse für weitere Prozessverläufe zu geben. Die wissenschaftliche Begleitung zielt darauf ab, Wirkfaktoren des Projektes zu ermitteln und daraus Schlussfolgerungen für den weiteren Projektverlauf und für weitere pädagogische Maßnahmen zu generieren.

In der vorliegenden wissenschaftlichen Projektdokumentation wird zunächst der Rahmen des Projektes im Kontext der „Sonderpädagogischen Förderung im Schwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung (ESE)“ dargestellt, um anschließend auf die Konzeption des Projektes BASIS einzugehen. Daran anknüpfend erfolgt die Darlegung des Forschungsprozesses, in welcher u.a. zu dem Evaluationsverständnis und -zielstellung sowie Forschungsdesign und -methoden Stellung genommen wird. Den Schwerpunkt des Berichts bildet die Darstellung und Diskussion der Ergebnisse, auf deren Grundlage in dem abschließenden Kapitel ein Ausblick gegeben wird.

2 Sonderpädagogische Förderung im Schwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung

2.1 Kinder und Jugendliche mit Bedarf an sonderpädagogischen Bildungs-, Beratungs- und Unterstützungsangeboten im Schwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung – Begriffsklärung und Prävalenz

Kinder und Jugendliche mit Beeinträchtigungen der emotionalen und sozialen Entwicklung, des Erlebens und der Selbststeuerung werden im schulischen Kontext aktuell als Schüler_innen mit einem Bedarf an sonderpädagogischen Bildungs-, Beratungs- und Unterstützungsangeboten im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung (Kultusministerkonferenz (KMK) 2011) beschrieben. Der Begriff des Bildungs-, Beratungs- und Unterstützungsbedarfs wurde mit dem Beschluss der KMK vom 20.10.2011 eingeführt und hat den bisherigen Begriff des sonderpädagogischen Förderbedarfs (KMK 2000) abgelöst. Die Definition und Feststellung eines Bedarfs im Hinblick auf sonderpädagogische Bildungs-, Beratungs- und Unterstützungsangebote erfolgt auf Grundlage des jeweiligen Landesrechts. „Ein Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung ist [im Bundesland Niedersachsen] für ein Kind mit Behinderung oder mit drohender Behinderung festzustellen, bei dem zu erwarten ist, dass es aufgrund der bestehenden oder der drohenden Behinderung die Bildungsziele der Schulform oder die individuellen Bildungsziele nicht oder nur mit sonderpädagogischer Unterstützung erreichen kann.“ (Niedersächsisches Kultusministerium 2013, 23). Ein Unterstützungsbedarf kann im Land Niedersachsen in fünf Förderschwerpunkten, u.a. im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung, festgestellt werden. Die Feststellung beinhaltet, neben der Darstellung der Art und des Umfang des Bedarfs an sonderpädagogischer Unterstützung, die Formulierung individuell angepasster Maßnahmen, mit denen dem Bedarf entsprochen werden kann, sowie gegebenenfalls Hinweise zur Ausstattung der Schule (Niedersächsisches Kultusministerium 2013). Eine genaue Beschreibung (Definition) der Gruppe der Schüler_innen im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung für den schulischen Kontext findet sich in den aktuellen Beschlüssen der KMK sowie Verordnungen des Niedersächsischen Kultusministeriums nicht. Daher kann an dieser Stelle nur auf die Beschreibung der KMK aus dem Jahr 2000 verwiesen werden: „Sonderpädagogischer Förderbedarf ist bei Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigungen der emotionalen und sozialen Entwicklung, des Erlebens und der Selbststeuerung anzunehmen, wenn sie in ihren Bildungs-, Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten so eingeschränkt sind, dass sie im Unterricht der allgemeinen Schule auch mit Hilfe anderer Dienste nicht hinreichend gefördert werden können.“ (KMK 2000, 10) Durch aktuelle schulrechtlich Entwicklung, wie z.B. § 4 Inklusive Schule und § 59 Wahl des Bildungsweges, Versetzung, Überweisung und Abschluss des Niedersächsischen Schulgesetzes, hat diese Definition an Aktualität verloren.

Für eine ausführlichere Betrachtung dieser Zielgruppe ist es erforderlich, sich an der fachwissenschaftlichen Diskussion im Kontext Sonderpädagogik (z.B. Hillenbrand 2008; Stein 2011a; Myschker & Stein 2014) zu orientieren. Ohne an dieser Stelle näher auf die (historische) Entwicklung von Begriffen und Begriffsverständnissen einzugehen, soll der Begriff Verhaltensstörung eingeführt werden, der nach Stein (2011a) vermutlich die meiste Verbreitung und Akzeptanz in der fachlichen Diskussion erreicht. Eine Verhaltensstörung wird beschrieben als „[...] ein von den zeit- und kulturspezifischen Erwartungsnormen abweichendes maladaptives Verhalten, das organogen und/oder milieureaktiv bedingt ist, wegen der Mehrdimensionalität, der Häufigkeit und des Schweregrades die Entwicklungs-, Lern- und Arbeitsfähigkeit sowie das Interaktionsgeschehen in der Umwelt beeinträchtigt und ohne besondere pädagogisch-therapeutische Hilfe nicht oder nur unzureichend überwunden werden

kann.“ (Myschker & Stein 2014, 51) Die Herausbildung einer „Verhaltensstörung“ ist aber als ein Prozess zu verstehen.

In der Übertragung dieser Definition auf den Kontext Schule ist davon auszugehen, dass Schüler_innen mit einem Bedarf an sonderpädagogischen Bildungs-, Beratungs- und Unterstützungsangeboten im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung Verhaltensweisen zeigen, die der Definition von Verhaltensstörung zuzuordnen sind. Der Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung setzt sich fachlich mit dem gesamten Prozess der Herausbildung und nicht nur mit manifest gewordenen Verhaltensstörungen auseinander.

Konkrete Verhaltensweisen („Verhaltensmuster“), die durch eine Verhaltensstörung bedingt sein können, werden u.a. von Myschker & Stein (2014) dargestellt und untergliedert.

Gruppierung	Symptomatik
1. Kinder und Jugendliche mit externalisierendem, aggressiv-ausagierendem Verhalten	Aggressiv, überaktiv, impulsiv, exzessiv streitend, aufsässig, tyrannisierend, regelverletzend, Aufmerksamkeitsstörungen
2. Kinder und Jugendliche mit internalisierendem, ängstlich-gehemmten Verhalten	Ängstlich, traurig, interesselos, zurückgezogen, freudlos, somatische Störungen, kränkelnd, Schlafstörungen, Minderwertigkeitsgefühle
3. Kinder und Jugendliche mit sozial-unreifem Verhalten	Nicht altersentsprechend, leicht ermüdbar, konzentrationsschwach, leistungsschwach, Sprach- und Sprechstörungen
4. Kinder und Jugendliche mit sozialisiert-delinquentem Verhalten	Verantwortungslos, reizbar, aggressiv-gewalttätig, leicht erregt, leicht frustriert, reuelos, Normen missachtend, risikobereit, niedrige Hemmschwellen, Beziehungsstörungen

Abbildung 1: Kap. 2.1 - Klassifikation von Verhaltensstörungen (Myschker & Stein 2014, 58)

Grundsätzlich werden zunächst zwei Gruppen unterschieden: externalisierend, aggressiv-ausagierendes Verhalten und internalisierend, ängstlich-gehemmtes Verhalten. Externalisierendes Verhalten, wie z.B. Aggressivität, Impulsivität und Überaktivität, ist gekennzeichnet durch eine nach außen, gegen die Umwelt gerichtete Wirkrichtung. Zu den internalisierenden Verhaltensweisen werden z.B. Ängstlichkeit, Depressivität und Trauer gezählt, die insbesondere selbstbeeinträchtigend wirken. (Myschker & Stein 2014) In der Literatur wird davon ausgegangen, dass aufgrund des Störungsbildes bzw. der Wirkungen auf die Umwelt, die externalisierenden Verhaltensweisen im Rahmen der Schule häufiger und deutlicher wahrgenommen werden als internalisierenden Verhaltensweisen. Angenommen wird in diesem Kontext ein geschlechtsspezifischer Unterschied zwischen externalisierenden Verhaltensweisen wie z.B. geringe Selbstkontrolle, Wutanfälle oder motorische Unruhe bei Jungen sowie einem Zusammenhang zwischen internalisierenden Störungen, wie z.B. Ängstlichkeit, bei Mädchen. Zudem wird darauf verwiesen, dass die Jungen zwei bis dreimal so häufig Verhaltensstörungen aufzeigen wie Mädchen (Myschker & Stein 2014).

Neben diesen Gruppen der externalisierenden und internalisierenden Verhaltensweisen bestehen zwei weitere Gruppen, die des sozial-unreifen Verhaltens und die des sozialisiert-delinquenten Ver-

haltens. Zu den sozial-unreifen Verhaltensweisen werden u.a. altersunangemessenes Verhalten, Entwicklungsstörungen, Sprach-, Sprech-, Stimmstörungen sowie Konzentrationsschwierigkeiten gezählt. Das sozialisiert-delinquente Verhalten wird gekennzeichnet durch eine niedrige Hemmschwelle, hohe Risikobereitschaft sowie Personen- oder Sachbeschädigung und Verantwortungslosigkeit. Hierbei muss angemerkt werden, dass diese beiden Gruppen weniger empirisch bestätigt sind. (Hillenbrand 2008; Myschker & Stein 2014)

Eine ähnliche Klassifikation verwenden Linderkamp & Grünke (2007). Verhaltensstörungen werden in die Kategorien unterkontrolliertes Verhalten (externalisierende Verhaltensstörungen) sowie in die Kategorie überkontrolliertes Verhalten (internalisierende Verhaltensstörungen) gegliedert. Innerhalb dieser Klassifizierung werden Störungen mit oppositionellem Trotzverhalten, die Störung des Sozialverhaltens und die Aufmerksamkeits-/Hyperaktivitätsstörung den externalisierenden Verhaltensstörungen zugeordnet. Depressionen sowie verschiedene Kindheitsängste werden als internalisierenden Störungen beschrieben (Linderkamp & Grünke 2007).

Um den Bedarf an sonderpädagogischen Bildungs-, Beratungs- und Unterstützungsangeboten im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung und deren Entwicklung im schulischen Kontext genauer zu beleuchten, folgen einige Angaben zur Prävalenz. Analog zum bundesweiten Trend ist in Niedersachsen ein Anstieg des Bedarfs an sonderpädagogischer Unterstützung im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung im Bildungssystem zu erkennen. Die aktuellen Statistiken des Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK 2014) zeigen für das Bundesland Niedersachsen eine Entwicklung der Schüler_innenzahlen von 2280 Schüler_innen mit sonderpädagogischen Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung im Jahr 2003 auf 4663 Schüler_innen im Jahr 2012. Die Zahlen machen deutlich, dass sich der Bedarf an Unterstützung in den letzten Jahren (quantitativ) deutlich erhöht hat, was sich bundesweit ebenfalls durch die Betrachtung der Förderquoten belegen lässt. Im Jahr 2012 ist ein Anstieg der Förderquote im Schwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung auf 0,944% zu verzeichnen. Im Jahr 2003 lag die Förderquote bei 0,481%. Diese Zahlen verdeutlichen, dass die Auseinandersetzung mit dieser Gruppe von Schüler_innen zunehmend an Bedeutung gewinnt.

Veränderungen zeigen sich ebenfalls bei der Betrachtung der Förderorte im Kontext Schule. Im Jahr 2003 wurden in Niedersachsen von den 2280 Schüler_innen mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung 4,8% (absolut: 110) an allgemeinen Schule und 95,2% (absolut: 2170) an Förderschulen unterrichtet. Im Jahr 2012 wurden von den 4663 Schüler_innen mit einem Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung 22,5% (absolut: 1047) an allgemeinen Schulen und 77,5% (absolut: 3616) an Förderschulen beschult.

Dies deutet darauf hin, dass neben dem Anstieg der Schüler_innenzahlen in diesem Förderschwerpunkt auch zunehmend Schüler_innen an allgemeinen Schulen unterrichtet werden. Auf die gesellschaftlichen, bildungspolitischen und schulrechtlichen Gründe für diese Entwicklungen wird an dieser Stelle nicht näher eingegangen. Der Schwerpunkt soll stattdessen auf den resultierenden, organisatorischen Veränderungen im System der sonderpädagogischen Unterstützung im Schwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung liegen. Nach der Vorstellung der rechtlichen Grundlagen wird in Kapitel 2.3 das gestufte System in Anlehnung an Myschker & Stein (2014), Wittrock & Ricking (2012), Stein (2011b) und Hillenbrand (2008) skizziert.

2.2 Gestuftes System sonderpädagogischer Unterstützung

Unter Berücksichtigung des „Stufenmodells der Institutionen zur Prävention und Rehabilitation von Verhaltensstörungen“ (Myschker & Stein 2014, 348) und eines vereinfachten „gestuften Systems

schulischer Hilfen bei Verhaltensstörungen“ (Hillenbrand 2008, 168) sowie der Forderung von Stein (2011b) nach einem „ausdifferenzierten System gestufter Förderung ‚jenseits‘ der beiden Extremstufen Separation versus Integration/Inklusion“ (Stein 2011b, 333) wird an dieser Stelle ein gestuftes System skizziert, das Bildungs-, Beratungs- und Unterstützungsangebote für Kinder und Jugendliche mit Beeinträchtigungen in der emotionalen und sozialen Entwicklung und deren Umfeld zur Verfügung stellt. Eine erste praktische Umsetzung dieses Systems wird in den Ausführungen von Wittrock & Ricking (2012) zum Präventionssystem in der Stadt Delmenhorst beschrieben.

Das sechststufige System verfolgt den Grundsatz der Prävention und vereint Angebote der universellen, selektiven und indizierten Prävention.

- „1. universelle Prävention meint die vorbeugenden Maßnahmen für eine nicht ausgewählte Gruppe von Personen zur Vermeidung von Verhaltensstörungen.
2. Selektive Prävention richtet sich an Personen, die ein erhöhtes Risiko besitzen.
3. Indizierte Prävention nimmt die Personen in den Blick, die unter einem sehr hohen Risiko leben und bereits erste Störungsformen zeigen.“ (Hillenbrand 2008, 133)

Das System sieht hierbei vor, dass mit zunehmender Stufe eine Intensivierung und Individualisierung der Bildungs-, Beratungs- und Unterstützungsangebote von der universellen bis zur indizierten Prävention erreicht werden. Ziel ist es, präventiv der Notwendigkeit der Angebote der nächsten Stufe vorzubeugen und Systeme so zu stabilisieren, dass Unterstützungsangebote der aktuellen Stufe zurückgenommen werden bzw. durch Angebote der vorherigen Stufe ersetzt werden können. Mit Blick auf den Inklusionsprozess ist kritisch anzumerken, dass mit zunehmender Stufe eine stärkere Separierung zu erwarten ist.

Einen ersten Überblick zum dem gestuften System liefert die folgende Abbildung:

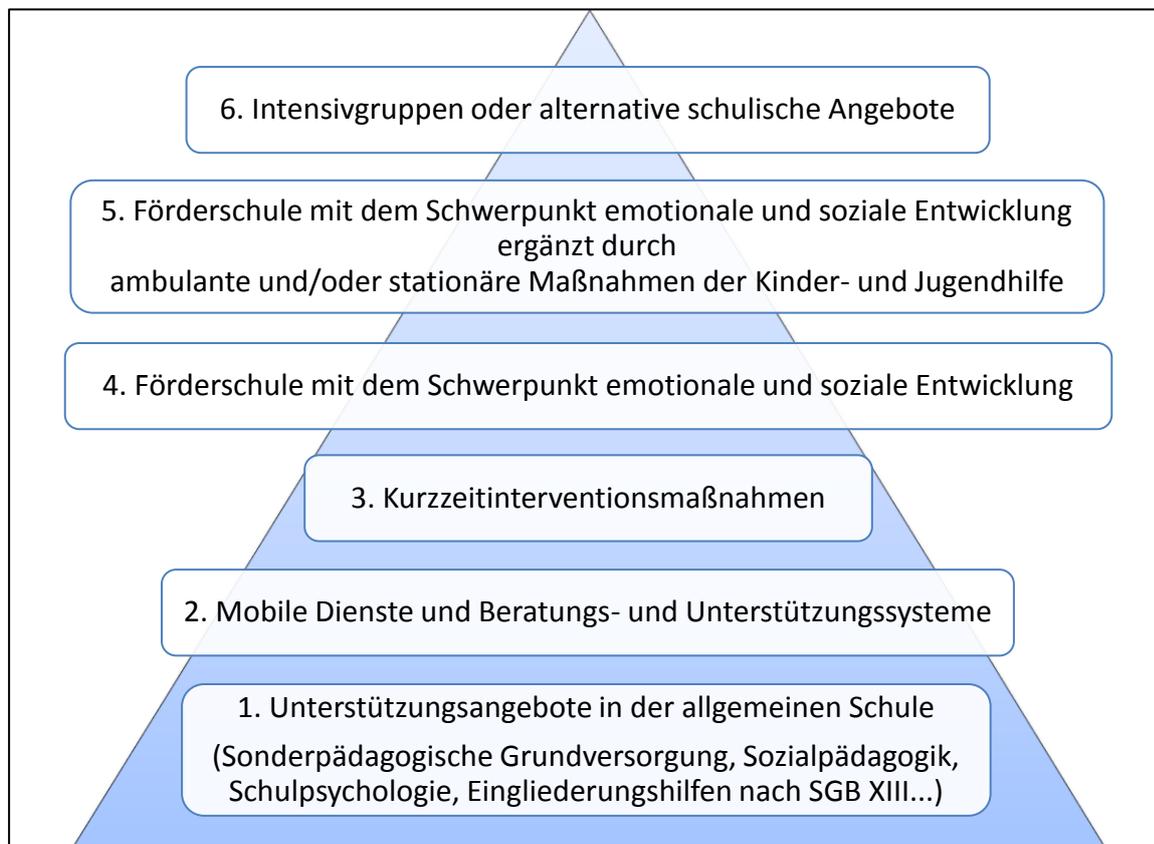


Abbildung 2: Kap. 2.2 - Gestuftes System sonderpädagogischer Unterstützung im Schwerpunkt ESE

Die Bildungs-, Beratungs- und Unterstützungsangebote der einzelnen Stufen lassen sich wie folgt kurz beschreiben:

1. Unterstützungsangebote in der allgemeinen Schule

In der ersten Stufe werden Angebote zusammengefasst, die an den allgemeinen Schulen verortet sind und sich im Sinne einer universellen Prävention an alle Schüler_innen richten. Zu nennen sind hier beispielsweise schulpsychologische und sozialpädagogische Angebote, aber auch Maßnahmen im Bereich der sonderpädagogischen Grundversorgung. Zusätzlich sind an dieser Stelle noch Leistungen entsprechend der Eingliederung nach SGB XIII zu nennen, die sich der selektiven bis indizierten Prävention zuordnen lassen, wie z.B. Schulassistenz.

2. Mobile Dienste und Beratungs- und Unterstützungssysteme

Unter der Bezeichnung Mobile Dienste und Beratungs- und Unterstützungssysteme (MoDiBUS) werden Organisationsformen zusammengefasst, die i.d.R. einem Förderzentrum zugeordnet sind und nach Bedarfslage systemisch-orientierte Beratungs- und Unterstützungsangebote unterschiedlichen Adressatengruppen (z.B. Schüler_innen, Lehrkräften, Eltern/Erziehungsberechtigten) zur Verfügung stellen. Die ambulanten Angebote der MoDiBUS sind den Bereichen der universellen und selektiven Prävention zuzuordnen und berücksichtigen (je nach Ausrichtung und Arbeitsverständnis) individuums- und/oder systembezogene Ansätze.

3. Kurzzeitinterventionsmaßnahmen

Kurzzeitinterventionsmaßnahmen sind temporäre Bildungs- und Unterstützungsangebote für Schüler_innen außerhalb ihrer Lerngruppe der allgemeinen Schule. Die Schüler_innen verlassen für einen festgelegten, begrenzten Zeitraum ihre ursprüngliche Lerngruppe und werden primär in der neuen Lerngruppe unterrichtet, die sich durch spezifische Rahmenbedingungen (z.B. Gruppengröße, personelle Ausstattung, pädagogisch-therapeutische Ausrichtung) auszeichnet und sie in der emotionalen und sozialen Entwicklung fördern soll. Dies erfolgt i.d.R. unter Einbezug des Umfelds der Schüler_innen. Am Ende der Kurzzeitintervention erfolgt die (häufig begleitete) Rückführung in die allgemeine Schule. Diese Organisationsform ist der selektiven und indizierten Prävention zuzuordnen.

Die folgenden drei Stufen sind der indizierten Prävention zugeordnet. Sie richten sich an Schüler_innen mit einem festgestellten Bildungs-, Beratungs- und Unterstützungsangebote in der emotionalen und sozialen Entwicklung, deren Bedarf nicht durch Angebote der vorherigen Stufen entsprochen werden konnte.

4. Förderschule mit dem Schwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung

Die Förderschule mit dem Schwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung ist eine eigenständige Schulform und richtet sich an Schüler_innen mit einem festgestellten sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf. Förderschulen zeichnen sich durch besondere Organisationsformen (Klassengrößen, personelle Ausstattung, Vernetzung, pädagogische und didaktische Konzepte) aus (Stein 2011a, 131). Grundsätzlich folgt die Arbeit dem Charakter der „Durchgangsschule“, mit dem Ziel, die Schüler_innen bald möglich wieder an einer allgemeinen Schule unterrichten zu können.

5. Förderschule mit dem Schwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung ergänzt durch ambulante und/oder stationäre Maßnahmen der Kinder- und Jugendhilfe

Die Förderschule mit dem Schwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung wird hier ergänzt durch ambulante und stationäre Maßnahmen gemäß des Kinder- und Jugendhilfegesetzes. Die Arbeit im Feld Schule wird beispielsweise kombiniert mit Sozialpädagogischer Familienhilfe, So-

zialer Gruppenarbeit, Tagesgruppen oder betreuten Wohnformen, um belastete familiäre Systeme zu unterstützen.

6. Intensivgruppen oder alternative schulische Angebote

In dieser Stufe sind, in Anlehnung an Stein (2011b), Konzepte für bestimmte Teilgruppen zusammengefasst, deren Bedürfnissen im Rahmen einer Förderschule nicht entsprochen werden kann. Die Angebote richten sich an Schüler_innen mit einem erhöhten emotionalen und sozialen Unterstützungsbedarf, der sich z.B. in selbst- und fremdverletzenden Verhaltensweisen oder in einem schulaversiven Verhalten zeigt. Neben dem pädagogischen steht hier der therapeutische Bedarf im Vordergrund.

Die Stufen werden von unterschiedlichen (multiprofessionellen) Organisationsformen ausgestaltet und sind teilweise unterschiedlichen Institutionen zugeordnet, wobei im Unterstützungsprozess die Organisationsformen der Stufen miteinander vernetzt sind. Hierdurch soll eine Planung passender und sich ergänzender Unterstützungsangebote der unterschiedlichen Stufen ermöglicht und eine Durchlässigkeit innerhalb des Systems erreicht werden.

2.3 Sonderpädagogische Förderung im Landkreis Verden

Der Landkreis Verden ist in die zwei Schuleinzugsgebiete, den Nord- und den Südkreis, gegliedert. Insgesamt befinden sich innerhalb dieses Landkreises acht Städte und Gemeinden. Da sich das Projekt BASIS primär an Grundschüler_innen (und ihre Familien) richtet, wird im Folgenden ein Überblick zu den schulischen Angeboten sonderpädagogischer Förderung im Primarbereich gegeben und eine Einordnung in das gestufte System sonderpädagogischer Unterstützung im Schwerpunkt ESE (s Kap. 2.2) vorgenommen.

Insgesamt gibt es 27 Grundschulen im Landkreis Verden. In der Stadt Achim befinden sich sechs und in den Gemeinden Dörverden, Kirchlinteln und dem Flecken Ottersberg jeweils zwei Grundschulen. In der Gemeinde Oyten und dem Flecken Landwedel sind es jeweils drei und in der Samtgemeinde Thedinghausen vier Grundschulen. Fünf Grundschulen befinden sich in der Stadt Verden (Aller). Des Weiteren existieren im gesamten Landkreis zwei Förderschulen bzw. -zentren mit dem Förderschwerpunkt Lernen. Zum einen die Erich-Kästner-Schule in Achim, in der sich die Büros des BASIS Teams befinden, und zum anderen die Andreasschule in Verden (Aller). Neben diesen beiden Förderschulen, die unter der Trägerschaft des Landkreises stehen, gibt es eine Förderschule mit dem Schwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung und eine mit dem Schwerpunkt Geistige Entwicklung. Diese befinden sich in freier Trägerschaft. Darüber hinaus besteht eine Tagesbildungsstätte der Lebenshilfe Verden.

Die beiden aufgeführten Förderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen sind für die sonderpädagogische Grundversorgung im Landkreis zuständig. Im Nordkreis arbeiten Förderschullehrkräfte der Erich-Kästner-Schule und im Südkreis Lehrkräfte der Andreasschule mit den Grundschulen des Einzugsgebietes zusammen und unterstützen diese bspw. durch Förderangebote. Die Unterstützung bezieht sich auf die Förderschwerpunkte Lernen, emotionale und soziale Entwicklung und Sprache. Das Ziel ist es hierbei, Schüler_innen mit sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf an der zuständigen Grundschule zu unterstützen. Diese Angebote der sonderpädagogischen Grundversorgung sind der 1. Stufe: Unterstützungsangebote in der allgemeinen Schule zuzuordnen. Darüber hinaus ist (im Sinne der 4. und 5. Stufe) die Beschulung an den aufgeführten Förderschulen entsprechend des Unterstützungsbedarfs und des Elternwunsches möglich. Die Andreasschule beschult Schüler_innen mit einem festgestellten sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf in den Bereichen Lernen und Sprache. Die Abdeckung der weiteren Förderschwerpunkte (z.B. im Bereich der körperlichen und motorischen

Entwicklung) erfolgt durch überregionale Mobile Dienste in Kooperation mit der zuständigen Förderschule bzw. -zentrum. Im Landkreis Verden besteht zusätzlich das Verdener Beratungs- und Unterstützungssystem (VERDIBUS) mit dem Schwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung für Kinder und Jugendliche. Dieses Angebot ist an der Erich-Kästner-Schule verortet und richtete sich vor dem Start des Projektes BASIS an Schüler_innen im Primar- und Sekundarbereich. VERDIBUS ist der 2. Stufe: Mobile Dienste und Beratungs- und Unterstützungssysteme zuzuordnen und fokussiert aktuell primär den Sekundarbereich.

Im Landkreis Verden findet eine Umstrukturierung innerhalb des Förderschulsystems statt. Die Durchführung der gesetzlichen Bestimmungen zur Einführung der inklusiven Schule führt (auch) im Landkreis Verden dazu, dass die Schüler_innen mit einem Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung in den Bereichen Lernen, Sprache und emotionale und soziale Entwicklung (primär) an den zuständigen allgemeinen Schulen im Landkreis beschult werden sollen. Da nun die Grundschulen mit der Zeit mit einer sonderpädagogischen Grundversorgung ausgestattet werden, wurde die Aufnahme von neuen Schüler_innen in Förderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen eingestellt. Die sonderpädagogische Versorgung erfolgt seitdem an den zuständigen Grundschulen, durch die bereits beschriebenen Angebote der 1. und 2. Stufe.

Durch die initiierten Projekte BASIS und Lerninsel wurde eine Erweiterung und Ergänzung des Systems der sonderpädagogischen Förderung im Landkreis Verden auf der 2. und 3. Stufe vorgenommen. Die konzeptionelle Rahmung dieser Veränderung soll in den folgenden Kapiteln dargestellt werden.

3 Konzeption der Projekte BASIS und Lerninsel

In den folgenden Kapiteln wird nach einer Betrachtung der rechtlichen Grundlagen des Projektes die konzeptionelle Ausrichtung, unterteilt in das Projekt BASIS sowie die Lerninsel, vorgestellt.

3.1 Rechtliche Grundlagen

BASIS lässt sich innerhalb des gestuften Systems sonderpädagogischer Unterstützung in den Bereich der Mobilen Dienste und Beratungs- und Unterstützungssysteme einordnen. Daher wird zunächst die rechtliche Grundlage dieses Präventionsangebotes dargestellt. Eine entscheidende Rolle im Kooperationsprozess und innerhalb des Projektes BASIS nimmt die Kinder- und Jugendhilfe ein. Daher wird ergänzend auf die Kooperation von Jugendhilfe und Schule eingegangen.

3.1.1 Mobile Dienste und Beratungs- und Unterstützungssysteme

Das Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderung vom 13.12.2006, welches in Deutschland am 26.03.2009 in Kraft getreten ist, hat über den Artikel 24: Bildung zu weitreichenden Veränderungen im deutschen Bildungssystem geführt. Die Forderung „Persons with disabilities can access an inclusive, quality and free primary education and secondary education on an equal basis with others in the communities in which they live.“ (BMAS 2011a, 37) macht das Ziel deutlich, eine ganzheitliche und gleichberechtigte Teilhabe an Bildung für Menschen mit Behinderung erreichen zu wollen. Eine Voraussetzung für die beschriebene vollkommene und gleichberechtigte Teilhabe an Bildung sind laut der Konvention wirksame, individuell angepasste Unterstützungsmaßnahmen, zu denen auch das Projekt BASIS gezählt werden kann. „Effective individualized support measures are provided in environments that maximize academic and social development, consistent with the goal of full inclusion.“ (BMAS 2011a, 38). Durch den Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.11.2011 „Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinde-

„...“ sollten unterstützend erste Impulse für die Entwicklung dieser inklusiven Bildungsangebote gegeben werden. „Das Ziel dieser Empfehlungen ist, die gemeinsame Bildung und Erziehung für Kinder und Jugendliche zu verwirklichen und die erreichten Standards sonderpädagogischer Bildungs-, Beratungs- und Unterstützungsangebote im Interesse der Kinder und Jugendlichen abzusichern und weiterzuentwickeln. Hieraus sind Impulse für die Entwicklung inklusiver Bildungsangebote abzuleiten.“ (KMK 2011, 3) Nachdem der Niedersächsische Landtag am 20. März 2012 die Verbindlichkeit der inklusiven Schule beschlossen hat, kam es auch im Bundesland Niedersachsen zu maßgeblichen Veränderungen. Diese Veränderungen basieren vor allem auf dem Gesetz zur Einführung der inklusiven Schule vom 23.03.2012 (Nds. GVBl. 34), das erstmalig den gesetzlichen Rahmen dafür schafft, dass jede Schüler_in, egal ob mit oder ohne Behinderung lebend, jeden Lernort besuchen darf. Die Sicherung von Förderung und Unterstützung und das gemeinsame Lernen sollen durch „[...] sonderpädagogische Bildungs-, Beratungs- und Unterstützungsangebote [...]“ (Niedersächsisches Kultusministerium 2012, 1) gewährleistet werden.

Diese Gesetzesänderung bezieht sich somit ebenfalls auf Mobile Dienste bzw. Beratungs- und Unterstützungssysteme, zu denen auch das Projekt BASIS gezählt werden kann. Im Gesetz verankert ist diesbezüglich:

„Mobile Dienste werden zur vorbeugenden und unterstützenden Förderung in allen allgemeinbildenden Schulen und für alle Förderschwerpunkte tätig. Mobile Dienste stehen für Schüler_innen und für deren Lehrkräfte zur Verfügung.“

Die dabei eingesetzten Förderschullehrkräfte wirken einerseits der Entstehung eines individuellen Bedarfs an sonderpädagogischen Unterstützung durch frühzeitige Förderung und Hilfen entgegen. Darüber hinaus sollen weitergehende Auswirkungen einer Benachteiligung oder einer bestehenden Beeinträchtigung vermieden oder begrenzt werden. Andererseits unterstützen die Mobilen Dienste die Lehrkräfte der allgemeinen Schulen durch Beratung, Mitwirkung bei der Ermittlung der Lernausgangslage, bei der Entwicklung und Fortschreibung von Förderplänen, bei der Erstellung von Fördergutachten, bei der Durchführung von Fördermaßnahmen und im Unterricht.“ (Niedersächsisches Kultusministerium 2012, 11)

Wie aus diesem Gesetzesauszug hervorgeht, werden Mobile Dienste in Niedersachsen vor allem als präventive Maßnahme verstanden. Des Weiteren sollen durch Mobile Dienste besonders die Lehrkräfte der allgemeinen Schulen unterstützt werden.

3.1.2 Kooperation von Jugendhilfe und Schule

Die Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule im Projekt BASIS spielt eine bedeutsame Rolle. Daher erfolgt an dieser Stelle ein kurzer Exkurs, der insbesondere die Legitimation und Notwendigkeit dieser Kooperation darstellt.

Eine erste Argumentation für die Zusammenarbeit dieser beiden Systeme liefert Hartke (2000) in seiner Beschreibung, dass eine Bündelung und Koordination der Unterstützungsmaßnahmen für Kinder und Jugendliche sowie deren Umfeld zu gesteigerten Effekten im Sinne des Hilfeprozesses führt. Der Auftrag zur Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe findet seine Verankerung ebenfalls in den rechtlichen Vorgaben. An dieser Stelle sind für den Bereich der Jugendhilfe insbesondere die §81 und §13 des Sozialgesetzbuch (SGB) Achten Buch (VIII)(KJHG) anzuführen.

§ 81: Zusammenarbeit mit anderen Stellen und öffentlichen Einrichtungen (KJHG)

„Die Träger der öffentlichen Jugendhilfe haben mit anderen Stellen und öffentlichen Einrichtungen, deren Tätigkeit sich auf die Lebenssituation junger Menschen und ihrer Familien auswirkt, insbesondere mit

1. Schulen und Stellen der Schulverwaltung [...] im Rahmen ihrer Aufgaben und Befugnisse zusammenzuarbeiten.“

§ 13: Jugendsozialarbeit (KJHG)

„Jungen Menschen, die zum Ausgleich sozialer Benachteiligungen oder zur Überwindung individueller Beeinträchtigungen in erhöhtem Maße auf Unterstützung angewiesen sind, sollen im Rahmen der Jugendhilfe sozialpädagogische Hilfen angeboten werden, die ihre schulische und berufliche Ausbildung, Eingliederung in die Arbeitswelt und ihre soziale Integration fördern.“

Für den schulischen Kontext sind analog die Beschlüsse der Kultusministerkonferenz (KMK) sowie der Jugendministerkonferenz (JMK) zu nennen.

„Schulen für Erziehungshilfe oder entsprechende Unterstützungseinrichtungen arbeiten mit Kindertageseinrichtungen, verschiedenen Beratungsstellen und schul-psychologischen Diensten und Einrichtungen der Jugendarbeit zusammen. Dem Zusammenwirken mit der Jugendhilfe kommt hohe Bedeutung zu.“ (KMK 2000, 29)

„Die Zielgruppen, für die ein besonderer schulischer Förderbedarf festgestellt wird und die der erzieherischen Hilfen im Rahmen der Jugendhilfe bedürfen, überschneiden sich in großen Teilen. Deshalb ist die Intensivierung und Weiterentwicklung der Zusammenarbeit im Interesse gelingender Hilfen im Einzelfall unerlässlich.“ (KMK & JMK 2004, 9)

Loeken (2012) fasst den Bedarf an Kooperation in der Schnittstelle von Jugendhilfe und Schule wie folgt treffend zusammen:

„Geht man davon aus, dass die Problemlagen von Kindern und Jugendlichen mit schwerwiegenden Verhaltensproblemen und ihrer Familien meist sehr komplex sind und oft schon verschiedene Helfersysteme auf den Plan gerufen haben, deren Bemühungen aber teilweise ins Leere laufen, abrechnen oder sich gegenseitig behindern, kann die Antwort nur im beständigen Bemühen um konstruktive Kooperation liegen.“ (Loeken 2012, 140)

3.2 Konzeption des Projektes BASIS

Im Folgenden wird das Konzept des Projektes BASIS vorgestellt. Dabei ist anzumerken, dass das Konzept seit dem Start im Februar 2012 kontinuierlich weiterentwickelt wurde (BASIS 2012; BASIS 2013; BASIS 2014). Im Rahmen dieses Abschlussberichts bezieht sich die Konzeptdarstellung auf das aktuelle Konzept aus dem Jahr 2014.

Im Zuge der Empfehlung der Kultusministerkonferenz *„Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung in Schulen“* und dem Gesetz zur Einführung der inklusiven Schule vom 23.03.2012 durch den Niedersächsischen Landtag soll das Beratungsangebot BASIS zur Stärkung der inklusiven Schule dienen (BASIS 2014, 2f). Eine Besonderheit des Projektes BASIS bildet die enge Kooperation der beiden Systeme „Schule“ und „Jugendhilfe“. Dabei kooperiert in diesem Fall die Landesschulbehörde Niedersachsen mit dem Landkreis Verden (BASIS 2014, 6). BASIS stellt eine Weiterentwicklung des bestehenden *„Verdener Beratungs- und Unterstützungssystem für Kinder mit Auffälligkeiten im emotional-sozialen Bereich im Landkreis Verden“* (VERDIBUS) dar. Während sich die Angebote von BASIS vorwiegend auf den Primarbereich beziehen, bleibt VERDIBUS als Angebot für den Sekundarbereich I bestehen (BASIS 2014, 5).

Das Konzept sieht vor, dass die insgesamt 27 Grundschulen im Einzugsgebiet von BASIS von Sozialpädagoginnen (1,5 Stellen) und Förderschullehrkräften (3 Stellen) betreut werden. Die Arbeitsräume des Projektes BASIS befinden sich an der Erich-Kästner-Schule Achim. Durch die räumliche Verortung

kann gewährleistet werden, dass Beratungsgespräche mit Lehrkräften, Eltern/Erziehungsberechtigten und anderen Personen an einem neutralen Ort stattfinden.

BASIS startete am 01.02.2012 und beschreibt sich als „*Gemeinsames Beratungsangebot der Niedersächsischen Landesschulbehörde und des Landkreises Verden zur Stärkung der inklusiven Schule*“. Zur Zielgruppe des Projektes BASIS gehören Lehrkräfte, Schüler_innen, pädagogische Fachkräfte und die Eltern/Erziehungsberechtigten der Schüler_innen, die auf eine besondere Unterstützung, Förderung und Hilfe im Umgang mit Auffälligkeiten im sozialen und emotionalen Bereich angewiesen sind. Ziel des Angebots ist, Kinder und Jugendliche mit Beeinträchtigungen in der emotionalen und sozialen Entwicklung, die in der Schule Schwierigkeiten haben ihr Verhalten zu kontrollieren, zu unterstützen. (BASIS 2014, 7) Neben diesem präventiven, systemisch-orientierten Vorgehen agiert BASIS ebenfalls bei Schüler_innen, die bereits einen festgestellten Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung haben. Auch die betreffenden Lehrkräfte und Eltern/Erziehungsberechtigten dieser Schüler_innen können BASIS in Anspruch nehmen. (BASIS 2014, 7)

Grundlegend lassen sich unter Berücksichtigung der Zielgruppe unterschiedliche Ziele von BASIS festhalten. Wie in der folgenden Abbildung dargestellt, können ergänzende Prozesse und Ziele ausdifferenziert werden. Bestimmte Prozesse können gleichzeitig als Ziele, bestimmte Ziele gleichzeitig als Prozesse verstanden werden. Als übergeordnetes Ziel kann eine präventive Stärkung des Systems, in dem sich die Schüler_innen befinden, festgehalten werden. Die Feststellung eines Bedarfs an sonderpädagogischer Unterstützung soll durch die im Folgenden zusammengefassten Prozesse vermieden werden. (BASIS 2014, 7)

Zielgruppe	Prozesse	Ziele
Schulisches Unterstützungsangebot: Grundschullehrkräfte	<ul style="list-style-type: none"> - Blick „von außen“ für das Verhalten/Lernen des Kindes - Kollegiale Beratung - Reflexion bisher erfolgter pädagogischer Maßnahmen - Anregung für weitere bzw. neue Maßnahmen - Abgleichung von Sichtweisen - Unterstützung für die Zusammenarbeit mit den Eltern/Erziehungsberechtigten - Anregung von Fortbildungsmaßnahmen und Nutzung von zusätzlichen Systemen 	<ul style="list-style-type: none"> - Externen Blick auf Verhalten und Lernen des Kindes - Stärkung und Kompetenzerweiterung des Klassenverbandes - Vernetzung mit außerschulischen Institutionen <p>→Allgemein sollen <i>neue Sichtweisen</i> eröffnet werden und im Zuge dessen zu <i>neuen Handlungsmöglichkeiten</i> angeregt werden</p>
Außerschulisches Unterstützungsangebot: Eltern/Erziehungsberechtigte	<ul style="list-style-type: none"> - Ressourcenorientierte Kind-Umfeld-Analyse - Abgleich von Sichtweisen - Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule an- 	<ul style="list-style-type: none"> - Unterstützung bei der Findung außerschulischer Maßnahmen und Hilfen - Erörterung von Chancen und Möglichkeiten für das

	bahnen	eigene Kind an der jeweiligen Schule - Grundlage für eine gute, lösungs- und ressourcenorientierte Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule → Allgemein sollen den Eltern/Erziehungsberechtigten neue Handlungsmöglichkeiten angeboten werden
--	--------	--

Abbildung 3: Kap. 3.2 - Zielgruppe, Prozesse und Ziele im Projekt BASIS (BASIS 2014, 7 f.)

Die konzeptionell verankerte Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule, wird zusätzlich durch einen Kooperationsvertrag abgesichert. Um beide Professionen innerhalb von BASIS zu vereinen, besteht das Team sowohl aus Sozialpädagoginnen als auch aus Förderschullehrkräften. Sie bilden ein multiprofessionelles Team innerhalb des Projektes. Die fallbezogene Arbeit erfolgt in Tandems, die sich jeweils aus einer Sozialpädagogin und einer Förderschullehrkraft zusammensetzen. Auch auf Leitungsebene wird BASIS durch eine kollegiale Leitung von jeweils einer Person des Landkreises Verden und des Landes Niedersachsen vertreten. (BASIS 2014, 8)

Grundlegend orientiert sich die Arbeit im BASIS Team an lösungs- und ressourcenorientierten Ansätzen. Des Weiteren sollen die Ratsuchenden als Experten angesehen werden. Neben den bereits genannten grundlegenden Aufgaben von BASIS soll das BASIS Team „für den Schüler, die Schülerin arbeiten“, „verschiedene Sichtweisen eröffnen“ und „allparteilich“ sein. (BASIS 2014, 9)

Darüber hinaus besteht ein festgelegtes Verfahren, welches den Prozess von Beginn der Kontaktaufnahme mit BASIS bis hin zu abschließenden Gesprächen beschreibt. Diese Vorgehensweise soll durch die angeführte Abbildung erläutert werden. (BASIS 2014, 11 f.)

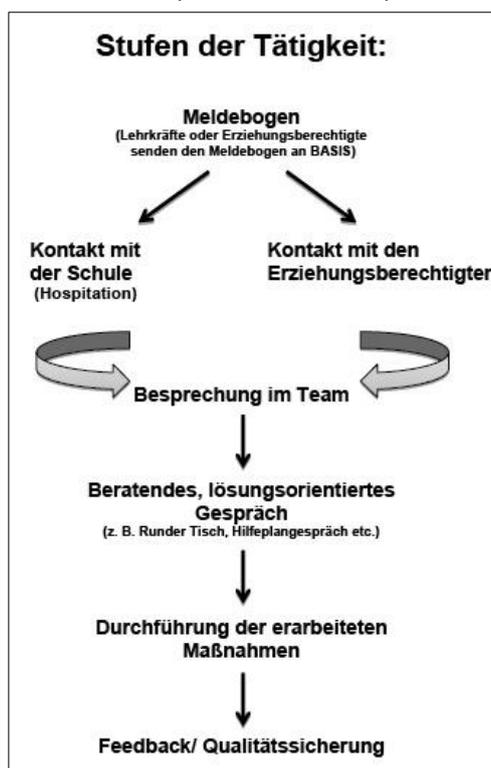


Abbildung 4: Kap 3.2 - Stufen der Tätigkeit im Projekt BASIS (BASIS 2014, 12)

Zusammenfassend lässt sich BASIS als ein Beratungs- und Unterstützungsangebot zur Stärkung der inklusiven Schule beschreiben, das durch die besondere Kooperation zwischen Landkreis und der Niedersächsischen Landesschulbehörde in multiprofessionellen Teams (Tandem: Sozialpädagogin und Förderschullehrkraft) präventiv arbeitet. Diese präventive Arbeit richtet sich an Kinder mit Auffälligkeiten im emotionalen und sozialen Bereich im Landkreis. Dabei sollen die Menschen in ihrer Lebenswelt nicht verändert werden, sondern „Arrangements bzw. Situationen“ durch aktive Mitwirkung der am Prozess beteiligten Personen gestaltet werden (BASIS 2014, 5).

3.3 Konzeption des Projektes Lerninsel

Um einzelne Schüler_innen gezielt unterstützen zu können, wurde BASIS um eine Kurzzeitinterventionsmaßnahme, die Lerninsel, erweitert. Dieses Projekt bietet in Ausnahmefällen Schüler_innen, „die an ihren Schulen eine deutliche soziale und emotionale Beeinträchtigung aufzeigen und bzw. oder sich in einem Beziehungsgeflecht befinden, das sich kurz- oder mittelfristig nicht verändern lässt und somit eine positive Entwicklung verhindert“ (BASIS 2012, 12) die Möglichkeit einer zeitlich begrenzten, besonders intensiven pädagogischen Förderung und Unterstützung an einem anderen Ort. Diese temporäre Auszeit soll dafür sorgen, dass die schülerspezifischen Förderbedingungen weiterentwickelt und modifiziert, neue Fördermaßnahmen sowohl innerhalb als auch außerhalb der Schule installiert und der Förderrahmen an der zuständigen Schule vorbereitet werden kann. Das primäre Ziel der Lerninsel ist es, den Verbleib der Schüler_innen am eigentlichen Lernort (wieder) zu ermöglichen. Die Teilnahme an der Lerninsel ist entsprechend der rechtlichen Vorgaben an die Zustimmung der Landesschulbehörde und der Eltern/Erziehungsberechtigten geknüpft. (BASIS 2012, 12)

Die Arbeit in der Lerninsel gliedert sich in drei Phasen: Ankommen/Kennenlernen, Stabilisierung und Rückführung (BASIS 2013, 3). Der folgende Zeitplan gibt einen Überblick des zeitlichen Rahmens der Kurzzeitinterventionsmaßnahme, die auf eine Dauer von sechs Monaten begrenzt ist, wobei die tageweise Rückschulung der Schüler_innen bereits im Mai beginnt (BASIS 2013, 2). Bei Bedarf ist allerdings auch eine frühere Rückschulung möglich.

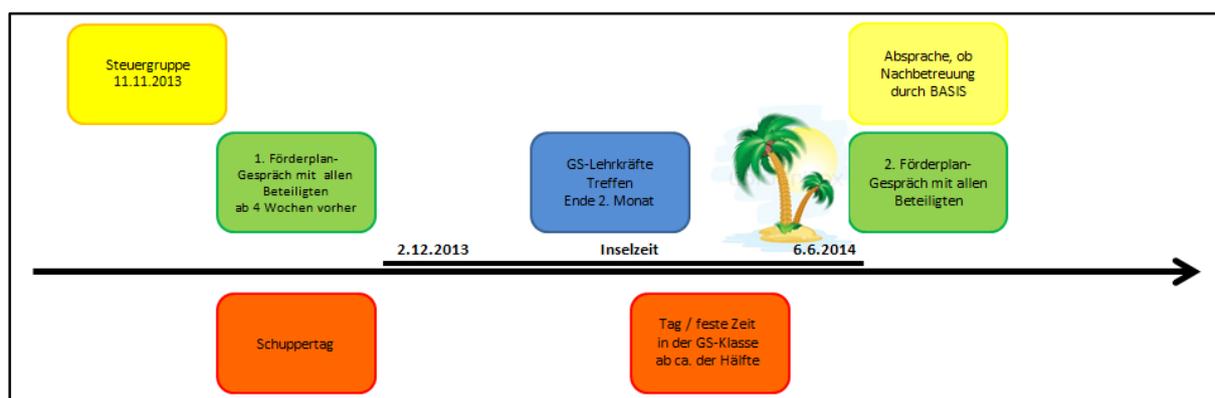


Abbildung 5: Kap. 3.3 - Zeitplanung der Lerninsel (BASIS 2013)

Wie bereits erwähnt, ist die Grundvoraussetzung für die Beschulung der Kinder in der Lerninsel die Zustimmung der Eltern/Erziehungsberechtigten. Darüber hinaus muss eine Bereitschaft der Eltern/Erziehungsberechtigten und Grundschullehrkräfte zur Aufnahme und Mitarbeit gegeben sein (z.B. Teilnahme an Förderplangesprächen, Kooperation mit Lehrkräften) (BASIS 2013, 2).

Das *Aufnahmeverfahren* verläuft wie folgt:

- Vorstellung der Schüler_in im BASIS Team durch Beratungstandem
- Darlegung der bisherigen Förderung & Diskussion über Perspektiven und Ziele (Bericht)

- Empfehlung für Lerninsel durch das Tandem
- Entscheidung über Teilnahme durch ein Gremium (BASIS und Leitung, Nds. Landesschulbehörde, Fachgruppe Allgemeiner Sozialdienst des Landkreises).

Das Angebot der Lerninsel richtet sich an Schüler_innen, „deren Teilhabe am Schulleben und Unterricht in ihrer Regelschule“ (BASIS 2013, 1) aufgrund ihres emotionalen und sozialen Verhaltens gefährdet ist. Wenn also die Beratungs-, Unterstützungs- und Förderangebote vor Ort ausgeschöpft sind und die erfolgreiche Teilhabe am Schulleben nicht mehr gewährleistet ist, sollen die Schüler_innen temporär in der Lerninsel intensive pädagogische Unterstützung erhalten. Es werden drei (Haupt-) Ziele verfolgt (BASIS 2013, 1):

- Die Möglichkeit eines Perspektivwechsels auf sich selbst und das Umfeld (Lehrer, Eltern/Erziehungsberechtigte, Mitschüler_innen etc.)
- Die Erweiterung der ‚sozialen Handlungskompetenz‘, sodass die Schüler_innen weiterhin an der Stammschule unterrichtet werden können
- Die Stärkung des Umfelds (Eltern/Erziehungsberechtigte und Grundschule) im Umgang mit den Schüler_innen durch eine intensive Kooperation von Jugendhilfe und Schule

Damit diese Ziele erreicht werden, erfolgt unter Einbezug der Eltern/Erziehungsberechtigten und Lehrer_innen eine individuelle Förderplanung für die Kinder. Schwerpunkte der Arbeit bilden u.a. die Entwicklung grundlegender Fähigkeiten im sozialen Kontext, das Erlernen unterrichtsbezogener Verhaltensweisen und ein systematisches Arbeitsverhalten sowie die Vermittlung curricularer Inhalte. Auf Seiten der Eltern/Erziehungsberechtigten sollen die Erziehungskompetenzen gestärkt und erweitert werden. In Bezug auf die Grundschullehrkräfte sollen vorhandene Strukturen überprüft und modifiziert wie auch die Bereitschaft zur Unterstützung der Schüler_innen in der Grundschule erreicht werden (BASIS 2013, 3). Um diese Ziele zu realisieren, arbeitet die Lerninsel laut Konzept (BASIS 2013, 3) mit einer Vielzahl an Methoden, wie beispielsweise Trainings zur Regulation der Emotionen, motorische Aktivitäten, Konzentrationstrainings, Ruhe- und Entspannungsübungen.

Der Unterricht in der Lerninsel wird insgesamt handlungsorientiert und schülermotivierend gestaltet. Die Schüler_innen sollen u.a. eigene (Teil-)Ziele finden, formulieren und erarbeiten, Verantwortung für das eigene Handeln übernehmen, Fremd- und Selbstakzeptanz wie auch Empathie entwickeln, den Umgang mit Wut und Aggressionen sowie Misserfolgen, Ängsten und Unsicherheiten erlernen. Zudem wird ein Abbau impulsiver Arbeits- und Verhaltensmuster zugunsten geplanter Handlungen angestrebt. Darüber hinaus sollen die Schüler_innen unterrichtsbezogene Verhaltensweisen trainieren und verstehen (Regeln einhalten), Konzentration und Merkstrategien aufbauen und für die Reaktionen des eigenen Körpers sensibel werden. Insbesondere die methodische und inhaltliche Schwerpunktsetzung spiegeln eine Vielzahl an Aspekten pädagogisch-therapeutischer Verfahren wider.

Zur Erreichung der genannten Ziele müssen gewisse Anforderungen an die Räumlichkeiten und Rahmenbedingungen gestellt werden. Dazu zählt z.B. ein gleichbleibender, ansprechender und zugleich reizarm ausgestatteter Raum mit einer angemessenen Größe zur Umsetzung der oben genannten Verfahren. Es muss eine flexible Zeitplanung der Förderung möglich sein, sodass nach Reflexion und Austausch organisatorische Aspekte verändert und angepasst werden können. Zudem soll der Standort die Möglichkeit bieten, eigene Projekte zum Aufbau der Teamfähigkeit (z.B. Garten) durchzuführen, er soll zentral erreichbar und an einen Schulbetrieb angeschlossen sein. Darüber hinaus wird eine durchgehende Doppelbesetzung einer Lehrkraft und einer Sozialpädagog_in vorausgesetzt, wobei auch eine Vertretungsregelung im Krankheitsfall gewährleistet sein muss (BASIS 2013, 4). Laut Konzept erfüllen die Räumlichkeiten einer ausgewählten Förderschule im Landkreis äußere und säch-

liche Bedingungen und „verknüpfen die Lerninsel sinnvoll mit dem Standort von BASIS, das hier seine Büros hat“ (BASIS 2013, 4).

Zusammenfassend lässt sich die Lerninsel beschreiben als eine Kurzzeitinterventionsmaßnahme innerhalb des Projektes BASIS. In der Lerninsel können Schüler_innen, „die an ihren Schulen eine deutliche soziale und emotionale Beeinträchtigung aufzeigen und bzw. oder sich in einem Beziehungsgeflecht befinden, das sich kurz- oder mittelfristig nicht verändern lässt und somit eine positive Entwicklung verhindert“ (BASIS 2012, 12) für einen begrenzten Zeitraum (von sechs Monaten) intensive pädagogischen Förderung und Unterstützung erhalten. Das primäre Ziel der Lerninsel ist, den Verbleib der Schüler_innen am eigentlichen Lernort (wieder) zu ermöglichen.

4 Wissenschaftliche Begleitung und Evaluation

Am 01. Februar 2012 wurde das Projekt BASIS durch den Landkreis Verden und die Niedersächsische Landesschulbehörde initiiert. Gemäß des Konzeptes des Projektes (BASIS 2012) wurde die Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, vertreten durch Prof. Dr. Manfred Wittrock und Bastian Rieß, von dem Landkreis Verden mit der Aufgabe der wissenschaftlichen Begleitung und Evaluation des Projektes für den Zeitraum vom 01.05.2013 bis 30.06.2014 beauftragt. Der Evaluationszeitraum wurde von den Vertragsparteien einvernehmlich bis zum 31.12.2014 verlängert.

Die Form der *externen Evaluation* wurde gewählt, um unabhängige und methodisch fundierte Ergebnisse zu dem Projekt zu erhalten. Diese wird von Personen durchgeführt, die nicht dem Mittelgeber oder der Durchführungsorganisation angehören. Allerdings sind hierbei die externen Evaluator_innen im hohen Maße von der Bereitschaft zur Kooperation hinsichtlich der Evaluationsplanung, Datengewinnung und gegebenenfalls -interpretation angewiesen. Dies trägt zur Gewinnung möglichst genauer Sachkenntnisse bei.

4.1 Evaluationsansatz und -verständnis

Eine pädagogische Maßnahme sollte sich stets einer rationalen Begründung und Bewertung unterziehen, um eine wissenschaftliche Entscheidungsfindung und damit eine abgesicherte Handlungslegitimation zu ermöglichen (Rossi, Lipsey & Freeman 2004). Sie ist dann gewährleistet, wenn positive Wirkungen gemäß der Zielsetzung eintreten und auf die Maßnahme zurückgeführt werden können. Evaluationen ist in diesem Kontext ein „Instrument zur empirischen Generierung von Wissen [...], das mit einer Bewertung verknüpft wird, um zielgerichtet Entscheidungen zu treffen“ (Stockmann & Meyer 2010, 64). Eine Evaluation hat in diesem Kontext vier Leitfunktionen:

1. Gewinnung von Erkenntnissen,
2. Ausübung von Kontrolle,
3. Auslösung von Entwicklungs- und Lernprozessen,
4. Legitimation der durchgeführten Maßnahmen, Projekte oder Programme (Bortz & Döring 2006; Stockmann & Meyer 2010).

Bezogen auf die Evaluation des Projektes BASIS hat die wissenschaftliche Begleitung das Ziel, *Erkenntnisse* zu erhalten, auf deren Grundlage eine Bewertung des Programms sowie daraus entstehenden Weiterentwicklungen und resultierende Steuerungsentscheidungen erfolgen können. Ein Interesse kann unter anderem darin bestehen, die Umsetzbarkeit der konzeptionell vorgesehenen Ausrichtung oder die Wirksamkeit des Projektes zu ermitteln. Die Analyse der Akzeptanz und Nachhaltigkeit des Projektes stellen weitere wichtige Faktoren des Erkenntnisgewinns dar. Überprüft wer-

den soll, ob die beobachteten Veränderungen tatsächlich auf das Projekt oder auf andere Faktoren zurückgeführt werden können.

Der Erkenntnisgewinn kann, neben einer Verwertung im Sinne einer Entscheidungsfindung, auch der *Kontrolle* eines Projektes dienen. „In diesem Falle geht es vor allem darum, festzustellen, ob die in der Planung festgelegten Ziele erreicht wurden. Hierfür können ‚Erfolgs‘-Kriterien wie Effektivität, Effizienz, Akzeptanz oder Nachhaltigkeit verwendet werden“ (Stockmann & Meyer, 2010, 74). Auch wenn diese Evaluation nicht primär der Kontrolle dienen soll, legt sie in der Regel offen, ob die Mitarbeiter_innen Aufgaben erfüllen, Verpflichtungen nachkommen und sie gibt Aufschluss über die Qualität ihrer Tätigkeiten. Jede Evaluation ist demnach mit einer Form der Kontrolle (direkt oder indirekt) verbunden.

Die Erkenntnis- und Kontrollfunktion liefert Erkenntnisse, die für die *Entwicklung* eines Projektes genutzt werden können. Durch eine Offenlegung von Ergebnissen ist ein Dialog zwischen den am Projekt beteiligten Personen (z.B. Mittelgeber, Durchführungsorganisation, Zielgruppe und sonstige Beteiligte) möglich. Im Vordergrund steht die Initiierung von Lern- und eventuellen Veränderungsprozessen, die für eine Weiterentwicklung des Programms genutzt werden sollen.

Zunehmend rückt auch die *Legitimation* von Projekten und der projektbezogenen Arbeit in den Fokus, unter anderem hinsichtlich Verstetigungs- und Finanzierungsprozessen. Mit Hilfe einer Evaluation soll nachprüfbar belegt werden, mit welchem Input welcher Output und welche Wirkung über die Zeit hinweg erzielt wurde (Bortz & Döring 2006; Stockmann & Meyer 2010).

In der Literatur wird eine weitere Funktion von Evaluation kritisch diskutiert. Unter dem Titel „*taktische Funktion*“ beschreiben Stockmann & Meyer (2010, 75), dass die Evaluation gezielt im Sinne einer Verbesserung der Außendarstellung eingesetzt wird, ohne die dadurch erzielten Ergebnisse ernsthaft nutzen zu wollen. Im Bereich der Politik werden „[...] evaluations as baubles or as bolsters“ (Pollit 1998, 223) genutzt. Die Evaluation wird demnach teilweise auch als ein dekoratives Symbol für moderne Politik eingesetzt, ohne die Erkenntnisse gemäß der vier Leitfunktionen von Evaluationen zu verwenden.

Hinsichtlich der Ausrichtung innerhalb der Evaluationsforschung lässt sich zwischen der sogenannten summativen und formativen Evaluation unterscheiden (Bortz & Döring 2006 109f.).

Die *summative* Evaluation beurteilt zusammenfassend und in der Regel abschließend die Effekte einer vorgegebenen Intervention. Die Ergebnisevaluation soll nach Beendigung des Projektes die Eignung der pädagogischen Maßnahme feststellen. Sie stellt Informationen bereit, die der Träger der Maßnahme helfen, Entscheidungen über die Adaption und den Gebrauch des Programms zu treffen. Im Rahmen der *formativen oder begleitenden Evaluation* werden hingegen regelmäßig Zwischenergebnisse erstellt mit dem Ziel, das laufende Projekt zu modifizieren oder zu verbessern. Die *formative* Evaluation dient also der Optimierung des Programms, der Professionalisierung der Mitarbeiter_innen sowie der praktischen Problemlösekompetenz innerhalb des Projektes. Sie findet während der Entwicklung und des Einsatzes der Maßnahme statt. Durch die formative Evaluation sollen Mängel im Konzept und der Umsetzung noch vor Beendigung des Projektes entdeckt und eliminiert werden. Sie soll Schwächen der Entwicklung aufdecken, Ursachen für Fehlschläge in dem Projekt identifizieren und durch die Revision von Teilaspekten beseitigen sowie die Qualität der pädagogischen Arbeit sichern und gegebenenfalls erhöhen. Eine umfangreiche Informationssammlung geht der formativen Evaluation voraus, um die relevanten Zusammenhänge zu verstehen. Da aber viele Variablen erst während der Begleitung bekannt werden (z.B. interpersonale Beziehungen, konkrete Kommunikations- und Handlungsstrukturen unter Problemdruck, Angemessenheit der Ressourcen, der zeitli-

chen Planungen), ist eine flexible Weiterentwicklung und Optimierung des Konzepts während der Laufzeit oftmals empfehlenswert.

Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Projektes BASIS wird der Ansatz der formativen Evaluation verwandt, um dem Verständnis einer wissenschaftlichen *Begleitung* mit dem Ziel eines kontinuierlichen Informationsaustauschs zur Optimierung von Arbeitsprozessen gerecht zu werden. Die Funktionen „Gewinnung von Erkenntnissen“ und „Auslösung von Entwicklungs- und Lernprozessen“ stehen hierbei im Mittelpunkt.

4.2 Zielsetzung und Forschungsfragen

Das übergeordnete Ziel der wissenschaftlichen Begleitung lässt sich zusammenfassen mit der Beurteilung der Qualität des Projektes BASIS. Von *Qualität* wird gesprochen, wenn ein Produkt, eine Dienstleistung oder ein Prozess den Zusagen oder Erwartungen entspricht. Qualität wird in diesem Kontext auch als die Erfüllung von Anforderungen verstanden. Die Erhebung von Qualität wird allgemein bezogen auf die pädagogische Arbeit als ein intern oder extern gestalteter Prozess der kriterienorientierten Reflexion des Handelns definiert. Altrichter & Feyerer (2008) stellen in Übereinstimmung mit Rolff (1996), Leyendecker & Wacker (2000) und Stufflebeam & Shinkfield (2007) fest, dass sich die Qualität pädagogischer Maßnahmen anhand folgender Kriterien betrachten lässt:

- *Input-Indikatoren*, welche sich auf die quantitativen und qualitativen Rahmenbedingungen des Untersuchungsgegenstandes beziehen.
Beispiele: konzeptionelle und gesetzliche Grundlagen, personelle und zeitliche Ressourcen, Räumlichkeiten und materielle Ausstattung, Angebotsnachfrage, Beschreibung der Zielgruppe (beispielsweise Zusammensetzung, Anzahl)
- *Output-Indikatoren*, welche nach den Leistungen und Ergebnissen fragen.
Beispiele: Veränderung des Verhaltens, individuelle Zielerreichung
- *Prozess-Indikatoren*, welche die Qualität der Arbeits- und Interaktionsprozesse betrachten, durch die in bestimmten Rahmenbedingungen Ergebnisse erzeugt werden.
Beispiele: Erstellung individueller Entwicklungspläne, Festlegung und Kontinuität in der Verteilung von Aufgaben und innerhalb der Handlungsabläufe die Umsetzung von Interdisziplinarität durch Kooperation
- *Akzeptanz-Indikatoren*, welche die Zufriedenheit und Akzeptanz der am Prozess beteiligten Personen hinsichtlich der pädagogischen Maßnahme erfragen.
Beispiel: Veränderungen im allgemeinen Wohlbefinden

Entscheidend ist hierbei die Formulierung einer klaren Zielsetzung, die die Qualitätsbewertung fokussiert und die Grundlage für die Datenerhebung und -auswertung darstellt (Altrichter & Feyerer 2008). Zum Beginn der wissenschaftlichen Begleitung erfolgten daher Absprachen hinsichtlich der zentralen Zielstellungen der Evaluation. Basierend auf den Leitfunktionen der Evaluation wurden die folgenden Forschungsfragen formuliert:

1. *Welche Veränderungen und Möglichkeiten ergeben sich durch das Projekt BASIS für den Landkreis Verden im Bereich der Jugendhilfe und für die Niedersächsischen Landesschulbehörde hinsichtlich der Unterstützung schulischer Inklusion?*
2. *Wo und wie profitieren die Systeme (Schule, Landkreis Verden) sowie die Beteiligten (Lehrkräfte, Eltern/Erziehungsberechtigte, Kinder) durch die Kooperation innerhalb des Projektes?*

3. *Trägt BASIS dazu bei, die Grundschulen im Landkreis Verden zu befähigen, Schüler_innen mit einem Unterstützungsbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung dem Elternwunsch folgend in der Regelschule zu beschulen?*
4. *Welche Auswirkungen hat die Arbeit im Projekt BASIS auf den Einsatz von Eingliederungshilfen (z.B. Schulassistenz, Hilfen zur Erziehung)?*
5. *Wie kann für das Projekt BASIS eine ökonomische und effektive Qualitätssicherung aussehen?*
6. *Wie wird der Übergang von dem Elementarbereich in den Primarbereich durch das Projekt gestaltet und unterstützt?*

Im Dezember 2013 wurde das Angebot des Projektes BASIS mit der Kurzzeitinterventionsmaßnahme Lerninsel ergänzt. In Folge dieser Erweiterung wurde zusätzlich die Fragestellung formuliert:

7. *Werden durch das Projekt Lerninsel Veränderungen in der emotionalen und sozialen Entwicklung des Kindes sowie im Umfeld des Kindes (Schule und Familie) erreicht?*

4.3 Forschungsdesign und Erhebungsinstrumente

Dieses Kapitel widmet sich den geplanten Forschungsprozessen in der Begleitung des Projektes BASIS und der Lerninsel. Hierfür wird jeweils ein Überblick über das Forschungsdesign gegeben und anschließend die verwendeten Erhebungsverfahren sowie deren Auswertung beschrieben.

4.3.1 Forschungsdesign: BASIS

Die wissenschaftliche Begleitung des Projektes BASIS begann am 01.05.2013. Erste Vorabsprachen und Vereinbarung wurden zum Beginn des Jahres 2013 getroffen. In der Evaluation kamen unterschiedliche Verfahren und Instrumente der Datenerhebung und -auswertung zum Einsatz, die in den folgenden Kapiteln dargestellt werden. Eine erste Überblick zu den unterschiedlichen Erhebungsverfahren sowie deren zeitlichen Einsatz findet sich in der folgenden Abbildung.

Zeitpunkt	Erhebungsverfahren
Juni 2013 und Juni 2014	Aktenanalyse der Fallakten BASIS
Juli 2013	Beobachtung
Juli bis August 2014	Interviews mit Mitarbeiter_innen von BASIS
Januar bis Februar 2014	Interviews mit Mitarbeiter_innen des Elementarbereichs
Februar 2014	Profilanalyse zur Arbeitszufriedenheit der Mitarbeiter_innen
Juli 2014	Aktenanalyse der Fallakten ASD
Juli bis September 2014	Fragebogenerhebung mit Lehrkräften
Juli bis September 2014	Fragebogenerhebung mit Eltern/Erziehungsberechtigten

Abbildung 6: Kap 4.3.1.1 - Erhebungsverfahren der wissenschaftlichen Begleitung von BASIS

Ergänzend fanden kontinuierliche (i.d.R. einmal im Quartal) Projekttreffen mit Vertreter_innen des Projektes sowie der wissenschaftlichen Begleitung statt, in denen u.a. die Vorstellung von Forschungsergebnissen und Absprachen hinsichtlich weitere Planung erfolgten. Die wissenschaftliche Begleitung wurde im Dezember 2014 abgeschlossen mit der Erstellung des Abschlussberichts. Einen Überblick zu dem zeitlichen Verlauf der wissenschaftlichen Begleitung sowie spezifischen Arbeitsphasen liefert die folgende Abbildung:

Quartal	2012		2013				2014			
	I	II	I	II	III	IV	I	II	III	IV
Projektverlauf Erweiterung: Lerninsel	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Beginn und Vorarbeiten der wiss. Begleitung			X	X						
Datenaufnahme					X	X	X	X	X	
Datenauswertung					X	X	X	X	X	X
Projekttreffen (wiss. Begleitung u. Pro- jektverantwortliche)			X	X	X	X	X	X	X	
Berichtfassung und Ab- schluss der wiss. Beglei- tung										X

Abbildung 7: Kap. 4.3.1 - Zeitplanung der wissenschaftlichen Begleitung vom BASIS

In den folgenden Kapiteln werden die verwendeten Verfahren der Datenerhebung und -auswertung dargestellt.

4.3.1.1 Aktenanalyse: Fallakten BASIS

In der Analyse der Fallakten des Projektes BASIS werden Dokumente resp. Daten erschlossen, die nicht durch den Forscher entstanden sind. Ziel ist es hierbei, zurückliegende Ereignisse der Fallarbeit zu betrachten und somit Aussagen zu den Fällen sowie Verläufen und Entwicklungen zu erhalten. In der Analyse der Akten geht es zunächst darum, die Auswahl und die formalen Charakteristika der Dokumente zu beschreiben. Anschließend erfolgt die inhaltliche Erarbeitung nach zuvor festgelegten Schwerpunkten. Die Aktenanalyse wurde im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung an zwei Zeitpunkten (Juni 2013 und Juni 2014) mit jeweils unterschiedlichen Analyserichtungen durchgeführt.

Für die Strukturierung der Analyse der Fallakten werden die folgenden Arbeitsschritte der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2008) verwendet.

1. Festlegung des Materials

Welches Material wird analysiert? Wird eine Auswahl getroffen, z.B. werden nur Abschnitte analysiert, die eine bestimmte Fragestellung beantworten?

Zum ersten Zeitpunkt im Juni 2013 lagen 85 Akten im Projekt BASIS vor. Die Akten dienen der fallbezogenen, chronologischen Dokumentation der Arbeitsprozesse und sind jeweils von einem Tandem, bestehend aus zwei Mitarbeiter_innen von BASIS, erstellt und geführt worden. Aus den 85 vorliegenden Akten ist eine Zufallsstichprobe von 31 für die weitere Analyse gezogen worden.

Zum zweiten Zeitpunkt im Juni 2014 lagen für die Auswertung 169 Akten im Projekt BASIS vor. Für die weiteren Analyseschritte erfolgte aus den 169 vorliegenden Fallakten die Ziehung einer geschichteten Zufallsstichprobe. Um den gesamten Arbeitsprozess des Projektes zeitlich abzubilden und sicherzustellen, dass Akten aus unterschiedlichen Phasen des Projektes analysiert werden können, sind die Akten vorab in zehn Gruppen unterteilt worden. Entsprechend der fortlaufenden Fallnummerierung wurden jeweils 17 bzw. 16 Akten in einer Gruppe zusammengefasst und anschließend aus jeder

Gruppe jeweils eine Akte nach dem Verfahren der einfachen Zufallsstichprobe gezogen. Nach der Prüfung, ob die Akte zum Zeitpunkt der Analyse in den Räumlichkeiten des Beratungsangebots BASIS zugänglich war, erfolgte entweder die Auswertung oder die erneute Stichprobenziehung in der jeweiligen Gruppe.

Durch das beschriebene Verfahren sind die folgenden Akten ausgewählt worden:

	1. Ziehung	2. Ziehung	3. Ziehung
Gruppe 1 (Fallakte 1-17)	9 (nicht zugänglich)	14 (nicht zugänglich)	4
Gruppe 2 (Fallakte 18-34)	27		
Gruppe 3 (Fallakte 35-51)	41		
Gruppe 4 (Fallakte 52-68)	54		
Gruppe 5 (Fallakte 69-85)	73		
Gruppe 6 (Fallakte 86-102)	96 (nicht zugänglich)	93	
Gruppe 7 (Fallakte 103-119)	111		
Gruppe 8 (Fallakte 120-136)	128		
Gruppe 9 (Fallakte 136-153):	139		
Gruppe 10 (Fallakte 154-169)	161		

Abbildung 8: Kap. 4.3.1.1. - Akten des Projektes BASIS für die Analyse

2. Analyse der Entstehungssituation

Wie wurde das Material produziert? Wer sind die Verfasser, was ist ihr emotionaler, kognitiver, soziokultureller etc. Hintergrund?

Die ausgewerteten Akten sind (zu beiden Zeitpunkten) jeweils von einem Tandem, bestehend aus zwei Mitarbeiter_innen des Beratungsangebots BASIS, erstellt und geführt worden. In jedem Tandem waren die Professionen Sozialpädagogik und Sonderpädagogik (Förderschullehrkraft) vertreten. Da ein Großteil der vorhandenen Dokumente durch das Tandem im Sinne von Gedächtnisprotokollen entstanden ist, sind die Darstellungen von der subjektiven Wahrnehmung der jeweiligen Autorin geprägt. Da in der Ausbildung der beiden Berufsgruppen (Sozial- und Sonderpädagogik) die möglichst objektive Dokumentation von Arbeitsprozessen einen Bestandteil darstellt, ist die Qualität der Dokumente hinsichtlich der Auswertbarkeit als hoch einzuschätzen. Die subjektiven Einflüsse der Autor_innen sind in der weiterführenden Analyse zu bedenken.

3. Formale Charakteristika

In welcher Form liegt das Material vor?

Das Material liegt in gedruckter Form vor. In den Fallakten finden sich Dokumente, deren Erstellung a) durch eine Person des Tandems (z.B. Kurzprotokolle zu Gesprächen), b) durch beide Personen des Tandems gemeinsam (z.B. Tandemprotokoll nach Erstgespräch), c) durch beide Personen des Tan-

dems unabhängig voneinander (z.B. Beobachtungsprotokolle zu Hospitation) oder d) durch externe Personen (z.B. Meldebögen, medizinische Gutachten) erfolgte. Punktuell wurde bei einigen Dokumenten (z.B. Kurzprotokoll) eine der kommunikativen Validierung eingesetzt, durch welche die Kenntnisnahme und Richtigkeit des Dokuments per Unterschrift der beteiligten Personen bestätigt wurde.

4. Richtung der Analyse bestimmen

Welche Schwerpunkte sollen in der inhaltlichen Analyse verwendet werden?

Innerhalb der ersten Analyse lagen die Schwerpunkte der Analyse primär auf dem wahrgenommenen und beschriebenen Verhalten der Schüler_innen, dass zu einer „Meldung“ an BASIS geführt hat. Hierfür wurden insbesondere die Angaben auf den Meldebögen ausgewertet und in einem zweiten Schritt in die Klassifikation von Verhaltensstörungen nach Myschker & Stein (2014, 58) (s. Kap. 2.1) eingeordnet.

Als inhaltliche Schwerpunkte wurden für den zweiten Erhebungszeitpunkt vorab

- a) die Erhebung der Meldeanlässe,
- b) die Zuordnung der Fälle zu schulischen Institutionen sowie
- c) die Arbeitsprozesse in den ausgewählten Fällen

gewählt.

5. Analyse des Materials

Welche Ergebnisse lassen sich hinsichtlich der Schwerpunktsetzung aus dem Material gewinnen?

Die Ergebnisse dieses Schrittes finden sich in dem Kapitel der Ergebnisdarstellung.

4.3.1.2 Beobachtung

Zur Evaluation der Kooperation zwischen Förderschullehrkräften und Sozialpädagoginnen im Rahmen des Projektes BASIS wurden unterschiedliche Erhebungsinstrumente verwendet.

Zur Bearbeitung einzelner Forschungsfragen, die dieser wissenschaftlichen Begleitung zugrunde liegen, wurden im Juli 2013 zum einen teilnehmende Beobachtungen durchgeführt. Dabei wurden einzelne Tandems des Projektes BASIS in ihrem natürlichen Arbeitsfeld beobachtet. In diesem Zusammenhang sollten vor allem die Arbeitsbereiche der Tandems genauer kennengelernt werden. Darüber hinaus boten diese teilnehmenden Beobachtungen die Möglichkeit, durch den direkten Zugang zum Forschungsfeld, Handlungs- und Prozessabläufe der Tandems von BASIS nachzuvollziehen, die zunächst nur aus dem Konzept ersichtlich waren. (Lamnek 2010, 502 & Flick 2009, 123)

Es wurde eine nonstandardisierte (unstrukturierte) Form der teilnehmenden Beobachtung gewählt, um einen ersten ganzheitlichen Einblick in das Arbeitsfeld der Tandems von BASIS zu erlangen. Diese Beobachtung hatte zum Ziel Schwerpunkte hinsichtlich der Kooperation innerhalb des BASIS Teams herauszuarbeiten, die in den darauf folgenden Interviews genauer beleuchtet werden konnten. (Hussy, Schreier & Echterhoff 2013, 239)

Des Weiteren wurde eine offene Beobachtung durchgeführt. Dem Forschungsfeld war der Beobachter als Forscher gegenwärtig und bekannt. Die Beobachtungen wurden durch die Anfertigung von Beobachtungsprotokollen festgehalten.

Im Rahmen der Evaluation erstreckte sich die Beobachtung der Tandems in ihren Handlungs- und Arbeitsfeldern über die folgenden vier verschiedenen Beobachtungszeitpunkte in dem bereits zu Beginn genannten Zeitraum im Juli 2013:

- Teambesprechung von BASIS
- Beobachtung des Tandems bei einer (Erst-)Hospitation in der Grundschule
- anschließender (Erst-) Beratung der Grundschullehrkraft nach der Hospitation

- Beobachtung einer Beratungssituation an einer Grundschule im fortgeschrittenen Verlauf des Beratungsprozesses von BASIS

Die verschiedenen Beobachtungssituationen decken somit unterschiedliche Arbeitsprozesse innerhalb der Arbeit im BASIS Team ab. Sie erstrecken sich vom Erstkontakt durch BASIS zur jeweiligen Grundschule bis hin zu laufenden Begleitungen von „Fällen“ durch BASIS. Nach diesem ersten Einblick über den Gegenstandsbereich wurden in einem zweiten Schritt problemzentrierte Interviews durchgeführt.

4.3.1.3 Interview mit Mitarbeiter_innen von BASIS

Zur Evaluation der Kooperation zwischen Förderschullehrkräften und Sozialpädagoginnen im Rahmen des Projektes BASIS wurden, basierend auf den Grundprinzipien problemzentriert, gegenstandorientiert und prozessorientiert, problemzentrierte Interviews durchgeführt. (Witzel 2000)

Mit dieser Erhebungsmethode konnten sowohl drei Förderschullehrkräfte als auch drei Sozialpädagoginnen des BASIS Teams befragt. Der Zeitraum der Befragung erstreckte sich über 14 Tage im Juli/August 2013. Die Durchführung eines problemzentrierten Interviews diente im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung vor allem dazu, die Sichtweise verschiedener Personen oder Personengruppen miteinander zu vergleichen. Unter Berücksichtigung der Fragestellung hinsichtlich der Kooperation zwischen den unterschiedlichen Professionen innerhalb von BASIS konnten so gewisse Sichtweisen der einzelnen Tandempartner des BASIS Teams miteinander verglichen werden.

Des Weiteren eignete sich die Durchführung des problemzentrierten Interviews dazu, bereits bestehendes Vorwissen bzw. konzeptionelle Vorinformationen über den Untersuchungsgegenstand zu vertiefen. Besonders die bereits erworbenen Kenntnisse über das Projekt BASIS durch die zuvor beschriebene Erhebung in Form von teilnehmenden Beobachtungen konnten hier konkretisiert und eventuell überprüft werden. Die Interviews sichern somit ebenfalls bereits herausgefilterte Eindrücke ab.

Als Technik der Datenerfassung erfolgten die Interviews, orientiert an einem Leitfaden. Somit wurden halbstandardisierte Interviews mit den Mitarbeiter_innen von BASIS durchgeführt. Die Verwendung eines Leitfadens während des Interviews diente als Hilfestellung für den Forscher. Wie aus der folgenden Übersicht ersichtlich wird, orientierte sich die Entwicklung des Interviewleitfadens an unterschiedlichen Indikatoren von Altrichter & Feyerer (2008). So konnten unterschiedliche Themenbereiche durch den Interviewleitfaden beleuchtet werden und zur Beantwortung der Forschung beitragen.

Indikatoren in Anlehnung an Altrichter & Feyerer (2008); Rieß & Müller (2011)	Interviewfrage des Interviewleitfadens
<p><i>Input-Indikatoren</i> Bsp.: - konzeptionelle Grundlagen - personelle und zeitliche Ressourcen - räumliche und materielle Ausstattung</p>	<p>- Mit wie vielen verschiedenen Sozialpädagogen/Förderschullehrern arbeiten Sie als Tandempartner in diesem Projekt? - Inwieweit können Sie bei der Bearbeitung eines Falles von der Kooperation mit dem Sozialpädagogen/ Förderschullehrer profitieren?</p>
<p><i>Output-Indikatoren</i> Bsp. : - Veränderung des Verhaltens</p>	<p>- Wer übernimmt aus Ihrer Sicht welche Arbeitsprozesse/ Beratungstätigkeiten? - Wie bewerten Sie die Veränderung ihres</p>

- Veränderung im allgemeinen Wohlbefinden	beruflichen Alltags durch das Beratungsangebot BASIS?
<p><i>Prozess-Indikatoren</i></p> <p>Bsp.:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Kommunikations- und Entscheidungsprozesse im Team (Kooperation) - Optimierung der Arbeitsprozesse - Festlegung und Verteilung von Aufgaben 	<ul style="list-style-type: none"> - Gibt es Themen und Arbeitsbereiche, in der nur einer der beiden Tandempartner tätig wird? – Wenn ja, wie sehen die aus bzw. was ist der Aufgabenbereich? - Wie verläuft die Kommunikation während der Beratungssituation im Tandem? - Finden gemeinsame Teamgespräche im Tandem statt. Gibt es genaue Termine dafür. Wenn Ja → Was wird bei diesen Treffen besprochen und wie hilfreich sind sie? - Inwieweit können Sie bei der Bearbeitung eines Falles von der Kooperation mit dem Sozialpädagog_in/Förderschullehrer_in profitieren? - Welchen Vorteil sehen Sie allgemein in der Kooperation mit dem Jugendamt/der Schule?
<p><i>Akzeptanz-Indikatoren</i></p> <p>Bsp.:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Zufriedenheit der am Prozessbeteiligten Personen 	<ul style="list-style-type: none"> - Inwieweit können Sie bei der Bearbeitung eines Falles von der Kooperation mit dem Sozialpädagog_in/Förderschullehrer_in profitieren? - In welchen Bereichen des Projektes BASIS sehen Sie ihrer Meinung nach noch Schwierigkeiten in der Umsetzung? - Wie bewerten Sie die Veränderung Ihres beruflichen Alltags durch das Beratungsangebot BASIS?

Abbildung 9: Kap. 4.3.1.3 - Indikatoren und Fragen des Interviews mit BASIS Mitarbeiter_innen

Neben diesem halbstandardisierten Leitfaden bestand die Möglichkeit, durch Ad-hoc Fragen individuelle Äußerungen zu weiteren Themenbereichen herauszufiltern und die zur Qualität der Befragung beitragen.

Als weitere Hilfsmittel, vor allem für die spätere Datenauswertung, wurden die Interviews durch ein Tonbandgerät aufgezeichnet. (Lamnek 2010, 335)

In Beispielprojekten wurden Einzelinterviews mit den jeweiligen Tandempartnern durchgeführt. So konnten die Bewertungen der Kooperation zwischen den Förderschullehrkräften und Sozialpädagoginnen ohne externe Beeinflussung festgehalten werden. Eine Gruppenbefragung wird unter der Berücksichtigung der Forschungsfrage als ungeeignet bewertet.

4.3.1.4 Interview mit Mitarbeiter_innen des Elementarbereichs

Für die Betrachtung der Gestaltung und Unterstützung des Übergangs vom Elementarbereich in den Primarbereich durch das Projekt BASIS wurde eine Erhebung der Sichtweisen der Mitarbeiter_innen von Einrichtungen des Elementarbereichs durchgeführt. Hierfür wurde ein halbstandardisierter, problemzentrierter Interviewleitfaden, in Anlehnung an Witzel (2000), entwickelt. Im Folgenden fin-

den sich die Aspekte, die durch den Leitfaden abgefragt werden sollten, sowie die ihnen zugeordneten Fragestellungen (s. Abb. 10).

Aspekt	Fragen des Interviewleitfadens
Zugang zu dem Projekt und Kontaktaufnahme	<i>Wodurch ist Ihnen BASIS bekannt? Kannten Sie BASIS schon vorher? Wer hat Kontakt aufgenommen? Gründe für die Kontaktaufnahme: Was ist passiert?</i>
(wahrgenommener) Kooperationsprozess	<i>Wie verlief die Kooperation? Welche positiven / welche negativen Aspekte der Kooperation können Sie nennen? Was wirkte hinderlich im Kooperationsprozess? Was hat unterstützend gewirkt?</i>
(beobachtete) Veränderungen durch die Kooperation mit BASIS	<i>Was war anders als bei anderen Kindern (mit ähnlichen „Problemen“), die nicht durch BASIS betreut wurden? (anderer Kontakt zu Schulen?..)</i>
Zufriedenheit bezüglich der Kooperation	<i>Wie gut hat die Kooperation, gemessen auf einer Skala von 1-10, Ihrer Ansicht nach geklappt?</i>

Abbildung 10: Kap. 4.3.1.4 - Fragen des Interviews mit Mitarbeiter_innen des Elementarbereichs

Im Zeitraum vom 15.01.2014 bis zum 15.02.2014 erfolgte die telefonische Befragung der Mitarbeiter_innen von vier exemplarisch ausgewählten Kindertagesstätten. Die Auswahl der Kindertagesstätten erfolgte unter zwei Gesichtspunkten: 1. Die Einrichtung kooperiert in einem oder mehreren Fällen mit BASIS und 2. Die „Fälle“ sind aus Sicht der Kita „abgeschlossen“, da das Kind bzw. die Kinder inzwischen eine Schule besuchen. Im Vorfeld der Befragung wurde durch eine Akteneinsicht beim Projektträger ermittelt, welche Kindertagesstätten für die Erhebung in Frage kamen. Insgesamt wurden vier Interviews durchgeführt, von denen drei mit einem Aufnahmegerät dokumentiert wurden. Ein Interview wurde während des Gesprächs handschriftlich protokolliert.

4.3.1.5 Profilanalyse zur Arbeitszufriedenheit der Mitarbeiter_innen

Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung wurde im Februar eine Erhebung zur Arbeitszufriedenheit der Mitarbeiter_innen des Projektes BASIS mit dem standardisierten Erhebungsinstrument Profilanalyse der Arbeitszufriedenheit (PAZ). Die PAZ ist ein Verfahren, mit dem „[...] Arbeitszufriedenheit verschiedener Arbeitsgruppen [...]“ (Jiménez 2000) erfasst und darüber hinaus miteinander verglichen werden kann. Des Weiteren kann mit diesem Erhebungsinstrument die Veränderung der Zufriedenheit in einer Gruppe über einen festgelegten Zeitraum erhoben werden. Der Hauptanwendungsbereich des PAZ liegt in der Personalpsychologie im Profit-Bereich als auch Non-Profit-Bereich. Die Fragen der PAZ umfassen elf Themenbereiche, die für die Arbeitszufriedenheit aus wissenschaftstheoretischer Sicht bedeutsam sind:

- Information und Kommunikation
- Herausforderungen der Arbeit
- Beziehungen zu direkten Kolleg_innen
- Beziehung zu direkten Vorgesetzten
- Organisation und Führung
- Aufstiegschancen und Karrieremöglichkeiten
- Arbeitsbedingungen
- Entscheidungsspielraum

- Bezahlung
- Arbeits- und Urlaubszeiten
- Allgemeine Rahmenbedingungen

Zu jedem dieser elf Bereiche finden sich mehrere Items, die auf fünfstufigen Ratingskalen hinsichtlich der Zufriedenheit, der Erwartungen und der subjektiven Wichtigkeit zu beurteilen sind. Die Skalierung der Items erfolgt hierbei wie folgt:

- Skalierung der Items zur Zufriedenheit: „sehr zufrieden“, „zufrieden“, „weder zufrieden noch unzufrieden“, „wenig zufrieden“ und „unzufrieden“
- Skalierung der Items zur subjektiven Wichtigkeit: „besonders wichtig“, „sehr wichtig“, „wichtig“, „weniger wichtig“, „unwichtig“ geantwortet werden.
- Skalierung der Items zur Erwartung: „sehr positiv“, „eher positiv“, „weder positiv noch negativ“, „eher negativ“ oder „sehr negativ“.

Die Ergebnisse des PAZ werden in Prozenträngen (PR: 0 – 100) angegeben und können durch die vorliegende Normierung des Instruments im Verhältnis zum Durchschnittsbereich interpretiert werden.

Im Sinne der Passung und Zugänglichkeit wurden die formulierten Fragen an das pädagogische Arbeitsfeld des Projektes angeglichen und der Fragebogen unter Verwendung des Online-Umfrage Tools Survey Monkey eingesetzt. So bestand die Möglichkeit für die Mitarbeiter_innen, an der Erhebung von ihrem PC-Arbeitsplatz aus und anonym an der Befragung teilzunehmen.

4.3.1.6 Aktenanalyse: Fallakten ASD

In der Analyse der Fallakten des Allgemeinen Sozialen Dienstes (ASD) werden Dokumente resp. Daten erschlossen, die nicht durch den Forscher entstanden sind. Ziel ist hierbei, zurückliegende Ereignisse der Fallarbeit zu betrachten und somit Aussagen zu den Fällen sowie Verläufen und Entwicklungen zu erhalten. In der Analyse der Akten geht es zunächst um die Beschreibung der Auswahl der Dokumente. Anschließend erfolgt die inhaltliche Erarbeitung nach zuvor festgelegten Schwerpunkten.

Für die Strukturierung der Analyse der Fallakten werden (erneut) die folgenden Arbeitsschritte der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2008) verwendet.

1. Festlegung des Materials

Welches Material wird analysiert? Wird eine Auswahl getroffen, z.B. werden nur Abschnitte analysiert, die eine bestimmte Fragestellung beantworten?

Für einen exemplarischen Abgleich der BASIS Akten mit den Akten des ASD werden, wurden aus den 169 Fallakten des Projektes BASIS im Zeitraum 01.02.2012 bis 16.07.2014 eine geschichtete Zufallsstichprobe gezogen und anschließend ein Abgleich mit den Fallakten des ASD werden veranlasst. Um den gesamten Arbeitsprozess des Projektes zeitlich abzubilden und sicherzustellen, dass Fälle aus unterschiedlichen Phasen des Projektes berücksichtigt werden können, sind die Akten in 17 Gruppen unterteilt worden. Entsprechend der fortlaufenden Fallnummerierung wurden jeweils zehn bzw. neun Akten in einer Gruppe zusammengefasst und anschließend aus jeder Gruppe jeweils eine Akte nach dem Verfahren der einfachen Zufallsstichprobe gezogen. Um Besonderheiten der Startphase des Projektes BASIS betrachten zu können, sind der Stichprobe die weiteren neun Akten der ersten Gruppe hinzugefügt worden.

Durch das beschriebene Verfahren wurden die folgenden Akten ausgewählt:

	1. Ziehung (Fallnr.)
Gruppe 1 (Fallakte 1-10)	4
Gruppe 2 (Fallakte 11-20)	15
Gruppe 3 (Fallakte 21-30)	27
Gruppe 4 (Fallakte 31-40)	33
Gruppe 5 (Fallakte 41-50)	41
Gruppe 6 (Fallakte 51-60)	54
Gruppe 7 (Fallakte 61-70)	64
Gruppe 8 (Fallakte 71-80)	73
Gruppe 9 (Fallakte 81-90)	87
Gruppe 10 (Fallakte 91-100)	93
Gruppe 11 (Fallakte 101-110)	103
Gruppe 12 (Fallakte 111-120)	111
Gruppe 13 (Fallakte 121-130)	128
Gruppe 14 (Fallakte 131-140)	139
Gruppe 15 (Fallakte 141-150)	145
Gruppe 16 (Fallakte 151-160)	157
Gruppe 17 (Fallakte 161-169)	161
Gruppe 1 (Fallakte 1-10)	1
	2
	3
	5
	6
	7
	8
	9
	10

Abbildung 11: Kap. 4.3.1.6 - Akten des Projektes BASIS für den Abgleich mit der Datenbank des ASD

Die insgesamt 26 ausgewählten Akten wurden anschließend für einen Abgleich mit der Datenbank des ASD Verden weitergeleitet. Die Ergebnisse des Abgleichs, der von einem Mitarbeiter des ASD durchgeführt wurde, sind zur weiterführenden Auswertung die „Übersichtsseite“ der vorliegenden Akte an die wissenschaftliche Begleitung weitergeleitet worden.

2. Analyse der Entstehungssituation

Wie wurde das Material produziert? Wer sind die Verfasser_innen, was ist ihr emotionaler, kognitiver, sozio-kultureller etc. Hintergrund?

Die ausgewerteten Akten sind jeweils von den Mitarbeiter_innen des ASD Verden erstellt und geführt worden. Da in der Ausbildung der Mitarbeiter_innen die möglichst objektive Dokumentation von Arbeitsprozessen einen Bestandteil darstellt, ist die Qualität der Dokumente hinsichtlich der Auswertbarkeit als hoch einzuschätzen. Natürlich sind die subjektiven Einflüsse der Verfasser_innen in der weiterführenden Analyse mitzudenken.

3. Formale Charakteristika

In welcher Form liegt das Material vor?

Das Material liegt in gedruckter Form vor und besteht aus jeweils einer Übersichtsseite pro vorliegender Akte. Auf der Übersichtsseite finden sich, neben (anonymisierten) Angaben zu der Person sowie den am Fall Beteiligten, Angaben zu den erfolgten Leistungen gemäß KJGH sowie dem Zeitraum der Bewilligung.

4. Richtung der Analyse bestimmen

Welche Schwerpunkte sollen in der inhaltlichen Analyse verwendet werden?

Als inhaltliche Schwerpunkte wurden vorab

- a) Prüfung der vorhandenen Fallakten,
- b) Auswertung der vorliegenden Akten hinsichtlich der erfolgten Leistungen gemäß KJHG sowie
- c) der zeitliche Verlauf der Fälle.

gewählt.

5. Analyse des Materials

Welche Ergebnisse lassen sich hinsichtlich der Schwerpunktsetzung aus dem Material gewinnen?

Die Ergebnisse dieses Schrittes finden sich in dem Kapitel der Ergebnisdarstellung.

4.3.1.7 Fragebogenerhebung mit Lehrkräften

In Anlehnung an Porst (2014), Flick (2009) und Schnell, Hill & Esser (2001) wurde ein Fragebogen zu dem Projekt BASIS für Grundschullehrkräfte im Landkreis Verden konzipiert. Zielsetzung dieser (anonymen) schriftlichen Befragung war, die Sichtweise von kooperierenden Lehrkräften auf das Projekt BASIS zu erheben. Hierfür wurde ein dreiseitiger Fragebogen mit insgesamt zwölf Items mit geschlossenen oder offenen Antwortformaten erstellt. In den ersten vier Items werden Angaben zu der Kooperationsintensität (Dauer, Anzahl der Fälle und Gespräche) sowie dem Zugang zu dem Projekt BASIS (z.B. über Schulleitung, Kolleg_innen, Internetauftritt) erhoben. In den folgenden zwei Items werden der (wahrgenommene) Kooperationsverlauf sowie Veränderungswünsche hinsichtlich des Ablaufs abgefragt. In dem siebten Item werden die Lehrkräfte um eine Einschätzung zu der Erreichung spezifischer Ziele von BASIS (bezogen auf die Kooperation mit Lehrkräften) gebeten. Diese leiten sich aus dem im Kapitel 3.2 dargestellte konzeptionelle Zielsetzungen des Projektes ab. Um einzelne Wirkfaktoren und Ergänzungswünsche bezogen auf die bestehenden Angebote zu erfahren, wurden in den Items acht und neun die Stärken des Projektes und Veränderungsmöglichkeiten abgefragt. In den abschließenden beiden inhaltlichen Items erfolgt die Erhebung der Zufriedenheit mit dem Gesamtprojekt. Diese wird zum einen auf einer sechsstufigen Skala befragt, zum anderen über die Frage: „Würden Sie BASIS anderen Lehrkräften weiterempfehlen?“. Innerhalb des letzten Items besteht die Möglichkeit, inhaltliche und methodische Anmerkungen und Rückfragen zu geben.

Im Sinne der Transparenz wird der Fragebogen durch ein Anschreiben eingeleitet, in dem sich Angaben zum Rahmen der Erhebung und der Zielsetzung befinden. Die Erhebung wurde in der Zeit von Juli bis September 2014 durchgeführt. Die Verteilung der Fragebogen erfolgte über die Leitungen der Grundschulen im Landkreis Verden. Für die Rücksendung wurden frankierte Rückumschläge zur Verfügung gestellt.

4.3.1.8 Fragebogenerhebung mit Eltern/Erziehungsberechtigten

Parallel zu der Fragebogenerhebung wurde im Juli bis September eine Erhebung mit den Eltern/Erziehungsberechtigten und Erziehungsberchtigten der Schüler_innen des Projektes BASIS in Anlehnung an Porst (2014), Flick (2009) und Schnell, Hill & Esser (2001) durchgeführt. Um eine Vergleichbarkeit mit der Lehrkräftebefragung zu ermöglichen, wurden inhaltlich ähnliche Schwerpunkte gewählt. Insgesamt hat der zweiseitige Fragebogen neun Items. Nach einem Anschreiben, in dem sich Angaben zum Rahmen der Erhebung und der Zielsetzung befinden, werden in den ersten Items Angaben zu der Kooperationsintensität (Dauer und Anzahl der Gespräche) sowie dem Zugang zu dem Projekt BASIS (z.B. über Klassenlehrkraft des Kindes, anderen Eltern/Erziehungsberechtigten) abgefragt. In den beiden drauf folgenden Items werden die Eltern/Erziehungsberechtigten um eine Einschätzung zu der Erreichung spezifischer Ziele von BASIS (bezogen auf die Kooperation mit El-

tern/Erziehungsberechtigten) gebeten. Diese leiten sich aus den im Kapitel 3.2 dargestellten konzeptionellen Zielsetzungen des Projektes ab. In den abschließenden inhaltlichen Items erfolgt (wie in der Lehrkraftbefragung) die Erhebung der Zufriedenheit mit dem Gesamtprojekt und möglicher Veränderungswünsche. Innerhalb des letzten Items besteht die Möglichkeit inhaltliche und methodische Anmerkungen und Rückfragen anzugeben.

Die Verteilung der Fragebögen erfolgte postalisch über die Mitarbeiter_innen des Projektes BASIS. Für die Rücksendung wurden frankierte Rückumschläge zur Verfügung gestellt.

4.3.2 Forschungsdesign: Lerninsel

Da das Projekt Lerninsel 2013/2014 erstmals durchgeführt wurde, lag der Schwerpunkt der wissenschaftlichen Begleitung zum einen auf der Fragstellung, ob durch das Projekt Veränderungen in der emotionalen und sozialen Entwicklung der Kinder sowie im Umfeld (Schule und Familie) erreicht werden. Zum anderen ging es um die Beschreibung der Rahmung der Lerninsel und die Erhebung der Sichtweisen der beteiligten Personen (Mitarbeiter_innen und Eltern/Erziehungsberechtigten). Dazu erfolgte in Anlehnung an Altrichter & Feyerer (2008) und Müller & Rieß (2011) eine kriterienorientierte Betrachtung der Qualität des Projektes, unter Berücksichtigung von Fragestellungen auf der Input-, Prozess- und Ergebnis-Ebene. Mittels unterschiedlicher methodischer Zugänge wurde eine Prä-Post-Erhebung durchgeführt (Roos & Leutwyler 2011, 174). Bei diesen so genannten Panelstudien werden die gleichen Personengruppen (Mitarbeiter_innen und Schüler_innen) zu Beginn und zum Ende der Intervention befragt, um individuelle Entwicklungsprozesse aufzuzeigen. Ergänzend wurden Methoden, wie das Elterninterview, als Querschnittsuntersuchung (einmalige Erhebungen) eingesetzt.

Eine Zuordnung der verwendeten Methoden zu den Qualitäts-Ebenen bietet die folgende Abbildung:

Erhebungsverfahren	Qualitätsebene
Mitarbeiter_inneninterviews (MI)	Input/ Prozess/ Ergebnis
Ratingskalen (RS)	Ergebnis
Elterninterview (EI)	Input/ Prozess/ Ergebnis
Testverfahren (FEES)	Input/ Ergebnis

Abbildung 12: Kap. 4.3.2 - Erhebungsverfahren der wissenschaftlichen Begleitung der Lerninsel

Die folgende Abbildung stellt den zeitlichen Verlauf der durchgeführten Erhebungen chronologisch dar.

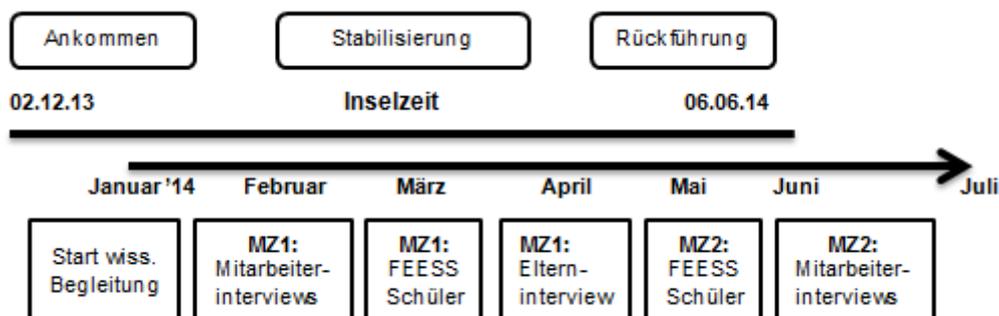


Abbildung 13: Kap. 4.3.2. - Zeitplanung der wissenschaftlichen Begleitung der Lerninsel

In den folgenden Kapiteln werden die verwendeten Verfahren der Datenerhebung und -auswertung dargestellt.

4.3.2.1 Interview mit den Mitarbeiter_innen der Lerninsel

Im Mittelpunkt der Erhebung der Mitarbeiter_innenperspektive standen zwei halbstandardisierte Leitfadenterviews, die zum Beginn (05.02.2014) und zum Ende (25.06.2014) der Projektphase durchgeführt wurden. Die Interviews sollten dadurch sowohl Aufschluss über den aktuellen Ist-Zustand des Projektes als auch über Arbeitsprozesse, Veränderungen sowie Zielerreichungen liefern. Es wurde sich bewusst für eine qualitative Befragung entschieden, da diese mit offenen Fragen arbeitet, den Befragten viel Spielraum hinsichtlich der Antworten ermöglicht und die Interaktion zwischen Befragtem und Interviewer sowie die Eindrücke und Deutungen des Interviewers berücksichtigt (Bortz & Döring 2006, 309). Der entwickelte Leitfaden diente als Orientierung für die Interviewerin und sollte für eine Vergleichbarkeit zwischen den einzelnen Interviews sorgen. Die verwendeten Interviewleitfäden wurden im Sinne eines halbstandardisierten Interviews nach inhaltlichen Bereichen entlang der wissenschaftlichen Fachliteratur in die drei Ebenen der Qualitätssicherung nach Altrichter & Feyerer (2008) gegliedert. Darüber hinaus traf die Interviewerin selbst die Entscheidung, an welchen Stellen Nachfragen sinnvoll erschienen oder Ausführungen der Befragten zurück zum Leitfaden geführt werden mussten.

Ergänzend wurde im Rahmen des Mixed-Methods-Designs (Schreier 2013a, 193) die qualitative Befragung um ein quantitatives Verfahren in Form einer schriftlichen Befragung mittels Ratingskalen erweitert. Durch die Ratingskalen wurden die Einschätzungen der Mitarbeiter_innen zum Verhalten der Schüler_innen sowie zur Kooperation mit dem Umfeld auf einer numerischen Skala erfasst.

Die folgende Abbildung gibt einen kurzen Überblick über die einzelnen Methoden, ihre erfassten Themenbereiche (Kriterien) und die entsprechenden Qualitäts-Ebenen.

Methode	Kriterium	Qualitäts-Ebene
Mitarbeiter_inneninterview I	Zielgruppe	Input
	Team & Personal	
	Räumlichkeiten und Ausstattung	
	Rahmenbedingungen	
	Abstimmungs- und Entscheidungsprozesse	Prozess
	Kontinuität in Handlungsabläufen	
	Transparenz der Handlungsabläufe	
	Verhaltensänderungen der Schüler_innen	Ergebnis
Kooperation mit dem Umfeld		
Mitarbeiter_inneninterview II	Veränderungen der Inputfaktoren	Input
	Optimierung von Arbeitsprozessen	Prozess
	Rückschulungssituation	Ergebnis
	Zufriedenheit der Mitarbeiter_innen	
Ratingskalen I	Verhaltensänderungen der Schüler_innen	Ergebnis
	Kooperation mit den Eltern/Erziehungsberechtigten und Lehrkräften	
Ratingskalen II	Verhaltensänderungen der Schüler_innen	Ergebnis
	Kooperation mit den Eltern/Erziehungsberechtigten	
	Kooperation mit den Lehrkräften	

Abbildung 14: Kap. 4.3.2.1 - Ebenen und Kriterien des Interviews mit Lerninsel-Mitarbeiter_innen

Die Mitarbeiter_inneninterviews wurden mit einem digitalen Aufnahmegerät mitgeschnitten, im Anschluss transkribiert und ausgewertet.

4.3.2.2 Gruppeninterview mit Eltern/Erziehungsberechtigten

Um die Perspektive der Eltern/Erziehungsberechtigten zu erfassen, wurde am 28.04.2014 ein halbstandardisiertes, qualitatives Gruppeninterview durchgeführt. Das Gruppeninterview ist eine Variante der mündlichen Befragung, wobei die Sammlung von Informationen in einem Gruppenkontext im Vordergrund steht (Loos & Schäfer 2001, 13). Hierfür werden Fragen in einer Gruppensituation beantwortet, in der die befragten Personen aufeinander Bezug nehmen können (Roos & Leutwyler 2011, 217). Die Beeinflussung einzelner Personen untereinander darf nicht außer Acht gelassen werden (Hug & Poscheschnik 2010, 214) - diese spielte jedoch im Hinblick auf das Forschungsinteresse keine entscheidende Rolle.

Da inhaltliche Erkenntnisse Ziel des Gruppeninterviews sind, basiert dieses auf Grundlage eines halbstandardisierten Leitfadens. Er ermöglicht, „subjektive Bedeutungszusammenhänge zu erfassen, tiefer liegende Beweggründe zu erhellen und persönliche Interpretationen einzelner Personen aufzudecken“ (Roos & Leutwyler 2011, 216). Eine Orientierung an den Leitfäden der halbstandardisierten Einzelinterviews der Mitarbeiter_inneninterviews der Lerninsel sowie der Mitarbeiter_innenbefragungen durch BASIS soll eine Vergleichbarkeit einzelner Aspekte ermöglichen. Deshalb ist dieser Interviewleitfaden bezüglich Inhalt und Struktur vergleichbar gestaltet: Eine Orientierung an den drei Themenblöcken der Qualitätssicherung, eine direkte Formulierung offener Fragen sowie ein strukturierter Ablauf. Es folgt abschließend eine Übersicht:

Methoden	Kriterium	Qualitäts-Ebene
Elterninterview	Rahmenbedingungen	Input
	Transparenz in Handlungsabläufen	Prozess
	Kontinuität in Handlungsabläufen	
	Verhaltensänderungen der Schüler_innen	Ergebnis
	Kooperation mit den Eltern/Erziehungsberechtigten	
	Zufriedenheit der Eltern/Erziehungsberechtigten	

Abbildung 15: Kap. 4.3.2.1 - Ebenen und Kriterien des Interviews mit Eltern/Erziehungsberechtigten der Lerninsel

Aufgrund technischer Probleme der Tonbandaufzeichnung musste auf eine Protokollierung des Interviews aus dem Gedächtnis der Moderatorin zurückgegriffen werden. Solche Gedächtnisprotokolle sind in der Wissenschaft nicht unüblich (Przyborski & Wohlrab-Sahr 2010, 56). Darüber hinaus wurde eine vereinfachte Version des Protokolls anhand des Gütekriteriums der *kommunikativen Validierung* überprüft (Mayring 2002, 147). Hierfür erfolgte eine Versendung des Protokolls an die beteiligten Eltern/Erziehungsberechtigten mit der Bitte um Rückmeldung.

4.3.2.3 Testverfahren zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern

Die Rückkehr und der erfolgreiche Verbleib der Schüler_innen in den zuständigen Grundschule ist das Hauptziel des Projektes, welches u.a. durch die Förderung emotionale und soziale Kompetenzen der Schüler_innen gelingen soll (BASIS 2013, 1). Um Veränderungen im Hinblick auf diese Aspekte zu

erfassen, wurde neben den Interviews mit den Mitarbeiter_innen und Eltern/Erziehungsberechtigten ein standardisiertes Testverfahren – der Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern (FEES) – mit den Schüler_innen zum Beginn und Ende der Projektphase durchgeführt. Die Durchführung erfolgte im Februar 2014 (05.-07.) und im Juni 2014 (02.-03.) über mehrere Tage, da eine Erhebung der zwei Testteile an zwei Tagen laut Manual empfohlen wird. Der FEES ist das einzige Testverfahren in diesem Bereich, welches einen Vergleich mit Normstichproben – Individualnormen der einzelnen Klassenstufen, Klassennormen – und den Einsatz vergleichbarer Fragebögen für die betreffenden Altersklassen (Erst- und Drittklässler_innen) ermöglicht. Er „ist ein Verfahren zur Erfassung der psychologisch bedeutsamen und pädagogisch relevanten Sichtweisen, Einschätzungen, Bewertungen und Einstellungen von Grundschulkindern“ (Rauer & Schuck 2003, 9; Rauer & Schuck 2004, 11). Dabei geht es um die Überzeugungen der Schüler_innen, die diese von sich selbst, ihren personalen und sozialen Bedingungen im schulischen Umfeld sowie von den typischen Merkmalen des Lehrkraft-Schüler_innen-Verhältnisses bzw. der Schüler_innen untereinander haben.

Der Fragebogen ist in die zwei Teile – SIKS und SALGA – mit insgesamt sieben Skalen aufgeteilt. Zudem sind die miteinander korrelierenden Skalen drei übergeordneten Dimensionen zuzuordnen (Rauer & Schuck 2004, 13). An dieser Stelle wird eine kurze tabellarische Übersicht gegeben:

Dimension	Skala	Definition
Fähigkeitskonzept	<i>Selbstkonzept der Schulfähigkeit (SK)</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Sich schulischen Aufgaben gewachsen fühlen • Positive Bewertung schulischer Aufgaben
Sozialklima	<i>Soziale Integration (SI)</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Sich durch Mitschüler_innen angenommen fühlen • Eigene Betrachtung als vollwertiges Gruppenmitglied
	<i>Klassenklima (KK)</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Freundschaftlicher Umgang unter Mitschüler_innen • Positives Verhältnis zwischen Mitschüler_innen
Schul- und Lernklima	<i>Lernfreude (LF)</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Freude an alltäglicher schulischer Arbeit • Frohe Erwartungshaltung an schulische Inhalte
	<i>Anstrengungsbereitschaft (AB)</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Bewältigung schulischer Anforderungen und neuer Aufgaben • Besondere Bemühungen
	<i>Schuleinstellung (SE)</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Gesamtes Wohlbefinden in der Schule
	<i>Gefühl des Angenommenseins (GA)</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Ausmaß, in dem sich das Kind von Lehrkräften angenommen, verstanden und unterstützt fühlt.

Abbildung 16: Kap. 4.3.2.3 - Dimensionen und Skalen des FEES für die Lerninsel-Schüler_innen

Darüber hinaus ist zu erwähnen, dass aufgrund eines zeitweisen Aufenthaltes eines Schülers in der Kinder- und Jugendpsychiatrie nur vier der fünf Schüler (Schüler A, B, C, E) an der Befragung mit dem FEES teilnehmen konnten.

5 Darstellung der Forschungsergebnisse

5.1 Ergebnisse zum Projekt BASIS

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Erhebung zum Projekt BASIS vorgestellt und anschließend diskutiert. Die Vorstellung gliedert sich in sechs inhaltliche Schwerpunkte, die jeweils die Ergebnisse eines oder mehrerer Erhebungsverfahren berücksichtigt. Die abschließende Diskussion orientiert sich an den in Kapitel 4.2 formulierten Forschungsfragen.

5.1.1 Zielgruppe, Fallentwicklung und Überschneidung zum ASD

Insgesamt wurden durch BASIS im Zeitraum 01.02.2012 bis 20.06.2013 85 fallbezogene und fallunabhängige Beratungsanfragen bearbeitet und in jeweils einer Fallakte dokumentiert. Die Analyse einer zufällig ausgewählten Stichprobe aus 31 Akten im Juni 2013 ergab, dass in der Stichprobe 28 Jungen und drei Mädchen vertreten waren. In der Auswertung der Meldeanlässe zeigte sich, dass am häufigsten die *Beteiligung an Konflikt* (primär in verbalen oder körperlichen Auseinandersetzungen) und der *Bedarf an zusätzliche Unterstützung* durch die Lehrkraft (in jeweils 14 Fällen) als Gründe für die Kontaktaufnahme an BASIS benannt werden. Annähernd ebenso häufig werden Verhaltensweisen angeführt, die zu einer *Störung des Unterrichts* führen. In der Betrachtung wird weiterhin deutlich, dass neben Problematiken im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung, auch *Probleme im Arbeits- und Lernverhalten* zu einer Kontaktaufnahme zu BASIS führen. Am häufigsten werden hier Probleme in der *Arbeitsorganisation* und *Arbeitsgeschwindigkeit* angeführt (in jeweils sieben Fällen). Die Zuordnung der in den Akten beschriebenen Verhaltensweisen in die Klassifikation von Verhaltensstörungen nach Myschker & Stein (2014, 58) ist in 29 der insgesamt 31 Fällen möglich. In zwei Fällen konnte keine Einordnung vorgenommen werden, da auf Grundlage der vorliegenden Informationen primär von einem Förderbedarf im Bereich Sprache bzw. Lernen auszugehen ist. Bei den folgenden Angaben ist zu beachten, dass die Zuordnung nicht immer trennscharf (auf Grundlage der vorliegenden Beschreibungen) erfolgen konnte und daher die vorrangig beschriebene Verhaltensweise für die Einordnung genutzt wurde.

In 19 Akten und somit am häufigsten wurden Verhaltensweisen beschrieben, die der Kategorie des externalisierenden, aggressiv-ausagierenden Verhaltens zuzuordnen sind. In fünf Akten steht die Beschreibung von sozial-unreifem und in vier Akten von internalisierendem, ängstlich-gehemmten Verhalten im Vordergrund. Keine Zuordnung wurde in die vierte Gruppe der sozialisiert-delinquenten Verhaltensweisen vorgenommen. Ein Grund hierfür könnte sein, dass für eine Einordnung neben der Beschreibung des konkreten Verhaltens auch Angaben zu der Motivlage (u.a. planvoller Einsatz von Verhalten) benötigt worden wären.

Zum Zeitpunkt der zweiten Aktenanalyse (Juni 2014) wurden insgesamt durch BASIS 169 fallbezogene und fallunabhängige Beratungsanfragen bearbeitet und in jeweils einer Fallakte dokumentiert. Die Verteilung der Fälle auf Einrichtungen der (vor-)schulischen Bildung ergibt ein ungleiches Bild. Es gibt Schulen, die in mehr als zehn Fällen mit BASIS fallbezogen kooperiert haben (z.B. GS Sachsenheim: 16 Fälle, Jahnschule: 11 Fälle). Dem gegenüber stehen Schulen, die bisher nicht mit BASIS zusammengearbeitet haben (z.B. GS Riede oder GS Völkersen). In der Betrachtung der Grundschulen im Landkreis Verden ergibt sich eine durchschnittliche Fallzahl von 5,6 Fällen pro Schule, wobei in 15 der insgesamt 169 Fälle mehr als eine (vor-)schulische Institution zuständig war.

(Vor-)Schulische Institution	Anzahl der Akten
Astrid-Lindgren-Schule	8
GS Baden	5
GS Bassen	6
GS Bendingbostel	6 (Doppelzählung: Fall151)
GS Bierden	6
GS Blender	4
GS Dörverden	9 (Doppelzählung: Fall 131)
GS Etelsen	7
GS Fischerhude	4 (Doppelzählung: Fall 25)
Ilse-Lichtenstein-Rother-Schule	2

Jahnschule	11 (Doppelzählung: Fall 19, 81)
GS Langwedel	7 (Doppelzählung: Fall 10)
Lintler Geest	4 (Doppelzählung: Fall 25)
GS Lönsweg	5 (Doppelzählung: Fall 22)
GS Luttum	7
GS Morsum	2 (Doppelzählung: Fall 136)
Nikolaischule	4
GS Otterstedt (Außenstelle Fischerhude)	2
GS Oyten	7
Paulsberg	10 (Doppelzählung: Fall 140)
GS Posthausen	9 (Doppelzählung: Fall 58)
GS Riede	0
Sachsenhain	16 (Doppelzählung: Fall 81)
GS Sagehorn	4 (Doppelzählung: Fall 163)
GS Thedinghausen	3
GS Uesen	5 (Doppelzählung: Fall 148)
GS Uphusen	8 (Doppelzählung: Fall 16, 162)
GS Völkersen	0
GS Walle	3 (Doppelzählung: Fall 149)
GS Westen	4
Kindergarten	2 (Doppelzählung: Fall 136, 151)
Kindertagesstätte	8 (Doppelzählung: Fall 58, 131, 140, 148, 149, 162, 163)
Schulwechsel (ausländische Schule)	1
Janusz-Korczak-Schulen (Förderschule ESE)	5 (Doppelzählung: Fall 10, 16, 19, 22)
Schüler ohne Angaben	0
Gesamtzahl	184 (ohne Doppelzählung: 169)

Abbildung 17: Kap. 5.1.1 - Zuordnung der BASIS-Akten zu Institutionen

Wie in Kapitel 4.3.1.1 beschrieben wurden exemplarisch zehn Akten für die inhaltliche Analyse ausgewählt, mit dem Ziel, Verläufe innerhalb der Fallarbeit abzubilden. Die Akten wurden so ausgewählt, dass der Zeitraum von Februar 2012 bis Juli 2014 abgebildet werden kann. In der Auswertung der Akten fällt zunächst auf, dass in den Akten eine intensive und nachvollziehbare Dokumentation erfolgte, die mit zunehmender Projektzeit an Standardisierung gewonnen hat. Dies zeigt sich u.a. in der Verwendung standardisierter Protokollvorlagen sowie einer einheitlichen Strukturierung.

Um einen Eindruck der Inhalte der Akten und den daraus abgeleiteten Fallverläufen zu gewinnen, werden im Folgenden die zehn Fälle deskriptiv dargestellt und anschließend die typischen Elemente des Fallverlaufs skizziert.

Darstellung der Fallakte Nr. 4	
Bearbeitungsstatus:	Abgeschlossen
Prduzent_innen:	x (Förderschullehrerin), x (Sozialpädagogin)
Aufbau/Dokumente:	
07.01.2013 (letzter Eintrag)	Verlaufsplan ¹

¹ Der Verlaufsplan enthält Angaben zu dem Kind (Name, Schule, Klasse), der Lehrkraft (Name) und den Eckpunkten des Fallverlaufs mit Datum (z.B. Hospitationstermine, Gesprächsterminen mit Beteiligten usw.).

21.03.2012	(alte Version) des Meldebogens für BASIS (hier: durch Schulleitung)
09.05.2012	Tandemprotokoll nach dem Erstkontakt ²
16.03.2012	Kurzprotokoll ³ zu einem Elterngespräch
09.05.2012	Beobachtungsprotokoll(e) ⁴ einer Hospitation
09.05.2012	Kurzprotokoll(e) zum Gespräch mit Klassenlehrkraft
23.05.2012	Kurzprotokoll zum Gespräch mit Eltern/Erziehungsberechtigten ⁵
30.05.2012	Informationsschreiben für Klassenlehrkraft zu dem Elterngespräch vom 23.05.2012
25.06.2012	Kurzprotokoll zum „Runden Tisch“
26.09.2012	Kurzprotokoll zum Folgegespräch mit Eltern/Erziehungsberechtigten und Klassenlehrkraft
07.01.2013	Notiz ⁶ zum abschließenden Gespräch mit den Eltern/Erziehungsberechtigten (telefonisch)

Abbildung 18: Kap. 5.1.1 - Darstellung der BASIS-Fallakte Nr. 4

Darstellung der Fallakte Nr. 27	
Bearbeitungsstatus:	Abgeschlossen
Produzent_innen:	x (Förderschullehrerin), x (Sozialpädagogin)
Aufbau/Dokumente:	
09.01.2013 (letzter Eintrag)	Verlaufsplan
12.06.2012	(neue Version) des Meldebogens für BASIS (hier: durch Schulleitung)
29.06.2012	Mailausdruck (BASIS) ⁷
04.07.2012	Gesprächsnotiz zum Übergang Kita/Schule mit Klassenlehrkraft + RIK
04.07.2012	Kurzprotokoll ⁸ (neuer Vordruck)
21.09.2012	Beobachtungsbogen für Hospitation
16.10.2012	Schweigepflichtentbindung (Jugendamt)
16.10.2012	Kurzprotokoll zum Gespräch mit Eltern/Erziehungsberechtigten
keine Angabe	Kurzprotokoll zum Gespräch in der Schule (Eltern/Erziehungsberechtigten und Klassenlehrkraft)
12.11.2012	Kurzprotokoll zum „Runden Tisch“
05.12.2012	Beobachtungsbogen für Hospitation
05.12.2012	Notiz zum Gespräch mit Klassenlehrkraft
12.12.2012	Kurzprotokoll zum Gespräch mit Jugendamt

² Das Tandemprotokoll nach dem Erstkontakt enthält Angaben zu der Biografie des Kindes, der Problembeschreibung, den Ressourcen (persönlich, sozial, materiell, infrastrukturell/institutionell), den Diagnosen/Therapien/Hilfssysteme, der Auftragsklärung, den Überlegungen/ Vorgehensweisen/ nächsten Schritten und dem nächsten Termin.

³ Das Kurzprotokoll enthält Angaben zu dem Kind (Name, Schule, Klasse), der Lehrkraft (Name), dem Anlass, dem Verlauf (in Stichpunkte), den Vereinbarungen: z.B. Wer macht was? (oder „der Vereinbarung: Wer macht was“), den nächsten Termin und dazu, an wen eine Kopie des Protokolls gehen soll.

⁴ Das Beobachtungsprotokoll enthält Angaben zu der Sitzordnung in der Klasse, den Rahmenbedingungen und allgemeinen Beobachtungen.

⁵ Unter dem Begriff der Eltern/Erziehungsberechtigte werden in diesem Fall sowohl die leiblichen Eltern als auch Erziehungsberechtigte und Pflegeeltern gefasst, da dies auf Grundlage der Akten nicht ausdifferenziert werden konnte.

⁶ Unter dem Begriff Notiz werden in dieser Darstellung alle Mitschriften zu Gesprächen ohne eine formal festgelegte Struktur gefasst.

⁷ Die Angaben beziehen sich jeweils auf den bzw. die Absender der E-Mail.

⁸ Das Kurzprotokoll enthält ab dieser Version zusätzliche Angaben zu dem Gesprächsort und – teilnehmer_innen.

14.12.2012	(Klassenlehrkraft/BASIS)
09.01.2013	Mailausdruck (Klassenlehrkraft/BASIS) (Abschluss)

Abbildung 19: Kap. 5.1.1 - Darstellung der BASIS-Fallakte Nr. 27

Darstellung der Fallakte Nr. 41	
Bearbeitungsstatus:	Abgeschlossen
Produzent_innen	x (Förderschullehrerin), x (Sozialpädagogin)
Aufbau/Dokumente:	
14.11.2013 (letzter Eintrag)	Verlaufspan
29.11.2012	(neue Version) des Meldebogens für BASIS (hier: durch Klassenlehrkraft)
12.12.2012	Kurzprotokoll zum Gespräch mit Klassenlehrkraft
09.01.2013	Beobachtungsbogen für Hospitation
09.01.2013	Kurzprotokoll zum Gespräch mit Klassenlehrkraft
15.01.2013	Kurzprotokoll zum Gespräch mit Klassenlehrkraft
30.01.2013	Kurzprotokoll zum Gespräch mit Eltern/Erziehungsberechtigten
08.03.2013	Mailausdruck (Klassenlehrkraft)
14.03.2013	Notiz zum Gespräch mit Klassenlehrkraft
17.03.2013	Kurzprotokoll zum Gespräch mit KJP
24.05.2013	Mailausdruck (BASIS)
19.06.2013	Kurzprotokoll zum „Runden Tisch“

Abbildung 20: Kap. 5.1.1 - Darstellung der BASIS-Fallakte Nr. 41

Darstellung der Fallakte Nr. 54	
Bearbeitungsstatus:	Abgeschlossen
Produzent_innen :	x (Sozialpädagogin), x (Förderschullehrerin)
Aufbau/Dokumente:	
10.06.2013 (letzter Eintrag)	Verlaufspan
06.02.2013	Individueller Förderplan
13.02.2013	(neue Version) des Meldebogens für BASIS (hier: durch Klassenlehrkraft)
06.03.2013	Kurzprotokoll zum Erstgespräch mit Klassenlehrkraft
11.03.2013	Kurzprotokoll zum Gespräch mit Klassenlehrkraft
14.03.2013	Mailausdruck (Klassenlehrkraft)
17.04.2013	Beobachtungsbogen zur Hospitation
17.04.2013	Kurzprotokoll zum Gespräch mit Klassenlehrkraft
18.04.2013	Schweigepflichtentbindung (Erziehungsberatungsstelle)
23.04.2013	Kurzprotokoll zum Gespräch mit Klassenlehrkraft
29.04.2013	Kurzprotokoll zum Gespräch Erziehungsberatungsstelle

Abbildung 21: Kap. 5.1.1 - Darstellung der BASIS-Fallakte Nr. 54

Darstellung der Fallakte Nr. 73	
Bearbeitungsstatus:	Abgeschlossen
Produzent_innen	x (Förderschullehrer), x (Sozialpädagogin)
Aufbau/Dokumente:	
15.04.2013	(neue Version) des Meldebogens für BASIS (hier: durch Klassenlehrkraft)
23.04.2013	Übergabeprotokoll ⁹ für Viertklässler nach dem 1.2. an VERDIBUS
23.04.2013	Kurzprotokoll zum Gespräch mit Klassenlehrkraft

Abbildung 22: Kap. 5.1.1 - Darstellung der BASIS-Fallakte Nr. 73

⁹ In dem Übergabeprotokoll finden sich Angaben zur Schüler_in (Name, Schule, Klasse), zur Klassenlehrkraft (Name), zu der Meldung an BASIS, zum Anlass der Beratungsanfrage/Erstgespräch und zu den Überlegungen zur Übergabe an VERDIBUS.

Darstellung der Fallakte Nr. 93	
Bearbeitungsstatus:	Laufend
Produzent_innen:	x (Förderschullehrer), x (Sozialpädagogin)
Aufbau/Dokumente:	
10.06.2013 (letzter Eintrag)	Verlaufspln
22.08.2013	(neue Version) des Meldebogens für BASIS (hier: durch Klassenlehrkraft)
30.10.2013	Schweigepflichtentbindung (zuständige und bisherige Schulen, zuständige Ärzte und medizinisch/therapeutische Einrichtungen)
24.04.2013	Einladung zur Förderkommission
06.05.2013	Notizen zur Sitzung der Förderkommission
11.09.2013	Beobachtungsbogen zur Hospitation
11.09.2013	Kurzprotokoll zum Gespräch mit Klassenlehrkraft
17.09.2013	Mailausdruck (Klassenlehrkraft)
28.10.2013	Notiz zum Gespräch mit Klassenlehrkraft
30.10.2013	Kurzprotokoll zum Erstgespräch mit Eltern/Erziehungsberechtigten
11.03.2013	Bericht der KJP
19.11.2013	Tandemprotokoll nach Erstkontakt
27.11.2013	Kurzprotokoll zum „Runden Tisch“
04.02.2014	Kurzprotokoll zum „2. Runden Tisch“
23.06.2014	Mailausdruck (Klassenlehrkraft/BASIS)

Abbildung 23: Kap. 5.1.1 - Darstellung der BASIS-Fallakte Nr. 93

Darstellung der Fallakte Nr. 111	
Bearbeitungsstatus:	Laufend
Produzent_innen:	x (Förderschullehrer), x (Sozialpädagogin)
Aufbau/Dokumente:	
09.07.2014 (letzter Eintrag)	Verlaufspln
25.09.2013	(neue Version) des Meldebogens für BASIS (hier: durch Klassenlehrkraft)
26.11.2013	Beobachtungsbogen ¹⁰ (Beobachten in relevanten Situationen)
26.11.2013	Beobachtungsbogen für die Hospitation
26.11.2013	Kurzprotokoll zum Gespräch mit Klassenlehrkraft
04.12.2013	Kurzprotokoll zum Gespräch mit Eltern/Erziehungsberechtigten
14.01.2014	Tandemprotokoll nach Erstkontakt
05.02.2014	Kurzprotokoll zum ein Gespräch mit Klassenlehrkraft
12.02.2014	Mailausdruck (Klassenlehrkraft)
05.03.2014	Kurzprotokoll zum Gespräch mit Eltern/Erziehungsberechtigten
20.05.2014	Kurzprotokoll ¹¹ zum Telefonat mit Klassenlehrkraft
09.07.2014	Kurzprotokoll zum Telefonat mit Klassenlehrkraft

Abbildung 24: Kap. 5.1.1 - Darstellung der BASIS-Fallakte Nr. 111

Darstellung der Fallakte Nr. 128	
Bearbeitungsstatus:	Laufend
Produzent_innen:	x (Förderschullehrer), x (Sozialpädagogin)
Aufbau/Dokumente:	
17.06.2014	Verlaufspln

¹⁰ Der Beobachtungsbogen enthält Angaben zu Minuten (Zeit), Situation, zum Verhalten der Schüler_in, zum Verhalten der Lehrkraft und zu erfolgten Konsequenzen.

¹¹ Das Kurzprotokoll für Telefonate enthält Angaben zum Ablauf sowie Vereinbarungen/Verabredungen.

(letzter Eintrag)	
Keine Angabe	Liste mit Kontaktdaten der beteiligten Personen
16.02.2014	Mailausdruck (BASIS)
16.02.2014	Notizen zum „Runden Tisch“
30.04.2014	Kurzprotokoll zum Telefonat mit Klassenlehrkraft
17.06.2014	Kurzprotokoll zum Telefonat mit Klassenlehrkraft

Abbildung 25: Kap. 5.1.1 - Darstellung der BASIS-Fallakte Nr. 128

Darstellung der Fallakte Nr. 139	
Bearbeitungsstatus:	Laufend
Produzent_innen:	x (Förderschullehrer), x (Sozialpädagogin)
Aufbau/Dokumente:	
28.05.2014 (letzter Eintrag)	Verlaufsplan
19.02.2014	(neue Version) des Meldebogens für BASIS (hier: durch Klassenlehrkraft)
07.05.2014	Kurzprotokoll zum Telefonat mit Eltern/Erziehungsberechtigten
29.04.2014	Beobachtungsbogen für Hospitation
29.04.2014	Kurzprotokoll zum Gespräch mit Klassenlehrkraft
29.04.2014	Förderplan von BASIS
07.05.2014	Kurzprotokoll zum Gespräch mit Eltern/Erziehungsberechtigten

Abbildung 26: Kap. 5.1.1 - Darstellung der BASIS-Fallakte Nr. 139

Darstellung der Fallakte Nr. 161	
Bearbeitungsstatus:	Laufend
Produzent_innen:	x (Förderschullehrer), x (Sozialpädagogin)
Aufbau/Dokumente:	
13.05.2014 (letzter Eintrag)	Verlaufsplan
06.06.2013	(neue Version) des Meldebogens für BASIS (hier: durch Klassenlehrkraft)
19.06.2014	Kurzprotokoll zum Telefonat mit Klassenlehrkraft
22.08.2013	Beobachtungsbogen für Hospitation
22.08.2013	Kurzprotokoll zum Gespräch mit Klassenlehrkraft
27.08.2013	Kurzprotokoll zum Gespräch mit Eltern/Erziehungsberechtigten
27.08.2013	Schweigepflichtentbindung (Jugendamt)
03.09.2013	Kurzprotokoll zum Gespräch mit Klassenlehrkraft
11.09.2013	Mailausdruck (Klassenlehrkraft/BASIS)
25.09.2013	Mailausdruck (BASIS/Klassenlehrkraft)
01.10.2013	Tandemprotokoll nach Erstkontakt
02.10.2013	Kurzprotokoll zum Gespräch mit Klassenlehrkraft
25.10.2013	Mailausdruck (Klassenlehrkraft)
31.10.2013	Kurzprotokoll zum Telefonat mit Klassenlehrkraft
17.03.2014	Kurzprotokoll zum Gespräch mit Klassenlehrkraft

Abbildung 27: Kap. 5.1.1 - Darstellung der BASIS-Fallakte Nr. 161

Die zusammenfassende Betrachtung der Aktenauswertung zeigt zunächst, dass die Dokumentation in allen zehn Fällen durch zwei Mitarbeiter_innen des Projektes BASIS mit unterschiedlichen Professionen (Sonder- und Sozialpädagogik) erfolgte. Dies lässt darauf schließen, dass auch die Fallarbeit – wie konzeptionell vorgesehen – im Tandem erfolgte. In der Dokumentation sind der Verlaufsplan, der Meldebogen sowie unterschiedliche Protokolle (u.a. zu Gesprächen mit Lehrkräften, Eltern/Erziehungsberechtigten oder zu Hospitationen im Unterricht) typische Elemente des Fallverlaufs. In fünf Akten findet sich abschließend ein Protokoll zum „Runden Tisch“. Innerhalb der Ausrichtung der Fallarbeit ist primär eine Fokussierung auf das Umfeld (z.B. Eltern/Erziehungsberechtigten,

Lehrkräfte) der Schüler_innen erkennbar. Bezogen auf die Schwerpunkte der Fallarbeit wird deutlich, dass BASIS primär die Aufgabe der Beratung der am Prozess beteiligten Personen im Sinne der planvollen und strukturierten Gestaltung von Kommunikationsprozessen und hinsichtlich eines Anliegens, einer Problem- oder Fragestellung übernimmt. Ziel ist hierbei i.d.R. Handlungsmöglichkeiten zu entwickeln. Konkrete Unterstützungsmaßnahmen (außerhalb von Beratung), die gezielt eingesetzt werden, um Veränderungen innerhalb eines Systems zu bewirken, z.B. Sozialtraining, wurden in den betrachteten Fällen nur punktuell eingesetzt und nehmen einen klar untergeordnete Stellung im Angebot von BASIS ein.

Der Abgleich ausgewählter Fallakten aus dem Projekt BASIS mit der Datenbank des ASD Verden ergab, dass für 13 der insgesamt 26 ausgewählten Akten Einträge in der Datenbank vorliegen (s. folgenden Abbildung). Dies bedeutet, dass in 50% der betrachteten Fälle aus unterschiedlichen Phasen des Projektes sowohl BASIS als auch der ASD Verden zeitlich parallel oder versetzt involviert waren.

	Fallnr.	ASD-Akte vorhanden
Gruppe 1 (Fallakte 1-10)	4	
Gruppe 2 (Fallakte 11-20)	15	X
Gruppe 3 (Fallakte 21-30)	27	X
Gruppe 4 (Fallakte 31-40)	33	X
Gruppe 5 (Fallakte 41-50)	41	X
Gruppe 6 (Fallakte 51-60)	54	
Gruppe 7 (Fallakte 61-70)	64	
Gruppe 8 (Fallakte 71-80)	73	X
Gruppe 9 (Fallakte 81-90):	87	
Gruppe 10 (Fallakte 91-100)	93	
Gruppe 11 (Fallakte 101-110)	103	X
Gruppe 12 (Fallakte 111-120)	111	
Gruppe 13 (Fallakte 121-130)	128	X
Gruppe 14 (Fallakte 131-140)	139	
Gruppe 15 (Fallakte 141-150)	145	X
Gruppe 16 (Fallakte 151-160)	157	
Gruppe 17 (Fallakte 161-169)	161	X
Gruppe 1 (Fallakte 1-10)	1	
	2	
	3	X
	5	
	6	
	7	X
	8	
	9	X
10	X	
Gesamt	26	13

Abbildung 28: Kap. 5.1.1 - Abgleich der BASIS-Fälle mit der Datenbank des ASD

In der weiteren Auswertung wurden die vorhandenen 13 Einträge der Datenbank des ASD hinsichtlich der erfolgten Leistungen der Jugendhilfe (Jugendarbeit, Jugendsozialarbeit, erzieherischer Kinder- und Jugendschutz gemäß §11-15 KJHG; Förderung der Erziehung in der Familie gemäß §16-21 KJHG; Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen und in Kindertagespflege gemäß §22-26 KJHG; Hilfen zur Erziehung, Eingliederungshilfen für seelisch behinderte Kinder und Jugendliche, Hilfe für junge Volljährige gemäß §27-41 KJHG) sowie ihres Zeitraums analysiert. Es folgt zunächst eine deskriptive Darstellung der gewonnenen Ergebnisse:

Darstellung der Fallakte Nr. 3			
Eingang BASIS: 19.03.2012		Abschluss BASIS: 20.11.2012	
Informationen aus ASD Akte:			
Beginn	Ende	Hilfearten bzw. MGV-Eingangsart + AZ laut ASD:	Leistungsbeschreibung gemäß KJHG
31.03.2014	fortlaufend	Sozialpädagogische Familienhilfe	§ 31 Sozialpädagogische Familienhilfe

Abbildung 29: Kap. 5.1.1 - Darstellung der ASD-Fallakte Nr. 3

Darstellung der Fallakte Nr. 7			
Eingang BASIS: 19.03.2012		Abschluss BASIS: 31.08.2012	
Informationen aus ASD Akte:			
Beginn	Ende	Hilfearten bzw. MGV-Eingangsart + AZ laut ASD:	Leistungsbeschreibung gemäß KJHG
18.04.2011	fortlaufend	Beratung bei Trennung	§ 17 Beratung in Fragen der Partnerschaft, Trennung und Scheidung
07.12.2011	fortlaufend	Beratung bei Trennung	§ 17 Beratung in Fragen der Partnerschaft, Trennung und Scheidung
18.06.2013	fortlaufend	Ambulante Eingliederungshilfe	§ 35a Eingliederungshilfe für seelisch behinderte Kinder und Jugendliche

Abbildung 30: Kap. 5.1.1 - Darstellung der ASD-Fallakte Nr. 7

Darstellung der Fallakte Nr. 9			
Eingang BASIS: 12.04.2012		Abschluss BASIS: Gutachten 03.2013	
Informationen aus ASD Akte:			
Beginn	Ende	Hilfearten bzw. MGV-Eingangsart + AZ laut ASD:	Leistungsbeschreibung gemäß KJHG
01.08.2005	31.12.2006	Sozialpädagogische Familienhilfe	§ 31 Sozialpädagogische Familienhilfe
31.10.2007	26.01.2009	Mitwirkung in Verfahren v. VG und FG	§ 50 Mitwirkung in Verfahren vor den Familiengerichten
08.10.2007	30.10.2009	Sozialpädagogische Familienhilfe	§ 31 Sozialpädagogische Familienhilfe
16.05.2008	30.09.2008	Niederschwellige Hilfe § 27 II SGB VIII	§ 27 Hilfen zur Erziehung

30.10.2008	04.05.2009	Beratung bei Trennung	§ 17 Beratung in Fragen der Partnerschaft, Trennung und Scheidung
12.01.2009	27.03.2009	Mitwirkung in Verfahren v. VG und FG	§ 50 Mitwirkung in Verfahren vor den Familiengerichten
10.01.2011	fortlaufend	Ambulante Eingliederungshilfe	§ 35a Eingliederungshilfe für seelisch behinderte Kinder und Jugendliche
25.10.2011	31.05.2014	Sozialpädagogische Familienhilfe	§ 31 Sozialpädagogische Familienhilfe
29.09.2012	28.09.2013	Begleiteter Umgang	Keine eindeutige Zuordnung möglich.

Abbildung 31: Kap. 5.1.1 - Darstellung der ASD-Fallakte Nr. 9

Darstellung der Fallakte Nr. 10			
Eingang BASIS: 13.02.2012		Abschluss BASIS: 31.08.2012	
Informationen aus ASD Akte:			
Beginn	Ende	Hilfearten bzw. MGV-Eingangsart + AZ laut ASD:	Leistungsbeschreibung gemäß KJHG
26.04.2012	02.06.2012	Institutionelle Beratung	§ 28 Erziehungsberatung
18.07.2012	14.08.2012	Antrag: Hilfen zur Erziehung	§ 27 Hilfe zur Erziehung
11.09.2012	fortlaufend	Sozialpädagogische Familienhilfe	§ 31 Sozialpädagogische Familienhilfe

Abbildung 32: Kap. 5.1.1 - Darstellung der ASD-Fallakte Nr. 10

Darstellung der Fallakte Nr. 15			
Eingang BASIS: 19.04.2012		Abschluss BASIS: 30.05.2013	
Informationen aus ASD Akte:			
Beginn	Ende	Hilfearten bzw. MGV-Eingangsart + AZ laut ASD:	Leistungsbeschreibung gemäß KJHG
19.09.2013	fortlaufend	Ambulante Eingliederungshilfe	§ 35a Eingliederungshilfe für seelisch behinderte Kinder und Jugendliche

Abbildung 33: Kap. 5.1.1 - Darstellung der ASD-Fallakte Nr. 15

Darstellung der Fallakte Nr. 27			
Eingang BASIS: 21.06.2012		Abschluss BASIS: 29.08.2013	
Informationen aus ASD Akte:			
Beginn	Ende	Hilfearten bzw. MGV-Eingangsart + AZ laut ASD:	Leistungsbeschreibung gemäß KJHG
06.11.2008	01.08.2010	Beratung Personensorge und Umgangsrecht	§ 28 Erziehungsberatung
04.12.2008	01.08.2010	Mitwirkung in Verfahren v. VG und FG	§ 50 Mitwirkung in Verfahren vor den Familiengerichten
28.07.2009	15.09.2009	Übergangspflege	§ 42 Inobhutnahme von Kindern und Jugendlichen

15.09.2009	31.01.2011	Dauerpflege	§ 33 Vollzeitpflege
24.03.2010	17.06.2010	Beratung bei Trennung	§ 17 Beratung in Fragen der Partnerschaft, Trennung und Scheidung
01.01.2012	01.12.2012	Dauerpflege	§ 33 Vollzeitpflege

Abbildung 34: Kap. 5.1.1 - Darstellung der ASD-Fallakte Nr. 27

Darstellung der Fallakte Nr. 33			
Eingang BASIS: 12.10.2012		Abschluss BASIS: GA: 03.2013	
Informationen aus ASD Akte:			
Beginn	Ende	Hilfearten bzw. MGV- Eingangsart + AZ laut ASD:	Leistungsbeschreibung gemäß KJHG
23.07.2012	22.10.2012	Krisenintervention	
04.04.2013	04.04.2013	Heimerziehung	§ 34 Heimerziehung, sonstige betreute Wohnform
22.04.2013	28.06.2013	Niederschwellige Hilfe § 27 II SGB VIII	§ 27 Hilfen zur Erziehung
04.04.2013	fortlaufend	Stationäre Eingliederungshilfe	§ 35a Eingliederungshilfe für seelisch behinderte Kinder und Jugendliche

Abbildung 35: Kap. 5.1.1 - Darstellung der ASD-Fallakte Nr. 33

Darstellung der Fallakte Nr. 41			
Eingang BASIS: 29.11.2012		Abschluss BASIS: 10.03.2014	
Informationen aus ASD Akte:			
Beginn	Ende	Hilfearten bzw. MGV- Eingangsart + AZ laut ASD:	Leistungsbeschreibung gemäß KJHG
03.06.2010	29.03.2011	Beratung bei Trennung	§ 17 Beratung in Fragen der Partnerschaft, Trennung und Scheidung

Abbildung 36: Kap. 5.1.1 - Darstellung der ASD-Fallakte Nr. 41

Darstellung der Fallakte Nr. 73			
Eingang BASIS: 17.04.2013		Abschluss BASIS: 25.04.2013 ->VERDIBUS	
Informationen aus ASD Akte:			
Beginn	Ende	Hilfearten bzw. MGV- Eingangsart + AZ laut ASD:	Leistungsbeschreibung gemäß KJHG
18.04.2011	31.10.2012	Niederschwellige Hilfe § 27 II SGB VIII	§ 27 Hilfen zur Erziehung

Abbildung 37: Kap. 5.1.1 - Darstellung der ASD-Fallakte Nr. 73

Darstellung der Fallakte Nr. 103	
Eingang BASIS: 10.09.2013	Abschluss BASIS: ab 02.12.13 Lerninsel

Informationen aus ASD Akte:			
Beginn	Ende	Hilfearten bzw. MGV-Eingangsart + AZ laut ASD:	Leistungsbeschreibung gemäß KJHG
20.06.2013	20.12.2013	Sozialpädagogische Familienhilfe	§ 31 Sozialpädagogische Familienhilfe
21.12.2013	04.04.2014	Sozialpädagogische Familienhilfe	§ 31 Sozialpädagogische Familienhilfe
21.12.2013	fortlaufend	Beratung/ Unterstützung Personensorge	§ 28 Erziehungsberatung

Abbildung 38: Kap. 5.1.1 - Darstellung der ASD-Fallakte Nr. 103

Darstellung der Fallakte Nr. 128			
Eingang BASIS: 30.04.2014		Abschluss BASIS: fortlaufend	
Informationen aus ASD Akte:			
Beginn	Ende	Hilfearten bzw. MGV-Eingangsart + AZ laut ASD:	Leistungsbeschreibung gemäß KJHG
01.04.2012	fortlaufend	Ambulante Eingliederungshilfe	§ 35a Eingliederungshilfe für seelisch behinderte Kinder und Jugendliche
01.01.2013	fortlaufend	Ambulante Eingliederungshilfe	§ 35a Eingliederungshilfe für seelisch behinderte Kinder und Jugendliche

Abbildung 39: Kap. 5.1.1 - Darstellung der ASD-Fallakte Nr. 128

Darstellung der Fallakte Nr. 145			
Eingang BASIS: 06.03.2014		Abschluss BASIS: fortlaufend	
Informationen aus ASD Akte:			
Beginn	Ende	Hilfearten bzw. MGV-Eingangsart + AZ laut ASD:	Leistungsbeschreibung gemäß KJHG
03.03.2014	fortlaufend	Sozialpädagogische Familienhilfe	§ 31 Sozialpädagogische Familienhilfe
27.02.2014	28.02.2014	Bearbeitung von Abgabeverfügungen der Polizei	Keine eindeutige Zuordnung möglich.
06.05.2014	15.05.2014	Übergangspflege	§ 42 Inobhutnahme von Kindern und Jugendlichen
15.05.2014	25.07.2014	Heimerziehung	§ 34 Heimerziehung, sonstige betreute Wohnform

Abbildung 40: Kap. 5.1.1 - Darstellung der ASD-Fallakte Nr. 145

Darstellung der Fallakte Nr. 161			
Eingang BASIS: 04.06.2014		Abschluss BASIS: fortlaufend	
Informationen aus ASD Akte:			
Beginn	Ende	Hilfearten bzw. MGV-Eingangsart + AZ laut ASD:	Leistungsbeschreibung gemäß KJHG
19.09.2013	fortlaufend	Bearbeitung von Abgabeverfügungen der Polizei	Keine eindeutige Zuordnung möglich.

26.09.2013	fortlaufend	Sozialpädagogische Familienhilfe	§ 31 Sozialpädagogische Familienhilfe
27.12.2013	fortlaufend	Mitwirkung in Verfahren v. VG und FG	§ 50 Mitwirkung in Verfahren vor den Familiengerichten
22.07.2014	fortlaufend	Tagesgruppe	§ 32 Erziehung in einer Tagesgruppe

Abbildung 41: Kap. 5.1.1 - Darstellung der ASD-Fallakte Nr. 161

In der zusammenfassenden Betrachtung der deskriptiven Darstellung wird deutlich, dass in allen der 13 Fälle Leistungen gemäß KJHG vorliegen. Am häufigsten beziehen sich diese Leistungen auf § 31 Sozialpädagogische Hilfen (in sechs Fällen), § 35a Eingliederungshilfe für seelisch behinderte Kinder und Jugendliche (in fünf Fällen) sowie § 17 Beratung in Fragen der Partnerschaft, Trennung und Scheidung und § 27 Hilfen zur Erziehung (in jeweils vier Fällen).

Die Betrachtung der zeitlichen Verläufe der Unterstützungsprozesse zeigt, dass in 9 der 13 betrachteten Fälle der ASD und BASIS (mind. einen Monat) parallel an den Fällen beteiligt waren und somit für diesen Zeitraum Angebote und Leistungen beider Systeme zur Verfügung standen. Überwiegend (in 10 der 13 Fälle) begann der ASD vor BASIS mit der Fallarbeit. Dies deutet darauf hin, dass i.d.R. zunächst Angebote und Leistungen des ASD in Anspruch genommen werden und später eine Ergänzung durch Angebote von BASIS erfolgt. In den drei Fällen, in denen BASIS zuerst mit der Fallarbeit begonnen hat, erfolgte in zwei Fällen erst drei Monate später die Beteiligung des ASD. Dies deutet darauf hin, dass der ASD nicht in Folge von BASIS eingebunden wird, sondern die BASIS Fälle bereits im Vorfeld dem ASD bekannt sind.

Eine Darstellung der zeitlichen Verläufe (paralleler und versetzter) Unterstützungsprozesse des ASD und BASIS zeigt die folgende Abbildung.

Nr.	Dienst/ Hilfen	Eingang/ Erste Hilfe	Abschluss/ Ende Hilfe	Verlauf in Monaten																																	
				vor 2012	2012												2013												2014								
					1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	1	2	3	4	5	6	7		
3	BASIS	19.03.2012	20.11.2012																																		
	ASD	31.03.2014	fortlaufend																																		
7	BASIS	19.03.2012	31.08.2012																																		
	ASD	18.04.2011	fortlaufend																																		
9	BASIS	12.04.2012	03.2013																																		
	ASD	01.08.2005	fortlaufend																																		
10	BASIS	13.02.2012	31.08.2012																																		
	ASD	26.04.2012	fortlaufend																																		
15	BASIS	19.04.2012	30.05.2013																																		
	ASD	19.09.2013	fortlaufend																																		
27	BASIS	21.06.2012	29.08.2013																																		
	ASD	06.11.2008	01.12.2012																																		
33	BASIS	12.10.2012	3.2013																																		
	ASD	23.07.2012	fortlaufend																																		
41	BASIS	29.11.2012	10.03.2014																																		
	ASD	03.06.2010	29.03.2011																																		
73	BASIS	17.04.2013	25.04.2013																																		
	ASD	18.04.2012	31.10.2012																																		
103	BASIS	10.09.2013	02.12.2013																																		
	ASD	20.06.2013	fortlaufend																																		
128	BASIS	30.04.2014	fortlaufend																																		
	ASD	1.04.2012	fortlaufend																																		
145	BASIS	06.03.2014	Fortlaufend																																		
	ASD	27.02.2014	fortlaufend																																		
161	BASIS	04.06.2014	fortlaufend																																		
	ASD	19.09.2013	fortlaufend																																		

Abbildung 42: Kap. 5.1.1 - Zeitlicher Verlauf der Unterstützungsprozesse des ASD und BASIS

5.1.2 Abläufe und Kooperation

Im Fokus der folgenden Ergebnisdarstellung stehen die Kooperationsprozesse der Tandems im Projekt BASIS. Somit erfolgt die Ergebnisdarstellung auf der Grundlage der folgenden Fragestellung: *Wie wird die Kooperation im Projekt BASIS zwischen Förderschullehrkräften und Sozialpädagog_innen umgesetzt, gestaltet und bewertet?*

Zur Bearbeitung dieser Fragestellung konnten die vier durchgeführten problemzentrierten Interviews und drei Beobachtungsprotokolle der Hospitationen im Projekt herangezogen werden (s. Kap. 4.3.1.2 und 4.3.1.3). Somit kann im Rahmen dieser Auswertung auf Aussagen von zwei Förderschullehrkräften und zwei Sozialpädagoginnen und drei Beobachtungsprotokolle zurückgegriffen werden. Die Interviews beinhalten vor allem Aussagen zu den Arbeitsprozessen im Tandem. Die Auswertung der Ergebnisse erfolgte orientiert an der zusammenfassenden Inhaltsanalyse von Mayring (2010). Die zuvor angeführte Fragestellung wurde innerhalb der Auswertung in drei Unterkategorien in Form von Fragen unterteilt.

Wie verlaufen die Arbeitsprozesse/Kooperationsprozesse im Tandem?

Die einzelnen Aufgabenbereiche sind konzeptionell aufgeteilt. Jedoch kann das Vorgehen innerhalb der einzelnen BASIS Tandems trotz konzeptioneller Vorgaben unterschiedlich sein. Die Arbeit der jeweiligen Tandempartner_innen teilt sich ebenso in die verschiedenen Schritte der Vorgehensweise von BASIS auf. Die folgende Tabelle legt den grundlegenden und ebenfalls am Konzept orientierten Arbeitsprozess dar. Des Weiteren erfolgt in diesem Zusammenhang die Darstellung der Arbeitsschwerpunkte der beiden vertretenden Professionen im Tandem.

Arbeitsprozess	Aufgabenbereiche/Arbeitsschwerpunkte	
	Förderschullehrkraft	Sozialpädagogin
Erstkontakt	Kontaktaufnahme zur Schule	Parallele Kontaktaufnahme zu außerschulischem Kontext (Eltern/Erziehungsberechtigte)
Hospitation/Beobachtung	Beobachtungsschwerpunkt: Unterrichtsgeschehen, der Lehrkraft und des Klassensettings	Beobachtungsschwerpunkt: Persönlichkeit/ Verhalten des Kindes und außerschulische Einflüsse
Beratungsgespräche (Schule)	Primäre Gesprächsführung der Förderschullehrkraft bei Beratungsgespräch mit der Klassenlehrkraft	Sozialpädagogin führt Protokoll und bringt sich ergänzend in die Gesprächssituation ein
Beratungsgespräch (außerschulisch)	Förderschullehrkraft führt Protokoll und bringt sich ergänzend in die Gesprächssituation ein.	Primäre Gesprächsführung der Sozialpädagogin bei Beratungsgespräch im außerschulischen Kontext

Abbildung 43: Kap. 5.1.2 - Arbeitsprozesse und -schwerpunkte im BASIS-Tandem

Der Gesprächsschwerpunkt der jeweiligen Beratungsgespräche orientiert sich dabei an dem jeweiligen Kontext. Neben dem Ablauf der Arbeitsprozesse sollte herausgestellt werden, welche Kooperationsprozesse innerhalb dieser vorgestellten Prozesse verlaufen. Abgesichert wird der Austausch im Tandem durch standardisierte Tandemprotokolle. Neben dem Tandemprotokoll erfolgen Teamab-sprachen zum Teil „vis-à-vis“, jedoch meistens über Email. Die Möglichkeit der Vor- und Nachberei-

tung (Reflexion) der jeweiligen Hospitations- und Beratungstermine besteht laut Aussage der befragten und beobachteten Tandems nur selten.

Welche Vorteile ergeben sich aus Sicht der jeweiligen Tandempartner_innen durch die Kooperation im Tandem?

Aus Sicht der Tandems des Projektes BASIS lassen sich vier grundlegende Vorteile der Kooperation zwischen Sozialpädagoginnen und Förderschullehrkräften im Rahmen dieses Projektes festhalten. Definierte *Arbeitsbereiche*, die dem jeweiligen professionellen Schwerpunkt entsprechen, Rückgriff auf *Ressourcen und Kompetenzen* der anderen Profession (vor allem in den Beratungssituationen), *Zugewinn an Kompetenzen* in dem jeweils anderen Kompetenzbereich, Auftreten in einem *multiprofessionellen Team* von dem das System Schule und der außerschulische Bereich profitieren können. Des Weiteren werden ebenfalls die Teambesprechungen im gesamten Team und einzelne Reflexionsgespräche im Tandem als Optimierung der Kooperation im Team wahrgenommen.

Welche Nachteile ergeben sich aus Sicht der jeweiligen Tandempartner_innen durch die Kooperation im Tandem?

Neben den bereits positiven Eigenschaften der Kooperation im Tandem bei BASIS lassen sich ebenfalls Nachteile bzw. Herausforderungen dieser Tandemkooperation festhalten. So konnten aus den durchgeführten Beobachtungen und Interviews folgende drei Nachteile zusammengefasst werden. *Terminabsprachen* (z.B. für Tandemgespräche) sind durch unterschiedliche zeitliche Ressourcen schwierig, Kooperation im außerschulischen Bereich kann *durch (negative) Vorerfahrungen* der Eltern/Erziehungsberechtigten mit Vertreter_innen des Jugendamtes beeinflusst werden, unterschiedliche (kooperative) *Haltungen/Sichtweisen* innerhalb des Tandems (z.B. hinsichtlich der Anfertigung von Tandemprotokollen, Kooperationsbereitschaft und Aufgabenverteilung). Begründet wird der Mangel an zeitlichen Ressourcen in erster Linie durch das Stundenkontingent und den personellen Ressourcen. Im Projekt BASIS arbeiten weniger Sozialpädagoginnen als Förderschullehrkräfte. So haben die Förderschullehrkräfte doppelt so viele Stunden im Projekt BASIS als die Sozialpädagoginnen. Jedoch müssen die wenigen Sozialpädagoginnen ihr Stundenkontingent auf die neun Förderschullehrkräfte (mit teilw. zusätzlicher Unterrichtstätigkeit) verteilen.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die Kooperation zwischen Förderschullehrkräften und Sozialpädagoginnen als wichtiger Zugewinn verstanden wird. Die jeweiligen Ressourcen und Kompetenzen können vor allem als Chance für die Beratung und Unterstützung im schulischen und außerschulischen Bereich verstanden werden. Darüber hinaus können die jeweiligen Professionen in ihren eigenen Arbeitsbereichen (schulisch und außerschulisch) agieren. Die einzelnen Kooperationsituationen sind jedoch ebenfalls von Herausforderungen geprägt. Gerade durch mangelnde zeitliche Ressourcen innerhalb des Projektes BASIS können Teamabsprachen negativ beeinflusst werden.

5.1.3 Übergang Elementar- in den Primarbereich

Zum Zeitpunkt der Erhebung (Januar bis Februar 2014) waren neun durch BASIS betreute Fälle in sieben Institutionen im Bereich des Übergangs zwischen Elementar- und Primarbereich, die als abgeschlossen galten. Mitarbeiter_innen von vier der sieben in die Fälle involvierten Kindertagesstätten wurden exemplarisch interviewt. Die Interviews bestätigten, dass BASIS sich derzeit im Bewusstsein der Einrichtungen des Elementarbereichs im Landkreis (insbesondere durch die Betreuung von Einzelfällen) etabliert.

Der Kontakt zu BASIS wurde in den untersuchten Fällen entweder durch die zuständige Grundschule oder die entsprechende KiTa aufgenommen. Die Gründe bzw. Motivation für eine Zusammenarbeit mit BASIS lassen sich folgendermaßen zusammenfassen:

- Die KiTa-Mitarbeiter_innen erhoffen sich eine *Bestätigung ihrer Einschätzung* der Schwierigkeiten des Kindes durch Expert_innen.
- Die KiTa-Mitarbeiter_innen wünschen sich von den Expert_innen *Hilfestellung* für die Gestaltung des Umgangs mit dem Kind sowie des Übergangs von der KiTa in die Schule.
- Des Weiteren wünschen sie sich *Entlastung* beim Umgang mit „schwierigen“ Kindern.

Nach Einschätzung der Befragten könne diese Entlastung nicht alleine durch die Beratung erwirkt werden: Alle Befragten erhofften sich durch die Kooperation mit BASIS direkte Unterstützung („Manpower“) für die Arbeit mit den Kindern.

In den Kooperationsprozessen hatten die Befragten teilweise den Eindruck, dass BASIS Mitarbeiter_innen als Entscheidungsträger auftraten und weniger als Berater_innen fungierten. Diesem Eindruck gegenüber stehen allerdings Aussagen, welche den Respekt der BASIS Mitarbeiter_innen gegenüber der Fachlichkeit der Kita-Mitarbeiter_innen und das stets freundliche und kooperative Auftreten derselben betonen. Eine Haltung der Beratenden, welche eine verstehende Perspektive gegenüber den betroffenen Erzieher_innen einnimmt (und somit deren Sorgen und Bedenken ernst nimmt), wurde als wichtige Voraussetzung für die Motivation zur Kooperation benannt.

Bezüglich ihrer Arbeit mit den Kindern wurde zum einen die durch BASIS ermöglichte mehrperspektivische Beleuchtung der Einzelfälle (Erweiterung der eigenen Sichtweise) als hilfreich empfunden. Zum anderen wurde die Bestätigung der eigenen fachlichen Einschätzung durch die Expert_innen von BASIS (für den Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung) als unterstützend im Sinne einer Entlastung wahrgenommen.

Insgesamt bewerteten alle Befragten das Funktionieren der Kooperation mit BASIS positiv. Auf einer Skala von 1 = sehr schlecht bis 10 = sehr gut wurde kein geringerer Wert als sieben und kein höherer Wert als neun genannt.

5.1.4 Mitarbeiterzufriedenheit und -belastung

Die Befragung der Mitarbeiter_innen von BASIS erfolgte in Anlehnung an das Fragebogeninstrument „Profilanalyse der Arbeitszufriedenheit (PAZ)“ (s. Kap. 4.3.1.5). Abgefragt wurde die Einschätzung der Mitarbeiter_innen bezüglich ihrer *Zufriedenheit* mit verschiedenen Bereichen ihrer Arbeit im Projekt BASIS, Einschätzungen zur *Relevanz* dieser Bereiche sowie Einschätzung ihrer *Erwartungen* zur künftigen Entwicklung dieser Bereiche. Die befragten Bereiche sind: Information und Kommunikation, Herausforderungen der Arbeit, Beziehungen zu direkten Kolleg_innen, Beziehungen zu direkten Vorgesetzten (Leitung des Projektes), Organisation und Führung (durch Landkreis und Landesschulbehörde), Aufstiegs- und Karrieremöglichkeiten, Arbeitsbedingungen, Entscheidungsspielraum, Bezahlung, Arbeits- und Urlaubszeiten sowie allgemeine Rahmenbedingungen.

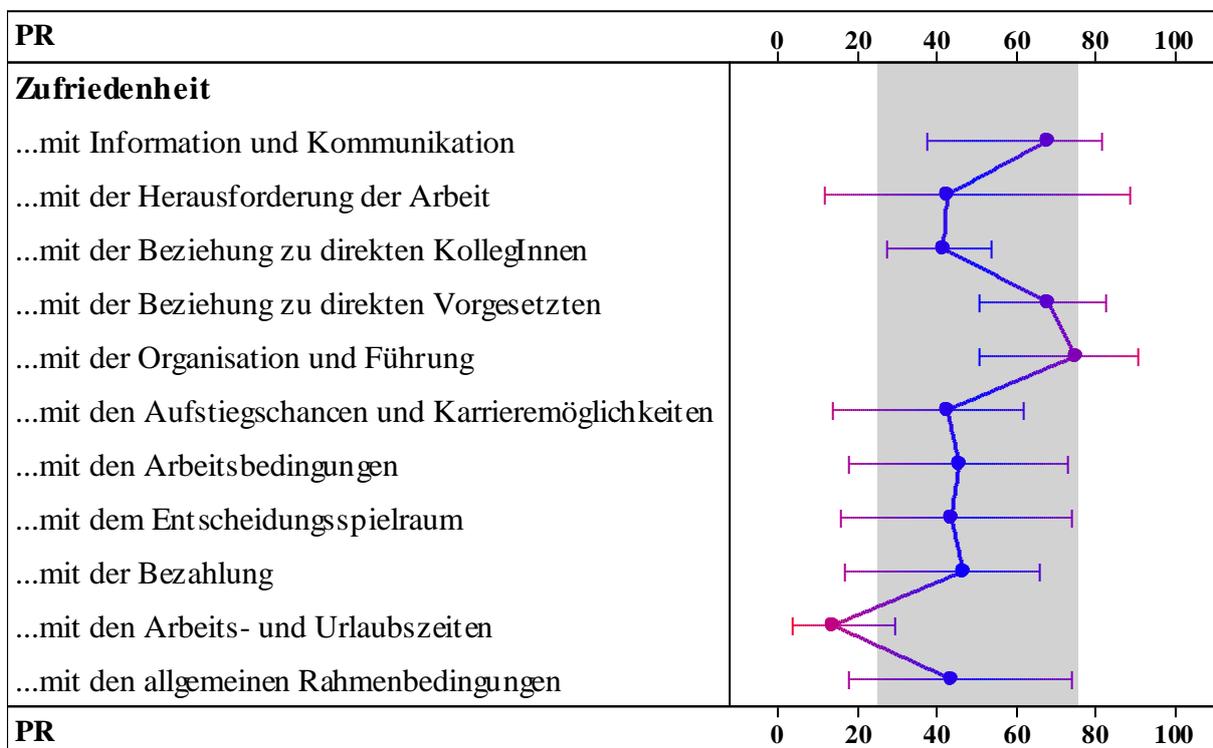
Die Einschätzung der Zufriedenheit, der Relevanz und der Entwicklungserwartung erfolgt auf einer fünfstufigen Skala mit den folgenden Antwortmöglichkeiten:

- Zufriedenheit: sehr zufrieden, zufrieden, weder zufrieden noch unzufrieden, wenig zufrieden und unzufrieden;
- Relevanz: besonders wichtig, sehr wichtig, wichtig, weniger wichtig, unwichtig;
- Entwicklungserwartung: sehr positiv, eher positiv, weder positiv noch negativ, eher negativ oder sehr negativ.

Es nahmen sieben BASIS Mitarbeiter_innen an der Befragung teil. Unterschiede zwischen den Professionen wurden bei der Befragung nicht erhoben, um die Anonymität zu gewährleisten.

In der unten stehenden Profilanalyse (Abb. 44) lässt sich erkennen, dass die Streuung der Antworten in einigen Bereichen relativ groß ist. Besonders deutlich zeigt sich diese bei den *Herausforderungen der Arbeit*. Um zu erkennen, ob die Streuungen auf für das Team interessante Informationen deuten, wurden bei der Auswertung nicht ausschließlich die Mittelwerte der Bereiche betrachtet. Dies geschah vor der Überlegung, dass die Aussage über bzw. Auswirkung von drei unzufriedenen Personen in einem kleinen Team von zehn Personen unter Umständen ein anderer Bedeutungsgehalt zukommt, als wenn sich in einem Team von 50 Personen zehn Personen unzufrieden zeigen. In der folgenden Auswertung werden zunächst die einzelnen Bereiche betrachtet und dargestellt. Abschließend erfolgt ein Blick auf Besonderheiten/Auffälligkeiten, sowie Empfehlungen, welche aus der Auswertung der Befragung abgeleitet wurden.

Profil:



Anmerkung(en): Der hervorgehobene Bereich stellt den Durchschnittsbereich der Normwertskala dar.

Abbildung 44: Kap. 5.1.4 - Profildigramm zur Zufriedenheit der BASIS Mitarbeiter_innen

Information und Kommunikation

Insgesamt besteht bei den Befragten eine Zufriedenheit bezüglich der Information (Informationsaustausch) und der Kommunikation in BASIS. Die Themen *Information und Kommunikation innerhalb des Projektes* werden von den Befragten in einem Bereich von wichtig über sehr wichtig bis besonders wichtig erachtet. Für diesen Bereich erwarten die Befragten, auch wenn bereits eine Zufriedenheit besteht, eine weiterhin positive Entwicklung.

Bei der Betrachtung der Beantwortung einzelner Items lässt sich an einer Stelle eine scheinbar unterschiedliche Auffassung zwischen den Befragten bezüglich der *Art und Weise, wie von Neuerungen erfahren wird* ausmachen. So zeigen sich vier Personen zufrieden bis sehr zufrieden. Eine Person ist weder zufrieden noch unzufrieden. Zwei Personen zeigten sich wenig zufrieden.

Herausforderungen der Arbeit

Im Bereich der Arbeitszufriedenheit lässt sich eine verhältnismäßig breite Streuung bei der Beantwortung feststellen. Diese Streuung wird v.a. verursacht durch die uneinheitliche Beantwortung der Frage nach der *Verantwortung der eigenen Tätigkeit*. Fünf Personen beantworteten diese Frage in dem Bereich zwischen sehr zufrieden und zufrieden. Zwei Personen lagen mit ihren Antworten zwischen wenig zufrieden und weder zufrieden noch unzufrieden. Das Thema Herausforderungen der Arbeit wurde von den Befragten als wichtig bis sehr wichtig eingeordnet. Es besteht eine geringe Erwartung, dass auch dieser Bereich sich für die Befragten positiv entwickeln wird.

Beziehungen zu direkten Kolleg_innen

Insgesamt lässt sich eine grundlegende Zufriedenheit bei der Frage nach der Beziehung zwischen den Kolleg_innen festhalten. Gefragt wurde nach dem *Zusammenhalt zwischen Kolleg_innen, Arbeitsklima zwischen Kolleg_innen* sowie der *Arbeitsaufteilung zwischen meinen Kolleg_innen*. Die Zufriedenheit mit der Beziehung zu direkten Kolleg_innen liegt im Mittel bei einem Prozentrang von 42. Der Themenbereich wurde von den Befragten als sehr wichtig eingeschätzt. Die positive Einschätzung des „Ist-Standes über die Beziehung zu direkten Kolleg_innen wird ergänzt durch die Erwartung einer eher positive Entwicklung in diesem Bereich

Beziehungen zu direkten Vorgesetzten (Leitung des Projektes)

Mit einem Prozentrang von 68 und einer gleichzeitig geringen Streuung liegen die Antworten an der oberen Grenze des Normalbereiches, so dass für den Bereich *Beziehung zu direkten Vorgesetzten* im Durchschnitt eine (hohe) Zufriedenheit¹² der Mitarbeiter_innen angenommen werden kann. Keine Mitarbeiter_in zeigte sich bei zu bewertenden Aussagen wenig zufrieden oder unzufrieden. Die Einschätzungen lagen bei allen Aussagen größtenteils zwischen zufrieden und sehr zufrieden. Die Frage nach der Zufriedenheit mit der Art und Weise der durch die Leitung geübten Kritik wurde mit drei weder noch- und vier zufriedenen Einschätzungen gewertet. Der Themenbereich *Beziehung zu direkten Vorgesetzten* wurde von den Mitarbeiter_innen als relativ wichtig erachtet. Die Antworten bezüglich der Erwartungen für Entwicklungen in diesem Bereich deuten darauf hin, dass die Mitarbeiter_innen hier keine Verbesserungen erwarten.

Organisation und Führung (durch Landkreis und Landesschulbehörde)¹³

Allgemein lässt sich festhalten, dass eine verhältnismäßig hohe Zufriedenheit über die Organisation und Führung des Projektes durch Landkreis und Landesschulbehörde besteht. Der Prozentrang liegt bei 75 Prozent und somit in der oberen Grenze des Normbereichs. Darüber hinaus wurde dieser Bereich als sehr wichtig für die Mitarbeiter_innen des Projektes BASIS erachtet. Bei der Betrachtung des Prozenranges lässt sich jedoch eine Streuung zwischen dem Prozentrang 45 (mittlerer Normbereich) und dem Prozentrang 90 festhalten (über den Durchschnittswert der Normskala). Dies lässt sich einerseits mit den Einzelbeantwortungen der jeweiligen Aussagen erklären. Trotz der Streuung lässt sich jedoch allgemein ein eher positiver Rückschluss über die Zufriedenheit im Bereich der Organisation und Führung in BASIS festhalten. Dieser Bereich wurde als sehr wichtig erachtet und es wird eine weiterhin positive Entwicklung erwartet.

Aufstiegs- und Karrieremöglichkeiten

Bei der Einschätzung der Zufriedenheit bezüglich der Aussagen in dem Bereich *Aufstiegs- und Karrieremöglichkeiten* lässt sich aus dem Mittelwert aller Antworten bei einem Prozentrang von 43 able-

¹² Im Profil auf liegt dieser Wert im Normalbereich. Im Portfoliodiagramm der Arbeitszufriedenheit liegt der Punkt Direkte Vorgesetzte (DV) am höchsten. In der Beschreibung der „Stabilisierten Arbeitszufriedenheit“ wird allerdings von Merkmalen gesprochen, mit welchen die Mitarbeiter_innen „sehr zufrieden“ sind (s. Abb. 43).

¹³ Zu beachten ist hierbei, dass innerhalb der Items erst in der letzten abschließenden Frage gezielt nach dem Landkreis und der Landesschulbehörde gefragt wird.

sen. Das heißt, dass die Mitarbeiter_innen im Durchschnitt zufrieden mit ihren Aufstiegs- und Karrieremöglichkeiten in dem Projekt BASIS sind. Der Themenbereich Aufstiegs- und Karrieremöglichkeiten wurden als relativ wichtig erachtet. Die Erwartungen an Entwicklungen in diesem Bereich sind mit der überwiegenden Einschätzung weder positiv noch negativ (1:5:1) neutral.

Arbeitsbedingungen

Grundlegend wird die *Zufriedenheit über die Arbeitsbedingungen* laut PAZ-Manual normal eingestuft. Sie liegt mit einem Prozentrang von 43 im mittleren Normalbereich. Insgesamt stuften die Mitarbeiter_innen bei BASIS diesen Themenbereich als *sehr wichtig* ein. Die Erwartung an die Entwicklung in diesem Bereich wird als *eher positiv* bewertet.

Entscheidungsspielraum

Die Einschätzung aller Aussagen bezüglich *Zufriedenheit mit dem Entscheidungsspielraum* liegt im Durchschnitt bei einem Prozentrang von 44 und somit im Normalbereich. Die Mitarbeiter_innen von BASIS sind in diesem Bereich also durchschnittlich zufrieden. Das Kriterium des Entscheidungsspielraums wurde von den Befragten als sehr wichtiger Bereich erachtet. Die Erwartungen an die Entwicklungen des eigenen Entscheidungsspielraums sind eher neutral. Die meisten Mitarbeiter_innen gaben an, weder positive noch negative Entwicklungen zu erwarten.

Bezahlung

Bei der Befragung nach der *Zufriedenheit über die Bezahlung* in BASIS lässt sich auf Grundlage des PAZ ein durchschnittlicher Wert festhalten. Die Zufriedenheit liegt bei einem Prozentrang von 47 Prozent und die Streuung erstreckt sich von zufrieden bis wenig zufrieden. Insgesamt wird der Themenbereich Bezahlung als relativ wichtig eingestuft und die Entwicklungserwartungen liegen bei einer neutralen Beantwortung von weder positiv noch negativ.

Arbeits- und Urlaubszeiten

Die Einschätzung der Zufriedenheit bezüglich aller Aussagen mit den *Arbeits- und Urlaubszeiten* liegt im Durchschnitt bei einem Prozentrang von 14. Somit liegt sie unterhalb des Normalbereichs. Dies deutet auf eine durchschnittlich geringe Zufriedenheit der Mitarbeiter_innen mit diesem Kriterium hin. Der Bereich *Arbeits- und Urlaubszeiten* wurden als sehr wichtig beurteilt. Auch hier gaben die meisten Mitarbeiter_innen an, weder positive noch negative Entwicklungen zu erwarten.

Allgemeine Rahmenbedingungen

Der Prozentrang für den Bereich *Allgemeine Rahmenbedingungen* liegt bei 44 und erstreckt sich in Form der Streuung über den gesamten Normalbereich des Profils. Auch in diesem Themenfeld lässt sich demnach eine durchschnittliche Zufriedenheit festhalten. Die *allgemeinen Rahmenbedingungen* werden als sehr wichtiger Themenbereich beurteilt. Des Weiteren sind die Erwartungen an die Entwicklung dieses Themenbereichs neutral - die meisten Befragten erwarten hier weder eine positive noch eine negative Entwicklung.

5.1.5 Sichtweise von Lehrkräften

Stichprobe

Insgesamt wurden 140 Fragebögen¹⁴ an die 27 Grundschulen im Landkreis Verden ausgegeben. An der Befragung haben 38 Grundschullehrkräfte aus 15 Grundschulen im Landkreis Verden teilgenommen, die mit BASIS zusammengearbeitet haben bzw. aktuell zusammenarbeiten. 23 der befragten

¹⁴ Da die genaue Anzahl der mit BASIS kooperierenden Lehrkräfte im Vorfeld nicht ermittelt werden konnte, wurde die Anzahl der benötigten Fragebögen anhand der vorliegenden Akten berechnet.

Lehrkräfte gaben an, dass sie mit BASIS bezüglich einer Schüler_in zusammengearbeitet haben. Bei acht Lehrkräften erfolgte die Kooperation bezogen auf zwei Schüler_innen. In sechs Fällen erfolgte die Zusammenarbeit bezogen auf drei bis vier Schüler_innen. Die höchste Angabe machte eine Lehrkraft, die bezüglich sieben Schüler_innen mit BASIS zusammengearbeitet hat.

Dementsprechend lässt sich zusammenfassen, dass an der Befragung 38 Lehrkräfte teilnahmen, die überwiegend bezüglich einer Schüler_in mit BASIS zusammengearbeitet haben.

Kontaktaufnahme und -häufigkeit

27 der insgesamt 38 befragten Lehrkräfte gaben im Fragebogen an, dass sie von BASIS unter anderem durch die jeweilige *Schulleitung* aufmerksam wurden. 21 von 38 Befragten berichteten, dass sie von BASIS über *Kolleg_innen* erfahren haben. Diese beiden Möglichkeiten, BASIS kennenzulernen, wurden bei der Erhebung am häufigsten angegeben. Am seltensten erfuhren die Lehrkräfte von BASIS über *Flyer* und den *Internetauftritt*.

In Einzelfällen gaben die befragten Lehrkräfte an, dass sie von BASIS über

- das *Jugendamt*,
- das Verdener Beratungs- und Unterstützungssystem (*VERDIBUS*) oder
- über die *Auftaktveranstaltung* in der Erich-Kästner-Schule erfahren haben.

Die Kooperationshäufigkeit wurde anhand der Anzahl der geführten Gespräche erhoben. Es ergab sich folgendes Bild:

- Neun Lehrkräfte gaben an, dass sie 1-3 Gespräche mit BASIS geführt haben.
- Zehn Lehrkräfte gaben an, dass sie 4-6 Gespräche mit BASIS geführt haben.
- Neun Lehrkräfte gaben an, dass sie 6-8 Gespräche mit BASIS geführt haben.
- Sechs Lehrkräfte gaben an, dass sie mehr als zehn Gespräche mit BASIS geführt haben.

Es lässt sich festhalten, dass die befragten Lehrkräfte meistens über die Schulleitung und/oder Kolleg_innen von BASIS erfahren haben. Die Anzahl der geführten Gespräche zwischen Lehrkräften und BASIS variiert zwischen 1-3 Gesprächen und mehr als zehn Gesprächen.

Ablauf der Zusammenarbeit zwischen Lehrkraft und BASIS aus Sicht der Lehrkräfte

Im Folgenden werden die von den Lehrkräften benannten Elemente der Zusammenarbeit zu einem exemplarischen Verlauf zusammengefasst:

1. Phase: Kontaktaufnahme und Terminabsprache per Mail oder Telefon
2. Phase: (Fallbezogenes) Erstgespräch
3. Phase: (Individuelle) Fallbearbeitung

In dieser Phase erfolgen unterschiedliche Beratungs- und Unterstützungsangebote, die jeweils den Gegebenheiten des Falls angepasst sind. Die folgenden Elemente wurden von den befragten Lehrkräften besonders häufig benannt.

- Hospitation durch BASIS Mitarbeiter_innen: Unterrichtsbeobachtung mit anschließendem Beratungsgespräch (Lehrkraft, BASIS)
- Elternarbeit (Gespräche zwischen BASIS und Eltern/Erziehungsberechtigten sowie zwischen BASIS, Eltern/Erziehungsberechtigten und Lehrkraft)
- Gespräche in verschiedenen Konstellationen (Lehrkraft, BASIS, Schüler_in, Eltern/ Erziehungsberechtigten), hieraus resultieren häufig Zielvereinbarungen sowie die Planung von Maßnahmen
- Überprüfung der geplanten Ziele und Maßnahmen durch Gespräche zwischen BASIS und Lehrkraft

4. Phase: Abschlussgespräch

Demnach sind Kontaktaufnahme und Terminabsprache, Erstgespräch, Hospitation, Beratungsgespräche mit der Lehrkraft, Gespräche in verschiedenen Konstellationen und Abschlussgespräch typische Elemente der Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und BASIS. Der Beratungsverlauf variiert fallbezogen, da er an die individuellen Gegebenheiten angepasst wird.

(Aus-)Wirkungen der Zusammenarbeit mit BASIS aus Sicht der befragten Lehrkräfte

Für die Beantwortung dieser Fragestellung wurden die Lehrkräfte gebeten, zu den folgenden Bereichen Stellung zu nehmen:

- Anregungen für weiterführende und/oder neue pädagogische Maßnahmen,
- Stärkung im Umgang mit Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten,
- Unterstützung in der Vernetzung mit außerschulischen Hilfen,
- Unterstützung in der Zusammenarbeit mit Eltern/Erziehungsberechtigten.

Es wurde jeweils eine Aussage formuliert und um eine Einschätzung hinsichtlich der Zustimmung („trifft zu“ bis „trifft nicht zu“) gebeten. In den ersten drei Bereichen zeigen die Ergebnisse ein ambivalentes Bild. Mit einer positiven Tendenz („trifft zu“: 7 Nennungen und „trifft eher zu“: 13 Nennungen) positionierten sich 20 Lehrkräfte gegenüber der Aussage, dass sie *durch BASIS Anregungen für weiterführende und/oder neue pädagogische Maßnahmen erhalten* haben. 18 Lehrkräfte positionierten sich mit einer negativen Tendenz („trifft eher nicht zu“: 15 Nennungen und „trifft nicht zu“: 3 Nennungen) (s. Abb. 45).

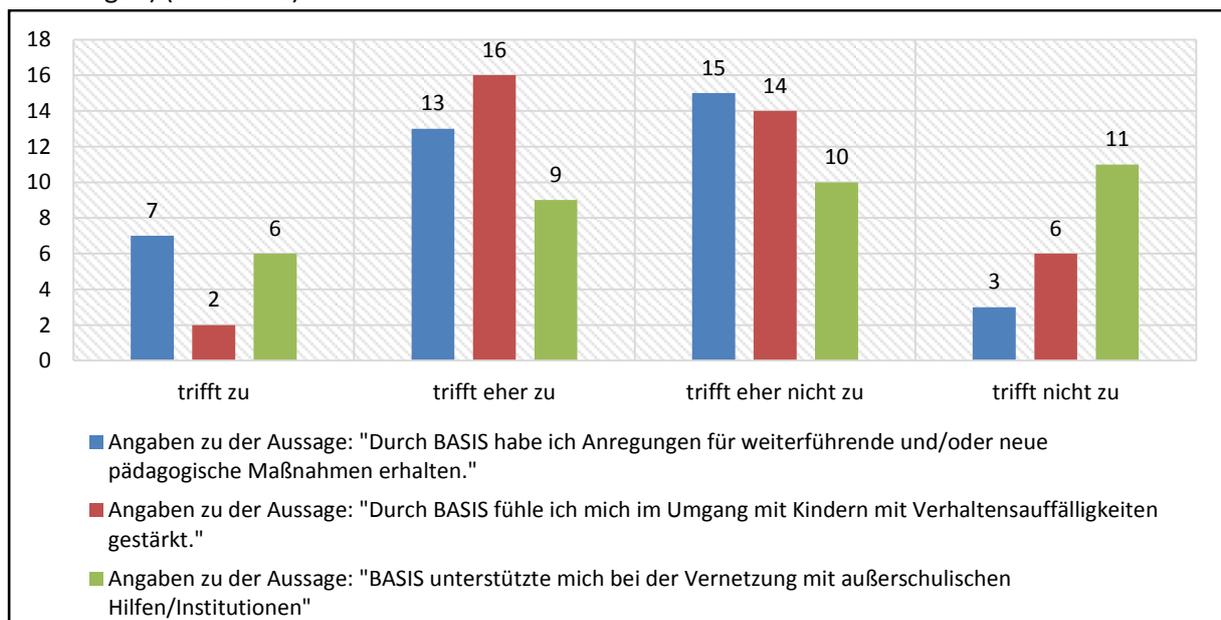


Abbildung 45: Kap 5.1.5 - Angaben der Lehrkräfte zu ausgewählten Aussagen (Anregungen, Stärkung, Vernetzung) bezüglich des Projektes BASIS

18 Lehrkräfte positionierten sich mit einer positiven Tendenz gegenüber der Aussage *„Durch BASIS fühle ich mich im Umgang mit Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten gestärkt“* („trifft zu“: 2 Nennungen; „trifft eher zu“: 16 Nennungen). 20 Lehrkräfte positionierten sich gegenüber der Aussage mit einer negativen Tendenz („trifft eher nicht zu“: 14 Nennungen; „trifft nicht zu“: 6 Nennungen) (s. Abb. 45).

Eine positive Tendenz gegenüber der Aussage *„BASIS unterstützte mich bei der Vernetzung mit außerschulischen Hilfen/Institutionen“* zeigte sich bei 15 Lehrkräften („trifft zu“: 6 Nennungen, „trifft eher zu“: 9 Nennungen). Bei 21 Lehrkräften zeigte sich eine negative Tendenz gegenüber dieser Aus-

sage („trifft eher nicht zu“: 10 Nennungen, „trifft nicht zu“: 11 Nennungen). 2 Personen machten zu dieser Aussage keine Angabe (s. Abb. 45).

Somit zeigt sich in den Bereichen „Anregungen für weiterführende und/oder neue pädagogische Maßnahme“, „Stärkung im Umgang mit Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten“ und „Unterstützung in der Vernetzung mit außerschulischen Hilfen“ eine annähernd paritätische Verteilung in der Einschätzung der Lehrkräfte zwischen der positiven und negativen Tendenz. Zu berücksichtigen ist hierbei die Abhängigkeit von den jeweiligen Zielen der Zusammenarbeit.

Im Bereich „Unterstützung in der Zusammenarbeit mit Eltern“ zeigten die Antworten ein einheitlicheres Bild. 27 Lehrkräfte positionierten sich mit einer positiven Tendenz gegenüber der Aussage „Basis unterstützte mich in der Zusammenarbeit mit den Eltern“ („trifft zu“: 16 Nennungen, „trifft eher zu“: 11 Nennungen). Mit einer negativen Tendenz positionierten sich 11 Lehrkräfte („trifft eher nicht zu“: 9 Nennungen, „trifft nicht zu“: 2 Nennungen) (s. Abb. 46).

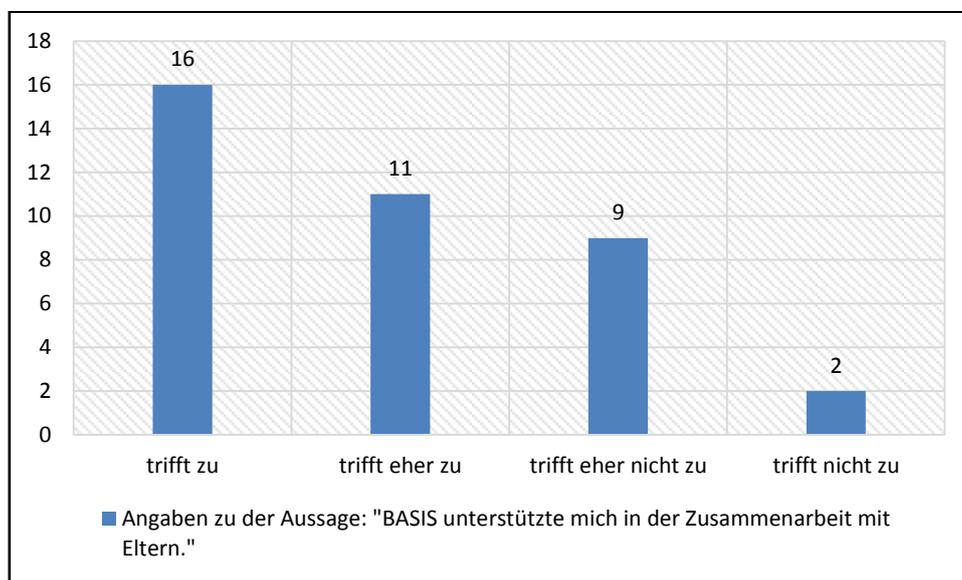


Abbildung 46: Kap. 5.1.5 - Angaben der Lehrkräfte zu der Unterstützung in der Zusammenarbeit mit Eltern/Erziehungsberechtigten bezüglich des Projektes BASIS

Demnach fühlen sich zwei Drittel der befragten Lehrkräfte durch BASIS in der Zusammenarbeit mit Eltern/Erziehungsberechtigten unterstützt. Auch hier ist die Abhängigkeit von den jeweiligen Zielen der Zusammenarbeit zu berücksichtigen.

Stärken in den Angeboten von BASIS aus Sicht der Lehrkräfte

Insgesamt haben 34 der befragten Lehrkräfte Stärken von BASIS beschrieben. 17 Lehrkräfte benennen die Unterstützung in der *Zusammenarbeit mit Eltern/Erziehungsberechtigten* als eine Stärke von BASIS. Die *Unterstützung in der Planung von Förderung*, z.B. im Bereich Diagnostik und der Entwicklung von Strategien und Maßnahmen, wird von 15 Lehrkräften als Kompetenz angeführt. Die (unabhängige) *Verortung des Angebots* BASIS außerhalb der (eigenen) Schule und der daraus resultierende „Blick von außen“ werden von 13 Lehrkräften als Stärke dargestellt. Die damit verbundene Haltung wird von acht Befragten als unvoreingenommen, neutral und objektiv charakterisiert und als Stärke benannt. Die *Vernetzung mit außerschulischen Institutionen und Hilfen* durch BASIS geben neun der Befragten als positiv an. Die *Angebote* der Hospitation und Beratung werden von neun Lehrkräften als Stärke beschrieben. Ebenfalls wird die Lerninsel von zwei Lehrkräften hervorgehoben.

Die befragten Lehrkräfte sehen die Stärken von BASIS vorrangig in der Unterstützung bei der Elternarbeit sowie der Förderplanung. Als positiv werden ebenfalls die Verortung des Angebots und der resultierende „Blick von außen“ benannt.

Veränderungen, die aus Sicht der Lehrkräfte an den Angeboten von BASIS erfolgen sollten

Insgesamt haben 28 der befragten Lehrkräfte „Veränderungswünsche“ und „-ideen“ formuliert. Benannt wurden Veränderungen, die auf eine Intensivierung bestehender Angebote abzielen, und Veränderungen, die zu einer Erweiterung des Angebots führen. Im Folgenden werden die häufigsten Nennungen überblicksartig dargestellt werden.

- Intensivierung der bestehenden Angebote

Bezogen auf den Prozess der Zusammenarbeit wurden die folgenden fünf (übergeordneten) Aspekte am häufigsten benannt.

- Erhöhung der *Häufigkeit und Dauer von Hospitationen* in der Schule und im Elternhaus (5 Nennungen)
- *Kontinuität* in der Zusammensetzung der Beratungsteams (5 Nennungen)
- mehr Zeit für *einen regelmäßigen und kontinuierlichen Austausch* (z.B. Gespräche im schulischen und außerschulischen Setting) (3 Nennungen)
- Erhöhung der *Transparenz und Erreichbarkeit* in der Zusammenarbeit mit BASIS (z.B. durch Zuweisung von Protokollen, bessere telefonische Verfügbarkeit) (3 Nennungen)
- mehr *Handlungsspielraum bzw. Einfluss* im schulischen sowie außerschulischen Kontext durch BASIS (z.B. engere Kooperation zwischen ASD und BASIS) (2 Nennungen)

- Ergänzung der bestehenden Angebote

Hinsichtlich der Veränderung und Erweiterung des bestehenden Angebots werden die folgenden zwei Aspekte am häufigsten (insgesamt 11 Nennungen) benannt:

- Begleitung und Beratung durch BASIS bei der *Umsetzung der beschlossenen Maßnahmen* mit einem anschließenden Gespräch zur Überprüfung/Evaluation der Wirksamkeit
- *direkte bzw. unmittelbare Hilfen* „für das Kind“ (bspw. durch den Einsatz einer Schulbegleitung, die Durchführung von Trainingsprogrammen etc.)

Von den befragten Lehrkräften werden demnach sowohl Veränderungen innerhalb des bestehenden Angebots als auch eine Erweiterung desselben gewünscht. Veränderungsmöglichkeiten beziehen sich auf die *Bereiche Kontinuität und zeitliche Ressourcen von BASIS*. Eine Angebotserweiterung sollte aus Sicht der Befragten in der Umsetzung und Reflexion der geplanten Maßnahmen sowie der direkten Unterstützung von Schüler_innen erfolgen.

Zufriedenheit der Lehrkräfte mit BASIS

Zur Ermittlung der Zufriedenheit der Lehrkräfte mit BASIS wurden die Antworten der folgenden Items betrachtet:

1. Wie zufrieden sind Sie mit der Zusammenarbeit mit BASIS?
2. Würden Sie BASIS anderen Lehrkräften weiterempfehlen?

Die Lehrkräfte konnten auf einer sechsstufigen Skala (von 1 = „sehr zufrieden“ bis 6 = „sehr unzufrieden“) ihre *Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit BASIS* einschätzen.

Zwölf Lehrkräfte ordneten ihre Zufriedenheit den Werten 1 (3 Nennungen) oder 2 (9 Nennungen) zu. Zehn Befragte gaben ihre Zufriedenheit mit 3 (7 Nennungen) oder 4 (3 Nennungen) an. Elf Lehrkräfte

schätzten ihre Zufriedenheit mit 5 (10 Nennungen) oder 6 (1 Nennung) ein. Fünf Personen machten zu dieser Frage keine Angabe. (s. Abb. 47)

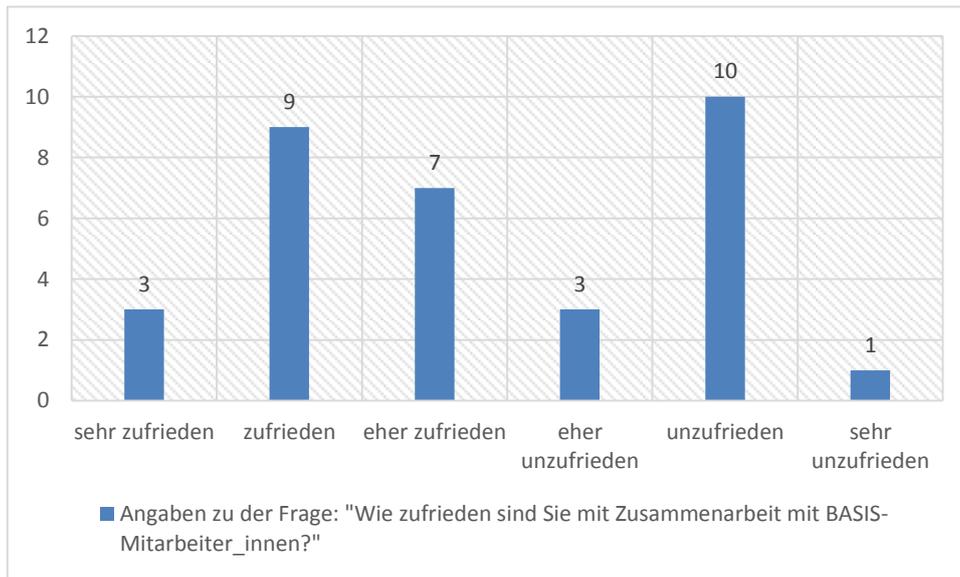


Abbildung 47: Kap. 5.1.5 - Zufriedenheit der Lehrkräfte mit der Zusammenarbeit im BASIS Projekt (n=33)

Von den 38 befragten Lehrkräften machten 37 Angaben zu der Frage, ob sie *BASIS anderen Lehrkräften weiterempfehlen* würden. 29 bejahten die Frage. Acht der Befragten antworteten mit Nein. Eine Person machte keine Angabe.

Eine Gegenüberstellung der *Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit* und der *Weiterempfehlung an andere Lehrkräfte* lässt sich in der folgenden Abbildung¹⁵ ablesen.

		Würden Sie BASIS anderen Lehrkräften weiterempfehlen?		Gesamt
		Ja	Nein	
Wie zufrieden sind Sie mit der Zusammenarbeit mit BASIS?	1-2 3-4 5-6	12 10 3	0 0 7	12 10 10
Gesamt		25	7	32

Abbildung 48: Kap. 5.1.5 - Zufriedenheit der Lehrkräfte mit der Zusammenarbeit im Projekt und Weiterempfehlung von BASIS an andere Lehrkräfte (Kreuztabelle)

Alle Lehrkräfte, welche ihre Zufriedenheit zwischen 1 und 4 angaben und die Frage nach der Weiterempfehlung beantworteten, würden BASIS weiterempfehlen. Sieben Lehrkräfte, die ihre Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit mit 5 bzw. 6 einschätzten, würden BASIS nicht weiterempfehlen. Drei Lehrkräfte würden BASIS weiterempfehlen, obwohl sie ihre Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit in einem Bereich von 5 oder 6 einschätzten.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Zufriedenheit bei ca. einem Drittel (12 Nennungen) der gegebenen Antworten mit 1-2 angegeben wird, bei ca. Drittel (10 Nennungen) mit 3-4 und bei ca.

¹⁵ Die Werte der Lehrkräfte, welche bei dem einen oder dem anderen Item keine Angabe gemacht haben, entfallen in dieser Abbildung.

einem Drittel (11 Nennungen) mit 5-6¹⁶. Über drei Viertel der befragten Lehrkräfte würden BASIS anderen Lehrkräften weiterempfehlen.

5.1.6 Sichtweise von Eltern/Erziehungsberechtigten

Stichprobe

Insgesamt sind 119 Fragebögen an Eltern/Erziehungsberechtigte versandt worden. An der Befragung haben 20 erziehungsberechtigte Personen teilgenommen, welche zum Zeitpunkt der Befragung mit BASIS in Kontakt standen. 17 Erziehungsberechtigte gaben an, dass ihr Kind zum Zeitpunkt der Befragung eine Grundschule besuchte. Sieben Befragte gaben an, dass ihr Kind vor der Zusammenarbeit mit BASIS einen festgestellten sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf hatte. Elf Personen gaben an, dass ihr Kind vorab keinen festgestellten sonderpädagogischen Förderbedarf hatte. Zwei Personen machten bei diesem Item keine Angabe.

Kontaktaufnahme und -häufigkeit

Von den insgesamt 20 befragten Personen gaben acht an, dass sie von BASIS über die *Klassenlehrkraft* ihres Kindes erfahren haben. Drei Personen gaben an, dass sie über *Flyer*, das *Internet* oder eine *Informationsveranstaltung* von BASIS erfahren zu haben. Zwei haben über *andere Eltern/Erziehungsberechtigten* von BASIS erfahren. Keine der befragten Personen hat über Mitarbeiter_innen des Projektes BASIS erfahren.

In anderen Fällen gaben die Befragten an über folgende Personen oder Institutionen von BASIS erfahren zu haben:

- über ein Sozialpädiatrisches Zentrum
- über einen Kindergarten und eine Kindertagesstätte
- einen Bekannten (Lehrkraft)
- über eine Ärztin
- über eine Ergotherapeutin
- über eine Grundschule (Baden)

Die Kontakthäufigkeit zwischen Erziehungsberechtigten und BASIS wurde anhand der Anzahl der persönlich oder telefonisch geführten Gespräche mit BASIS Mitarbeiter_innen erhoben:

- elf Erziehungsberechtigte gaben an, dass bisher 1-3 Gespräche mit BASIS stattfanden,
- drei Erziehungsberechtigte gaben an, dass bisher 4-6 Gespräche mit BASIS stattfanden,
- drei Erziehungsberechtigte gaben an, dass bisher 6-8 Gespräche mit BASIS stattfanden,
- eine Erziehungsberechtigte(r) gab an, dass bisher 8-10 Gespräche mit BASIS stattfanden
- zwei Erziehungsberechtigte gaben an, dass bisher mehr als zehn Gespräche mit BASIS stattgefunden haben.

Somit gaben die Erziehungsberechtigten am häufigsten an, von BASIS über die *Klassenlehrkraft* ihres Kindes erfahren zu haben. Die Gesprächszahl wurde am häufigsten mit bisher *1-3 Gesprächen mit Mitarbeiter_innen* angegeben. Die übrigen Gesprächshäufigkeiten variieren nach Angabe der Erziehungsberechtigten zwischen 4-6 und mehr als zehn bisher geführten Gesprächen.

(Aus-)Wirkungen der Zusammenarbeit mit BASIS aus Sicht der befragten Lehrkräfte

Für die Beantwortung dieser Fragestellung wurden die Befragten gebeten, zu den folgenden Bereichen Stellung zu nehmen:

¹⁶ 6 = „sehr unzufrieden“ wurde nur einmal angegeben.

- Verbesserung der schulischen Situation des Kindes,
- Verbesserung der Zusammenarbeit der Eltern/Erziehungsberechtigten mit der Schule (Klassenlehrkraft) durch die Zusammenarbeit mit BASIS,
- positive Veränderung der familiären Situation durch die Zusammenarbeit mit BASIS,
- Hilfe bei dem Erhalt von Unterstützung und Hilfen für die Familie (z.B. Hausaufgaben-Hilfe, therapeutische Angebote, Kontakt zu Vereinen und Beratungsstellen),

Es wurde jeweils eine Aussage formuliert und um eine Einschätzung hinsichtlich der Zustimmung („trifft zu“ oder „trifft nicht zu“) gebeten.

Neun der befragten Erziehungsberechtigten gaben an, dass sie eine *Verbesserung der schulischen Situation ihres Kindes* beobachtet haben. Sieben Personen konnten keine Verbesserung der schulischen Situation erkennen. Vier Personen machten zu dieser Aussage keine Angabe.

Die *Zusammenarbeit mit der Schule (z.B. Klassenlehrkraft)* hat sich bei elf Personen nach deren Einschätzung durch die Zusammenarbeit mit BASIS verbessert. Sech Personen gaben an, dass sie keine Verbesserung der Zusammenarbeit mit der Schule feststellen konnten. Drei Personen machten zu dieser Aussage keine Angabe.

Eine *positive Veränderung der familiären Situation* durch die Zusammenarbeit mit BASIS haben sechs der befragten Personen beobachtet. Sieben Personen konnten keine Verbesserung feststellen. Weitere sieben Personen machten zu dieser Aussage keine Angabe.

Acht Personen gaben an, dass BASIS dabei geholfen hat *Unterstützung und Hilfeleistungen für ihre Familie* zu erhalten. Bei neun Personen traf dies nicht zu. Drei Personen machten keine Angaben.

Demnach wurden positive Auswirkungen durch BASIS auf die *schulische Situation* des Kindes und auf die *Zusammenarbeit* zwischen Eltern/Erziehungsberechtigten und Schule von rund der Hälfte der Befragten wahrgenommen. Darüber hinaus nahm rund ein Viertel der Befragten positive Veränderungen ihrer *familiären Situation* wahr.

Zufriedenheit der Eltern/Erziehungsberechtigten mit BASIS

Zur Betrachtung der Zufriedenheit der Eltern/Erziehungsberechtigten mit BASIS werden die Antworten der folgenden Items herangezogen:

1. Wie zufrieden sind Sie mit der Zusammenarbeit mit den BASIS Mitarbeiter_innen?
2. Würden Sie BASIS anderen Erziehungsberechtigten weiterempfehlen?

Die befragten Personen sollten auf einer sechsstufigen Skala (von 1 = „sehr zufrieden“ bis 6 = „sehr unzufrieden“) ihre *Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit mit den BASIS Mitarbeiter_innen* einschätzen. Zwölf Erziehungsberechtigte schätzten ihre Zufriedenheit diesbezüglich mit 1 oder 2 ein. Sechs Personen gaben ihre Zufriedenheit mit 3 oder 4 an. Eine der befragten Personen ordnete ihre Zufriedenheit dem Wert 5 zu. Keine Person bewertete die Zusammenarbeit mit 6 („sehr unzufrieden“). Eine Person machte keine Angabe (s. folgende Abbildung).

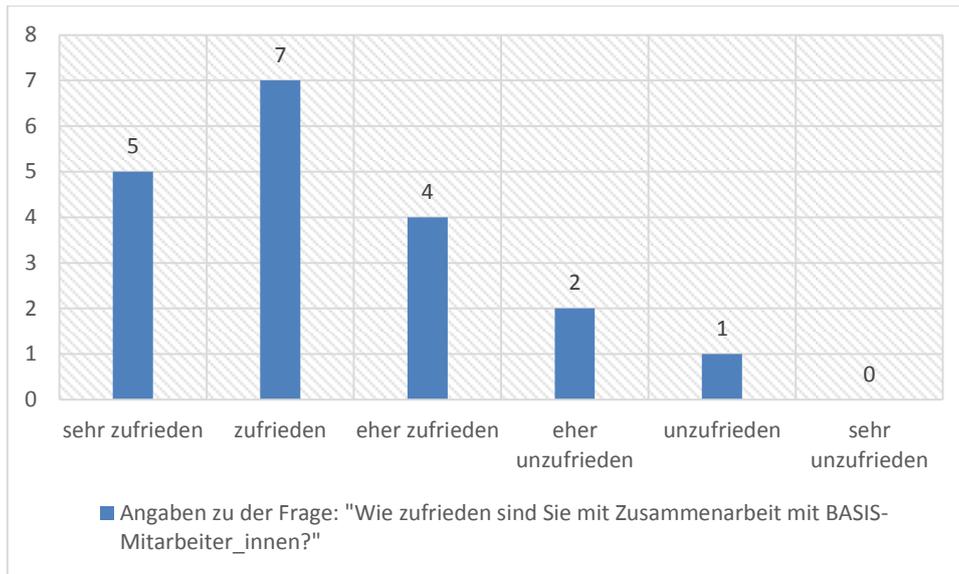


Abbildung 49: Kap. 5.1.6 - Zufriedenheit der Eltern/Erziehungsberechtigten mit der Zusammenarbeit mit BASIS (n=19)

Von den Befragten gaben 17 an, dass sie BASIS anderen Erziehungsberechtigten weiterempfehlen würden. Eine Person würde BASIS nicht weiterempfehlen. Zwei Personen machten zu dieser Frage keine Angabe.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass bis auf eine Person alle Personen, die die Frage beantwortet haben, anderen Erziehungsberechtigten BASIS weiterempfehlen würden. Über drei Viertel der Befragten schätzten ihre Zufriedenheit in dem Bereich zwischen den Werten 1-3 ein.

Veränderungswünsche

Die Möglichkeit, Änderungsvorschläge zu nennen, nutzten vier der befragten Personen. Die Vorschläge betreffen insbesondere personelle und zeitliche Ressourcen und die Intensität der Unterstützung des Kindes und der Eltern/Erziehungsberechtigten durch BASIS. Genannt wurden:

- mehr Gespräche mit dem Kind,
- stärkere Unterstützung der Eltern/Erziehungsberechtigten und des Kindes,
- Austauschmöglichkeit für Eltern/Erziehungsberechtigte und Kinder mit anderen Betroffenen,
- Aufstockung des Personals, um schnellere Hilfe zu ermöglichen.

Des Weiteren wurden die Verbesserung des Informationsaustausches der BASIS Mitarbeiter_innen untereinander sowie eine Verbesserung der Kommunikation zwischen BASIS und Eltern/Erziehungsberechtigten gewünscht.

5.1.7 Fazit und Beantwortung der Forschungsfragen

In diesem abschließenden Kapitel sollen die zentralen Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung zusammenfassend dargestellt werden. Die Gliederung erfolgt anhand der in Kapitel 4.2 formulierten Forschungsfragen, deren Beantwortung im Zentrum der Evaluation stand.

1. Welche Veränderungen und Möglichkeiten ergeben sich durch das Projekt BASIS für den Landkreis Verden im Bereich der Jugendhilfe und für die Niedersächsischen Landesschulbehörde hinsichtlich der Unterstützung schulischer Inklusion?

In den ersten zweieinhalb Jahren der Projektzeit hat das BASIS Team 169 Anfragen (i.d.R. durch Grundschullehrkräfte) erhalten und gemäß der Konzeption bearbeitet. Die Kooperation erfolgte hierbei mit annähernd allen der insgesamt 27 Grundschulen des Landkreises Verden. In 119 „Fällen“ erfolgte ergänzend eine Zusammenarbeit mit Eltern/Erziehungsberechtigten. Diese Daten sowie die

Anlage des Projektes machen deutlich, dass BASIS eine notwendige (und nachgefragte) Erweiterung des gestuften Systems der sonderpädagogischen Unterstützungen im Landkreis Verden darstellt. Das Projekt ist innerhalb dieses Systems der zweiten Stufe „Mobile Dienste und Beratungs- und Unterstützungssysteme“ zuzuordnen und nimmt primär die Aufgabe der Beratung der am Prozess beteiligten Personen, im Sinne der planvollen und strukturierten Gestaltung von Kommunikationsprozessen im Hinblick auf ein Anliegen, eine Problem- oder Fragestellung, wahr. BASIS stellt im bundesweiten Vergleich eine Besonderheit hinsichtlich der multiprofessionellen Ausrichtung dar. Durch die Kooperation zwischen der Niedersächsischen Landesschulbehörde und dem Landkreis Verden (hier insbesondere mit dem Allgemeinen Sozialen Dienst (ASD)) ist es durch die Kooperation von Förderschullehrkräften und Sozialpädagog_innen innerhalb des Projektes gelungen, die jeweiligen Ressourcen und Kompetenzen der Professionen im schulischen und außerschulischen Bereich im Sinne eines Unterstützungsangebotes zu etablieren. Die Angebote von BASIS werden hierbei besonders bei Fragestellungen im Kontext inklusiver Bildung in Anspruch genommen, wie im Folgenden näher erläutert wird.

2. Wo und wie profitieren die Systeme (Schule, Landkreis Verden) sowie die Beteiligten (Lehrkräfte, Eltern/Erziehungsberechtigte, Kinder) durch die Kooperation innerhalb des Projektes?

Die Ergebnisse zeigen, dass das Projekt BASIS im schulischen Kontext besonders häufig im Umgang mit Schüler_innen, die ein externalisierendes, aggressiv-ausagierendes Verhalten zeigen, um Unterstützung gebeten wird. Besonders häufig wird der Umgang mit verbalen und körperlichen Auseinandersetzungen und weiteren Verhaltensweisen, die sich störend auf Unterrichtsprozesse auswirken, als „Meldeanlässe“ benannt. Ebenfalls wird Unterstützung im Umgang mit Problemen im Arbeits- und Lernverhalten von Schüler_innen als Grund der Kontaktaufnahme genannt. Diese Angaben verdeutlichen, dass primär ein Unterstützungsbedarf im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung durch BASIS abgedeckt wird. Somit kann von einer Funktion der Entlastung, im Sinne eines verfügbaren Kooperationspartners, gesprochen werden. Die befragten Lehrkräfte sehen die Stärken von BASIS vorrangig in der Unterstützung bei der Kooperation mit Eltern/Erziehungsberechtigten und in der Planung von Förderangeboten. Als positiv werden ebenfalls die Verortung des Angebots sowie der resultierende „Blick von außen“ benannt. Trotz einer heterogenen Einschätzung der Lehrkräfte hinsichtlich der Zufriedenheit mit dem Projekt geben drei Viertel der befragten Lehrkräfte an, das Projekt BASIS anderen Lehrkräften weiterempfehlen zu wollen. Aus Sicht der wissenschaftlichen Begleitung kann eine Erklärung für die teilweise bestehende Unzufriedenheit bezüglich der Zusammenarbeit mit BASIS in einer Diskrepanz von Erwartung und Angebot liegen. Einige Lehrkräfte äußerten bspw. den Wunsch nach (direkten) Unterstützungsmaßnahmen für Schüler_innen (z.B. in Form einer Schulbegleitung), die aufgrund der konzeptionellen und organisatorischen Ausrichtung nicht als Angebot durch BASIS zur Verfügung steht.

In der Betrachtung der Rückmeldungen von Eltern/Erziehungsberechtigten wurden positive Auswirkungen durch BASIS auf die schulische Situation des Kindes und auf die Zusammenarbeit zwischen Eltern/Erziehungsberechtigten und Schule von rund der Hälfte der Befragten wahrgenommen. Darüber hinaus nahm rund ein Viertel der Befragten positive Veränderungen ihrer familiären Situation wahr. Über drei Viertel der Befragten schätzten ihre Zufriedenheit in dem Bereich zwischen „sehr zufrieden“ bis „eher zufrieden“ ein. Bis auf eine Person gaben alle befragten Personen an, dass sie das Projekt BASIS anderen Eltern/Erziehungsberechtigten weiterempfehlen würden. Somit kann auch hier von einer unterstützenden Funktion für Eltern/Erziehungsberechtigten ausgegangen werden, die eine Verknüpfung schulischer und außerschulischer (Beratungs-)Angebote ermöglicht.

In der Betrachtung der Auswirkung einer multiprofessionellen Ausrichtung des Projektes beschreiben die Mitarbeiter_innen u.a. den Rückgriff auf Ressourcen und Kompetenzen der anderen Profession und den Zugewinn an Kompetenzen in den Aufgabenfeldern der jeweils anderen Profession als eine Stärke der gewählten Teamzusammensetzung. Die beschriebenen Synergieeffekte und die Professionalisierung stellt eine bedeutsame Ressource für die beteiligten Systeme und Adressat_innen dar.

3. Trägt BASIS dazu bei, die Grundschulen im Landkreis Verden zu befähigen Schüler_innen mit einem Unterstützungsbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung dem Elternwunsch folgend in der Regelschule zu beschulen?

Die Ergebnisse zeigen, dass etwa die Hälfte der Grundschullehrkräfte angeben Anregungen für weiterführende und/oder neue pädagogische Maßnahme, eine Stärkung im Umgang mit Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten und Unterstützung in der Vernetzung mit außerschulischen Hilfen durch BASIS erhalten zu haben. In den Angaben der Lehrkräfte zu der Unterstützung in der Zusammenarbeit mit Eltern/Erziehungskräften geben zwei Drittel der Befragten an, dass BASIS einen positiven Einfluss auf die Arbeit hat. Zu berücksichtigen ist hierbei die Abhängigkeit von den jeweiligen Zielen der Zusammenarbeit, d.h. bspw., dass eine Unterstützung in der Vernetzung mit außerschulischen Hilfen nur dann erfolgte, wenn dies den Zielen der Zusammenarbeit entsprach. Diese überwiegend positive Tendenz zeigt sich auch in den Wünschen der Lehrkräfte nach einer Intensivierung und Ergänzung der bestehenden Angebote. Eine Intensivierung wird hierbei insbesondere hinsichtlich einer Erhöhung der zeitlichen und personellen Ressourcen und den hiermit verbundenen Aspekten von Kontinuität, Transparenz und Erreichbarkeit gefordert. Sinnvolle Ergänzungen sind aus Sicht der Lehrkräfte eine Begleitung durch BASIS bei der Umsetzung der beschlossenen Maßnahmen sowie Angebote, die direkte bzw. unmittelbare Hilfen „für das Kind“ (bspw. durch den Einsatz einer Schulbegleitung, die Durchführung von Trainingsprogrammen etc.) enthalten.

4. Welche Auswirkungen hat die Arbeit im Projekt BASIS auf den Einsatz von Eingliederungshilfen (z.B. Schulassistenz, Hilfen zur Erziehung)?

Ausgehend von den ausgewerteten Fallakten kann davon ausgegangen werden, dass in 50% der Fälle sowohl BASIS als auch der ASD Verden zeitlich parallel oder versetzt involviert sind bzw. waren. In der Betrachtung des zeitlichen Verlaufs der Fallarbeit wird deutlich, dass überwiegend (in ca. 75% der Fälle) der ASD vor BASIS mit der Fallarbeit begonnen hat. Der ASD und BASIS waren in 70% der betrachteten Fälle (mind. einen Monat) zeitgleich involviert und somit standen für diesen Zeitraum Angebote und Leistungen beider Systeme zur Verfügung. Dies deutet darauf hin, dass i.d.R. zunächst Angebote und Leistungen des ASD in Anspruch genommen werden und später eine Ergänzung durch Angebote von BASIS erfolgt und somit einem zusätzlichen bzw. erweiterten Bedarf an Unterstützung gerecht wird. Daraus lässt sich schließen, dass der ASD nicht in Folge von BASIS eingebunden wird, sondern die BASIS-Fälle bereits im Vorfeld dem ASD bekannt sind. In der Betrachtung der erbrachten Leistungen des ASD gemäß KJHG zeigt sich für die ausgewerteten Fallakten, dass „Sozialpädagogische Hilfen“ (§31), „Eingliederungshilfe für seelisch behinderte Kinder und Jugendliche“ (§35a), „Beratung in Fragen der Partnerschaft, Trennung und Scheidung“ (§17) und „Hilfen zur Erziehung“ (§27) am häufigsten als Leistungen erbracht worden sind. Eine Entwicklung in der Vergabe von Leistungen kann an dieser Stelle aufgrund der vorliegenden Daten nicht skizziert werden. Ebenfalls können keine Aussagen dazu getroffen werden, welche Auswirkungen das Projekt BASIS auf die Vergabe von Leistungen hat.

5. Wie kann für das Projekt BASIS eine ökonomische und effektive Qualitätssicherung aussehen?

Als bereits bestehende Elemente der Qualitätssicherung sollten die strukturierte und weitestgehend standardisierte Falldokumentation sowie -bearbeitung im Sinne des Qualitätskriteriums der Transparenz bestehen bleiben. Ebenfalls sind die Besprechungen im Gesamtteam und im Tandem, als Maßnahmen zur Optimierung der Kooperation anzusehen und weiterzuführen. Anzustreben wäre hier (ebenso wie für die Besprechung im Gesamtteam) eine feste zeitliche Struktur (sowie die dazugehörigen Ressourcen) für die Durchführung der Tandemgespräche, um die Arbeit in den multiprofessionellen Teams vor- und nachzubereiten. In der Einschätzung der BASIS Mitarbeiter_innen zeigt sich insgesamt eine Zufriedenheit mit den Arbeitsbedingungen und -abläufen, die im Vergleich mit anderen Unternehmen im Durchschnittsbereich liegt. Positive Tendenzen zeigen sich in den Bereichen Information und Kommunikation sowie Projektleitung. Eine eher geringe Zufriedenheit besteht hinsichtlich der Arbeits- und Urlaubszeiten. Hier lassen sich Parallelen zu den Aussagen der Grundschullehrkräfte erkennen, die sich für eine Erhöhung der zeitlichen und personellen Ressourcen aussprechen. Eine Ergänzung der bisherigen Maßnahmen der Qualitätssicherung wäre die Einrichtung eines Rückmeldesystems für die Adressant_innen der Angebote, das zum Abschluss (und ggf. in Mitte) der Fallarbeit eingesetzt wird. Dies ermöglicht die (subjektiv) wahrgenommene Qualität der Zusammenarbeit (sowie deren Ergebnisse) aus Sicht der Kooperationspartner_innen zu erfassen und hinsichtlich der Optimierung der Angebote des Projektes zu nutzen. Hierdurch könnte ebenfalls eine stärkere Fokussierung der Output-Indikatoren erfolgen.

6. *Wie wird der Übergang von dem Elementarbereich in den Primarbereich durch das Projekt BASIS gestaltet und unterstützt?*

Die Ergebnisse zeigen, dass der Übergang vom Elementarbereich in den Primarbereich durch BASIS bisher in Einzelfällen unterstützt wird. Der Kontakt zu BASIS wird hierbei durch die zuständige Grundschule oder KiTa aufgenommen. Die Motivation für die Zusammenarbeit mit BASIS umfasst nach Angaben der Beteiligten u.a. Unterstützung für den Umgang mit Kindern sowie für die Gestaltung des Übergangs von der KiTa in die Grundschule. Die Befragten erwarteten in diesen Bereichen von BASIS vorrangig (direkte) Unterstützungsangebote für die Kinder und meldeten zurück, dass eine dementsprechende Erweiterung des primär auf Beratung ausgerichteten Angebots sinnvoll wäre. Das Beratungsangebot wurde als Möglichkeit des fachlichen Austausches und der Bestätigung bzw. Abstimmung eigener Vorgehensweisen als unterstützend im Sinne einer Entlastung wahrgenommen. Insgesamt bewerteten die Befragten KiTa-Mitarbeiter_innen die Kooperation auf einer zehnstufigen Skala (1 = sehr schlecht bis 10 = sehr gut) mit Werten von 7 und 9 positiv.

5.2 Ergebnisse zum Projekt Lerninsel

Im Folgenden werden die Ergebnisse entlang der einzelnen Personengruppen beschrieben und interpretiert. Danach erfolgt eine Zusammenfassung aller relevanten Resultate, damit die zu Beginn formulierte Forschungsfrage beantwortet wird.

5.2.1 Sichtweise der Mitarbeiter_innen

Um die Perspektive der Mitarbeiter_innen zu erfassen, wurden zwei qualitative Interviews und zwei schriftliche Befragungen unter Verwendung von Ratingskalen durchgeführt. Aus Gründen der Zielsetzung erfolgt die Darstellung der Ergebnisse entlang der zu überprüfenden Kriterien der Input-, Prozess- und Ergebnis-Ebene.

Auf der **Input-Ebene** werden die Aspekte *Teamzusammensetzung, Zielgruppenzusammensetzung, Räumlichkeiten & Ausstattung sowie Rahmenbedingungen* betrachtet.

Die Auswertung der Mitarbeiter_inneninterviews hinsichtlich der *Teamzusammensetzung* hat gezeigt, dass in der Lerninsel drei Mitarbeiter_innen arbeiten: zwei Sonderpädagogen sowie eine Sozialpädagogin. In der Betrachtung der Aufgabenbereiche wird deutlich, dass die Aufgaben der Sozialpädagogin nicht eindeutig (professionsspezifisch) geklärt sind. Aufgrund der im Konzept vorgesehenen Doppelbesetzung findet eine zeitlich umfangreiche Einbindung in das unterrichtliche Geschehen statt, sodass spezifische Aufgaben, wie z.B. die Elternarbeit, nicht (im vorgesehenen Umfang) wahrgenommen werden können. Die Aufgaben der Sonderpädagogen sind durch die Zuordnung der Lehrtätigkeit geklärt.

In der Lerninsel wurden zum Zeitpunkt der Erhebung fünf Schüler beschult, wobei vier Schüler die erste und ein Schüler die dritte Klassenstufe besucht. In den Aussagen der Mitarbeiter_innen zur *Zielgruppe* zeigt sich, dass überwiegend externalisierende (aggressiv ausagierende), teilweise aber auch sozial-unreife Verhaltensweisen von den Schülern gezeigt werden. Hierbei muss benannt werden, dass eine diagnostische Klärung bzw. Lernstandserhebung bezogen auf die Schüler im Vorfeld nicht durchgeführt wurde. Dies hat (vermutlich) dazu geführt, dass auch Schüler mit anderen Unterstützungsbedarfen (als einem Bedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung) in der Lerninsel beschult wurden und somit nicht der vorgesehenen Zielgruppe entsprachen. Eine schlussfolgernde Empfehlung wäre an dieser Stelle, vor der Aufnahme eines Schülers in das Projekt Lerninsel die Passung hinsichtlich der Zielgruppe zu prüfen.

Im Hinblick auf die *Räumlichkeiten* beschreiben die Mitarbeiter_innen, dass sich die Anbindung an die Förderschule als nützlich erwiesen hat. Als positiv werden hier die Möglichkeit der Mitnutzung der Räumlichkeiten der Förderschule benannt, aber auch die zur Verfügung stehenden eigenen Räumlichkeiten. Besonders wichtig erscheint in diesem Kontext, dass neben dem Klassenraum ein Raum zum Spielen, zum Rückzug und zur individuellen Förderung vorhanden ist. Zudem ermöglichen die Räume mit der entsprechenden *Ausstattung* die notwendigen Maßnahmen des Förderschwerpunkts, wie im pädagogisch-therapeutischen Lernumfeld gefordert. Aus Sicht der Mitarbeiter_innen ist kritisch zu hinterfragen, ob durch diese Verortung eine Kumulation der Verhaltensauffälligkeiten und Stigmatisierung sowie Prozesse der Exklusion begünstigt werden.

Ein Blick auf die benannten *Rahmenbedingungen* der Mitarbeiter_innen macht deutlich, dass einige Faktoren die Arbeit in der Lerninsel beeinträchtigt haben. Hierzu zählen eine ungünstige zeitliche Struktur durch die Taxibeförderung zur Schule sowie eine sehr kurze Vorbereitungszeit der Mitarbeiter_innen vor dem Beginn des Projekts. Ebenfalls wird von den Mitarbeiter_innen kritisch gesehen, dass die doppelte Betreuung nur deshalb gewährleistet werden konnte, weil die Sozialpädagogin sich vorrangig der schulischen Unterstützung gewidmet hat. Auch dass drei Schüler aus einer Klasse in der Lerninsel aufgenommen wurden, wobei zwei von ihnen einen erhöhten Unterstützungsbedarf in der geistigen Entwicklung aufweisen, war eine Herausforderung, der die Beteiligten – laut eigener Aussage – nur schwer gerecht werden konnten. Bei all diesen suboptimalen Rahmenbedingungen ist aber auch hervorzuheben, dass einige Faktoren (u.a. die Anbindung an die Schule, Nutzung privaten Unterrichtsmaterials, Freistellung einer Sonderpädagog_in, Akteneinsicht) die Arbeit der Lerninsel laut Aussagen der Mitarbeiter_innen erleichtert haben. Darüber hinaus ist erwähnenswert, dass die Mitarbeiter_innen mit großer Flexibilität und hoher Motivation den Schwierigkeiten begegnet sind.

Die Prüfung der **Prozess-Daten** der Mitarbeiter_innen beinhaltet die Kriterien *Abstimmungs- und Entscheidungsprozesse, Transparenz der Handlungsabläufe, Kontinuität in Handlungsabläufen* sowie *Optimierung von Arbeitsprozessen*.

Hinsichtlich der Ergebnisse der Mitarbeiter_innenbefragung zu den *Abstimmungs- und Entscheidungsprozessen* fällt besonders in den Blick, dass das Team sich intensiv ausgetauscht und sich über die Arbeitszeiten hinaus – gerade zu Beginn und zum Ende – engagiert mit den Anliegen der Lerninsel

auseinandergesetzt hat. Darüber hinaus waren die Abstimmungsprozesse professionell geregelt (durch ein Mitteilungsbuch, Teamsitzungen, Email-Kontakt etc.). Allerdings wäre eine Begleitung von außen, z.B. mithilfe von Supervisionen, dringend erforderlich gewesen. Dadurch hätte sich das Team schon im Vorfeld zusammenfinden, Absprachen treffen und Zuständigkeiten klären können. Zudem ist das Instrument der Supervision auch eine Hilfe, um im Team klare Strukturen abzustimmen und deren Einhaltung zu überprüfen. Da die Mitarbeiter_innen des Projekts Lerninsel auf einen erhöhten und kontinuierlichen Kommunikationsbedarf aller Beteiligten hinweisen, ist ebenfalls zu diskutieren, ob der vorgesehene Stundenschlüssel angemessen ist.

Trotz dieser nicht gegebenen Ressourcen ist es den engagierten Mitarbeiter_innen, die ihre Arbeit außerordentlich gut organisiert und strukturiert haben, zu verdanken, dass die Abstimmungs- und Entscheidungsprozesse im Wesentlichen gut gelaufen sind.

Da das Team sich immer wieder abgestimmt, gemeinsam Entscheidungen getroffen und diese festgehalten sowie kommuniziert hat, waren alle *Handlungsabläufe* sowohl für das Team als auch für die anderen Beteiligten transparent. Zur *Transparenz* hat ebenfalls beigetragen, dass es einen strukturierten, täglich visualisierten Tagesablauf gab, der den Schülern Halt und Orientierung gegeben hat. Dies ist für Kinder mit einem Unterstützungsbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung von besonderer Relevanz. Auch der fortwährende Elternkontakt, die klaren Zuständigkeiten der Sonderpädagog_innen für Schüler_innen und deren Lehrkräfte und die gute Begleitung der Rückführungsphase haben dafür gesorgt, dass für alle Beteiligten die Handlungsabläufe nachvollziehbar gestaltet waren.

Dass die Mitarbeiter_innen *kontinuierlich* die Anliegen und Interessen der Fördermaßnahme verfolgt haben, lässt sich auch daran ablesen, dass sie sich trotz fehlender Vorbereitungszeit sehr intensiv mit der Projektidee auseinandergesetzt und immer wieder danach gefragt haben, welche Maßnahmen sie ergreifen müssen, um die Schüler zu unterstützen. Ebenso haben die Mitarbeiter_innen durch ihre Handlungen dazu beigetragen, dass die Schüler sich stabilisieren und die Rückschulungsphase eingeleitet werden konnte. Die Erfahrungen, die die Mitarbeiter_innen bei der Rückschulung gesammelt haben, führten zu der Erkenntnis, dass diese Phase zukünftig neu gestaltet werden muss (s. Optimierungen), wobei sie einen direkten Wechsel zu den Grundschulen befürworteten. Bei einer weiteren Durchführung des Projektes sollte darauf geachtet werden, dass weiterhin, entsprechend der drei Phasen – Ankommen, Stabilisierung und Rückführung – die Handlungen erfolgen. Allerdings sind diesen drei Phasen zwei Phasen voranzustellen, nämlich die Vorbereitung auf das Projekt und eine Förderdiagnostik der Schüler_innen.

Bei aller Prozessorientierung im Unterricht ist die *Kontinuität* im Projekt durch eine gleichbleibende Struktur des Schulalltags gewährleistet worden. Wie oben bereits angemerkt, haben dadurch die Schüler an Sicherheit gewonnen. Ebenfalls sind Aspekte wie Rituale und Rhythmus elementar für diese Zielgruppe. Schließlich gilt diese Kontinuität auch für die Teamentwicklung des Projekts: Einmal festgelegte Zuständigkeiten, getroffene Absprachen und Entscheidungen wurden, wie in der Beschreibung dargestellt, beibehalten und nicht verändert.

Neben den kontinuierlichen Arbeitsabläufen erfolgte eine *Orientierung an den aktuellen Prozessen und Ergebnissen* der Arbeit. Konkret bedeutet dies, dass das Team *Arbeitsprozesse optimiert* hat, wenn es feststellte, dass die bisherigen Maßnahmen noch nicht zielführend waren. Dies betrifft besonders den didaktisch-methodischen Bereich und die zeitliche Struktur des Schulalltags. Wenn das Team sehr viel experimentiert hat, versteht sich dies leicht vor dem Hintergrund der erstmaligen Durchführung des Projektes. Da die Schüler_innen zudem ein breites Spektrum an Problemlagen aufweisen, wird es auch weiterhin eine Herausforderung für das Team sein, in einer Lerninsel all diesen Anforderungen gerecht zu werden, wenn trotz eines strukturierten Lernumfelds dennoch eine

gewisse Flexibilität beibehalten werden soll. Im Hinblick auf zukünftige Optimierungen sollte eine angemessene Vorbereitungszeit eingeplant, die Zielgruppe eindeutig definiert, Diagnostiken durchgeführt, die Rolle der sozialpädagogischen Fachkraft klarer beschrieben, die emotionale und soziale Förderung der Schüler_innen noch mehr fokussiert und die Rückschulungsphase anders gestaltet werden.

Mittels der Kriterien Verhaltensänderungen der Schüler, Rückschulungssituation, Kooperation mit Lehrkräften und Eltern/Erziehungsberechtigten sowie Zufriedenheit der Mitarbeiter_innen sollen die Perspektive der Mitarbeiter_innen auf der **Ergebnis-Ebene** sowohl erfasst als auch erörtert werden.

Laut Aussagen der Mitarbeiter_innen zeigten alle Schüler im Prozess der Lerninsel entsprechend ihrer individuellen Voraussetzungen Fortschritte. Den Mitarbeiter_innen gelang es, dass sich jeder Schüler besonders bezüglich des Lern- und Arbeitsverhaltens sowie des Sozialverhaltens in schulfachbezogenen Phasen verbesserte, sodass Arbeits- und Konzentrationsphasen im Laufe des Projekts verlängert und dem Grundschulalltag angepasst werden konnten. Auch schafften es die Schüler, in einem gewissen Maße Frustrationstoleranzen aufzubauen, Abläufe und Regeln zu akzeptieren sowie auffällige Verhaltensweisen insgesamt zu reduzieren.

Trotz dieser positiven Entwicklungen mussten, laut Aussage der Mitarbeiter_innen, auch Rückschritte in den Verhaltensänderungen hingenommen werden, da es drei von fünf Schülern nicht möglich war, die in der Lerninsel erreichten Fortschritte auf die Rückschulungssituation in den Grundschulen zu übertragen. Dadurch wurden die individuellen Ziele der drei Kinder durch die Mitarbeiter_innen als *nicht erreicht* bewertet. Gerade diese drei Schüler zeigen, dass ein besonderes Störungsbild und akute häusliche Bedingungen (Schüler A und E) sowie auch die Feststellung eines Unterstützungsbedarfs in der geistigen Entwicklung (Schüler D und E) erschwerte Bedingungen für eine Rückschulung sind.

Dass die Rückschulungsphase bis in ihre Einzelheiten überdacht und geplant werden muss, zeigen die Aussagen zu Schüler D und E, bei denen diese Phase vermutlich deshalb nicht gelungen ist, weil sie vorübergehend in einer für sie installierten Kleingruppe aufgenommen wurden, um nach den Ferien in einer unbekanntem Klasse weiter zu lernen. Wahrscheinlich wurde dadurch die bereits stattgefundenen Stabilisierung zunichte gemacht. Hier wird noch einmal deutlich, dass diese Schüler sehr viel Struktur und Halt benötigen.

Ein weiterer Aspekt bei der Qualitätssicherung der Arbeit ist, dass über den Einfluss der Lerninsel hinaus andere Faktoren ebenfalls eine Rolle spielen können. Am Beispiel von Schüler C wird deutlich, dass eine gleichzeitige Medikation aufgrund seiner ADHS-Diagnose berücksichtigt werden muss. Die erfolgreiche Rückschulung der Schüler B und C, die ihre individuellen Ziele erreicht haben, dokumentiert die Chancen und Entwicklungsmöglichkeiten, die ein Projekt wie die Lerninsel im Rahmen eines inklusiven System gestufter Hilfen birgt.

Wird die Sichtweise der Mitarbeiter_innen zur *Rückschulungssituation* der einzelnen Schüler näher betrachtet, ist zuvor anzumerken, dass der erfolgreiche Verbleib der Schüler in ihren Grundschulklassen, mit den Veränderungen im Verhalten und den individuellen Zielerreichungen einhergeht. Die von den Mitarbeiter_innen als positiv beschriebene Rückführung von zwei Schülern in die eigene wie auch eine Parallelklasse sowie eine geplante Beschulung von zwei Schülern in Kooperationsklassen vor Ort machen deutlich, dass bei einem Verbleib in der Grundschule diverse Möglichkeiten in Betracht gezogen werden können. Am Beispiel von Schüler A wird sichtbar, dass die die Rückschulung eine große Herausforderung bleibt. Hier zeigt sich, dass durch den Einsatz von verschiedenen Maßnahmen und mit der Unterstützung aller Beteiligten (z.B. die Arbeit mit Verhaltensmodifikationen, therapeutische und kinderärztliche Unterstützung etc.) der Verbleib in der Grundschule voraussichtlich, trotz großer Schwierigkeiten, möglich ist. Diesem Prozess ist zu entnehmen, dass die Mitarbei-

ter_innen um einen unterschiedlichen Verlauf der Rückführung, eine individuelle Begleitung und weiterführende, unterstützende Maßnahmen wissen müssen. Dabei ist die Einbindung in ein System gestufter Hilfen von enormem Vorteil. Zugleich hat sich gezeigt, dass neben den individuellen Veränderungen der Schüler das Engagement der Mitarbeiter_innen eine besondere Rolle spielt.

Wenngleich die Datenlage zur *Kooperation mit Eltern/Erziehungsberechtigten und Lehrkräften* dünn ist, wird dennoch ersichtlich, dass diese Kooperation im Prozess von erheblicher Bedeutung ist. Alle Beteiligten scheinen an einer Kooperation interessiert, was von enormer Relevanz ist, da das Projekt Lerninsel nur durch ein Miteinander der verschiedenen Institutionen gelingen kann. Wenn im beschriebenen Durchgang die Anfangs- und Endphase im Hinblick auf die Kooperation laut Aussagen der Mitarbeiter_innen schon sehr beachtet wurde, ist es sinnvoll, dauerhaft, also ebenfalls während der Stabilisierungsphase, mit allen Beteiligten in engstem Austausch zu stehen.

Bei allen bereits beschriebenen Einschränkungen und demnächst zu optimierender Vorgehensweisen ist dennoch festzuhalten, dass die Mitarbeiter_innen in Hinblick auf die Erprobung des Projektes einen *Zufriedenheitswert* von durchschnittlich 6 - auf einer Skala von 1 bis 10 – aufweisen. Diese Einschätzung in Verbindung mit den Aussagen der Mitarbeiter_innen kann ein Indikator dafür sein, dass sie an einer weiteren Durchführung durchaus interessiert sind und motiviert sind, weitere Optimierungen vorzunehmen.

Zuletzt wird die bislang beschriebene Perspektive der Mitarbeiter_innen aus den geführten Interviews um die Ergebnisse der **Ratingskalen** erweitert:

Da die Auswertung der Ratingskalen deutlich zeigt, dass insgesamt sehr unterschiedliche Bewertungen seitens der Befragten vorgenommen wurden, kann keine allgemeine Zusammenfassung den vielen feinen und individuellen Unterschieden gerecht werden. Diese Differenzen wie auch die geringe Anzahl von drei Mitarbeiter_innen und die sehr kleine Klassengröße – fünf Schüler – lassen das Ziehen von Schlussfolgerungen aus Mittelwerten und Medianen nicht zu.

Bei der im Folgenden dargestellten deskriptiven Datenauswertung (s. Abb. 50 und Abb. 51) werden dennoch berechnete Mittelwerte – Durchschnitt aller Werte – aufgeführt. Darüber hinaus wurde versucht, große Streuungen (Differenzen) innerhalb der Einschätzung einzelner Merkmale mithilfe des Medians – Zentralwert bei Sortierung der Zahlen nach ihrer Größe – genauer darzulegen. Allerdings konnte auch diese Form der Deskriptivstatistik keine relevanten Unterschiede hervorheben.

Es wurden folgende **Bereiche** mit entsprechenden Extremen durch die Ratingskalen erfasst:

- **Häufigkeit (Quantität) Problemverhalten:** vermehrt - nicht mehr
- **Häufigkeit (Quantität) Kooperation:** nicht existent – häufig
- **Intensität (Qualität) Problemverhalten:** stark intensiviert – aufgehoben
- **Intensität (Qualität) Kooperation:** nicht wirksam – sehr wirksam

Die entsprechenden Ergebnisse verlaufen proportional: Je höher die Skalenwerte eines Indikators (z.B. Kooperation) sind, desto positiver ist die betreffende Einschätzung. Die zehnstufige Skala (1 = negativ bis 10= positiv) lässt sich folgendermaßen einteilen: Die Skalenwerte 1-3 bilden den unteren Bereich, die Werte zwischen 4-7 das Mittelfeld und 8-10 die Spitze.

Um zudem einen allgemeinen Überblick über Tendenzen der Beurteilungen der Mitarbeiter_innen während der zwei Messzeitpunkte zu geben, werden jeweils die zwei Resultate zur Beschreibung des Problemverhaltens (PV) sowie der allgemeinen Kooperation (KO) mittels der durchschnittlichen Er-

gebniswerte der drei Mitarbeiter_innen zusammengefasst, sodass ein allgemeiner arithmetischer Mittelwert gebildet wird.

Schüler	A		B		C		D		E	
	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2
Messzeitpunkt										
PV allgemein	5	5,5	6	7,5	6,5	7	5,5	6	4,5	4
PV Quantität	4	5,5	5	7,5	6,5	7	5,5	5,5	4	3,5
PV Qualität	6	6	6,5	7,5	6,5	7,5	5,5	6,5	4,5	4
KO allgemein	5,5	6	5	7,5	6	6	7	6	4,5	5,5
KO Quantität	5	6,5	4,5	7,5	6,5	6,5	7,5	6,5	4,5	6,5
KO Qualität	5,5	5,5	5,5	7,5	6	6	7	6	4	4,5

Abbildung 50: Kap. 5.2.1 - Einschätzung der Lerninsel-Mitarbeiter_innen zu den Bereichen Problemverhalten und Kooperation (Mittelwerte)

Schüler	A		B		C		D		E	
	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2
Messzeitpunkt										
Problemverhalten										
PV Quantität	4	5	5	7	8	7	7	6	3	3
PV Qualität	4	7	7	7	7	7	5	7	4	4
Kooperation										
KO Quantität	4	5	4	7	7	7	8	6	3	7
KO Qualität	5	6	6	7	7	6	7	6	3	5

Abbildung 51: Kap. 5.2.1 - Einschätzung der Lerninsel-Mitarbeiter_innen zu den Bereichen Problemverhalten und Kooperation (Mittelwerte)

Die Ergebnisse der Ratingskalen weisen aufgrund der geringfügig steigenden Ergebniswerte insgesamt eine leicht positive Tendenz auf, wobei es die zuvor genannten Aspekte nicht zu vernachlässigen gilt. Seit der Beschulung in der Lerninsel zeigten die Schüler nach den Beurteilungen der Mitarbeiter_innen durchschnittlich weniger auffällige Verhaltensweisen, die sich zudem in ihrer Intensität etwas verringert haben. Ebenso wurde am Ende der Intervention in einem größeren Umfang mit dem Umfeld zusammengearbeitet und auch die Wirksamkeit dieser Zusammenarbeit erhöhte sich leicht. Damit einhergehend konstatiert die Deskription den stärksten Anstieg des Items Quantität der Kooperation.

Schüler	A		B		C		D		E	
	MI	ME								
Eltern/Erziehungsberechtigte										
Quantität	5,5	6	7	7	6,5	6	6	6	6,5	7
Qualität	4,5	5	6,5	7	6,5	6	5,5	6	2	2
Lehrkräfte										
Quantität	8,5	8	5	6	6,5	7	4,5	4	5	5
Qualität	7	8	5	6	7,5	7	5,5	6	4,5	5

Abbildung 52: Kap. 5.2.1 - Einschätzung der Lerninsel-Mitarbeiter_innen zum Bereich Kooperation

Die Betrachtung der differenzierten Ergebnisse der Mitarbeiter_innen zur Kooperation zwischen Eltern/Erziehungsberechtigten und Lehrkräften zum zweiten Messzeitpunkt lässt konstatieren, dass die Mitarbeiter_innen durchschnittlich häufiger im Kontakt zu den Eltern/Erziehungsberechtigten als zu den Lehrkräften standen, wobei die Resultate insgesamt uneinheitlich sind. Dahingegen schätzten die Mitarbeiter_innen die Intensität im Kontakt mit den Lehrkräften der Grundschulen höher als die mit den Eltern/Erziehungsberechtigten ein.

Zwar sind den Beurteilungen der Mitarbeiter_innen insgesamt keine stark positiven Entwicklungen zu entnehmen, jedoch ist insbesondere im Hinblick auf Schülerbiographien die Frage zu stellen, ob gleichbleibende Resultate nicht schon einen Erfolg an sich darstellen. Darüber hinaus können die teilweise sehr unterschiedlichen Wahrnehmungen der Mitarbeiter_innen auf weitere Bedarfe im Team hinweisen.

5.2.2 Sichtweise der Eltern/Erziehungsberechtigten

Die Perspektive der Eltern/Erziehungsberechtigten zum Projekt Lerninsel wird auf der Basis der Ergebnisse des in 4.3.2.2 beschriebenen Gruppeninterviews dargestellt und diskutiert.

Insgesamt nahmen fünf Elternteile an dem Elternabend sowie dem anschließenden Gruppeninterview teil. Dabei handelte es sich um je ein Elternteil von drei Schülern sowie zwei Elternteile eines Schülers. Da aus technischen Gründen keine qualitative Inhaltsanalyse eines Transkripts erfolgen konnte, wurden die zusammengefassten Aussagen des Gedächtnisprotokolls von den Eltern/Erziehungsberechtigten überprüft (kommunikative Validierung). Vier von fünf Elternteilen schickten den anonymisierten Antwortbogen zurück und erklärten sich mit den zusammenfassenden Aussagen des Interviews einverstanden. Dabei gilt es allerdings zu berücksichtigen, dass diese Zustimmung nicht erkennen lässt, ob die Eltern/Erziehungsberechtigten tatsächlich das Protokoll gelesen bzw. verstanden haben. Die Resultate des Gruppeninterviews sollen dennoch auf Grundlage des Protokolls entlang der drei Qualitätsebenen vorgestellt werden.

Auf der **Input-Ebene** berichten die Eltern/Erziehungsberechtigten im Hinblick auf *allgemeine Informationen* und *Rahmenbedingungen* über eine erste positive Kontaktaufnahme über die BASIS Mitarbeiter_innen oder zuständigen Grundschullehrkräfte. Weiterhin wurden ihnen die Vorteile aufgezeigt, die eine Beschulung in der Lerninsel mit sich bringt, sodass sie sich aufgrund dieser und der kleinen Lerngruppe für das Projekt entschieden haben. Gerade dieses Vorgehen dokumentiert, dass es von erheblicher Relevanz ist, im Rahmen einer intensiven Elternarbeit die Eltern/Erziehungsberechtigten gut über das Projekt und dessen Ressourcen zu informieren.

Aus den Interviews mit den Eltern/Erziehungsberechtigten hinsichtlich der **Prozess-Daten** geht hervor, dass ein kontinuierlicher *Austausch* zwischen den Mitarbeiter_innen und den Eltern/Erziehungsberechtigten mit Hilfe persönlicher Gespräche und auch täglich über das sogenannte Inselbuch jedes Schülers stattgefunden hat. Dadurch waren alle Handlungsabläufe des Projektes für die Eltern/Erziehungsberechtigten nachvollziehbar gestaltet. Wenn die Eltern/Erziehungsberechtigten die gute Zusammenarbeit mit den Mitarbeiter_innen der Lerninsel loben, ist zu fragen, ob einige Elemente des Projektes, wie beispielsweise Mitteilungsbücher oder bestimmte Unterrichtsprinzipien, nicht in die Grundschulen übernommen werden können. Dadurch könnten sowohl die Eltern/Erziehungsberechtigten als auch die Lehrkräfte durch eine intensive Kooperation innerhalb eines gestuften Systems sonderpädagogischer Unterstützung entsprechende Beratung und Unterstützung erfahren.

Durch eine intensivere Elternarbeit der Grundschule könnte zudem möglicherweise gewährleistet werden, dass Eltern/Erziehungsberechtigten zukünftig die Lehrkräfte der Grundschule ebenso als Ansprechpartner_innen betrachten wie die Mitarbeiter_innen der Lerninsel. In diesem Kontext wäre es sinnvoll, die Eltern/Erziehungsberechtigten noch mehr auf unterstützende Angebote zur Verbesserung der Erziehungskompetenzen, wie Beratungen und Trainings etc., aufmerksam zu machen und durch die Teilnahme in den Prozess miteinzubinden.

Im Hinblick auf *Veränderungen* für die Kinder wie auch für die Familien auf der **Ergebnis-Ebene** wurde im Verlauf der Intervention durch die Eltern/Erziehungsberechtigten eine positive Entwicklung

beschrieben. Die ressourcenorientierte, individuell ausgerichtete Förderung der Schüler in der Kleingruppe, die durch die Mitarbeiter_innen beschrieben wurde, kann dabei eine wichtige Rolle gespielt haben: Innerhalb des Projektes erhielten fünf Kinder täglich die ungeteilte Aufmerksamkeit zweier Lehrkräfte. Diese stimmten den Tagesablauf jedes der fünf Kinder unter Berücksichtigung dessen individueller Bedürfnisse ab und standen in sehr engem Kontakt zu allen Beteiligten, was wahrscheinlich sowohl einen positiven Effekt auf die Schüler als auch die Eltern/Erziehungsberechtigten hatte. Zudem scheint sich u.a. die haltgebende Struktur, die die Mitarbeiter_innen in der Lerninsel schaffen konnten, auf das gesamte Wohlbefinden und Verhalten der Schüler übertragen zu haben, da sowohl die Eltern/Erziehungsberechtigten als auch die Lehrkräfte positive Veränderungen im Verhalten der Schüler während der Stabilisierungsphase konstatierten. Die Eltern/Erziehungsberechtigten schätzten die Schüler fortwährend ruhiger ein, sodass z.B. Abläufe auch zu Hause besser funktionierten. Es gilt für weitere Durchgänge des Projektes zu diskutieren, wie die Übertragung eingeübter Verhaltensweisen auf andere Situationen noch stärker eingeübt werden kann. Neben dem Transfer auf außerschulische Situationen könnte sich das Einüben auch positiv auf den Wechsel in die Grundschulen auswirken. Dies ist für die Erreichung der Projektziele von besonderer Bedeutung, da die Rückführung an die Stammschule Priorität hat (BASIS 2013, 1). Dabei wären neben schüler_innenzentrierten Maßnahmen die, auf der Input-Ebene vorgeschlagenen, Elterntrainings oder andere umweltbezogene Interventionen sinnvolle Ergänzungen.

Die im Elterninterview insgesamt mit sehr gut bewertete *Zufriedenheit der Eltern/Erziehungsberechtigten* mit der *Zusammenarbeit* in der Lerninsel scheint insbesondere durch ein von den Mitarbeiter_innen vermitteltes Gefühl des Ernstnehmens entstanden zu sein. Die Eltern/Erziehungsberechtigten fühlen sich durch den fortwährenden Austausch informiert, sodass sie sich einen längeren Verbleib ihrer Kinder in der Lerninsel wünschen und sich sofort erneut für eine Beschulung im Projekt entscheiden würden. Das für die schulische Erziehungshilfe typische Bezugslehrkraftprinzip hat also auch im Kontakt mit den Eltern/Erziehungsberechtigten einen positiven persönlichen Bezug ermöglicht.

Der Wunsch nach einer längeren Beschulung in der Lerninsel kann als ein eindeutiges, positives *Feedback* gedeutet werden. Gleichzeitig zeigt die Rückmeldung aber auch, dass hier eine Gefahr für inklusive Bemühungen liegt, da Eltern/Erziehungsberechtigten und Schüler_innen sich an die Vorteile des „therapeutischen Milieus“ (Stein & Stein 2006, 75ff) gewöhnen und dieses länger nutzen wollen. Dies widerspricht allerdings der inklusiven Wirkrichtung von Kurzzeitinterventionen, wie beispielsweise der Lerninsel.

Abschließend wird in der Auswertung der Elternperspektive deutlich, dass die Sonderpädagog_innen eine sehr positive Rolle einnehmen, wobei die der Grundschullehrkräfte dagegen negativ besetzt ist. Im Hinblick auf eine positive Rückschulung wäre es hilfreich, die Kooperation mit Grundschullehrkräften und Eltern/Erziehungsberechtigten weiter auszubauen, um diese zu unterstützen, sowie gleichzeitig auf die Ressourcen als auch Grenzen der Grundschulen hinzuweisen. Die Stärkung des Umfeld soll, wie in der konzeptionellen Rahmung der Lerninsel verankert, ebenfalls zu einer positiven Entwicklung des Kindes beitragen (BASIS 2013, 1).

5.2.3 Entwicklung der Schüler_innen

Veränderungen im Verhalten der Schüler_innen wurden mithilfe des Testverfahrens FEES unter sucht, dessen Ergebnisse an dieser Stelle präsentiert werden. Die Resultate des Testverfahrens werden mithilfe von T-Wert Punkten dargestellt. Diese verlaufen auf einer Skala mit einem Mittelwert von 50, wobei der Normwertbereich (Normalbereich) - die Ergebnisse von ungefähr 68% aller Kinder

der Eichstichprobe liegen in diesem Raum – zwischen 40 und 60 T-Wert-Punkten liegt. Werden diverse Fehler bei der Durchführung und Auswertung des Instrumentes berücksichtigt, handelt es sich bei den individuellen Ergebnissen lediglich um eine Schätzung des „wahren“ Wertes, welcher in dem Bereich der so genannten Normwertbänder liegt. Diese Bänder sind ebenfalls auf den Auswertungsbögen aufgeführt. Für die Individualdaten wurden „Normwertbänder für einen Sicherheitsbereich von 68% berechnet“ (Rauer & Schuck 2004, 27). Dies bedeutet, dass das Ergebnis mit einer Wahrscheinlichkeit von 68% zwischen den entsprechenden Bandwerten liegt.

Darüber hinaus können die Ergebnisse des FEES mit dem so genannten Konzept kritischer Differenzen ausgewertet werden. Dies ist sowohl zwischen zwei Ergebnissen einer Person (intraindividuell) als auch zwischen den Ergebnissen zweier Personen (interindividuell) möglich. Mit diesem Verfahren wird in einem Sicherheitsbereich von 95% ermittelt, „wie groß die Differenz zwischen zwei Messwerten sein muss, um diese Differenz mit einer bestimmten Wahrscheinlichkeit versehen als wirkliche Differenz interpretieren zu können“ (Rauer & Schuck 2004, 29). Kurz gesagt, werden bedeutsame „signifikante“ Unterschiede, laut Aussage der Autoren, zwischen einem Kind in zwei Skalen oder zwei Kindern in einer Skala untersucht (Rauer & Schuck 2004, 29).

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Schüler erläutert. Zum Überblick werden zunächst die Resultate entlang der drei Skalen, Soziaklima, Selbstkonzept sowie Schul- und Lernklima, illustriert und zu den beiden Messzeitpunkten (MZ 1 und MZ 2) dargestellt. An dieser Stelle ist darauf hinzuweisen, dass aufgrund eines zeitweisen Aufenthaltes eines Schülers in der Kinder- und Jugendpsychiatrie nur vier der fünf Schüler (Schüler A, B, C, E) an der Befragung mit dem FEES teilnehmen konnten.

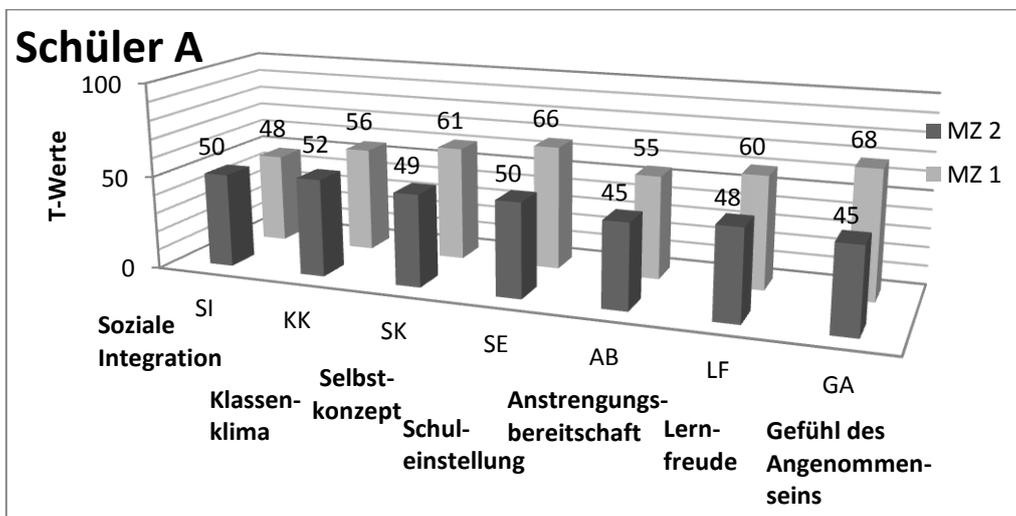


Abbildung 53: Kap. 5.2.3 - Ergebnisprofil des FEES für den Lerninsel-Schüler A

Schüler A beurteilt während des zweiten Messzeitpunkts alle Merkmale vergleichbar zum Durchschnitt aller Drittklässler_innen. Dabei liegen zum ersten Messzeitpunkt vier Ergebnisse von Schüler A – Soziale Integration (T=48), Klassenklima (T=56), Anstrengungsbereitschaft (T=55) und Lernfreude (T=60) – im Normalbereich. Drei Skalen – Selbstkonzept (T=61), Schuleinstellung (T=66) sowie das Gefühl des Angenommenseins (T=68) – bewertet er darüber hinaus.

Schüler A erreicht hinsichtlich der Merkmale SE und GA die Maximalwerte. Den geringsten Wert erzielt er bei der Einschätzung seiner sozialen Integration (SI: T=48). Die Differenzen zwischen den Skalen zeigen, dass die Soziale Integration von ihm deutlich geringer beurteilt wird als die hohen Einschätzungen in den Bereichen Selbstkonzept, Schuleinstellung, Lernfreude und Gefühl des Ange-

nommenseins. Auch seine Bewertung der Anstrengungsbereitschaft unterscheidet sich laut Aussage des Manuals kritisch von seinen überdurchschnittlichen Ergebnissen der Skalen Schuleinstellung und Gefühl des Angenommenseins. Nach der zweiten Erhebung fallen alle Einschätzungen, bis auf die Soziale Integration, die als leicht ansteigend erlebt wurde (48→50), sodass sich ein einheitliches Ergebnisprofil, mit ausschließlich um den Mittelwert verteilten Merkmalen, ergibt. Dabei sind keine kritischen Differenzen zwischen den einzelnen Skalen zu verzeichnen.

Insgesamt schätzte Schüler A zu Beginn alle Aspekte vergleichbar wie auch etwas höher als der Durchschnitt aller Drittklässler_innen ein, was zu Spitzen der Profilanalyse führte. Dies relativierte sich zum Zeitpunkt der zweiten Erhebung: Dadurch, dass die Ergebnisse von Schüler A größtenteils negative Tendenzen aufzeigen, ergibt sich eine insgesamt niedrigere, aber zugleich gleichmäßigere Verteilung der Merkmale um den Mittelwert (T=50). Das Sinken der Ergebniswerte macht bedeutsame Differenzen innerhalb der Skalen Selbstkonzept, Schuleinstellung, Lernfreunde und Gefühl des Angenommenseins zwischen den zwei Messzeitpunkten deutlich.

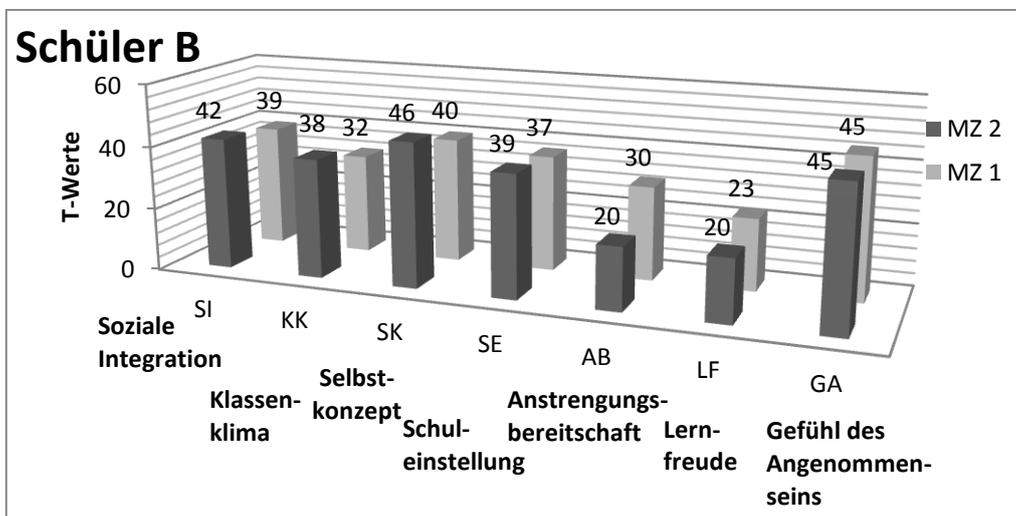


Abbildung 54: Kap. 5.2.3 - Ergebnisprofil des FEES für den Lerninsel-Schüler B

Das Ergebnisprofil von **Schüler B** zeigt zu Beginn der Intervention zwei Items – Gefühl des Angenommenseins (T= 45) und Selbstkonzept der Schulfähigkeit (T=40) in der Nähe des Mittelwerts der Erstklässler_innen. Dazu lag das Normwertband der Skala Soziale Integration (T=36-42) ebenfalls im Normbereich. Ein Merkmal des Sozialklima – Klassenklima (T=32) – wurde geringer bewertet. Zwei Aspekte des Schul- und Lernklima – Anstrengungsbereitschaft (T=30) sowie Lernfreude (T=23) – beurteilte Schüler B weit geringer als der Durchschnitt der Erstklässler_innen. Es ist ein statistisch gesicherter Unterschied zwischen dem hohen Ergebniswert der Skala Soziale Integration und den geringen Werten der Skalen Lernfreude und Selbstkonzept der eigenen Schul- und Leistungsfähigkeit (SK) zu konstatieren.

Zudem unterscheidet sich die gefühlte Akzeptanz (GA) bedeutsam von der Anstrengungsbereitschaft und der Lernfreude laut der kritischen Differenzen des Manuals (Rauer & Schuck 2004, 29).

Zum zweiten Messzeitpunkt stiegen insgesamt vier Skalen (SI, KK, SK, SE) geringfügig um zwei bis sechs T-Punkte an, das Gefühl des Angenommenseins blieb gleich und die Anstrengungsbereitschaft und auch die Lernfreude von Schüler B sanken um 10 bzw. 3 Punkte. Demnach schätzte er nun drei Merkmale (SI: T=42, GA: T=45, SK: T=46) ähnlich ein, wie dies Erstklässler_innen im Durchschnitt tun. Unter Einbezug der T-Wert-Bänder liegen die Merkmale Schuleinstellung (T=37-40) und Klassenklima (T=35-42) zudem am Rande des Normbereichs.

Die zum ersten Zeitpunkt ebenfalls am geringsten bewerteten Skalen AB und LF fielen weiter hinab auf den kleinsten T-Wert 20. Dadurch unterscheiden sich diese Einschätzungen kritisch von allen anderen Werten. Es sind keine signifikanten Veränderungen innerhalb einzelner Merkmale nach dem Manual zu Grunde liegenden kritischen Differenzen zwischen den Zeitpunkten zu vermerken.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Schüler B deutlich steigende Tendenzen in seinen Einschätzungen zum Sozialklima und zu seinem Selbstkonzept neben einem bestehenden Durchschnittswert im Gefühl des Angenommenseins aufweist. Ferner sinken die bereits zuvor niedrigen Werte im Bereich Anstrengungsbereitschaft und Lernfreude weiter nach unten.

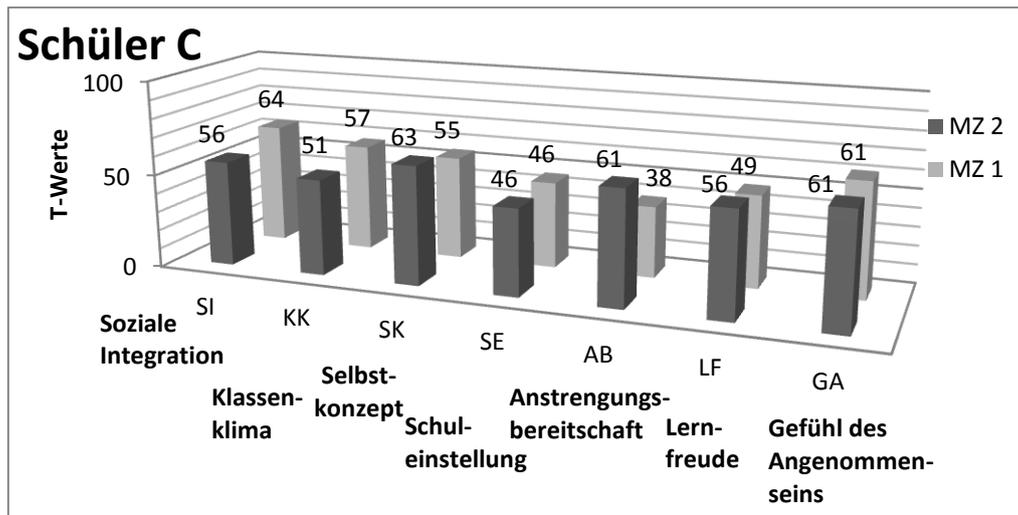


Abbildung 55: Kap. 5.2.3 - Ergebnisprofil des FEES für den Lerninsel-Schüler C

Die Betrachtung der zwei Ergebnisprofile von **Schüler C** zeigt zwei unterschiedliche Bilder: Während der ersten Erhebung im März beurteilte er alle Merkmale bis auf die Anstrengungsbereitschaft (T=38) vergleichbar zum jeweiligen Durchschnittswert aller anderer Erstklässler_innen. Wird das Normwertband der Anstrengungsbereitschaft (T= 35-40) berücksichtigt, liegt auch dieses Merkmal im Normalbereich. Die Aspekte Soziale Integration (T= 64) als auch das Gefühl des Angenommenseins (T=61) schätzte er überdurchschnittlich hoch, mit den jeweiligen Maximalwerten, ein. Der große Unterschied zwischen der Skala AB und allen Merkmalen oberhalb des Mittelwerts (SK: T=55, KK: T=57, GA: T=61, SI: T=64) führt zu bedeutsamen Unterschieden der Ergebnisse. Zum zweiten Messzeitpunkt steigen drei beurteilte Skalenwerte: der T-Wert der Lernfreude auf der Skala von 49 auf 56, das Selbstkonzept von 55 auf 63 (Maximalwert) sowie mit bedeutsamer Zunahme die Anstrengungsbereitschaft von 38 auf maximale 61 T-Punkte. Unverändert bleiben seine Einschätzung zur Schuleinstellung (T=46) und GA (61; Maximum). Die Resultate der zwei Skalen Soziale Integration (64→58) und Klassenklima (57→51) sinken und verbleiben in der Nähe des Mittelwerts aller Erstklässler_innen.

Somit verändern sich die kritischen Unterschiede des Ergebnisprofils, sodass jetzt kritische Differenzen zwischen dem geringsten Wert der Schuleinstellung (46) und den überdurchschnittlich hoch bewerteten Merkmalen Selbstkonzept der Schulfähigkeit, Anstrengungsbereitschaft und Gefühl des Angenommenseins entstanden.

Insgesamt ist eine bedeutsam hohe Veränderung der Beurteilung der Anstrengungsbereitschaft (T= 38→61) um mehr als zwei Standardabweichungen zu konstatieren, wobei dieser Wert deutlich größer als die kritische Differenz des Manuals ist (Rauer & Schuck 2004, 29).

Resümierend kann eine fortwährend positive Bewertung der Schulerfahrungen im als auch über dem Normbereich im Vergleich zu anderen Erstklässler_innen festgestellt werden. Dabei sind ebenso viele

wachsende als auch fallende Entwicklungen sowie unveränderte Aspekte zu beobachten, die zu Spitzen zwischen den Urteilen führen.

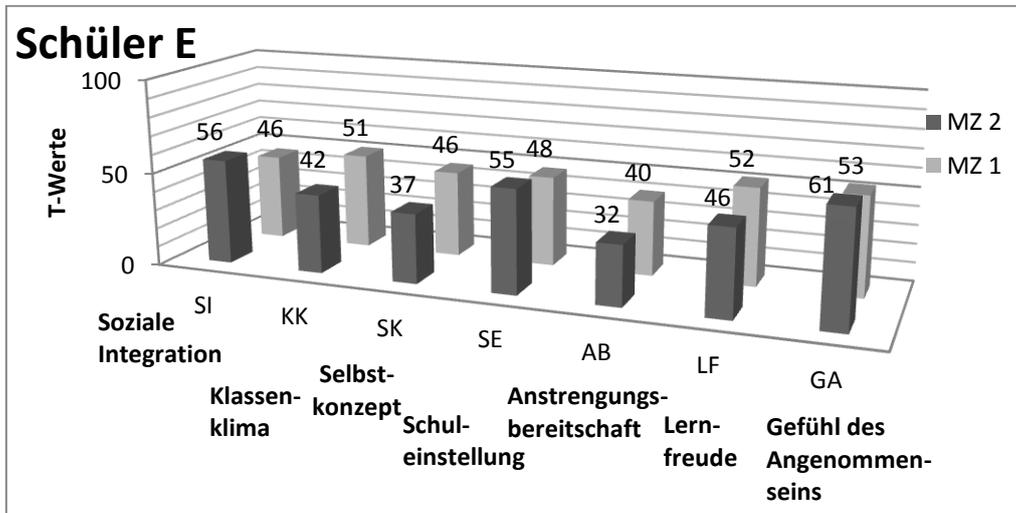


Abbildung 56: Kap. 5.2.3 - Ergebnisprofil des FEES für den Lerninsel-Schüler E

Auch ein Vergleich der Individualdaten von **Schüler E** zeigt kein einheitliches Muster: Zum Zeitpunkt der ersten Erhebung zeigte Schüler E durchweg Einschätzungen im Normalbereich der Erstklässler_innen, wobei das Merkmal Anstrengungsbereitschaft mit 40 T-Punkten das Minimum und die Lernfreude mit 52 das Maximum bildete. Dieses einheitliche Ergebnisprofil dokumentierte keine kritischen Differenzen.

Bei der zweiten Durchführung veränderte sich dieses Bild: Insgesamt sanken fünf seiner sieben Beurteilungen: Die Skalen Klassenklima, Selbstkonzept der Schulfähigkeit, Anstrengungsbereitschaft, Lernfreude sowie Gefühl des Angenommenseins bewertete er zwischen 5 und 9 T-Werten geringer. Dadurch verschoben sich die T-Werte der Skala SK ($T=37$ [35-40]) an die Grenze des durchschnittlichen Normbereichs, die der Anstrengungsbereitschaft lag fast eine Standardabweichung darunter ($T=32$, [30-35]). Im Gegensatz dazu bewertete Schüler E je einen Aspekt des Sozialklimas (SI: $T=46 \rightarrow 56$) sowie des Schul- und Lernklimas (SE: $T=45 \rightarrow 55$) um eine Standardabweichung höher. Damit wurde die Soziale Integration, dicht gefolgt von der Schuleinstellung, neuer Maximalwert. Diese Veränderungen führten zu einem deutlich ungleichmäßigeren Ergebnisprofil mit weit übertrufenen kritischen Differenzen zwischen der geringen Anstrengungsbereitschaft und der Sozialen Integration (Unterschied: 24 Punkte) und der Schuleinstellung (23 P.). Dazu unterscheidet sich das Merkmal AB auch bedeutsam von der Lernfreude (14 P.) und dem Gefühl des Angenommenseins (16 P.). Zwischen den zwei Erhebungen kam es durch den Anstieg um 8 T-Punkte zu einer bedeutsamen Unterscheidung des Merkmals Schuleinstellung durch Schüler E.

Im Großen und Ganzen beurteilt Schüler E zunächst alle Merkmale nahe beim Mittelwert aller Erstklässler_innen. Dies wandelt sich durch größtenteils negative Tendenzen aber auch zwei positiven Veränderungen der Einschätzungen zu einem deutlich differenzierteren Bild.

Letztlich kann keine einheitliche Entwicklung der Beurteilungen aller Schüler konstatiert werden. Jeder Schüler weist in einem unterschiedlichen Ausmaß sowohl steigende als auch sinkende Tendenzen auf. Diese unterscheiden sich laut Berechnungen der Autoren intraindividuell zum Teil „signifikant“ (Rauer & Schuck 2003, 29). Die Schüler haben individuelle Entwicklungen bezogen auf Einzelpersonen und die Gesamtgruppe negativer und positiver Art während der Intervention vollzogen, die

in der vertiefenden Auseinandersetzung mit den Ergebnissen der multiplen Methoden zur Geltung kommen und kontextabhängig betrachtet werden müssen.

5.2.4 Fazit und Beantwortung der Forschungsfrage

Nach der überwiegend deskriptiven Darstellung der Ergebnisse wird an dieser Stelle eine zusammenfassende Darstellung anhand von 14 thematischen Unterfragen erfolgen und anschließend Stellung zu der formulierten Forschungsfrage genommen.

Auf der **Input-Ebene** wurden folgende Ergebnisse erlangt:

1. *Welche Teamkonstellation ist vorhanden?*

Die Zusammensetzung des Teams entspricht den konzeptuellen Vorgaben. Aktuell werden zwei Sonderpädagog_innen und eine Sozialpädagogin eingesetzt. Hinsichtlich der Zuständigkeiten und Aufgabenverteilung ist anhand der Ergebnisse ein Nachsteuerungsbedarf abzuleiten, der sich u.a. durch die „kurze“ Startphase resp. Teamfindungsphase erklären lässt.

2. *Wie sieht die Zielgruppe aus?*

Bei der Lerninsel handelt es sich um eine Kleinlerngruppe, deren fünf Schüler im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung Auffälligkeiten zeigen, die sowohl von Eltern/Erziehungsberechtigten als auch von den Mitarbeiter_innen des Projektes wahrgenommen werden. Die teilnehmenden Schüler entsprechen weitestgehend der im Konzept beschriebenen Zielgruppe. Zwei Schüler zeigen einen (zusätzlichen) Unterstützungsbedarf, auf den das Projekt nicht (explizit) ausgerichtet ist. Durch eine vorangehende Förderdiagnostik hätte dieser Bedarf evtl. bereits vor dem Beginn der Beschulung in dem Projekt erkannt werden können.

3. *Wie sind die Räumlichkeiten und Ausstattungen des Projektes?*

Der Konzeption von Kurzzeitinterventionen entsprechend gibt es neben einem Klassenraum einen weiteren Raum zur individuellen Nutzung (z.B. als Differenzierungs-, Trainings-, Auszeitraum). Darüber hinaus ist durch die Anbindung an eine Förderschule – wie im Konzept der Lerninsel verankert – die Nutzung mehrerer Räumlichkeiten (Turnhalle, Musikraum etc.) sowie eines Pausenhofs gewährleistet. Somit stehen die für den Unterricht benötigten Räumlichkeiten zur Verfügung. Die Verortung der Lerninsel wird von den Mitarbeiter_innen als sinnvoll erachtet. Die angemessene Ausstattung der Lerninsel (Fördermaterialien etc.) orientiert sich an den Anforderungen der Lerngruppe und wird primär durch die Mitarbeiter_innen organisiert. Eine konzeptuelle Ergänzung könnte hinsichtlich der Notwendigkeit individueller Unterrichtsmaterial für die Schüler_innen erfolgen.

4. *Welche unvorhersehbaren Rahmenbedingungen haben das Projekt beeinflusst?*

Maßgeblich wurde das Projekt in der Anfangsphase durch die Situation der Taxibeförderung und die geringe Vorbereitungszeit der Mitarbeiter_innen negativ beeinflusst. In der Schlussphase stellte die (inhaltliche und organisatorische) Gestaltung der Rückführungsphase eine Herausforderung dar. Positive Auswirkungen haben sich vor allem durch die Anbindung an das Schulsekretariat, das persönliche Schulmaterial einer Lehrkraft sowie die zur Verfügung stehenden Akten ergeben.

Die Auswertung der **Prozess-Daten** führt zu folgenden Antworten:

5. *Hat es gemeinsame Abstimmungs- und Entscheidungsprozesse im Team gegeben und wie sahen diese ggf. aus?*

Diese Frage ist positiv zu beantworten, da ein besonders intensiver und kontinuierlicher Austausch der Mitarbeiter_innen über verschiedene Kommunikationswege stattfand und alle Fragen kooperativ entschieden wurden.

6. *Sind die Handlungsabläufe in der Lerninsel für alle Beteiligten transparent und nachvollziehbar gestaltet?*

Die Rückmeldungen zeigen, dass ein hohes Maß an Transparenz bezüglich der Handlungsabläufe für die beteiligten Schüler_innen, Eltern/Erziehungsberechtigte, Mitarbeiter_innen durch unterschiedliche Methoden und Maßnahmen erreicht wurde. Dies wurde besonders ermöglicht durch eine klare Strukturierung der Arbeits- und Tagesabläufe, durch transparente Kommunikationsstrukturen (z.B. über das „Inselbuch“) und eine kontinuierliche Begleitung der Schüler und Eltern/Erziehungsberechtigten durch das Lerninsel Team.

7. *Ist eine Kontinuität der Handlungsabläufe gegeben?*

Aus den vorhandenen Daten ist ersichtlich, dass die Kontinuität der Handlungsabläufe gewährleistet ist und die vorhandenen Prozessstrukturen entsprechend des Konzeptes umgesetzt bzw. angepasst wurden.

8. *Wurden Optimierungen der Arbeitsprozesse bei auftretenden Problemen vorgenommen?*

Auch diese Frage kann positiv beantwortet werden, da die Mitarbeiter_innen innerhalb der strukturellen Vorgaben flexibel auf die inneren und äußeren Anforderungen reagiert und dementsprechend v.a. didaktisch-methodische und zeitliche Optimierungen vorgenommen haben. Diese Notwendigkeit zur Anpassung der projektbezogenen Abläufe lässt sich durch die erstmalige Durchführung sowie dem explorativen Charakter erklären. Für die zukünftigen Lerngruppen gilt es bestimmte Phasen des Projektes, wie die Diagnostik, Förderung und die Rückführung, vor dem Hintergrund der gewonnenen Erfahrungen und Erkenntnissen zu diskutieren. Auch eine Akzentuierung und Fokussierung des pädagogisch-therapeutischen Konzepts wäre eine sinnvolle Ergänzung.

Letztlich können nachfolgende Antworten auf der **Ergebnis-Ebene** gegeben werden:

9. *Hat sich durch die Kurzzeitinterventionsmaßnahme eine Veränderung im Verhalten der Schüler gezeigt?*

Diese Frage ist differenziert zu beantworten. Zum einen haben sowohl Eltern/Erziehungsberechtigten als auch Mitarbeiter_innen des Projektes Lernfortschritte bezogen auf das Verhalten und die emotionale Entwicklung der Schüler festgestellt, zum anderen muss aber auch konstatiert werden, dass drei von fünf Schülern diese nicht gänzlich in der Rückführungsphase übertragen konnten, wobei es innere und äußere Faktoren zu berücksichtigen gilt. Ebenfalls sind hier hierbei die beiden Schüler, die nicht der Zielgruppe entsprachen, zu bedenken. Insgesamt lassen die Ergebnisse der Untersuchung kein eindeutiges Urteil zu: Während die Ratingskalen und Interviews der Mitarbeiter_innen leicht positive Tendenzen ergeben, weist die Erhebung unter Verwendung des FEES eher negative Entwicklungen auf, wobei in der Bewertung die Messzeitpunkte, die keiner klassischen Prä-Post-Erhebung entsprachen, Berücksichtigung finden müssen. Zudem lässt die Medikation eines Schülers keine eindeutigen Schlussfolgerungen zu.

10. *Kann die Lerninsel den erfolgreichen Verbleib der Schüler in ihrer Grundschule sichern?*

Bei dieser Frage gilt es, die unterschiedlichen Erfolge der einzelnen Schüler zu betrachten. Zum Zeitpunkt der Datenerhebung hat sich gezeigt, dass drei Schüler erfolgreich zurückgeführt werden konnten. In einem Fall waren zusätzliche Unterstützungsmaßnahmen notwendig. Dieses Ergebnis weist darauf hin, dass die Lerninsel Möglichkeiten bietet, den erfolgreichen Verbleib zu sichern bzw. wieder zu ermöglichen.

Bei zwei der fünf Schüler konnte zum geplanten Zeitpunkt keine Rückschulung erfolgen. Hier ist darauf hinzuweisen, dass bei diesen Schülern ein zusätzlicher Unterstützungsbedarf in der geistigen

Entwicklung festgestellt wurde und sie daher der eigentlichen Zielgruppe des Projektes nicht entsprachen.

11. Hat eine intensive Kooperation mit dem Elternhaus stattgefunden?

Es hat eine intensive Zusammenarbeit mit den Eltern/Erziehungsberechtigten stattgefunden. Diese wurde von den Eltern/Erziehungsberechtigten positiver wahrgenommen als von den Mitarbeiter_innen, die sich angesichts der Herausforderungen noch eine größere zeitliche Intensität wünschen. Besonders eindrücklich zeigt sich die positive Sicht der Eltern/Erziehungsberechtigten in den Rückmeldung hinsichtlich einer „Verlängerung“ der Beschulungszeit in der Lerninsel.

12. Hat eine intensive Kooperation mit den Lehrkräften stattgefunden?

Auch diese Frage ist gerade im Hinblick auf die Anfangs- und Endphase positiv zu beantworten. Wenngleich es individuelle Unterschiede gibt, sind die Mitarbeiter_innen insgesamt der Überzeugung, dass sie auf einem guten Weg der Kooperation sind, die allerdings noch intensiviert werden könnte.

13. Wie zufrieden sind die Eltern/Erziehungsberechtigten mit dem Projekt Lerninsel?

Aus dem Gruppeninterview ist zu entnehmen, dass die Eltern/Erziehungsberechtigten außerordentlich zufrieden mit der Lerninsel sind, sodass sie sich sogar gewünscht hätten, die „Lerninselzeit“ zu verlängern. Sie geben an, dass sie jederzeit wieder an diesem Projekt teilnehmen und dieses weiterempfehlen würden.

14. Wie zufrieden sind die Mitarbeiter_innen mit dem Projekt Lerninsel?

Trotz der genannten Einschränkungen und der notwendigen Optimierungen sind auch die Mitarbeiter_innen zufrieden. Ihr Engagement, ihr Interesse an einer erneuten Durchführung des Projektes und ihre Motivation zur Optimierung sind als Indikatoren für der Zufriedenheit anzuführen.

Aus diesen Schlussfolgerungen lässt sich die übergeordnete Forschungsfrage: *Werden durch das Projekt Lerninsel Veränderungen in der emotionalen und sozialen Entwicklung des Kindes sowie im Umfeld des Kindes (Schule und Familie) erreicht?* positiv beantworten, wenngleich auch erkennbar ist, dass dieses Projekt sich derzeit noch in einer Phase der Entwicklung und Optimierung befindet. Die bisherigen Ergebnisse lassen positive Tendenzen erkennen, die sich insbesondere in der Arbeit mit den Eltern/Erziehungsberechtigten und auch in den ersten erfolgreichen Rückführungen an die Grundschulen zeigen. Die bereits erfolgten Optimierungen sowie die aktuelle Teamstruktur lässt erwarten, dass sich die Lerninsel zunehmen zu einer wirksamen Kurzzeitinterventionsmaßnahme im gestuften System Fördersystem entwickeln wird.

6 Zusammenfassung und Ausblick

Wie in der Einleitung dargestellt, sollen in Niedersachsen bis zum Schuljahr 2017/18 ein Großteil der Schüler_innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf (insbesondere mit einem Förderbedarf in den Bereichen Lernen, Sprache und emotionale und soziale Entwicklung) im Primarbereich inklusiv beschult werden.

Diese Aufgabe stellt die Lehrkräfte in der Grundschule vor große Herausforderungen in der Gestaltung und Umsetzung notwendiger schulischer Veränderungsprozesse. Gerade dieser Prozess der Veränderung und des Überganges sollte und soll durch das Projekt BASIS (= „Gemeinsames Beratungsangebot der Niedersächsischen Landesschulbehörde und des Landkreises Verden zur Stärkung der inklusiven Schule“) unterstützt werden.

Die wissenschaftliche Begleitung durch Prof. Dr. Manfred Wittrock und Bastian Rieß vom Institut für Sonder- und Rehabilitationspädagogik der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg sollte das Projekt BASIS evaluieren und reflektieren, um Impulse für weitere Prozessverläufe zu geben. Die wissenschaftliche Begleitung zielte darauf ab, spezifische Faktoren des Projekts zu ermitteln und daraus Schlussfolgerungen für den weiteren Projektverlauf und für weitere pädagogische Maßnahmen zu ziehen.

In dieser Projektdokumentation wurde zunächst der Rahmen des Projekts im Kontext der „Sonderpädagogischen Förderung im Schwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung (ESE)“ dargestellt, um anschließend auf die Konzeption des Projekts BASIS einzugehen. Daran anknüpfend erfolgte die Darlegung des Forschungsprozesses.

Den Schwerpunkt des Berichts bildete die Darstellung und Diskussion der Ergebnisse.

Zusammenfassend ist auf der Basis der durchgeführten Erhebungen und der dargestellten Ergebnisse zu resümieren, dass sich mit BASIS ein leistungsfähiges Projekt etabliert hat, das nach anfänglichen, kleineren „Startschwierigkeiten“ einen sinnvollen und unterstützenswerten Baustein gestufter Hilfen im Landkreis Verden darstellt. Eindrücklich belegt wird das u.a. durch die große Nachfrage.

Dieses so wichtige Projekt stellt aber eben „nur“ einen Baustein im Prozess der Verwirklichung einer inklusiven Schule bzw. Gesamtgesellschaft dar.

Nachvollziehbar erscheint in diesem Zusammenhang die aus einzelnen Grundschulen geäußerte Kritik, dass man sich dort noch mehr Hilfen, insbesondere bei der direkten Arbeit mit dem Kind, wünschen würde. Dieses Teilergebnis weist darauf hin, dass im Vorfeld die Kolleg_Innen der Grundschulen sowohl weitgehender hätten auf die Herausforderungen einer inklusiven Schule vorbereitet werden müssen (ein Problem, das in ganz Deutschland besteht), als auch, dass in Niedersachsen ein deutlicher Mangel an ausgebildeten Sonderpädagog_innen besteht.

Andererseits muss die gelungene Zusammenarbeit mit den Eltern/Erziehungsberechtigten sowie deren Unterstützung dabei hervorgehoben werden.

Nicht ungesagt bleiben darf, dass insbesondere die gelingende Kooperation von Landesschulbehörde und Jugendamt, repräsentiert u.a. durch die Tandem Struktur und die Lerninsel im engeren Sinne, innovativ und erhaltenswert ist. Die Stärken des Projektes BASIS liegen somit sowohl in der schulischen Arbeit als auch in der Elternarbeit und der Vernetzung dieser beiden Bereiche. In beiden Kontexten ist davon auszugehen, dass die Arbeit (insbesondere der Tandems) gerade die Manifestierung von maladaptiven Verhaltensmustern bei gefährdeten Kindern minimiert.

Festzustellen ist, dass (nach der uns vorliegenden Datenlage) durch das Projekt BASIS keine zusätzlichen „Fälle“ in der Jugendhilfe erzeugt wurden. Allein eine nicht weiter steigende Zahl der Kinder mit einem Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung (und den damit häufig verbundenen Folgen für den Jugendhilfebedarf) ist aktuell als klarer Erfolg anzusehen.

7 Quellenverzeichnis

- Altrichter, H. & Feyerer, E. (2008). Qualitätsevaluation und Qualitätsentwicklung der schulischen Arbeit mit behinderten Menschen. In B. Gasteiger-Klicpera, H. Julius & C. Klicpera (Hrsg.). *Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung. Handbuch der Sonderpädagogik*. Göttingen: Hogrefe, 906-930
- BASIS (Hrsg.) (2012). *Konzept BASIS (Stand: November 2012)*. Achim: unveröffentlichtes Dokument.
- BASIS (Hrsg.) (2013). *Konzept der Lerninsel (Stand: September 2013)*. Achim: unveröffentlichtes Dokument.
- BASIS (Hrsg.) (2014). *Konzept BASIS (Stand: Januar 2014)*. Achim: unveröffentlichtes Dokument.
- Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation. für Human- und Sozialwissenschaftlicher*. Heidelberg: Springer-Medizin.
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) (Hrsg.) (2011a). *Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Convention of the United Nations on the rights of persons with disabilities. Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées*. Paderborn: Bonifatius.
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) (Hrsg.) (2011b). *Unser Weg in eine inklusive Gesellschaft. Der Nationale Aktionsplan der Bundesregierung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention*. Zugriff am 01.10.2014 unter http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/a740-nationaler-aktionsplan-barrierefrei.pdf?__blob=publicationFile.
- Flick, U. (2009). *Sozialforschung. Methoden und Anwendungen*. Hamburg: Rowolts.
- Hartke, B. (2000). Jugendhilfe und Schule. In *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 2, 56-63.
- Hillenbrand, C. (2008). *Einführung in die Pädagogik bei Verhaltensstörungen*. München: Reinhardt.
- Hug, T. & Poscheschnik, G. (2010). *Empirisch Forschen. Die Planung und Umsetzung von Projekten im Studium*. Konstanz: UVK.
- Jiménez, P. (2000). *PAZ – Profilanalyse der Arbeitszufriedenheit*. Mödling: Schuhfried.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (Hrsg.) (2000). *Empfehlungen zum Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung*. Zugriff am 18.09.2014 unter http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2000/2000_03_10-FS-Emotionale-soziale-Entw.pdf.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (Hrsg.) (2011). *Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen*. Zugriff am 18.09.2014 unter http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (Hrsg.) (2014). *Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2003 bis 2012*. Zugriff am 18.09.2014 unter http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dokumentation_SoPaeFoe_2012.pdf.

- Kultusministerkonferenz (KMK) & Jugendministerkonferenz (JMK) (Hrsg.) (2004). *Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe zur „Stärkung und Weiterentwicklung des Gesamtzusammenhangs von Bildung Erziehung und Betreuung“*. Zugriff am 05.01.2015 unter http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_04_Zusammenarbeit_Schule_Jugendhilfe.pdf
- Lamnek, S. (2010). *Qualitative Sozialforschung*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Leyendecker, C. & Wacker, E. (2000): Qualität in der Frühförderung sichern und managen = Wissen, was wir tun. Ein Dialog zwischen Theorie und Praxis. In C. Leyendecker & T. Horstmann (Hrsg.). *Große Pläne für kleine Leute. Grundlage, Konzepte und Praxis der Frühförderung*. München und Basel: Ernst Reinhardt, 312-325.
- Linderkamp, F. & Grünke, M. (2007). Lern- und Verhaltensstörungen: Klassifikation, Prävalenz & Prognostik. In F. Linderkamp & M. Grünke (Hrsg.). *Lern- und Verhaltensstörungen. Genese - Diagnostik - Intervention*. Weinheim und Basel: Beltz, 14-28.
- Loeken, H. (2012). Kooperation von Allgemeinpädagogik, Sonderpädagogik und Sozialpädagogik im Umgang mit schulischen Verhaltensproblemen. In R. Markowetz, & J.E. Schwab (Hrsg.). *Die Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule. Inklusion und Chancengerechtigkeit zwischen Anspruch und Wirklichkeit*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 127-143.
- Loos, P. & Schäffer, B. (2001). *Das Gruppendiskussionsverfahren: Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung*. Opladen: Leske und Budrich.
- Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Mayring, P. (2008). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim u.a.: Beltz.
- Müller, C. & Rieß, B. (2011)- Qualitätsentwicklung und Evaluation in Mobilien Diensten und Beratungs- und Unterstützungssystemen – Wie kann die Qualität pädagogischer Arbeit erhoben werden? In H. Ricking & F. Ockenga, (Hrsg.). *Mobile Dienste in der schulischen Erziehungshilfe*. Oldenburg: Carl von Ossietzky Universität, 32-38.
- Myschker, N. & Stein, R. (2014). *Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Erscheinungsformen – Ursachen – Hilfreiche Maßnahmen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) (2012). *Gesetz zur Einführung der inklusiven Schule*. Zugriff am 05.01.2015 unter <http://nibis.ni.schule.de/~as-h2/download/Inklusive%20Schule.pdf>.
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) (2013). *Verordnung zum Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung*. Zugriff am 06.03.2013 unter <http://www.nibis.de/nibis.phtml?menid=1598>.
- Pollit, C. (1998). Evaluation in Europe: Boom or Bubble? In *Evaluation*, 4, 214-224.
- Porst, R. (2014). *Fragebogen. Ein Arbeitsbuch*. Wiesbaden: Springer VS.
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2010). *Qualitative Sozialforschung*. München: Oldenbourg.
- Rauer, W. & Schuck, K. D. (2003). *Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern erster und zweiter Klassen: FEES 3 – 4*. Beltz: Göttingen.

- Rauer, W. & Schuck, K. D. (2004). *Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern erster und zweiter Klassen: FEES 1 – 2*. Beltz: Göttingen.
- Ricking, H. & Wittrock, M. (2012). Und wer nimmt sie? Schüler und Schülerinnen mit gewaltförmigen Verhaltensmustern in Zeiten der Inklusion. In *Sonderpädagogische Förderung heute*, 2, 190-202.
- Rolff, H.-G. (1996). Evaluation - ein Ansatz zur Qualitätsentwicklung von Schulen. In Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.). *Evaluation und Schulentwicklung. Ansätze, Beispiele und Perspektiven aus der Fortbildungsmaßnahme Schulentwicklung und Schulaufsicht*. Soest: Verlag für Schule und Weiterbildung, 293-310.
- Roos, M. & Leutwyler, B. (2011). *Wissenschaftliches Arbeiten im Lehramtsstudium. Recherchieren, schreiben, forschen*. Bern: Huber.
- Rossi, P., Lipsey, M.W. & Freeman, H.E. (2004). *Evaluation. A systematic approach*. Thousand Oaks u.a.: Sage.
- Schreier, M. (2013): Qualitative Methoden. In W. Hussy, M. Schreier & G. Echterhoff (Hrsg.). *Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften für Bachelor*. Berlin Heidelberg: Springer, 185-276.
- Schnell, R., Hill, P. & Esser, E. (2001). *Methoden der empirischen Sozialforschung*. München: Oldenbourg.
- Stein, R. (2011a). *Grundwissen Verhaltensstörungen*. Hohengehren: Schneider.
- Stein, R. (2011b). Pädagogik bei Verhaltensstörungen – zwischen Inklusion und Intensivangeboten. In *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 9, 324-336.
- Stockmann, R. & Meyer, W. (2010). *Evaluation. Eine Einführung*. Opladen & Bloomfield Hills: Budrich.