

**Diplomarbeit an der Pädagogischen Hochschule Wallis**



# **Das KlasseKinderSpiel**

**Eine Untersuchung zur Wirkung des KlasseKinderSpiels in  
Bezug auf die Reduktion von Unterrichtsstörungen**

Selma Bakiji

Betreuerin: Corinna Bumann

Pädagogische Hochschule

Brig, 22. Februar 2016

## Zusammenfassung

Aus dem Tenor der pädagogischen Literatur geht hervor, dass es schwieriger geworden ist, qualitativen und effizienten Unterricht zu halten. Selbstverständliche Verhaltensweisen könnten nicht mehr vorausgesetzt werden (vgl. Rüedi, 2007, S. 18). Dies bildet den Ausgangspunkt für diese Arbeit. Mit diesen veränderten Bedingungen gehen häufige Unterrichtsstörungen einher, die laut mehreren Studien für Lehrpersonen mit zum schwerwiegendsten Belastungsfaktor geworden sind (vgl. Keller, 2010, S. 27). Unterrichtsstörungen beeinträchtigen die Wirksamkeit des Unterrichts, wobei auch viel Lernzeit verloren geht. Dies stellt Lehrpersonen vor eine Herausforderung, da sie dafür verantwortlich sind, gewisse disziplinarische Rahmenbedingungen zu schaffen, die gelingende Lernprozesse ermöglichen.

Einen spielerischen Weg zu weniger Unterrichtsstörungen stellt das KlasseKinderSpiel (KKS) dar. Dieses auf lerntheoretischen Grundlagen basierende Spiel stammt aus den USA, wo es unter dem Namen Good Behavior Game (GBG) bekannt ist. Hierbei werden in der Klasse Teams gebildet, die in einen Wettkampf eintreten. Während einer festgelegten Zeit gilt es gemeinsam erarbeitete Verhaltensregeln einzuhalten. Es gewinnt das Team mit den wenigsten Regelverstössen. Dieses Team erhält dann eine Belohnung. Die Effektivität des Spiels wurde im Rahmen zahlreicher US-amerikanischer und deutscher Studien nachgewiesen. Es stellt zum einen eine Präventionsmassnahme zur Vorbeugung von Gefühls- und Verhaltensstörungen dar. Zum anderen ist es eine wirkungsvolle Intervention, mit welcher die Kinder unterrichtsadäquates Verhalten erlernen, was eine Reduktion von Unterrichtsstörungen zur Folge hat (vgl. Hillenbrand & Pütz, 2008, S. 119).

Im Wesentlichen klärt die Arbeit, ob das KlasseKinderSpiel auch im schweizerischen Schulsystem eine hilfreiche Massnahme zur Reduktion von Unterrichtsstörungen darstellt. Die Kernfrage lautet in diesem Zusammenhang: „Inwiefern bewährt sich das KlasseKinderSpiel als Massnahme zur Verminderung von Unterrichtsstörungen in ersten Primarschulklassen (3 Harnos) im Oberwallis?“ Diese Frage entstand primär dadurch, da betreffend der Effektivität des KlasseKinderSpiels bislang nur Forschungen aus anderen Ländern wie den USA und Deutschland vorliegen, sodass eine Untersuchung in Schweizer Schulen sinnvoll erscheint. Die Untersuchung konzentriert sich auf die ersten Primarklassen (3 Harnos), da das KKS grundsätzlich für diese Stufe konzipiert wurde. Aufgrund des spielerischen Charakters hat es sich als eine Hilfe erwiesen, den Übergang Kindergarten – Primarschule und somit die neuen schulischen Anforderungen besser zu bewältigen.

Um die oben aufgeführte Fragestellung durch eine empirische Forschung zu untersuchen, wurde das KlasseKinderSpiel in insgesamt fünf 1. Primarklassen (3 Harnos) während fünf Wochen (in einer Klasse schliesslich während vier Wochen) einmal täglich durchgeführt. Um ein umfassendes Bild zur Effektivität des KlasseKinderSpiels zu erhalten, wurden für die Datenerhebung mehrere Forschungsmethoden eingesetzt. Mit einem Gesamteinschätzungsbogen, welcher vor und nach dem Einsatz des KKS zum Einsatz kam, konnte die Veränderung in Bezug auf die gesamte Situation, die auftretenden Störungen und Belastungen aufgezeigt werden. Durch Unterrichtsbeobachtungen vor und nach dem Spieleinsatz wurde die Häufigkeit von Unterrichtsstörungen erfasst. Bei der Durchführung des Spiels vollzog die Lehrperson zudem eine Unterrichtsbeobachtung. Denn die aufgezeichneten Fouls stellten einen Befund über die Häufigkeit von Unterrichtsstörungen dar. Durch mündliche Befragungen mit den jeweiligen Lehrpersonen am Ende der Durchführung des Spiels konnte eine Einschätzung zur Wirkung des Spiels seitens der Lehrpersonen eingeholt werden.

Aufgrund der beschriebenen Datenerhebungsmethoden konnten unterschiedliche Einflüsse ausfindig gemacht werden. Die Lehrpersonen nahmen ihre Berufsbelastung und das Schülerverhalten nach dem Einsatz des Spiels positiver wahr. Überdies war eine durchschnittliche Reduktion von Unterrichtsstörungen um 45.17% feststellbar. Auf Basis der Befragungen wurde ersichtlich, dass die Lehrpersonen eine positive Bilanz von

der Massnahme ziehen konnten. Gesamthaft gesehen wurden positive Veränderungen in der Klasse festgestellt, vor allen Dingen im Arbeitsverhalten der Kinder. Die Ergebnisse zur Effektivität des KlasseKinderSpiels fielen also positiv und erfreulich aus. Die positiven Veränderungen sollten jedoch mit Vorsicht genossen werden, da das Spiel lediglich während kurzer Zeit durchgeführt wurde. Um jedoch aussagekräftige Aussagen zur Effektivität des Spiels machen zu können, müsste es über mindestens drei Monate im Unterricht durchgeführt werden. Darüber hinaus können andere Einflussfaktoren auf die positiven Ergebnisse nicht komplett ausgeblendet werden. Nichtsdestotrotz kann aus den positiven Ergebnissen ausgesagt werden, dass das KlasseKinderSpiel als Massnahme zur Reduktion von Unterrichtsstörungen und folglich zu einer lernfördernden Unterrichtsatmosphäre grosses Potenzial hat.

**Schlüsselwörter:**

Unterrichtsstörungen, Verhaltensregeln, Disziplin, Berufszufriedenheit, Berufsbelastung

## Danksagung

Das Verfassen einer Diplomarbeit ist ein Prozess, der viel Einsatz, Kraft und Ausdauer erfordert. Während dieser Zeit konnte ich auf die Unterstützung zahlreicher Personen zählen, die zum Gelingen dieser Arbeit beigesteuert haben. An dieser Stelle möchte ich mich bei all diesen Personen herzlich bedanken.

Ein besonderer Dank gilt meiner Betreuerin Frau Corinna Bumann, die mich während des gesamten Entstehungsprozesses durch zahlreiche Impulse, Ratschläge und Hinweise unterstützt hat.

Weiter bedanke ich mich auch bei Herrn Mathias Oggier für seine Hilfe bei der Wahl des Diplomarbeitsthemas.

Ein grosser Dank gebührt den sechs Lehrpersonen, die das KlasseKinderSpiel durchgeführt haben. Ohne ihre Mitarbeit wäre diese Untersuchung nicht möglich gewesen.

Zu guter Letzt danke ich auch meinen Lektoren.

Herzlichen Dank!

# Inhaltsverzeichnis

<b>I. Einführung.....</b>	<b>7</b>
<b>1. Problemstellung.....</b>	<b>9</b>
1.1. Bedeutung der Disziplin für den Unterricht .....	9
1.2. Forschungsstand und Forschungsergebnisse .....	10
1.2.1. Good Behavior Game.....	10
1.2.2. Das KlasseKinderSpiel.....	12
1.3. Ziel der Diplomarbeit .....	13
<b>II. Theoretischer Bezugsrahmen.....</b>	<b>15</b>
<b>2. Das Grundprinzip des KlasseKinderSpiels .....</b>	<b>15</b>
2.1. Ergänzungen und Ausführungen zum Einsatz des KKS .....	16
2.2. Adaptionen des Good Behavior Game an das deutsche Schulsystem .....	16
2.3. Effektivität des KlasseKinderSpiels .....	17
2.4. Begriffsklärung: Disziplin .....	18
2.5. Begriffsklärung: Unterrichtsstörungen.....	19
2.5.1. Erscheinungsformen von Unterrichtsstörungen .....	19
2.5.1. Ursachen von Unterrichtsstörungen.....	20
<b>3. Die theoretischen Grundlagen des KlasseKinderSpiels .....</b>	<b>20</b>
3.1. Prävention von Gefühls- und Verhaltensstörungen.....	20
3.2. Die lerntheoretischen Grundlagen des KKS .....	21
3.2.1. Behaviorismus.....	21
3.2.2. Operante Konditionierung und instrumentelles Lernen.....	21
3.2.3. Gruppenkontingenzverfahren.....	23
<b>4. Fragestellung und Hypothese für die wissenschaftliche Arbeit .....</b>	<b>24</b>
<b>5. Methodisches Vorgehen.....</b>	<b>25</b>
5.1. Auswahlverfahren .....	25
5.2. Datenerhebung .....	25
5.2.1. Fragebogen (quantitativ) .....	25
5.2.2. Beobachtung (quantitativ) .....	26
5.2.3. Leitfadeninterview (qualitativ).....	27
5.3. Das methodische Vorgehen im Überblick.....	28
5.4. Datenauswertung .....	28
5.4.1. Datenauswertung der Fragebögen .....	28
5.4.2. Datenauswertung der Beobachtungsbögen.....	29
5.4.3. Datenauswertung der Interviews.....	29
5.4.4. Transkription.....	29
5.4.5. Qualitative Inhaltsanalyse .....	30

---

<b>III. Empirischer Teil</b> .....	<b>31</b>
<b>6. Darstellung der Ergebnisse</b> .....	<b>31</b>
6.1. Präsentation der Ergebnisse des Gesamteinschätzungsbogens .....	31
6.2. Präsentation der Ergebnisse der Beobachtungsbögen.....	36
6.2.1. Fouls während des KlasseKinderSpiels.....	36
6.2.2. Unterrichtsbeobachtungen mittels Beobachtungsbögen .....	38
6.3. Präsentation der Ergebnisse der Interviews .....	39
<b>7. Interpretation und Diskussion der Ergebnisse</b> .....	<b>43</b>
7.1. Interpretation der Ergebnisse der Gesamteinschätzungsbögen .....	43
7.2. Interpretation der Ergebnisse der Beobachtungsbögen.....	43
7.2.1. Fouls während des KlasseKinderSpiels.....	43
7.2.2. Unterrichtsbeobachtungen mittels Beobachtungsbögen .....	44
7.3. Interpretation der Ergebnisse der Interviews .....	46
7.3.1. Stärken und Schwächen des KKS .....	46
7.3.2. Auswirkungen des KKS auf den gesamten Unterricht.....	46
7.3.3. Auswirkungen des KKS auf das Arbeitsverhalten.....	46
7.3.4. Auswirkungen auf das Sozialverhalten .....	47
7.3.5. Reduktion von Störverhalten, Aggressionen, unangemessenem Verhalten und Schüchternheit.....	47
<b>8. Beantwortung der Fragestellung</b> .....	<b>48</b>
<b>9. Schlussfolgerung</b> .....	<b>50</b>
9.1. Vorschläge für weiterführende Untersuchungen.....	50
<b>10. Kritische Distanz</b> .....	<b>51</b>
<b>11. Schlusswort</b> .....	<b>51</b>
<b>12. Literaturverzeichnis</b> .....	<b>52</b>
<b>13. Abbildungsverzeichnis</b> .....	<b>55</b>
<b>14. Anhangsverzeichnis</b> .....	<b>55</b>

# I. Einführung

## Persönliche Motivation

In meinen absolvierten Praktika erlebte ich sehr oft Situationen, in denen durch Störungen aller Art sehr viel Lernzeit verloren ging. Aufgrund dessen fühlte ich mich in meinem Eindruck bestätigt, dass der Disziplin im Unterricht mehr Beachtung zukommen müsste. Anderenfalls kann der Unterricht für die Lehrperson belastend sein. So stellte ich mir die Frage, wie es einer Lehrkraft denn gelingen kann, einen Ordnungsrahmen herzustellen, der effektives Unterrichten erst möglich macht. Es wäre sinnlos, fachlich überragend zu sein, wenn ein Unterrichtsklima herrscht, das von ständigen Unterrichtsstörungen geprägt ist. Damit wirksamer Unterricht also stattfinden kann, müssen die Lernenden wissen, welches Verhalten von ihnen erwartet wird. Dieses unterrichtsadäquate Verhalten darf nicht einfach vorausgesetzt, sondern muss mit den Kindern erst eingeübt und erlernt werden. Insbesondere dann, wenn der Übergang vom Kindergarten in die Schule erfolgt. Denn dieser ist mit vielen neuen Anforderungen an die Kinder verbunden.

Nach intensiver Auseinandersetzung mit dieser Thematik bin ich schliesslich auf das KlasseKinderSpiel aufmerksam geworden. Das Spiel stammt aus den USA, wo es unter dem Namen „Good Behavior Game“ bekannt ist. Es handelt sich dabei um eine evaluierte in den Unterricht implementierbare Massnahme, mit welcher die Einhaltung von gemeinsam festgelegten Regeln in einer spielerischen Form mit der gesamten Klasse eingeübt wird. Genauer handelt es sich dabei um eine Form von Wettkampf- und Teamspiel, welches die Struktur grosser Ballsportarten nachahmt. Es werden Mannschaften gebildet, die in eine Form von Wettkampf eintreten, bei dem aber alle Teilnehmer Gewinner sein können. Ziel ist dabei, die gemeinsam festgelegten Klassenregeln zu beachten und so Verstösse, sogenannte Fouls, der eigenen Mannschaft zu vermeiden. Sieger ist das Team mit der geringsten Anzahl von Fouls (vgl. Hillenbrand & Pütz, 2008, S. 11).

## Einschränkung des Themas und Aufbau der Diplomarbeit

Was aus der persönlichen Motivation hervor geht, findet in der pädagogischen Literatur Bestätigung. „In einer Schulklasse Disziplin herzustellen oder wiederherzustellen ist die schwierigste pädagogische Aufgabe“, so Keller (2010, S. 7). Auf diese Aufgabe werden Lehrkräfte in der Ausbildung am wenigsten vorbereitet (vgl. Keller, 2010; Lohmann, 2013; Nolting, 2002). Dass also „aus einer zusammengewürfelten Menge eine Gruppe wird, die friedlich, produktiv und diszipliniert zusammenarbeiten kann, ist nicht selbstverständlich“ (von der Groeben, 2002, S.96). Bei der Förderung dieser Veränderung kann das KlasseKinderSpiel eine Hilfe darstellen.

Das Hauptanliegen dieser Diplomarbeit besteht darin, das KlasseKinderSpiel auf seine Wirkung zu untersuchen. Unterschiedlichste Studien aus anderen Ländern haben die Effektivität des Spiels belegt. Es konnte nachgewiesen werden, dass das Spiel eine Intervention darstellt im Hinblick auf die Reduktion von Unterrichtsstörungen und zugleich auch eine Massnahme zur Prävention von Gefühls- und Verhaltensstörungen ist. Das KlasseKinderSpiel stellt demzufolge eine Hilfe dar, um ein Unterrichtsklima herzustellen, das gelingende Lernprozesse ermöglicht. Es stellt sich nun die Frage, inwiefern sich das KlasseKinderSpiel im schweizerischen Schulsystem bewährt. Der Schwerpunkt der Untersuchung liegt darin, die Effektivität des Spiels insbesondere in Bezug auf die Verringerung von Unterrichtsstörungen zu untersuchen. Eine Untersuchung zur gesamten Bandbreite der Wirkungen des Spiels würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen und wäre bei einer solchen beschränkten Untersuchungsdauer nicht realisierbar. Lehrkräften soll mit dieser Arbeit eine Massnahme präsentiert werden, die einfach in den Unterricht einzusetzen ist und zugleich die Entwicklung der Kinder positiv beeinflusst. Zudem besitzt diese Massnahme eine lange Forschungsgeschichte, im

Gegensatz zu anderen Verhaltenssteuerungsmassnahmen, deren Wirkungen nicht erforscht wurden.

In einem ersten Teil der Diplomarbeit wird die Problematik dargestellt, welche sich aus den internationalen Forschungsstudien zur Wirksamkeit des KlasseKinderSpiels ergibt. Im zweiten Teil wird das KlasseKinderSpiel explizit erklärt. Ebenfalls werden die theoretischen Hintergründe des Spiels aufgezeigt. Zudem wird das KKS in einen grösseren Zusammenhang eingebettet, weshalb auch relevante Begriffserläuterungen vorgenommen werden. Sodann wird die wissenschaftliche Fragestellung präsentiert und das methodische Vorgehen für die Untersuchung präzise umschrieben. Der empirische Teil dokumentiert schliesslich die gewonnenen Daten, die in Bezugnahme auf den theoretischen Teil der Arbeit interpretiert werden. Die Arbeit endet mit den Schlussfolgerungen und der kritischen Distanz sowie Vorschlägen zu weiteren Untersuchungen im Rahmen einer Diplomarbeit.

# 1. Problemstellung

In der Problemstellung wird zunächst auf die Notwendigkeit der Disziplin in der Schule eingegangen, wodurch das KlasseKinderSpiel in einen grösseren Kontext eingebettet wird. Auf diese Weise wird die Bedeutung verdeutlicht, die dem KlasseKinderSpiel im Zusammenhang mit Unterrichtsstörungen zukommt. Daraufhin werden zunächst die Forschungsstudien zum Good Behavior Game (GBG) präsentiert, und daraufhin die dem KlasseKinderSpiel (an deutsche Schulsystem angepasste Version des GBG) zugrunde liegenden Studien vorgestellt. Ferner wird auch auf das Ziel der Diplomarbeit eingegangen.

## 1.1. Bedeutung der Disziplin für den Unterricht

Lehrkräfte klagen, dass es immer schwieriger wird, effizienten und qualitativen Unterricht zu halten, da Störungen im Unterricht immer häufiger und massiver werden. „Als besonders belastend empfinden Lehrer weniger einzelne, aggressive Schüler, sondern den ewigen ‚Kleinkrieg‘, die häufigen Störungen, die viel von der Unterrichtszeit wegnehmen und auf Dauer zermürben“ (Lohmann, 2013, S. 9). Diese Aussage von Lohmann stimmt mit dem Tenor der pädagogischen Fachliteratur überein. Auch Tücke (1998) betont, dass das Lärmniveau einer Klasse, motorische Unruhe der Schüler, Probleme mit der Aufmerksamkeitsfokussierung oder mangelnde Mitarbeit im Unterricht für Lehrpersonen täglich eine Herausforderung darstellen (vgl. S. 271). So können im Verlauf einer Unterrichtsstunde Unterrichtsstörungen so stark akkumulieren, dass der Lernertrag gleich null ist. Es werden schätzungsweise 35% der schuljährlichen Unterrichtszeit darauf verwendet, um für Ruhe und Disziplin zu sorgen, weil Störungen das Lernen verhindern (vgl. Keller, 2010, S. 19). Lehrpersonen berichten davon, dass disziplinarische Schwierigkeiten in den letzten Jahren zugenommen haben und ganz selbstverständliche Verhaltensweisen wie beispielsweise Regeln akzeptieren oder anderen nicht ins Wort fallen, nicht mehr vorausgesetzt werden könnten. Sich tagtäglich mit den disziplinarischen Grundvoraussetzungen auseinandersetzen zu müssen, damit Schule überhaupt stattfinden kann, schwächt das Kräftepotenzial und zehrt auch am Nervenkostüm (vgl. Rüedi, 2007, S. 18). Darauf verweist auch Klippert (2006), indem er aussagt, dass das Ausmass der alltäglichen Störungen mittlerweile Werte erreicht hat, die deutlich jenseits der üblichen Toleranzgrenzen liegen und sogar alarmierend seien (vgl. 2012, S. 44f.).

„Disziplinfragen und Unterrichtsstörungen“, so Rüedi (2011), „betreffen heute alle Lehrerinnen und Lehrer. Wer nicht mit Unterrichtsstörungen umgehen kann, wird früher oder später den Lehrberuf aufgeben oder gesundheitlichen Schaden davontragen. Die Auseinandersetzung mit ‚Disziplin‘ und ‚Unterrichtsstörungen‘ ist darum lebenswichtig für Lehrpersonen“ (S. 16).

Diverse Studien zur Lehrerbelastung unterstreichen diese Aussage von Rüedi. Diesen ist zu entnehmen, dass Unterrichtsstörungen mit zum schwerwiegendsten Belastungsfaktor geworden sind (vgl. Keller, 2010, S. 27). So fühlen sich Lehrpersonen von ständigen Regelverletzungen, Unruhe, mangelnder Aufmerksamkeit und aggressivem Verhalten in starkem Masse gestresst (vgl. Keller, 2010, S. 27). Laut Kretschmann (2012) ist die Belastung jedoch nicht gleichzusetzen mit der Berufszufriedenheit (vgl. S. 19). So werden Belastungen akzeptiert, wenn sie mit einem Wirksamkeitserleben verbunden sind. „Hoch belastete Lehrkräfte erleben ihren Beruf als befriedigend, wenn sie das Gefühl haben, dass sie etwas bewirken können“ (vgl. ebd.).

Hierbei ist zu vermerken, dass Unterrichtsstörungen zum schulischen Alltag gehören. Wie Lohmann (2013) beschreibt, sind Unterrichtsstörungen bis zu einem gewissen Grad normale Begleiterscheinungen von Unterricht (vgl. S. 14). Störungsfreien Unterricht hält er dementsprechend für „eine didaktische Fiktion“ (vgl. Lohmann, 2010, S. 13). Das schulische Umfeld hat sich jedoch in den letzten Jahren stark verändert (vgl.

Jost, 2003, S. 6). Die Kernaufgabe Unterrichten ist in vielerlei Hinsicht komplexer und anspruchsvoller geworden, vermerkt Frick (vgl. 2012, S. 12). Dies hat damit zu tun, dass sich die Voraussetzungen bei den Schülerinnen und Schülern gewandelt haben (vgl. Lohmann, 2010, S. 9). Es hat ein Wandel der Familienformen und der familiären Erziehungsstile stattgefunden (vgl. Klippert, 2006; Rüedi, 2003). Lehrkräfte müssen mehr pädagogische wie auch sozialpädagogische Aufgaben übernehmen. Zudem würden viele Eltern dazu neigen, ihnen erzieherische Aufgaben zu überlassen. So benötigt die Schule Konzentrationsfähigkeit, Geduld oder die Bereitschaft, einmal zurückzutreten und den anderen zuzuhören (vgl. Rüedi, 2003, S.6f.). „Solche Werte werden aber heute nicht in allen Familien gelebt, damit können sie auch in der Schule weniger vorausgesetzt werden als vor 20, 30 Jahren, sondern müssen den Kindern Schritt für Schritt vermittelt werden“ (ebd. S. 7).

Es obliegt nun den Lehrpersonen, Bedingungen zu schaffen, die ein Lehren und Lernen im Klassenverband ermöglichen. Sie müssen also Strategien entwickeln, mit Unterrichtsstörungen umzugehen, um den berufsbedingten Stress zu vermindern. Denn „je grösser der Druck der Praxis, desto lauter erschallt oft – begreiflicherweise – der Ruf nach Abhilfe“, betont Jürg Rüedi (2011, S.16).

Folglich besteht heute bei vielen Lehrkräften ein grosses Bedürfnis, sich mit fortschrittlichen, demokratischen und gewaltfreien Methoden der Klassenführung auseinanderzusetzen (vgl. Rüedi, 2007, S. 34). In diesem Zusammenhang hat auch das KlasseKinderSpiel, basierend auf dem amerikanischen Spiel „Good Behavior Game“, seinen Platz. Letzteres stellt eine pädagogische Massnahme dar, um ganz transparent Regeln eines respektvollen Miteinanders einzuüben und leistet einen Beitrag zu besseren sozialen und lernfördernden Bedingungen im Unterricht (vgl. Hillenbrand & Pütz, 2008, S. 22f.). Das KlasseKinderSpiel ist für Lehrkräfte eine effektive Massnahme, die in der gesamten Klasse angewandt wird, um positives Schülerverhalten zu stärken und zugleich das Störverhalten zu minimieren (vgl. Medland & Stachnik, 1972; Fishbein & Wasik, 1981 zit. nach Hillenbrand & Pütz, 2008, S. 125).

Diese Diplomarbeit basiert auf dem KlasseKinderSpiel, sodass im nächsten Kapitel die Forschungsergebnisse dazu präsentiert werden. In einem ersten Schritt wird jedoch auf den Ursprung des KlasseKinderSpiels eingegangen: dem Good Behavior Game. Die wissenschaftlichen Studien rechtfertigen den Einsatz dieses Spiels in Schulen. Eine ausführliche Erklärung darüber, wie das KlasseKinderSpiel im Unterricht einzusetzen ist, erfolgt im Kapitel 2.

## **1.2. Forschungsstand und Forschungsergebnisse**

Im Folgenden wird in einem ersten Schritt ein Einblick in die Forschungsergebnisse des Good Behavior Game gegeben, die in den USA entwickelte und evaluierte Variante. Dadurch wird ersichtlich, weshalb das Spiel an deutschen Schulen ebenfalls eingesetzt und evaluiert wurde. Demgemäss werden in einem nächsten Schritt die Forschungsergebnisse zum KlasseKinderSpiels, die für den Einsatz in Deutschland modifizierte Methode, vorgestellt.

### **1.2.1. Good Behavior Game**

Das Good Behavior Game (GBG) stammt aus den USA, wo es seit 1969 in der Wissenschaft bekannt ist (vgl. Hillenbrand & Pütz, 2008, S. 11). Das Good Behavior Game ist Teil eines gross angelegten Forschungsprojekts, des Baltimore Prevention Project. Die Leitung der Studien übernimmt Shepphard Kellam. In den 90er Jahren wurde dann im Rahmen dieses Forschungsprojekts eine Reihe von Studien veröffentlicht, die das Spiel auf seine Effektivität untersuchten (Dolan, Kellam & Brown, 1993; Kellam, Rebok, Ialongo & Mayer, 1994; Kellam & Anthony, 1998 zit. nach Hillenbrand & Pütz, 2008, S. 140f.).

Der Einsatz des Good Behavior Game diene zur Verringerung externalisierender sowie internalisierender Verhaltensstörungen. Der Akzent wurde besonders auf die Prävention und Reduktion von Risikoverhalten wie Aggressivität und Drogenkonsum gelegt. Eine Verfestigung solcher Verhaltensweisen und ihre negative Auswirkung auf den weiteren Lebensverlauf sollte dadurch vermieden oder zumindest reduziert werden (vgl. Hillenbrand & Pütz, 2008, S. 141).

Zunächst überprüften Dolan, Kellam & Brown (1993) die Kurzzeiteffekte und die Wirksamkeit des Good Behavior Game. An dieser Studie nahmen 864 Erstklässler aus öffentlichen Schulen im Raum Baltimore teil. Die Veränderungen durch die Massnahme wurden mithilfe von Lehrereinschätzungen und Schülerbefragungen zu Aggression und Ängstlichkeit erfasst (vgl. S. 323).

Aus der Studie von Dolan et al. (1993) kann hierzu folgendes entnommen werden: „[...] the GBG had a significant impact on aggressive behavior“ (S. 328) und „...the regression of teacher ratings of shy behavior in the spring of first grade on the rating in the fall of first grade was strong“ (S. 334).

Folglich reduzierten sich aggressive Verhaltensweisen und Ängstlichkeit der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler nach einem halben Jahr signifikant.

Die grössten Effekte stellte man vor allem bei den Kindern fest, die als besonders aggressiv eingestuft wurden. Diese positiven Effekte führten zu einer Zunahme an unterrichtsbezogenen Aktivitäten der Klassen (vgl. Dolan et al., 1993, S. 328ff.).

Eine Längsschnittstudie begleitete daraufhin die Kinder, welche während der 1. und 2. Klasse am Good Behavior Game teilgenommen hatten, bis zur 6. Klasse (vgl. Kellam, Rebok, Jalongo & Mayer, 1994, S. 259):

We hypothesized that the children who participated in the GBG who were more aggressive in fall of first grade would exhibit a reduction in aggressive behavior from early elementary school through middle school. This hypothesis appears to have been confirmed (ebd., S. 275).

Wie aus dieser Studie hervorgeht, wurden die Kinder, die im 1. Schuljahr häufig aggressives Verhalten zeigten, in der 6. Klasse als deutlich weniger aggressiv eingestuft. Mithilfe dieser Längsschnittuntersuchung konnten folglich die langfristigen Wirkungen des GBG belegt werden. Das Good Behavior Game bewirkt also signifikante Effekte bei der Verringerung aggressiver, störender und unaufmerksamer Verhaltensweisen vom Ende der 1. Klasse bis zum Übergang in die Mittelstufe (vgl. Kellam et al., 1994, S. 276f.). Zudem stellte die Längsschnittstudie weitere, nicht erwartete Effekte fest und zwar, dass der frühe Kontakt zu Drogen bei der Untersuchungsgruppe deutlich unter dem Durchschnitt lag (vgl. ebd., S. 276ff.).

Das Spiel greift nun auf über 40 Jahre Forschung zurück. Mittlerweile liegen mehr als 20 Studien aus unterschiedlichen Schularten und mit Schülerinnen und Schülern verschiedener Altersgruppen vor (Vorschule bis ins Jugendalter) (vgl. Hillenbrand & Pütz, 2008, S. 92f.). Dabei unterstreichen die Studien durchweg die positive Wirkung des Spiels. Langzeitstudien, die die Kinder über einen längeren Zeitraum hinweg in ihrer Entwicklung begleiteten, konnten auch den Transfer der erlernten Verhaltensweisen während des Spiels in den Alltag belegen (vgl. ebd., S. 140).

Aus den verschiedenen Studien können folgende Ergebnisse festgehalten werden (vgl. Tingstrom, 2006 zit. nach Hillenbrand & Pütz, 2008, S. 93).

- 50 bis 90% Reduktion von störendem Verhalten in der Klasse
- 20 bis 50% mehr Schülerinnen und Schüler, die sich mit den Lerninhalten befassen
- 25% mehr Zeit für den eigentlichen Unterricht
- deutliche Abnahme von Sanktionen (nachsitzen, vor die Tür schicken)
- langfristige Vermeidung psychischer Störungen

- langfristige Effekte vor allem bei in der 1. Klasse als besonders aggressiv beurteilten Schülerinnen und Schülern
- Transfer der Erkenntnisse auch bei Übergängen in neue Situationen

Damit eine Massnahme jedoch erfolgreich im Unterricht implementiert werden kann, bedarf es der Akzeptanz der Lehrkraft, nicht zuletzt weil dieses Spiel die einzige Massnahme mit Langzeiteffekten darstellt, die nur von der Lehrkraft durchgeführt wird und sich auf das Setting Schule beschränkt (vgl. Hillenbrand & Pütz, 2008, S. 25). In Anlehnung an die Studie von Tingstrom (1994) konnte eine grosse Akzeptanz bei den Lehrkräften festgestellt werden. Sie schätzten das GBG sehr positiv ein. Nach Meinung der Lehrpersonen passt diese Massnahme sehr gut in den Unterricht und ist auch nicht mit nennenswerten Kosten verbunden. Zudem führt sie zu einem Gewinn an Lernzeit (vgl. S. 57).

Das Good Behavior Game ist aufgrund der Forschungsergebnisse im angloamerikanischen Raum eine erfolgsversprechende Massnahme zur Förderung mehrdimensionaler Problembereiche, die signifikante Effekte erzielt. Obwohl keine Zahlen vorliegen, ist das GBG mit hoher Wahrscheinlichkeit eine der am weitesten verbreiteten Massnahmen zur Prävention in den nordamerikanischen Schulen (vgl. Hillenbrand & Pütz, 2008, S. 143f.).

Zusammenfassend ist zu sagen, dass das Good Behavior Game grosse Erfolge in der USA verzeichnet und zu den mit verschiedenen Preisen ausgezeichneten Interventionsverfahren zählt. Das Spiel wird nicht nur zur Verringerung von Unterrichtsstörungen eingesetzt, sondern dient auch als Massnahme zur Reduktion von aggressiven Verhaltensweisen (vgl. Kellam, Rebok, Ialongo & Mayer, 1994, S. 275). Ferner wird es auch zur Drogenprävention anerkannt (vgl. Kellam, Ling, Merisca, Brown & Ialongo, 1998, S. 165).

Aufgrund der Erfolge des GBG wurden die Wirkungen dieser Massnahme auch in Deutschland geprüft. Untenstehend werden nun die Forschungsergebnisse aus Deutschland thematisiert.

### **1.2.2. Das KlasseKinderSpiel**

Das KlasseKinderSpiel (KKS) ist die für den Einsatz in Deutschland modifizierte Methode des Good Behavior Game. Denn das GBG musste in einigen Punkten auf die deutsche Schulkultur angepasst werden (ausführlichere Erklärungen folgen im theoretischen Bezugsrahmen im Kapitel 2.2) (vgl. Hillenbrand & Pütz, 2008, S. 18).

Die Wirksamkeit des KlasseKinderSpiels wurde erstmals von Clemens Hillenbrand und Kathrin Pütz umfassend an deutschen Schulen im Kölner Raum evaluiert. Die wissenschaftliche Evaluationsstudie führten sie im Schuljahr 2006/2007 mit zwölf Grundschulen über einen Zeitraum von zwölf Monaten durch. Es sollte überprüft werden, ob die Adaption des GBG ähnlich gute Wirkungen im deutschen Schulsystem wie in den USA hat. Folgende Fragen standen bei der Untersuchung im Zentrum (vgl. ebd., S. 145):

- In welchen Entwicklungsbereichen profitieren die Schülerinnen und Schüler?
- Werden Risikoschüler eventuell stärker ausgeschlossen?
- Lässt sich aggressives Verhalten wirklich reduzieren?

An dieser Feldstudie nahmen 514 Kinder teil, davon spielten 282 Kinder in ihren Klassen das KKS. Dem standen 232 Kinder in einer Kontrollgruppe gegenüber, in denen das Spiel nicht eingesetzt wurde (vgl. ebd., S.145).

Damit die Wirksamkeit des KlasseKinderSpiels erfasst werden konnte, wurden die Kinder selbst und ihre Lehrpersonen befragt. Auf Lehrerseite wurden mittels Fragebogen die emotionalen Kompetenzen und das Lern- und Arbeitsverhalten abgefragt. Bezüglich emotionaler Kompetenzen fragte man Aspekte wie Soziabilität, Solidarität und der Umgang mit Konflikten ab. Im Bereich Lern- und Arbeitsverhalten wurden Punkte wie Aufmerksamkeit, der Umgang mit Sachen und die Fähigkeit zur Kooperation beurteilt.

Das soziale Klima in der Klasse wurde mit Hilfe der Soziometrie dokumentiert (vgl. ebd., S. 146).

Die Erhebung der Daten erfolgte zu drei Messzeitpunkten: vor dem Einsatz des KKS, nach fünf Monaten Einsatz des Spiels und zu Ende des Schuljahres ca. elf Monate nach Beginn (vgl. ebd., S.147).

Die Kölner Studie konnte die Wirksamkeit des KKS für das deutsche Schulsystem bestätigen, wie die unten aufgeführten Ergebnisse belegen.

Das KlasseKinderSpiel hatte eine signifikante Verbesserung des Lern- und Arbeitsverhaltens bei den Kindern der Experimentalgruppe bewirkt (vgl. Hillenbrand & Pütz, 2008, S. 148).

In Bezug auf die Kompetenzentwicklung zeigte die Studie, dass die Fähigkeit zur Kooperation und zum Regelverhalten deutlich angestiegen war. Die Aufmerksamkeitsfähigkeit der Kinder hatte sich ebenfalls verbessert. Eine Verbesserung zeigte sich auch im sozial-emotionalen Entwicklungsbereich. Die Schülerinnen und Schüler wiesen nach dem Einsatz des KKS höhere Kompetenzen in den Bereichen Soziabilität, Solidarität und Umgang mit Konflikten auf (vgl. ebd. S. 151). Ebenfalls konnte durch das Spiel die soziale Struktur in den Klassen verändert werden. Kinder, die eine Aussenseiterposition in der Klasse einnahmen, wurden besser in der Klasse integriert und erfuhren weniger Ablehnung (vgl. ebd., S. 151).

Weiter erlebten die Schülerinnen und Schüler weniger häufig aggressive Verhaltensweisen ihrer Mitschüler, wenn das Spiel eingesetzt wurde (vgl. ebd., S. 152).

Die Lehrkräfte stellten zudem einen Zuwachs an positivem Arbeitsverhalten in Alltagssituationen fest. Die ruhige Arbeitsatmosphäre während der Durchführung des Spiels wurde zunehmend auf den gesamten Unterricht übertragen. Überdies berichteten die Lehrkräfte von einer sofortigen Abnahme von Störungen im Unterricht. Die Reduktion von Unterrichtsstörungen und damit die Verbesserung des Unterrichtsklimas stellt das Leitziel des KlasseKinderSpiels dar.

Die Akzeptanz des Spiels seitens der Lehrkräfte und der Schülerinnen und Schüler war sehr hoch. Keine Lehrperson beendete den Einsatz des Spiels nach der Untersuchung. Auch äusserten die Kinder häufig den Wunsch, das Spiel zu spielen (vgl. ebd., S. 153).

Das genaue Ziel der Diplomarbeit wird nun im Kapitel 2.3 „Ziel der Diplomarbeit“ akkurat beschrieben.

### **1.3. Ziel der Diplomarbeit**

Damit ein gemeinsames und wirksames Lernen im Unterricht überhaupt möglich ist, ist Disziplin notwendig (vgl. Keller, 2010, S.19f.). Es ist Aufgabe der Lehrperson, gewisse Rahmenbedingungen zu schaffen, die gemeinsames Lernen ermöglichen oder wie Rüedi (2007) sagt: „Sie versteht es, zwanzig Kinder oder Jugendliche dazu anzuleiten, einander zuzuhören, miteinander und voneinander zu lernen und weiss dabei zugleich, dass dieses aufmerksame Zuhören nicht immer möglich sein wird“ (S. 24). Folgerichtig vollzieht sich schulisches Lernen im Klassenverband und ist damit extrem störanfällig (vgl. Rüedi, 2007, S. 12). Mit Unterrichtsstörungen ist demnach zu rechnen. Die Häufigkeit von Störungen sollte dennoch für die Lehrkraft sowie für die Unterrichtenden selbst nicht belastend sein.

Demgemäss erwächst schulische Disziplin aus sozialen Beziehungen, aus gegenseitiger Achtung und Kooperationsbereitschaft (vgl. Dreikurs, 2003, S.73). Insofern werden von den Lernenden sozial kompetente Verhaltensweisen verlangt, die aber zuerst eingeübt werden müssen. Denn laut Buchner (2006) müssen Schülerinnen und Schüler richtiges Verhalten erlernen, und zwar von Grund auf (vgl. S. 26). Hierbei ist die Aufmerksamkeit vor allem auf die Kinder zu richten, die die erste Klasse besuchen. Dies ist mit der Transition Kindergarten – Grundschule zu begründen.

Der Eintritt in die Grundschule bringt einen erheblichen Umbruch in der Lebenswelt des Kindes mit sich. Von den Kindern werden hohe Kompetenzen nicht nur in kognitiver Hinsicht, sondern auch im emotionalen und sozialen Entwicklungsbereich verlangt. Dies deswegen, weil im Kindergarten meistens eine freie Gestaltung der eigenen Aktivitäten möglich ist und motorische, soziale und emotionale Impulse direkt umgesetzt werden können. Das Spielerische steht im Vordergrund. Demgegenüber gibt es in der Schule feste Regeln, die einen Aufschub solcher Bedürfnisse und die Erfüllung spezifischer Erwartungen verlangen (vgl. Hillenbrand, 2008, S. 82f.). Laucht, Esser und Schmidt (1995) berichten, dass dieser Übergang mit neuen Anforderungen an das Kind folglich auch ein Risiko für die kindliche Entwicklung bedeuten kann. Häufig bringt die Transition Verhaltens- und Anpassungsprobleme oder auch aggressive Verhaltensweisen mit sich. Auch können bei den Schulkindern Ängste hervorgerufen werden (vgl. S. 82f.). Die Gestaltung des Übergangs ist also eine dringende pädagogische Aufgabe (vgl. Frewein & Schmuck, 2005, S. 151 zit. nach Hillenbrand & Pütz, 2008, S. 83). Daraus ergibt sich die Frage, welche Massnahmen eine Hilfe für die erfolgreiche Bewältigung der Entwicklungsaufgaben beim Übergang in die Schule darstellen (vgl. Hillenbrand & Pütz, 2008, S. 83).

Das KlasseKinderSpiel hat sich als gezielte Massnahme zur Förderung des Übergangs Kindergarten – Schule bewährt. Der spielerische Charakter der Massnahme bietet den Kindern eine Hilfe, die schulischen Anforderungen besser zu bewältigen:

- Das Spiel vermittelt und verstärkt die Beachtung der von der Schule geforderten Verhaltensweisen (ebd., S. 84). Die Kinder lernen zudem durch die Beachtung der Regeln eine höhere Kompetenz, sich selbst zu steuern (vgl. ebd., S. 142).
- Durch den Erwerb dieser Verhaltensweisen erlebt das Kind Erfolg in der schulischen Anforderung.
- Die soziale Einbindung und das soziale Klima in der Klasse werden positiv unterstützt (ebd., S. 84).

In dieser Arbeit wird demnach untersucht, ob sich das KlasseKinderSpiel in ersten Primarschulklassen (3 Harnos) bewährt. So kann das Spiel Erstklässlern helfen, mit der neuen Schulsituation umzugehen. Das KKS kann folglich auf dieser Stufe sehr unterstützend wirken.

Wie aus dem ersten Kapitel hervorgeht, fühlen sich Lehrkräfte aufgrund von Unterrichtsstörungen belastet. Sie müssen erhebliche Anstrengungen unternehmen, um die gesetzten Lernziele zu erreichen. Selbst wenn nur einige Lernende auffälliges Verhalten an den Tag legen und den Unterricht stören, führen diese Störungen dazu, dass weniger Unterrichtszeit bzw. Lernzeit bleibt (vgl. Hillenbrand & Pütz, 2008, S. 119). In diesem Zusammenhang soll das KlasseKinderSpiel für Lehrpersonen eine hilfreiche Massnahme sein, Unterrichtsstörungen entgegenzuwirken und eine angemessene schulische Disziplin herzustellen. Die Wahl fällt auf diese Massnahme, da ihre Wirksamkeit durch zahlreiche Studien in den USA und Deutschland bestätigt wurde und folglich sehr erfolgsversprechend ist. Nun stellt sich die Frage, ob sich das KlasseKinderSpiel auch im schweizerischen Bildungssystem, sprich im Oberwallis, bewährt.

Die Wirksamkeit des Spiels wird im Rahmen dieser Diplomarbeit nachgewiesen, indem der Blick auf das Unterrichtsgeschehen gerichtet wird. Es soll die Entwicklung der gesamten Klasse dokumentiert werden und nicht einzelner Schülerinnen und Schüler. Demgemäss wird das KlasseKinderSpiel eingesetzt, um einen Beitrag zur Reduktion von Unterrichtsstörungen, auf ein Ausmass das ein wirksames Lehren und Lernen ermöglicht, zu leisten. Zugleich wird ein Rückgang der beruflichen Belastung von Lehrkräften bezweckt.

## II. Theoretischer Bezugsrahmen

Zu Beginn dieses Kapitels wird das KlasseKinderSpiel vorgestellt. Eine ausführliche Schritt-für-Schritt-Anleitung ist in der Handreichung auffindbar.

Es werden zudem wichtige Begriffe erläutert, die im Zusammenhang mit dem KKS vermehrt auftreten. Daraufhin wird auf die theoretischen Grundlagen eingegangen, die dem KKS zugrunde liegen. Ferner wird der Blick noch auf die lerntheoretischen Grundlagen gerichtet, auf denen das KlasseKinderSpiel aufbaut.

### 2. Das Grundprinzip des KlasseKinderSpiels

Das KlasseKinderSpiel ist eine Form des Lernens sozialer Regeln, indem positives Lern-, Arbeits- und Sozialverhalten belohnt wird (vgl. Hillenbrand & Pütz, 2008, S. 19). Das Hauptziel besteht in der Verringerung von Unterrichtsstörungen.

Bevor das KKS als Massnahme in den regulären Unterricht implementiert wird, muss die Lehrperson einige Vorüberlegungen zur Vorbereitung des Spiels leisten. Zunächst wählt sie Phasen eines Schultags aus, in denen das Spiel durchgeführt werden soll. Hierbei bieten sich insbesondere Unterrichtssituationen mit einer klaren Struktur an (vgl. Hillenbrand & Pütz, 2008, S. 19f.). Danach sollte die Lehrkraft eine Auswahl an Belohnungen treffen, die Anreiz bieten, das Spiel zu gewinnen. Zu Beginn sind materielle Verstärker wie zum Beispiel Aufkleber wirkungsvoll und motivierend. Nach einiger Zeit sollte ein Wechsel auf soziale Verstärker, wie bspw. Spiel im Turnunterricht auswählen, erfolgen, was material- und zeitsparender ist (vgl. Hillenbrand & Pütz, 2008, S. 19ff.). Nachdem diese Vorbereitungen von der Lehrkraft vorgenommen wurden, kann das Spiel in der Klasse durchgeführt werden.

Anfangs erarbeitet die Lehrkraft im Unterrichtsgespräch mit den Schülerinnen und Schüler das Ideal einer Klasse, indem erwünschte und störende Verhaltensweisen geklärt werden. Auf dieser Grundlage entwickelt die Lehrkraft gemeinsam mit den Kindern ganz konkret Kooperationsregeln für die gemeinsame Arbeit, die auch schriftlich fixiert werden und für alle gut sichtbar im Klassenzimmer präsent sind. Zugleich werden Verstöße, d.h. störende Verhaltensweisen, die das gemeinsame Arbeiten und den sozialen Zusammenhalt beeinträchtigen, definiert. Diese Verstöße werden analog zu Sportspielen als „Fouls“ bezeichnet (vgl. ebd., S. 22).

Daraufhin teilt die Lehrkraft die Klasse in mehrere möglichst homogene Teams auf. Jedes Team gibt sich einen Namen. Die Spieldauer beträgt zu Beginn 10 Minuten, später dann bis zu 20 Minuten. Ein Wecker oder eine Eieruhr begrenzt die Spieldauer und signalisiert den Beginn und das Ende der Spielzeit. Die Klasse wird zudem informiert, dass das Begehen eines Fouls zu einer Punktwertung für das Team führt, dass das Team mit der geringsten Punktzahl gewinnt und dass alle Mitglieder des Siegerteams eine Belohnung bekommen. Halten mehrere bzw. alle Teams ihre Punkte unter einem vorher gesetzten Niveau, erhalten alle entsprechenden Teams die Belohnung (vgl. ebd., S. 19-23).

Nun kann das Spiel beginnen. Die Lehrperson führt ihren normalen Unterricht durch, mit dem einzigen Unterschied, dass sie während der Spielzeit die Fouls verbal anzeigt („Dies war ein Foul für Mannschaft...“) und diese sichtbar für alle Teams auf einer Wertungstafel notiert. Das heisst, für jeden Regelverstoss eines seiner Mitglieder erhält das Team einen Punkt. Die Lehrperson fungiert während der Spielzeit als Schiedsrichter. Sie beobachtet die Kinder beim Arbeiten und führt die Meldung und Anzeige der Fouls konsequent durch. Das Siegerteam bzw. die Siegerteams werden gelobt und erhalten die Gruppenbelohnung (vgl. Hillenbrand & Pütz, 2008, S. 19-24).

Das KlasseKinderSpiel kann individuell an die eigene Klasse angepasst werden, so dass die Belohnungen, die Formulierung und Anzahl von Verhaltensregeln und Fouls sowie die Dauer der Spielzeit von Klasse zu Klasse variieren. Diese individuelle An-

passung des Spiels an die eigene Klasse und deren Bedürfnisse ist eine grosse Stärke des KlasseKinderSpiels.

An dieser Stelle ist zu erwähnen, dass sich mit Kindern, die mit dem KKS vertraut sind, eine weitere Spielvariante anbietet. Frühestens nach drei Monaten könnte mit den Kindern das verdeckte Spiel durchgeführt werden. Hierbei kündigt die Lehrperson lediglich an, dass das KKS im Laufe einer Stunde gespielt wird. Sie verrät den Kindern jedoch nicht, zu welchem genauen Zeitpunkt gespielt wird. Der Beginn der Spielzeit wird also den Kindern nicht wie gewöhnlich transparent gemacht. Mit dieser Variante wird der Transfer des gewünschten regeladäquaten Verhaltens unterstützt (vgl. Hillenbrand & Pütz, 2008, S. 34).

## **2.1. Ergänzungen und Ausführungen zum Einsatz des KKS**

Das Spiel als Gesamtmassnahme macht seine Effektivität aus. Damit der Erfolg des Spiels anhält, muss das Grundprinzip eingehalten werden. Zu viele Abweichungen in Dauer und Häufigkeit des Spiels können zu einem Nachlass der Freude und Motivation der Kinder führen (vgl. Hillenbrand & Pütz, 2008, S. 25). Folgende Aspekte sind beim Einsatz des Spiels entscheidend:

Die Gruppenzusammenstellung sollte möglichst homogen sein. Kinder, die mehr Mühe in der Beachtung der gemeinsamen Regeln haben, sollten gleichermassen über die Gruppen verteilt sein, damit eine allzu feste Gewinner-Verlierer-Struktur vermieden wird. Die Mannschaften können sich kurz absprechen, wie sie sich gegenseitig bei der Beachtung der Regeln unterstützen wollen. Dies geschieht durch Zeichen, die ein drohendes Foul verhindern sollen. Die Verantwortung für die Einhaltung der vereinbarten Regeln wird so an die Kinder abgegeben (vgl. ebd., S. 25f.).

Die Zusammensetzung der Gruppen kann nach einer bestimmten Zeit gewechselt werden, um die Motivation zu erhöhen wie auch einer möglichen Ausgrenzung einzelner Kinder vorzubeugen. Die Belohnungen sollen stets für die Kinder einen Reiz darstellen (vgl. ebd., S. 25). Allen Kindern müssen die Regeln, auch welches Verhalten ein Foul darstellt, klar sein. Denn die Lehrkraft sollte das Kind, welches das Foul begangen hat, auf keinen Fall beim Namen nennen. Nur der Mannschaftsname wird erwähnt, damit ein Gefühl entwickelt wird, als Gruppe verantwortlich zu sein. Das Foul wird nicht näher benannt, da die Regeln und Regelverstösse gemeinsam mit den Kindern definiert wurden und ihnen klar sein sollten. Nur die knappe Ansage des Fouls macht längere Erklärungen überflüssig, wodurch ein erster Zugewinn an Lernzeit erfolgt (vgl. ebd., S. 24ff.). Sollte die Lehrkraft ein Foul nicht sehen, gilt wie bei Sportspielen: Was der Schiedsrichter nicht sieht, ist auch kein Foul. Solche Situationen sollten aber möglichst vermieden werden. In Einzelfällen entlastet diese Klarstellung jedoch die Lehrkraft in ihrer Position. Die Spieldauer sollte nicht enorm ausgedehnt werden, was für Kinder, die die Regelbeachtung erst erlernen, eine Überforderung darstellen würde (vgl. ebd., S. 35). Für jüngere Kinder sollte in den ersten Tagen direkt nach dem Spiel eine kurze Aktivitätspause eingeplant werden, um Spannungen abzubauen (vgl. ebd. S. 33).

## **2.2. Adaptionen des Good Behavior Game an das deutsche Schulsystem**

Das Good Behavior Game wurde in einigen Punkten an das deutsche Schulsystem angepasst. Die hier aufgeführten Aspekte basieren auf einem Mailaustausch mit Herrn Clemens Hillenbrand, der das KKS erstmals mit Kathrin Pütz in deutschen Schulen evaluiert hat.

Die Adaptionen betreffen den Vergleich mit den ersten Versuchen in den USA. In der umfangreichen Literatur gibt es zahlreiche Veränderungen und Modifikationen des Good Behavior Game. In diesem Kontext findet sich auch die Variante des KlasseKin-

derSpiels wieder. Aufgrund der wissenschaftlichen Forschungen und der ersten Versuche in Deutschland wurden in folgenden Bereichen Änderungen vorgenommen:

Das KlasseKinderSpiel greift stärker als das GBG kognitive und emotionale Aspekte auf, so werden beispielsweise bei der deutschen Version die Zielvorstellungen von Schule gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern entwickelt (theoretische Argumentation).

Bezüglich des Ablaufs bei der Durchführung des Spiels gibt es auch Anpassungen. So weisen Hillenbrand & Pütz (2008) explizit auf die Einbindung der Schülerinnen und Schüler bei der Formulierung von Regeln hin. Die Anzahl der Regeln wird deutlich begrenzt und die Betonung sozialer Verstärker wird unterstrichen.

Was die Einsatzbereiche anbelangt, war in der frühen Literatur der Einsatz auf die Primarstufe konzentriert. Andererseits hat man mit dem KKS sofort angefangen, auch für die Sekundarstufe Erfahrungen zu sammeln und aufgrund der Rückmeldungen wurden noch Hilfen eingebaut.

Zusätzlich hat man auf einige Elemente, die beim GBG oft genannt werden, verzichtet, wie beispielsweise das Herausstellen der Siegermannschaft auf der Schultafel.

Gegenüber den sehr behavioristischen Formen sind es Modifikationen, die inzwischen auch in weiteren Experimenten genutzt werden (C. Hillenbrand, persönliche Mitteilung, 22.12.2015).

### **2.3. Effektivität des KlasseKinderSpiels**

Mithilfe des KlasseKinderSpiels werden positive Veränderungen im Unterricht angestrebt. Diese Veränderungen vollziehen sich auf der Ebene der Gruppe, des Schülers und der Lehrperson.

Betreffend der Gruppen-Ebene ist festzuhalten, dass sich das KlasseKinderSpiel als eine gute Massnahme erwiesen hat, den Gemeinschaftssinn der Kinder zu stärken. Der Fokus des Spiels liegt auf den Peer-Beziehungen. Während des Spiels unterstützen die Kinder einander in der Beachtung der Regeln, beispielsweise durch Zeichen. Auf diese Weise lernen die Schülerinnen und Schüler sich selbst und einander zu beobachten (vgl. Hillenbrand & Pütz, 2008, S. 55). Sie entwickeln ein neues Gefühl der gemeinsamen Verantwortung, da das Gewinnen von den Gruppenmitgliedern abhängt. Folglich wird eine bessere Gruppenkohäsion erlangt, wovon das soziale Klima in der Klasse profitiert (vgl. ebd., S. 35).

Auf der Schüler-Ebene werden mehrere Wirkungen erzielt. Durch die angenehme ruhige Arbeits- bzw. Lernatmosphäre während des Spiels erleben die Kinder selbst, dass sie dadurch besser arbeiten und sich konzentrieren können. Zudem unterstützt das KlasseKinderSpiel alle Lernenden in spielerischer Weise, die in der Schule geforderten Verhaltensweisen zu erlernen (vgl. ebd., S. 85). Der regelmässige Einsatz des Spiels führt seitens der Kinder zu einer erhöhten Regelakzeptanz. So ist während den Spielphasen eine starke Veränderung des Verhaltens der Schülerinnen und Schüler erkennbar. Störendes Verhalten tritt deutlich seltener auf (vgl. ebd., S. 101). Dies hängt damit zusammen, dass die Kinder ihr Verhalten sowie Störungen, die sie begehen, bewusster wahrnehmen und dadurch lernen, ihr Verhalten zu kontrollieren. Dies machen sie selbst dann, wenn sich störendes Verhalten schon fast verselbständigt hat wie bei Zwischenrufen im Unterricht (vgl. ebd., S. 55). Daraus resultiert eine Verinnerlichung der Regeln, welche auch auf andere Unterrichtssituationen über die Spielzeit hinaus angewandt werden (vgl. ebd., S. 35). Kinder, die unter hohen Risiken aufwachsen, Aussenseiter in der Klasse sind, Aufmerksamkeitsprobleme aufweisen oder nur schwer die gestellten sozialen Anforderungen einhalten können, profitieren von dieser Massnahme, da sie nicht stigmatisiert sondern in die übrige Klassengemeinschaft integriert werden (vgl., ebd., S. 13). So erfahren auch diejenigen Kinder, denen das Einhalten der Regeln schwer fällt, dass es ihnen gelingen kann, sich an Regel zu halten, auch wenn zunächst nur für einen begrenzten Zeitraum. Die Lernenden erfahren, dass

sich positives Verhalten für sie auszahlt, was eine höhere Motivation zur Folge hat (vgl. ebd., S. 32f.).

Schon nach nur einigen Spielphasen zeigt sich eine Verringerung der Unterrichtsstörungen wie Zwischenrufe, im Klassenzimmer herumlaufen, fluchen oder aggressive Verhaltensweisen. Dadurch erfolgt ein Gewinn an mehr Lernzeit im Unterricht sowie eine Steigerung der Aufmerksamkeit im Unterricht. Ferner gelingt es zunehmend, die während des Spiels herrschende Ruhe auf den gesamten Unterricht zu übertragen (vgl. Hillenbrand & Pütz, 2008, S. 101).

Was die Lehrer-Ebene anbelangt, beinhaltet das GBG bzw. KKS eine Strategie für gruppenbezogenes Lehrer-/Schülerverhalten. Die Fähigkeit der Lehrkraft, Aufgaben zu stellen, Regeln zu verankern und Lernende zu disziplinieren, wird mithilfe des KKS verbessert. Denn die Lehrkraft kann durch die Schiedsrichterposition aus der häufig zur Endlosschleife gewordenen Reihe von Ermahnungen ausbrechen. Übliche Ermahnungen, wiederholtes Tadeln einzelner Lerner wie das ständige Hinweisen auf vereinbarte Regeln entfallen, was der Lehrkraft auch einen Rollenwechsel ermöglicht. So wird die Kommunikation in der Klasse verbessert (vgl. ebd., S. 25). Die Lehrperson erhält einen positiven Imagewechsel zu einer Lehrperson, die auch gelassen bleiben kann (vgl. S. 45). Eine Verbesserung des Sozial- und Lernklimas in der Klasse wird bewirkt.

Zusammenfassend zeigt sich, dass durch die Beachtung der (transparenten) Regeln für erfolgreiches Lernen, die Kinder eine höhere Kompetenz der Selbststeuerung erwerben. Der Erwerb adäquater Verhaltensweisen führt zu einer besseren Bewältigung sozialer Situationen wie dem Unterricht. So wird mithilfe des KKS das Klassenklima durch die Reduzierung von Unterrichtsstörungen und durch die Förderung des Sozialverhaltens der Schüler positiv beeinflusst (vgl. ebd., S. 142). Eine angemessene schulische Disziplin entsteht, die gemeinsames Lernen ermöglicht.

Was unter Disziplin in diesem Zusammenhang zu verstehen ist, soll im folgenden Kapitel skizziert werden.

## 2.4. Begriffsklärung: Disziplin

Das KlasseKinderSpiel hilft, mehr Disziplin im Schulzimmer zu erlangen, d.h. die Schülerinnen und Schüler zu disziplinieren. Was unter diesem Begriff zu verstehen ist, wird nun genauer erläutert.

Eirick Prairat (2014) definiert Disziplin als die Gesamtheit der Massnahmen und Verhaltensregeln, welche etabliert werden, um den normalen Verlauf der Aktivitäten in einer Klasse, in einem Ort des Lehrens und Lernens, zu gewährleisten. Seinerseits hat Disziplin zum Ziel, dass jedes Schulkind zu verstehen lernt, dass jede seiner Handlungen Auswirkungen und Konsequenzen nach sich zieht. Prairat fordert deshalb den Übergang eines negativen zu einem positiven Verständnis des Disziplinbegriffs, indem diszipliniert sein bedeutet, sich Verhaltensregeln unter Berücksichtigung der vorherrschenden Werte aufzuerlegen, um ein angestrebtes Ziel zu erreichen (vgl. S. 17).

Auch im deutschen Sprachraum mehren sich die Stimmen, die wie Gustav Keller (2010), Georg E. Becker (2009) oder Christina Buchner (2006) von einem positiven „Disziplin-Verständnis“ ausgehen. So hat Disziplin für Buchner mit dem Akzeptieren unerlässlicher Ordnungsprinzipien zu tun, ohne sie laufe in der Schule gar nichts:

Und um die Bedingungen für das systematische Lernen, noch dazu in grossen Lerngruppen, zu schaffen, kommen wir um das Aufbauen eines klaren Ordnungsrahmens nicht herum. Erst dann kann in einem zweiten Schritt das angeboten werden, was unseren Unterrichtsalltag belebt und abwechslungsreich macht“ (Buchner, 2006, S. 25).

Dieser Ordnungsrahmen lässt sich durch bestimmte Verhaltensregeln bestimmen, die für das Lehren und Lernen in Gruppen unentbehrlich sind (vgl. Becker, 2006, S. 123). Diese Regeln sind von der Lehrkraft zu begründen, was die unterrichtliche Disziplin

von der „soldatischen“ grundlegend unterscheidet. Die Lehrpersonen sollten in der Lage sein, den Schülerinnen und Schülern zu erklären, welches Mass an Disziplin in dieser oder jener Situation gefordert wird, da Disziplin von Lehr-Lern-Situation zu Lehr-Lern-Situation variiert (vgl. ebd., S. 125).

Im Rahmen dieser Arbeit wird Disziplin als Voraussetzung gelingender Lernprozesse verstanden. So wird der Fokus auf die Regeln gesetzt, deren Einhaltung ein miteinander und voneinander Lernen erst ermöglicht.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass der Disziplin im Unterrichtsalltag eine enorme Bedeutung zukommt. Das Schaffen des für gemeinsames Lernen nötigen Diszipliniveaus stellt den eigentlichen, den sogenannten heimlichen Lehrplan, dar. Die Selbstachtung von Lehrpersonen, die es nicht schaffen, ein notwendiges Mass an Disziplin in ihrem Unterricht herzustellen und dieses aufrechtzuerhalten, leidet stark und auf Dauer bleiben Engagement und Freude am Beruf auf der Strecke (vgl. Buchner, 2006, S. 26). Die persönliche Belastung aufgrund von Unterrichtsstörungen hat eine negative Auswirkung auf die persönliche Berufszufriedenheit als Lehrperson.

Der Begriff der Unterrichtsstörung verlangt in einem nächsten Schritt nach Präzision. Untenstehend wird daher eine Begriffsdefinition vorgenommen.

## 2.5. Begriffsklärung: Unterrichtsstörungen

In der Fachliteratur finden sich viele Definitionen zum Begriff der Unterrichtsstörung. Gert Lohmann definiert Unterrichtsstörungen als „Ereignisse, die den Lehr-Lern-Prozess beeinträchtigen, unterbrechen oder unmöglich machen, indem sie die Voraussetzungen, unter denen Lehren und Lernen erst stattfinden kann, teilweise oder ganz ausser Kraft setzen“ (Lohmann, 2013, S. 13). Clemens Hillenbrand erweitert den Begriff mit dem Terminus Verhaltensstörung, denn „im unterrichtlichen Rahmen treten Verhaltensstörungen dann als Störungen des Unterrichts auf“ (Hillenbrand, 2003, S. 25). Hillenbrand bemerkt zudem, dass sich eine Störung niemals vom sozialen Rahmen, also dem Unterrichtsprozess und der Unterrichtssituation trennen lässt (vgl. ebd., S. 26). Demnach verweist er noch auf die Definition von Winkel: „Eine Unterrichtsstörung liegt dann vor, wenn der Unterricht gestört ist, d.h. wenn das Lehren und Lernen stockt, aufhört, pervertiert, unerträglich oder inhuman wird“ (Winkel, 1996, S. 31, zitiert nach Hillenbrand, 2003, S. 26). Unterrichtsstörungen stellen für die Lehrkräfte also auch immer eine emotionale Belastung dar (vgl. Nolting, 2002, S. 14).

Letztlich gründen alle Definitionen auf der Wortzusammensetzung des Begriffs der Unterrichtsstörung, da es sich schlicht und ergreifend um Störungen des Unterrichts handelt (vgl. Biegler, 2013, S. 9). Was letztendlich an Unterrichtsstörung wahrgenommen wird, hängt aber von der Toleranzschwelle und der Bewertung der Lehrkraft ab (vgl. Keller, 2010, S. 21). Während eine Lehrperson eine bestimmte Aktion als unbedeutend empfindet, kann dieselbe Aktion von einer anderen Lehrperson als Unterrichtsstörung wahrgenommen werden (vgl. Hurter, 2010; Lehmann, 2011).

### 2.5.1. Erscheinungsformen von Unterrichtsstörungen

„Welche Verhaltensweisen und Situationen als störend eingestuft werden, wird in den meisten Untersuchungen aus der Lehrerperspektive bestimmt“ (Lohmann, 2013, S. 14).

Störungen gehen meistens von Schülerinnen und Schülern aus, können aber auch von Lehrpersonen verursacht werden (vgl. Biegler, 2013, S. 9).

Störungen können in verschiedenen Kategorien eingeteilt werden. Nach Lohmann (2013) lassen sich vier Kategorien störenden Schülerverhaltens herausfiltern (vgl. Mayer, Eder & Fartacek, 1987, S. 14 zit. nach Lohmann, 2013, S. 14):

- verbales Störverhalten (schwätzen, vorlautes Verhalten, Zwischenrufe, Beleidigungen)

- mangelnder Lerneifer (geistige Abwesenheit, Desinteresse, Unaufmerksamkeit)
- motorische Unruhe (zappeln, kippeln, herumlaufen)
- aggressives Verhalten (Wutausbrüche, Angriffe auf Personen, Sachbeschädigungen).

Die am häufigsten auftretenden Formen sind den ersten drei Kategorien zuzuordnen. Das verbale Störverhalten nimmt dabei eine Spitzenstellung ein. Aggressive Verhaltensweisen, insbesondere körperliche Gewalt, sind hingegen eher selten zu beobachten (vgl. Lohmann, 2013, S. 14).

### **2.5.1. Ursachen von Unterrichtsstörungen**

„In der Fachliteratur sind sich die Experten, was die Ursachen der Unterrichtsstörungen anbelangt, nicht einig“ (Biegler, 2013, S. 16). Während Hillenbrand davon ausgeht, dass Störungen des Unterrichts alltäglich und ihre Ursachen häufig nicht zu klären sind (vgl. Hillenbrand, 2011, S. 27), begründen andere Autoren wie Keller (2010) die Entstehungsbedingungen von Unterrichtsstörungen mit verschiedenen Erklärungsansätzen wie Entwicklungsverletzungen, aktuellen Entwicklungskrisen (Pubertät), neurobiologischen Störungen, aktuellen Familienproblemen, familiären Erziehungsfehlern, schulischen Fehlern oder gesellschaftlichen Einflüssen (vgl. S. 29ff.).

In Anlehnung an Kowalczyk & Deister (2009) hat auffälliges Verhalten immer auch Appell- bzw. Signalcharakter und kann auf verschiedene Ursachen hinweisen wie zum Beispiel, dass der Unterrichtende Lernschwierigkeiten hat, der Lehrkraft „eins auswischen“ will, aus einer zerrütteten Familie kommt, besondere Zuwendung braucht, vom Unterricht gelangweilt ist, rasche Disziplinierung braucht oder unzureichende soziale Fähigkeiten besitzt (vgl. S. 9).

Hillenbrand betont zudem, dass es der „Wille“ des Schülers ist, der ihn zu einem bestimmten Handeln bewegt. Es gibt verschiedene Bedingungen, die Einfluss nehmen, eine davon ist die Schulklasse als soziale Gruppe. Deshalb ist es von so grosser Bedeutung, die Klasse zu einem Team zu machen, das sich unterstützt und positiv aufeinander wirkt (vgl. 2011, S. 17).

Die vorangehenden Anmerkungen zu den Gründen von Unterrichtsstörungen sind recht knapp thematisiert worden, was an der Zielsetzung der vorliegenden Arbeit liegt. Denn mit dem KlasseKinderSpiel werden die Ursachen von Unterrichtsstörungen nicht beachtet.

## **3. Die theoretischen Grundlagen des KlasseKinderSpiels**

Mehrere theoretische Begründungen liegen dem KlasseKinderSpiel zugrunde: ein präventiver und ein lernpsychologischer Zugang. Diese Begründungszusammenhänge sind eng miteinander verwoben und bauen aufeinander auf. Um zu einem besseren Verständnis der Hintergründe des Spiels zu gelangen, werden nun diese verschiedenen Zugänge geschildert. Auf den präventiven Zugang wird nicht detailliert eingegangen, da das Untersuchungsziel nicht auf diesem Gebiet beruht. Zudem wäre eine ausführliche Auseinandersetzung mit diesen Themen im Rahmen dieser Untersuchungsarbeit aufgrund des Umfangs nicht realisierbar.

### **3.1. Prävention von Gefühls- und Verhaltensstörungen**

Langjährige amerikanische Untersuchungen belegen den präventiven Charakter des Good Behavior Game bzw. des KlasseKinderSpiels in Bezug auf psychische Störungen, wie bereits in der Problemstellung aufgezeigt wurde.

Im pädagogischen Kontext werden psychische Störungen auch als Gefühls- und Verhaltensstörungen bezeichnet (vgl. Hillenbrand & Pütz, 2008, S. 85). Als zentrale Kenn-

zeichen solcher Störungen nennt Opp (2003) das Auftreten in mehreren Kontexten, das Andauern über einen längeren Zeitraum und die negative Entwicklung des Kindes (vgl. S. 509f.). Die Prävention von Gefühls- und Verhaltensstörungen zielt nun darauf ab, emotionale und soziale Probleme möglichst nicht entstehen zu lassen oder durch spezifische Massnahmen zu mindern und zu beseitigen (vgl. Hillenbrand & Pütz, 2008, S. 87).

In Anlehnung an Beelmann und Raabe (2007) kann zwischen universeller und gezielter Prävention unterschieden werden. Die universelle richtet sich an Adressaten, die keine Auffälligkeiten zeigen und kein erhöhtes Risiko für Verhaltensprobleme aufweisen. Die gezielte Prävention, welche sich an bestimmte Zielgruppen richtet, wird unterteilt in selektiver und indizierter Prävention. Selektive Prävention eignet sich für eine Population mit Risikofaktoren, wobei die indizierte Prävention sich auf bereits auffällige Personen bezieht (vgl. S. 131).

Das KlasseKinderSpiel gilt als Massnahme der universellen Prävention, weil sie mit der ganzen Klasse betrieben wird.

## **3.2. Die lerntheoretischen Grundlagen des KKS**

In der Darstellung des Good Behavior Game bzw. des KlasseKinderSpiels steht die lerntheoretische Begründung im Vordergrund. Im Folgenden werden nun die lerntheoretischen Grundlagen erklärt, auf denen das KlasseKinderSpiel aufbaut.

Das KlasseKinderSpiel (bzw. das Good Behavior Game) beruht auf behavioristischen Erkenntnissen. Anhand der Prinzipien dieser Lerntheorie kann die Wirksamkeit dieses Spiels erklären werden.

### **3.2.1. Behaviorismus**

Vertreter der behavioristischen Lerntheorie sind verhaltensorientiert. Das heisst, der Behaviorismus macht nur das erfassbare äussere Verhalten von Organismen zum Forschungsgegenstand der Psychologie. Geistige Prozesse beachten Behavioristen nicht, da sie nicht beobachtbar und somit nicht wissenschaftlich zu erfassen sind (vgl. Edelmann & Wittmann, 2012, S. 47).

Lerntheoretische Überlegungen gehen davon aus, dass jedes Verhalten, erwünschtes sowie abweichendes Verhalten, erlernt worden ist (vgl. Mutzeck, 2000, S. 46). Folglich sind psychosoziale Probleme wie auch angemessenes Verhalten Ergebnisse von Lernprozessen. Da alle Verhaltensweisen erlernt sind, kann abweichendes Verhalten auch wieder verlernt oder verändert werden, was bedeutet, dass adäquates Verhalten hinzugelert werden kann (vgl. ebd. S. 46).

### **3.2.2. Operante Konditionierung und instrumentelles Lernen**

Die operante Konditionierung ist ein Modell aus der behavioristischen Lerntheorie. Unter operanter Konditionierung versteht man die Beeinflussung eines gezeigten Verhaltens durch die unmittelbar folgenden Konsequenzen. Das heisst, die Konsequenzen, die dem Verhalten folgen, entscheiden über dessen Auftreten. Positive Konsequenzen, sogenannte Verstärker, führen dazu, dass das Verhalten mit höherer Wahrscheinlichkeit wieder gezeigt wird. Negative Konsequenzen hingegen verringern die Wahrscheinlichkeit, dass ein Verhalten wieder gezeigt wird (vgl. Edelmann & Wittmann, 2012, S. 75ff.).

Es lassen sich vier Formen des instrumentellen Lernens unterscheiden, von denen zwei zum Aufbau und zwei zum Abbau von Verhalten führen (vgl. ebd., S. 75).

Ein Verhaltensaufbau erfolgt durch (vgl. ebd., S. 75):

- Positive Verstärkung: Dem Verhalten folgt eine angenehme Konsequenz (ein positiver Reiz).

- Negative Verstärkung: Ein Verhalten führt dazu, dass eine unangenehme Konsequenz (ein negativer Reiz) entzogen wird.

Ein Verhaltensabbau erfolgt durch (vgl. Edelmann & Wittmann, 2012, S. 75):

- Bestrafung: Dem Verhalten folgt eine unangenehme Konsequenz (ein negativer Reiz) oder dem Verhalten wird eine angenehme Konsequenz (ein positiver Reiz) entzogen.
- Löschung: Auf ein Verhalten gibt es keine Konsequenz.

### **Bezug zum KlasseKinderSpiel**

Für die Gewinnergruppe erfolgt am Ende des Spiels für die Regelbeachtung eine Belohnung. Die Belohnung stellt hier die positive Verstärkung für das regelgerechte Verhalten dar.

Gewinnen Kinder, die bisher eine Aussenseiterposition in der Klasse einnahmen, durch das regelbezogene Verhalten mehr Anerkennung durch die Mitschüler, werden sie dieses Verhalten wahrscheinlich nun öfter zeigen. Dies entspricht dem Prinzip der negativen Verstärkung. Denn der Entzug eines negativen Reizes führt zu einer Verbesserung der bisherigen Situation, was die Auftretenswahrscheinlichkeit des Verhaltens erhöht.

Die unerwünschten Verhaltensweisen werden nicht gross beachtet, sofern die Anzahl Fouls unter dem festgesetzten Niveau gehalten wird. Wird die Anzahl überschritten, erfolgt für die entsprechenden Teams keine negative Konsequenz.

Diese Massnahmen zielen darauf, erwünschtes Verhalten auf- und unerwünschtes abzubauen.

Das Prinzip der Verstärkung stellt für die Wirksamkeit des KlasseKinderSpiels einen entscheidenden Faktor in der Verhaltenssteuerung dar. In Anlehnung an Edelmann & Wittmann (2012) können vier Arten von Verstärkern unterschieden werden (vgl. S. 78):

- Materielle Verstärker: Spielsachen, Süssigkeiten, Radiergummis usw.
- Soziale Verstärker: Im sprachlichen Bereich zählen dazu Ausdrücke wie „prima“, „das gefällt mir“ usw. Im nichtsprachlichen Bereich gehören dazu anerkennende Gesten, freundliche Mimik usw.
- Aktivitätsverstärker: Dies sind Verstärker in Form beliebter Tätigkeiten wie Fussball spielen, Filme ansehen oder Ratespiele machen.
- Informative Verstärker: Damit sind Verstärker gemeint, die dem Lerner eine Mitteilung (Information) über die Erreichung eines Ziels geben, wie bspw. die Bekanntgabe einer korrekten Lösung einer Mathematikaufgabe.

Die Wirkung der Verstärkung hängt mit dem Zeitpunkt zusammen, zu dem sie gesetzt wird. Die beste Wirkung wird erzielt, wenn die Verstärkung unmittelbar dem geäusserten Verhalten folgt. Zunächst ist wichtig, dass der Zeitraum zwischen dem gezeigten erwünschten Verhalten und der Verstärkung kurz gehalten wird. Tritt das erwünschte Verhalten häufiger auf, kann der Zeitraum bis zur Belohnung auch ausgedehnt werden. Sobald die erwünschte Verhaltensweise aufgebaut ist, ist eine gelegentliche Verstärkung vorteilhafter. So wird verhindert, dass das gelernte Verhalten nicht abschwächt, wenn Verstärker ausbleiben (vgl. ebd., S. 78f.). Damit die Wirksamkeit positiver Verstärkung gewährleistet werden kann, sollten motivationsadäquate Verstärker eingesetzt werden (vgl. ebd. S. 81).

Zu Beginn des Einsatzes des KlasseKinderSpiels hat die Lehrkraft zur Aufgabe, Belohnungen auszusuchen, welche die Kinder zur Teilnahme motivieren. Für den Erfolg des Spiels ist es wichtig, passgenaue Belohnungen für die Klasse auszuwählen. Um die Motivation am KKS aufrechtzuerhalten, können die Schülerinnen und Schüler im weiteren Verlauf selber Ideen für mögliche Belohnungen einbringen. Anfangs werden materielle Verstärker eingesetzt.

In den ersten Tagen erfolgt die Belohnung direkt am Ende der Spielzeit, später am Ende des Tages und nach einigen Wochen kann eine Gruppe als Wochensieger belohnt werden (vgl. Hillenbrand & Pütz, 2008, S. 20). Über diesen Zeitraum hinaus sollte die Belohnung nicht verschoben werden, da die zeitliche Nähe für die Kinder ein wichtiges Motivationskriterium darstellt (vgl. ebd., S. 29).

### 3.2.3. Gruppenkontingenzverfahren

Das GBG/KKS ist im Rahmen der behavioristischen Methoden in die Kategorie der interdependenten Gruppenkontingenzverfahren einzuordnen, was bedeutet, dass der Erfolg des einzelnen Teilnehmers vom Erfolg der Gruppe abhängt.

Nach Tingstrom, Turner & Wilczinski (2006) kann zwischen drei Formen differenziert werden: unabhängige, abhängige und interdependente Gruppenkontingenzverfahren (vgl. S. 226).

Bei unabhängigen Gruppenkontingenzverfahren gelten dieselben Regeln, Konsequenzen und Kriterien für alle Gruppenmitglieder. Das Verhalten eines Kindes wird unabhängig von dem Verhalten der Klassen- bzw. der Gruppenmitglieder belohnt. Ein Beispiel wäre, dass alle Kinder, die ihre Hausaufgaben erledigt haben, fünf Minuten früher in die Pause dürfen. Die anderen hingegen arbeiten weiter.

Bei abhängigen Gruppenkontingenzverfahren erhält die gesamte Klasse bzw. Gruppe eine Belohnung, was jedoch vom Verhalten eines oder einiger Kinder abhängt. Wenn beispielsweise fünf Lernende ihre Hausaufgaben gemacht haben, können alle Kinder das Klassenzimmer früher verlassen.

Ähnlich wie abhängige Kontingenzverfahren erlauben interdependente Verfahren „all of the group access to the same consequence, but require some collective level of group behavior or performance to receive reinforcement“ (Tingstrom et al., 2006, S. 226).

Damit also alle Kinder bzw. die gesamte Gruppe die Belohnung erhält, wird ein kollektives Level von Gruppenverhalten erfordert. Erledigen durchschnittlich 85% der Kinder ihre Hausaufgaben, dürfen alle Schülerinnen und Schüler fünf Minuten früher das Klassenzimmer verlassen. Selbst wenn nicht alle Kinder das geforderte Kriterium erfüllen, erhalten alle eine Belohnung, solange die Gesamtheit der Gruppe das Kriterium erfüllt. Zu diesem interdependenten Gruppenkontingenzverfahren zählt das Good Behavior Game bzw. das KlasseKinderSpiel. Dies deswegen, weil Kriterien für eine Gesamtgruppe aufgestellt werden. Damit das Spiel gewonnen wird und eine Belohnung erhalten werden kann, muss die Gruppe ein bestimmtes Kriterium erfüllen. Beispielsweise gewinnt diejenige Gruppe mit den wenigsten Strichen (vgl. ebd., S. 226).

## 4. Fragestellung und Hypothese für die wissenschaftliche Arbeit

Wie in der Problemstellung bereits erläutert wurde, ist das Good Behavior Game bzw. das KlasseKinderSpiel eine Massnahme, die auf eine lange Forschungsgeschichte zurückgreift. Dessen Effektivität wurde durch zahlreiche Studien in den USA wie auch in Deutschland bestätigt. Der Einsatz des KlasseKinderSpiels soll nun auf seine Effektivität im Unterricht im schweizerischen Bildungssystem, sprich im Oberwallis, überprüft werden. Laut Hillenbrand und Pütz (vgl. 2008, S. 154) kann die Wirkung des Spiels insbesondere durch die Reduktion von Unterrichtsstörungen nachgewiesen werden.

Aus den oben aufgeführten Überlegungen ergibt sich folgende Hauptfragestellung:

Inwiefern bewährt sich das KlasseKinderSpiel als Massnahme zur Verminderung von Unterrichtsstörungen in ersten Primarschulklassen im Oberwallis?

Aufgrund der bisherigen Recherchen und den Forschungsergebnissen stelle ich folgende Hypothese auf:

Durch den regelmässigen Einsatz des KlasseKinderSpiels werden die während des Spiels erlernten Verhaltensregeln verinnerlicht, sodass eine deutliche Reduktion von Unterrichtsstörungen bewirkt wird.

Um eine grössere Bandbreite der Wirkungen des KlasseKinderSpiels zu erfassen, welche auch aus der Problemstellung hervorgehen, ergeben sich noch folgende nebengeordnete Fragestellungen:

- Kann mit Hilfe des KlasseKinderSpiels die berufliche Belastung verringert werden?
- Welche Stärken und Schwächen nehmen die Lehrpersonen in Bezug auf den Einsatz des KlasseKinderSpiels wahr?
- Erfolgt ein Transfer der erlernten Verhaltensweisen während des Spiels auch auf andere Unterrichtssituationen?
- Inwiefern beeinflusst das KlasseKinderSpiel das Arbeits- und Sozialverhalten der Lernenden?
- Inwiefern beeinflusst das KlasseKinderSpiel die Reduktion von Störverhalten, Aggressionen, unangemessenen Verhaltensweisen und Schüchternheit?

## 5. Methodisches Vorgehen

Anbei wird Auskunft über das Auswahlverfahren gegeben, daraufhin wird die Datenerhebung wie auch die Datenauswertung genauer geschildert.

### 5.1. Auswahlverfahren

Für die Untersuchung wurden erste Primarschulklassen ausgewählt. Die Wahl von Kindern dieses Alters ist mit der Transition Kindergarten – Grundschule zu begründen. Der Übergang vom Kindergarten in die erste Klasse ist mit neuen Anforderungen an das Kind verbunden. Es muss auf dem Platz sitzen bleiben, längere Zeit konzentriert an einer Aufgabe arbeiten, in einer bestimmten Zeit Aufgaben erledigen und mit anderen Kindern kooperieren. Diese Kompetenzen müssen gelernt werden. Das KlasseKinderSpiel basiert darauf, dass diese Fähigkeiten spielerisch gelernt werden können.

Da es im Rahmen einer Bachelorarbeit nicht möglich ist, die Hypothesen an einer grossen Zahl von Klassen zu überprüfen, beschränkt sich die Auswahl auf fünf erste Primarschulklassen. Die Lehrkräfte führen das KlasseKinderSpiel nach den Herbstferien ein, d.h. in der Woche vom 2. November 2015. Denn so können die Regeln den Kindern wieder in Erinnerung gerufen und spielerisch geübt werden. Über eine Zeitspanne von fünf Wochen, sollte das Spiel fester Bestandteil des Unterrichtsalltags sein. Folgerichtig wird das KlasseKinderSpiel vom 2. November 2015 bis zum 4. Dezember 2015 durchgeführt.

Im Voraus wird mit den einzelnen Lehrpersonen ein Gespräch erfolgen, in welchem die Beteiligten über die Durchführung des KlasseKinderSpiels und die Datenerhebungsmethoden informiert werden. Zudem erhalten sie eine detaillierte Anleitung zum KlasseKinderSpiel und die für den Einsatz benötigten Materialien.

### 5.2. Datenerhebung

Die Datenerhebung erfolgte anhand mehreren Methoden. Hierbei orientierte ich mich an die von Hillenbrand und Pütz empfohlenen Erhebungsinstrumente, die es erlauben, die Wirkung des Spiels nachzuweisen. Einzelne Instrumente wurden genauso übernommen, andere aber wurden für die Untersuchung entsprechend angepasst. Es handelt sich dabei um qualitativ und quantitativ ausgerichtete Verfahren. Letztere werden unten dargestellt und beschrieben.

Der Einfachheit halber werden zuerst die verwendeten Verfahren skizziert und darauf folgend wird die konkrete Durchführung, wie sie in den fünf Primarschulklassen erfolgte, erklärt.

#### 5.2.1. Fragebogen (quantitativ)

Fragebogen einer schriftlichen Befragung sind sehr häufige sozial wissenschaftliche Instrumente. Der Fragebogen stellt eine strukturierte Vorlage dar, die allen Befragten unterbreitet wird. Auf diese Weise können sich alle Befragten nach den gleichen Verhaltensweisen, Merkmalen oder Eigenschaften beurteilen (vgl. Mummendey, 1987, zit. nach Konrad, 2007, S. 42).

Fragebogen werden dabei, gemäss Konrad (2007), nach dem Grad der Standardisierung unterschieden (vgl. S. 42). Beim vorliegenden Instrument handelt es sich um vollstandardisierte Fragen. Die Frageformulierungen, die Fragenreihenfolgen und die Antwortmöglichkeiten sind festgelegt (vgl. ebd.).

Es lassen sich hierbei zwei Strukturtypen von Fragen unterscheiden: die geschlossenen und die offenen Fragen.

- **Geschlossene Fragen:**

Geschlossene Fragen werden durch die Art der Antwortvorgabe klassifiziert. Solche Fragen verlangen ein Ankreuzen bzw. eine eindeutig bestimmte Antwort. Nach Moser (2003) gehören dazu:

- „Ja-/nein- bzw. Richtig/falsch-Fragen, bei denen zwei Alternativen vorgegeben sind;
- Fragen mit mehreren Alternativen;
- Einstellungsfragen mit mehrstufiger oder kontinuierlicher Skala;
- Schätzungen und Sachangaben wie Alter, Ausbildung etc.“ (S. 103).

Vom Befragten wird sodann verlangt, sich zwischen Antwortalternativen zu entscheiden (vgl. Schnell, Hill & Esser, 2011, S. 324). Mit geschlossenen Fragen wird ein hoher Standardisierungsgrad ermöglicht und die Antworten sind gut vergleichbar (vgl. Roos & Leutwyler, 2011, S. 233.).

- **Offene Fragen:**

Bei offenen Fragen gibt der Befragte eine Antwort in eigenen Worten. Antwortmöglichkeiten werden keine vorgeschlagen (vgl. Kirchhoff, Kuhnt, Lipp & Schlawin, 2010, S. 20). Solche Fragen können zwar wertvolle Hinweise zum Umfeld der Befragten und zu ihren persönlichen Argumentationen geben, jedoch muss damit gerechnet werden, dass ein grosser Anteil der Fragen nicht beantwortet wird (vgl. Roos & Leutwyler, 2011, S. 233.).

Eine Fragebogenerhebung kommt in der vorliegenden Arbeit zum Einsatz. Dabei wird der von Hillenbrand und Pütz vorgeschlagene Fragebogen in seiner vorhandenen Form genauso übernommen (siehe Anhang I). Es handelt sich beim eingesetzten Fragebogen um einen Gesamteinschätzungsbogen. Letzteren füllen sechs Lehrpersonen aus; einmal vor der Durchführung des KKS und einmal danach. Der Bogen dient als Vorher-Nachher-Messinstrument, um nachweisen zu können, ob der fünfwöchige Einsatz des KlasseKinderSpiels eine Veränderung in der Einschätzung der Lehrperson in Bezug auf die Häufigkeit der Störungen und auf die persönliche Belastung bewirkt hat. Der Bogen setzt sich aus sechs geschlossenen Fragen zusammen, wobei es sich um Einstellungsfragen mit mehrstufigen Skalen handelt. Bei den ersten vier Fragen müssen die Antworten auf einer siebenstufigen Skala eingetragen werden. Die Antworten zur fünften und sechsten Frage werden auf einer zehnstufigen Skala festgehalten. Dabei sind stets nur die Enden der Skalen bezeichnet (siehe Anhang I).

Bei der Frage 5 haben die Befragten zusätzlich die Möglichkeit, weitere Störungsarten zu notieren (siehe Anhang I).

### **5.2.2. Beobachtung (quantitativ)**

Eine Beobachtung gilt als wissenschaftlich, wenn sie kontrolliert abläuft und Beobachtungsinhalte systematisiert werden (vgl. Schnell, Hill & Esser, 2011, S. 383). Folgerichtig wird zwischen standardisierter und nicht-standardisierter Beobachtung unterschieden. Die standardisierte bzw. systematische Beobachtung erfolgt im Gegensatz zur nicht standardisierten Beobachtung theorie- und kriteriengeleitet auf der Basis eines Beobachtungsplanes mit Kategoriensystem (vgl. Roos & Leutwyler, 2011, S. 197). Der Beobachtungsplan einer standardisierten Beobachtung schreibt genau vor, was zu beobachten und wie das Beobachtete zu protokollieren ist (vgl. Bortz & Döring, 2003, zit. nach Roos & Leutwyler, 2011, S. 199). Bei dieser sogenannten Ereignisstichprobe kommt es einzig darauf an, ob bzw. wie oft ein bestimmtes Verhalten oder Ereignis auftritt (vgl. ebd.). Quantitative Beobachtungsraster, die auf einer Ereignisstichprobe basieren, sind stark strukturiert. Hierbei werden für die einzelnen Beobachtungen eng umgrenzte Kategorien vorgegeben. Zudem hält das Raster in jedem Fall die wichtigsten Rahmenbedingungen wie Ort, Zeit, Datum etc. fest (vgl. Roos & Leutwyler, 2011, S. 199).

Die Lehrpersonen werden zudem eine „verdeckte Beobachtung“ vornehmen. Den beobachteten Kindern ist also nicht klar, dass sie beobachtet werden (vgl. Schnell, Hill & Esser, 2011, S. 382).

In der vorliegenden Untersuchung vollziehen die Lehrpersonen eine strukturierte Beobachtung, welche anhand eines quantitativen Beobachtungsrasters (Ereignisstichprobe) erfolgt. Vor der Durchführung des KlasseKinderSpiels machen sie zwei Unterrichtsbeobachtungen. Eine Unterrichtsbeobachtung beinhaltet drei Unterrichtssituationen (T1; T2; T3) mit einer Beobachtungsdauer von mind. 10 Minuten (siehe Anhang II). Es werden Unterrichtssituationen beobachtet, die den späteren Einsätzen des KlasseKinderSpiels vergleichbar sind. Während der Beobachtungsphase hält die Lehrperson jede Unterrichtsstörung, die sie wahrnimmt, im Beobachtungsraster mittels Strichen fest. Sie ordnet die aufgetretene Unterrichtsstörung einer der vier Kategorien (Störungsarten) zu und macht bei der entsprechenden Kategorie einen Strich. Das von Hillenbrand und Pütz vorgeschlagene Raster wird um die vier verschiedenen Störungsarten ergänzt (siehe Anhang II).

Nach der Durchführung des Spiels erfolgen wieder Unterrichtsbeobachtungen analog zur Beobachtung vor Beginn des Einsatzes des KlasseKinderSpiels. Hierbei verwenden sie das gleiche Beobachtungsraster wie vor dem Einsatz. Auf diese Weise kann eine Veränderung in der Häufigkeit von Unterrichtsstörungen aufgezeigt werden.

Bei der Durchführung des Spiels vollzieht die Lehrkraft durch die Aufzeichnung der Fouls auch schon bereits eine Unterrichtsbeobachtung. Die Wertungstafel mit den verschiedenen Mannschaften stellt hierbei eine Art Beobachtungsraster dar (siehe Anhang III). Die Anzahl der Fouls während den Spielphasen stellt einen Befund über die Häufigkeit von Unterrichtsstörungen dar. Überdies wird so die Veränderung in der Häufigkeit der Unterrichtsstörungen bzw. die Zunahme der erwünschten Verhaltensweisen während des Einsatzes des Spiels verdeutlicht.

### **5.2.3. Leitfadeninterview (qualitativ)**

Für die Erhebung der Daten werden des Weiteren auch Leitfadeninterviews eingesetzt. Das Leitfadeninterview ist ein teilstrukturiertes Interview. Hierbei wird das Gespräch aufgrund vorbereiteter und vorformulierter Fragen strukturiert. Der Interviewer kann zwar die Abfolge der Fragen je nach Verlauf des Gesprächs selbst festlegen, sollte aber die vorgegebene Frageformulierung benutzen und den gesamten vorgegebenen Fragekatalog innerhalb der Befragung abarbeiten. Ein solches Interview basiert in der Regel auf einem Gesprächsleitfaden (vgl. Schnell, Hill & Esser, S. 316). Letzterer ist ein strukturiertes, schriftliches Frageschema, welches als Orientierungshilfe und Gedächtnisstütze während der Befragung dient (vgl. Roos & Leutwyler, 2011, S. 218).

Nach dem fünfwöchigen Einsatz des KlasseKinderSpiels im Unterricht werden mit den sechs Lehrpersonen Leitfadeninterviews durchgeführt. Das Ziel besteht darin, die gemachten Erfahrungen der Lehrpersonen mit dem KlasseKinderSpiel zu erforschen. Die Lehrpersonen geben zudem auch ihre Einschätzung in Bezug auf die Wirkung der Massnahme ab. So können die subjektiven Sichtweisen, die persönlichen Überlegungen und Überzeugungen von den Lehrpersonen ermittelt werden. Neben dem Leitfaden werden auch Zusatzfragen vorbereitet, sodass bei Bedarf nachgefragt werden kann.

### 5.3. Das methodische Vorgehen im Überblick

Die folgende Tabelle zeigt die eingesetzten Verfahren im Überblick. Es ist anzumerken, dass die alle Verfahren von der Lehrperson ausgeführt werden.

Vor Einsatz des KKS	Während Einsatz des KKS	Nach Einsatz des KKS
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gesamteinschätzungsbogen zur Situation der Klasse</li> <li>- 2 x Unterrichtsbeobachtung mit Beobachtungsbogen (Eine Unterrichtsbeobachtung umfasst drei beobachtete Situationen; pro Situation mind. 10 Minuten Beobachtungsdauer).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Anzahl der Fouls in der Spielzeit auf Wertungstafel festhalten.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gesamteinschätzungsbogen zur Situation der Klasse</li> <li>- 2x Unterrichtsbeobachtung mit Beobachtungsbogen (Eine Unterrichtsbeobachtung umfasst drei beobachtete Situationen; pro Situation mind. 10 Minuten Beobachtungsdauer).</li> <li>- Interviews mit den Lehrpersonen</li> </ul>
Einführung des KKS (vor dem 2. November)	Durchführung des KKS (vom 2. November bis zum 4. Dezember 2015)	Bewertung des Einsatzes des KKS (nach dem 4. Dezember)

### 5.4. Datenauswertung

Wie die erhobenen Daten aus den verschiedenen Forschungsmethoden ausgewertet werden, wird untenstehend erklärt.

#### 5.4.1. Datenauswertung der Fragebögen

Damit die Wirkung des KlasseKinderSpiels anschaulich abgebildet werden kann, werden die Ergebnisse aus den Gesamteinschätzungsbögen (siehe Anhang I) grafisch dargestellt. Die Grafiken werden mit Hilfe des Tabellenkalkulationsprogrammes EXCEL erstellt und dienen zur visuellen Unterstützung des Textteils. Es wird insbesondere die Veränderung der Situation vor und nach dem Einsatz des KlasseKinderSpiels in einem Vorher-Nachher-Vergleich präsentiert.

Die Antworten des Gesamteinschätzungsbogens werden mit Säulendiagrammen dargestellt. Für jede Frage wird ein Säulendiagramm verwendet. In jedem Diagramm sind die Antworten aller Lehrpersonen, immer in einem Vorher-Nachher-Vergleich, ersichtlich.

Die Frage 5 ist in zwei Teile gegliedert, in einem ersten Teil geht es um die Einschätzung der Arbeitsatmosphäre im Unterricht, welche anhand der Variablen „laut“, „unruhig“, „unaufmerksam“, „undiszipliniert“, „lernunwillig“, „konfliktreich“ bestimmt wird. Die Lehrkräfte schätzen auf einer zehnstufigen Skala die Häufigkeit des Auftretens der jeweiligen Variablen ein (siehe Anhang I). Da in dieser Arbeit nicht zentral ist, welche Variable am häufigsten vorkommt, wird der Mittelwert aller Variablen berechnet, um so eine allgemeine Aussage zur Arbeitsatmosphäre im Unterricht zu formulieren.

Der zweite Teil der Frage thematisiert das Unterrichtsverhalten, welches mit den Variablen „dazwischensprechen“, „mit dem Nachbarn sprechen“, „Arbeitsverhalten“, „träumen“, „störendes Verhalten“ erfasst wird. Auf einer zehnstufigen Skala halten die Lehr-

personen ebenfalls die Häufigkeit des Auftretens der jeweiligen Variablen fest (siehe Anhang I). Diese Variablen werden im Gesamteinschätzungsbogen als Problemverhalten bezeichnet. Hierbei wird ebenfalls der Mittelwert aller Variablen berechnet. Denn es ist nicht relevant, welches Problemverhalten am häufigsten auftritt. Wichtig ist herauszufinden, wie häufig die Lehrpersonen Problemverhaltensweisen im Durchschnitt wahrnehmen.

#### **5.4.2. Datenauswertung der Beobachtungsbögen**

Zur Auswertung der Wertungstabellen ist folgendes festzuhalten:

Die Anzahl der Fouls während der Spielphasen wird auf Basis der wöchentlichen Beobachtungen mit Hilfe einer Grafik dokumentiert. Die wöchentliche Veränderung in der Anzahl der Fouls wird mit einer Liniengrafik verdeutlicht. Zudem kann so die Anzahl der Fouls in der ersten Woche mit derjenigen der fünften Woche verglichen werden.

Die Auswertung der Daten der Beobachtungsbögen erfolgt folgendermassen:

In einem ersten Schritt werden die Daten ausgewertet, welche mit den vor der Durchführung des KlasseKinderSpiels eingesetzten Beobachtungsbögen erhoben wurden.

Hierbei wird klassenweise ausgewertet. Wie bereits im Kapitel „5.2.2 Beobachtung (quantitativ)“ beschrieben, haben die Lehrpersonen mit einer Mindestdauer von 10 Minuten pro Unterrichtssituation unterschiedlich lange beobachtet. Damit Vergleichswerte vorliegen, wird die totale Anzahl der verzeichneten Störungen vor dem Einsatz des Spiels für jede Klasse auf 45 Minuten gerechnet, was gewöhnlich einer Unterrichtslektion entspricht.

In einem zweiten Schritt werden die Daten ausgewertet, die nach der Durchführung des KlasseKinderSpiels mittels derselben Beobachtungsbögen erhoben wurden. Auch hier werden die verzeichneten Störungen an den zwei Beobachtungstagen auf 45 Minuten gerechnet.

Auf diese Weise kann mittels Säulendiagrammen die Veränderung in der Häufigkeit der Unterrichtsstörungen vor und nach dem Einsatz des KKS für jede Klasse abgebildet werden.

Darüber hinaus wird mit diesen Beobachtungsbögen ebenfalls ausgewertet, wie häufig die verschiedenen Störungsarten während einer Dauer von 45 Minuten auftreten. Die Daten werden in Form von einem Säulendiagramm dargestellt.

#### **5.4.3. Datenauswertung der Interviews**

Die durchgeführten mündlichen Befragungen werden in einem ersten Schritt transkribiert. Daraufhin erfolgt deren konkrete Auswertung mittels der qualitativen Inhaltsanalyse. In den folgenden Kapiteln wird zunächst die Transkription und daraufhin die qualitative Inhaltsanalyse erläutert.

#### **5.4.4. Transkription**

Damit eine systematische Auswertung der Interview-Daten erfolgen kann, müssen die aufgezeichneten Interviews verschriftlicht werden. Denn erst die Transkription, d.h. die Übertragung des gesamten aufgezeichneten Interviews in eine schriftliche Form, macht die mündlichen Daten für die systematische Datenanalyse greifbar (vgl. Roos & Leutwyler, 2011, S. 223). Der Genauigkeitsgrad der Verschriftlichung der Interviews hängt vom Untersuchungsziel der Forschungsarbeit ab. Sie muss also nicht genauer als erforderlich sein (vgl. Kleemann, Krähnke & Matuschek, 2009, S. 32).

In Bezug auf das Untersuchungsziel dieser Arbeit bietet sich die geglättete Transkription an. Dabei wird grundsätzlich jedes Wort niedergeschrieben, abgesehen von abgebrochenen Sätzen, Seufzern, Stammeln und Ähnliches (vgl. Roos & Leutwyler, 2011, S. 224). Dies deshalb, weil für die Beantwortung der Forschungsfrage der Sinngehalt der direkt geäußerten Aussagen von Relevanz ist.

#### 5.4.5. Qualitative Inhaltsanalyse

Die Auswertung der Interviews basiert auf der qualitativen Inhaltsanalyse, weil sie vor allem für transkribierte Interviews empfehlenswert ist (vgl. Aeppli, Gasser, Gutzwiller & Tettenborn, 2011, S. 238).

Mayring (2010) unterscheidet zwischen drei Analysetechniken: Zusammenfassung, Explikation und Strukturierung (vgl. S. 64). Es handelt sich hierbei um drei voneinander unabhängige Analysetechniken, die nicht als nacheinander zu durchlaufende Schritte zu verstehen sind. Es gilt, je nach Forschungsfrage die geeignete Analysetechnik auszuwählen (vgl. ebd., S. 65). Zu erwähnen ist dennoch, dass diese Analysetechniken auch gleichzeitig eingesetzt und kombiniert werden können (vgl. Aeppli et al., 2011, S. 240).

In der vorliegenden Arbeit wird die strukturierende und zusammenfassende Inhaltsanalyse eingesetzt.

Die zusammenfassende Inhaltsanalyse versucht alles Material zu berücksichtigen und systematisch auf das Wesentliche zu reduzieren (vgl. Mayring, 2010, S. 66). Folglich besteht das Ziel darin, „[...] bestimmte Themen, Inhalte, Aspekte aus dem Material herauszufiltern und zusammenzufassen“ (Mayring, 1993, zit. nach Aeppli et al., 2011, S. 242). Das Interview wird dabei nach festgelegten Kategorien analysiert und die Hauptaussagen der Befragten werden mittels wichtigen Textpassagen hervorgehoben (vgl. ebd.). In der vorliegenden Arbeit werden die hervorgehobenen Textpassagen folgendermassen zitiert:

*Beispiel:* LP1, Z6.

„LP“ steht für Lehrperson und „Z“ für Zeile. Die entsprechende Stelle ist also im Transkript der Lehrperson 1 in der Zeile 6 zu finden.

Die andere angewandte Analysetechnik ist die inhaltliche Strukturierung. Die inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse will das Material zu bestimmten Themen, zu bestimmten Inhaltsbereichen extrahieren und zusammenfassen (vgl. Mayring, 2010, S. 94). „Welche Inhalte aus dem Material extrahiert werden sollen, wird durch theoriegeleitet entwickelte Kategorien und (sofern notwendig) Unterkategorien bezeichnet“ (Mayring, 2010, S. 98).

### **III. Empirischer Teil**

Der empirische Teil der Arbeit umfasst zunächst die Darstellung der Ergebnisse der eingesetzten Datenerhebungsmethoden. Dann erfolgt eine Interpretation dieser Ergebnisse. Daraufhin werden die zu Beginn der Studie aufgestellten Hypothesen anhand der gesammelten Daten und mit Bezugnahme zu den Grundlagen aus dem theoretischen Teil überprüft. Der empirische Teil endet mit der Schlussfolgerung, in welcher rückblickend auf die resultierenden Ergebnisse allfällige neue Einsichten erörtert werden.

## **6. Darstellung der Ergebnisse**

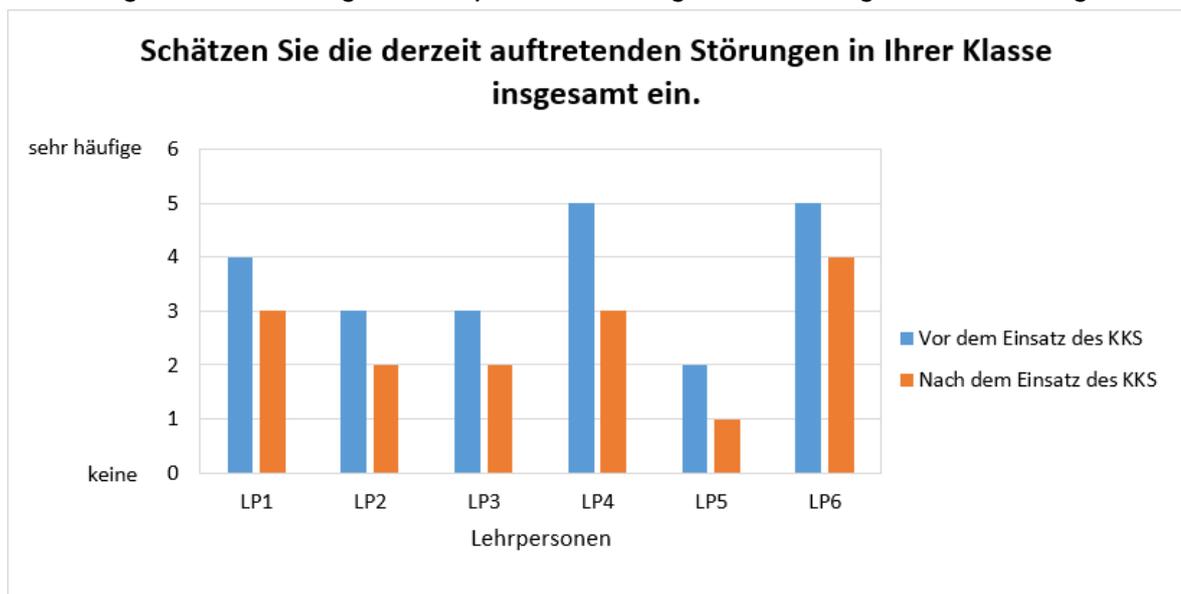
### **6.1. Präsentation der Ergebnisse des Gesamteinschätzungsbogens**

Nachstehend werden die Resultate der Gesamteinschätzungsbögen präsentiert und zwar werden die Resultate des Gesamteinschätzungsbogens vor dem Einsatz des Spiels denjenigen Resultaten nach dem Einsatz gegenübergestellt. Es ist zu erwähnen, dass das Spiel in fünf ersten Primarklassen umgesetzt, der Gesamteinschätzungsbogen aber von sechs Lehrpersonen ausgefüllt wurde. Denn in einer Klasse teilen sich zwei Lehrerinnen das Unterrichtspensum. So ist es interessant zu sehen, wie dieselbe Klasse von zwei Lehrpersonen wahrgenommen wird.

#### **Einschätzung der Situation in der Klasse, der auftretenden Störungen und Belastungen seitens der Lehrperson**

In den nachfolgenden Diagrammen werden die sechs befragten Lehrpersonen (N=6) mit „LP1, LP2, LP3, LP4, LP5, LP6“ bezeichnet. LP steht also für Lehrperson. Die LP5 und LP6 teilen sich das Unterrichtspensum. Demgemäss unterrichten sie dieselbe Klasse. Die LP5 unterrichtet Montags und Dienstags, während die LP6 Mittwochs, Donnerstags und Freitags Schule hält. Den Gesamteinschätzungsbogen haben beide ausgefüllt, damit von beiden eine Einschätzung zur Situation vor dem Spiel eingeholt werden kann. Dadurch wird auch in den Resultaten ersichtlich, wie beide Lehrpersonen dieselbe Klasse wahrnehmen.

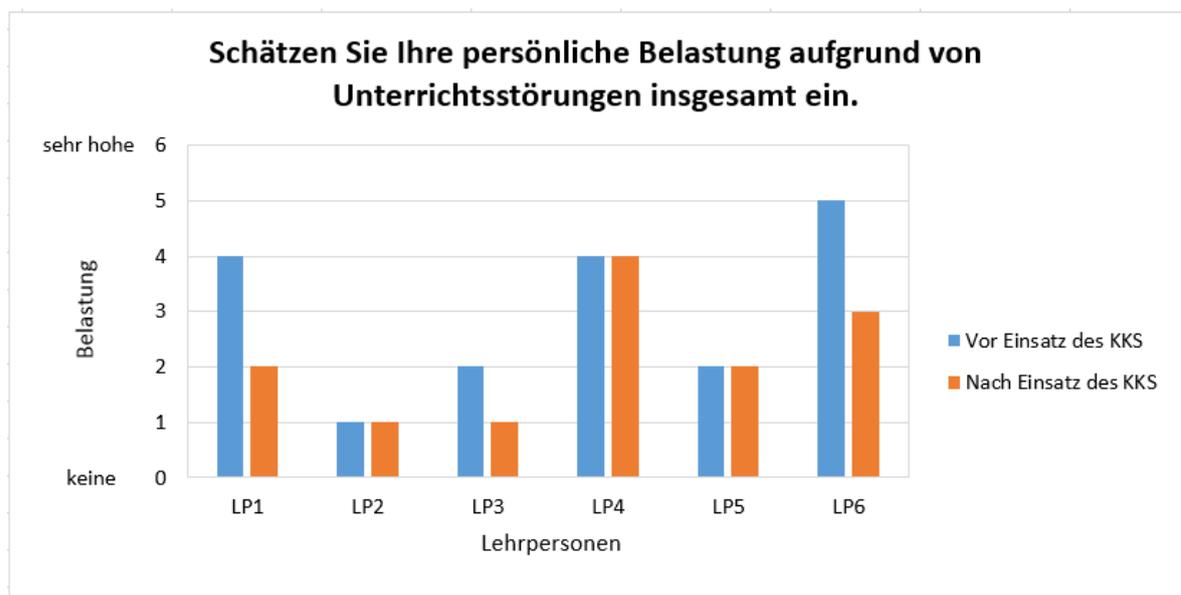
Abbildung 1: Einschätzung der Lehrpersonen bezüglich der Häufigkeit von Störungen



Die Abbildung 1 zeigt deutlich, dass nach Einschätzung aller Lehrpersonen die Anzahl der Unterrichtsstörungen nach dem Einsatz des KKS zurückgegangen ist. Vor dem Einsatz des Spiels ist nach Empfinden der Lehrpersonen die Anzahl der Unterrichtsstörungen durchschnittlich dem Wert 3.83 (Mittelwert) zuzuordnen. Nach dem Einsatz des Spiels gaben die Lehrkräfte im Durchschnitt den Wert 2.5 an. Somit ist nach der Intervention eine Abnahme von Unterrichtsstörungen um eine Stufe von 1.33 erfolgt.

Ebenfalls ist hier zu sehen, dass die LP5 und LP6, welche in derselben Klasse unterrichten, den Pegel an Unterrichtsstörungen äusserst unterschiedlich wahrnehmen. Die LP5 stuft das Auftreten von Unterrichtsstörungen eher im unteren Bereich ein (Kategorie 2), wobei die LP6 eher sehr häufig Störungen wahrnimmt (Kategorie 5).

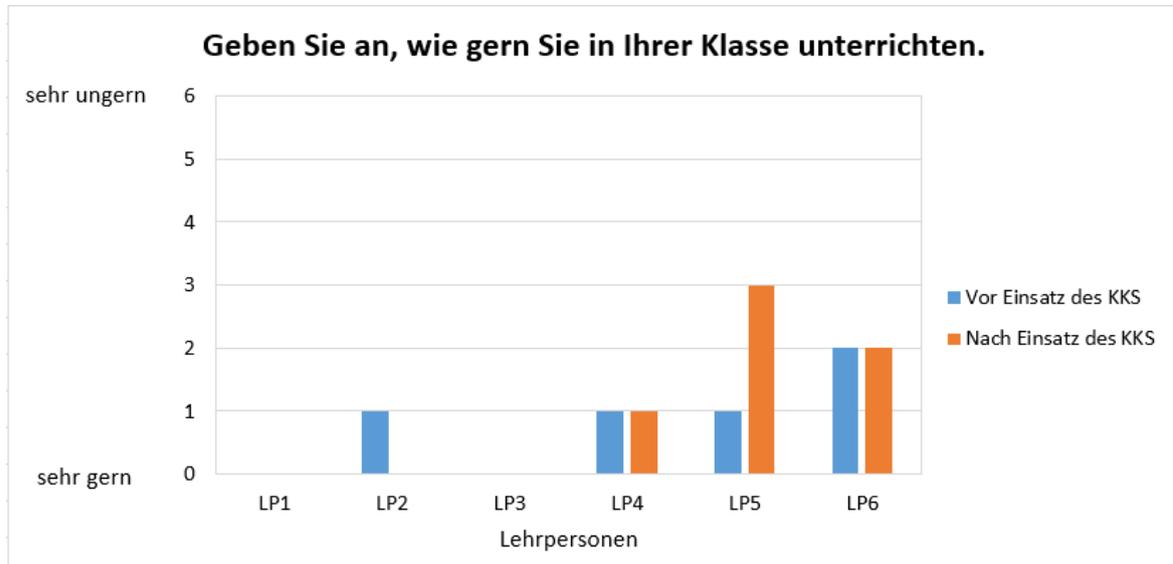
Abbildung 2: Belastung aufgrund von Unterrichtsstörungen



Dem obenstehenden Diagramm ist zu entnehmen, dass vor dem Einsatz des KKS drei Lehrpersonen (LP1, LP4, LP6) die persönliche Belastung aufgrund von Unterrichtsstörungen mit den Stufen vier und fünf als eher hoch eingeschätzt haben. Bei den anderen (LP2, LP3, LP5) liegt die Belastung im mittleren Bereich bzw. wird als gering emp-

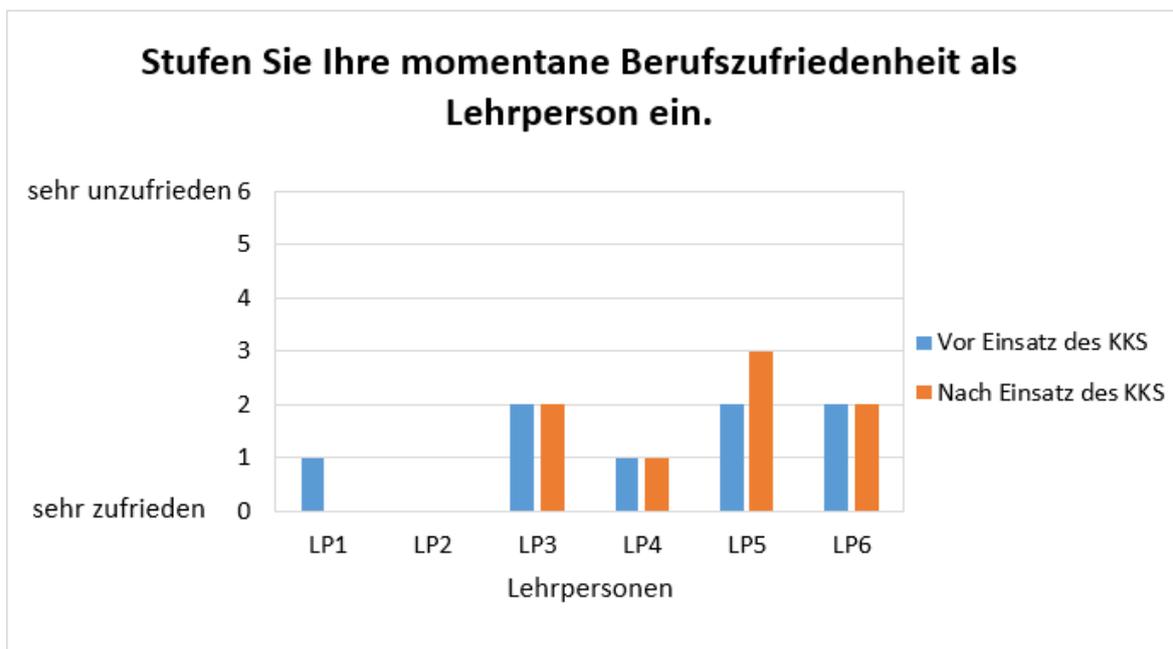
funden. Das KKS hat sich in Bezug auf die persönliche Belastung nur bei den LP1, LP3 und LP6 als positiv erwiesen. Sie gaben nach dem Einsatz eine geringere Belastung an. Durchschnittlich ist ein Wert von drei zu vernehmen. Nach dem Einsatz geht dieser Wert im Durchschnitt um 0.83 zurück, was einer geringen Abnahme entspricht.

Abbildung 3: Wie gerne unterrichten die Lehrpersonen?



Alle Lehrpersonen geben an, gerne in ihrer Klasse zu unterrichten. Auch nach dem Einsatz veränderte sich dabei bei vier Lehrpersonen nichts. Lediglich bei zwei Lehrpersonen ist eine Veränderung feststellbar. LP2 unterrichtet nach dem Einsatz noch lieber in ihrer Klasse. Bei der Lehrperson fünf hat eher eine negative Veränderung stattgefunden. Sie unterrichtet weniger gern als vor dem Einsatz.

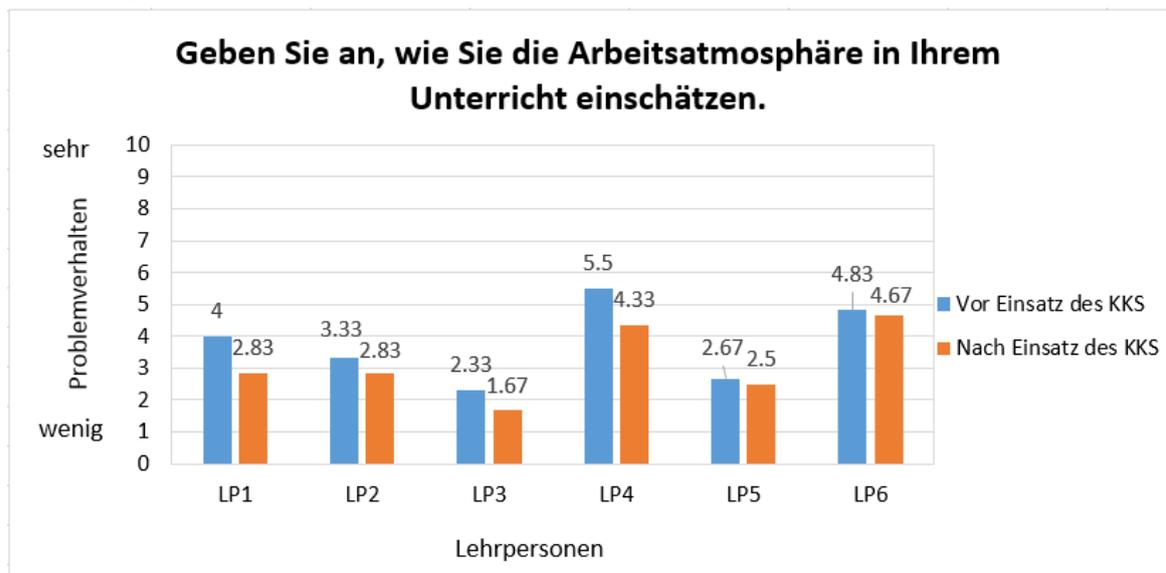
Abbildung 4: Berufszufriedenheit



Hier wird ersichtlich, dass nach dem Einsatz des Spiels bei vier Lehrpersonen keine Veränderung in Bezug auf die Berufszufriedenheit stattgefunden hat. Lediglich die LP1 (Bereich 0) ist nach dem Einsatz des KKS sehr zufrieden. Die LP5 hingegen ist um eine Kategorie weniger zufrieden als vor dem Einsatz.

Um die Arbeitsatmosphäre im Unterricht zu erfassen, schätzten die Lehrpersonen auf einer zehnstufigen Skala ein, inwiefern sie das Verhalten der Klasse als „laut“, „unruhig“, „unaufmerksam“, „undiszipliniert“, „lernunwillig“ und „konfliktreich“ wahrnehmen. Für jede Variable wählten sie einen Zahlenwert zwischen eins bis zehn aus, welcher die Häufigkeit am besten wiedergibt (siehe Anhang I). Das nachfolgende Diagramm präsentiert nun den Mittelwert dieser Antworten. Es wird aufgezeigt, wie sich das oben beschriebene Verhalten der Kinder nach Einschätzung der Lehrperson durch die Massnahme verändert hat.

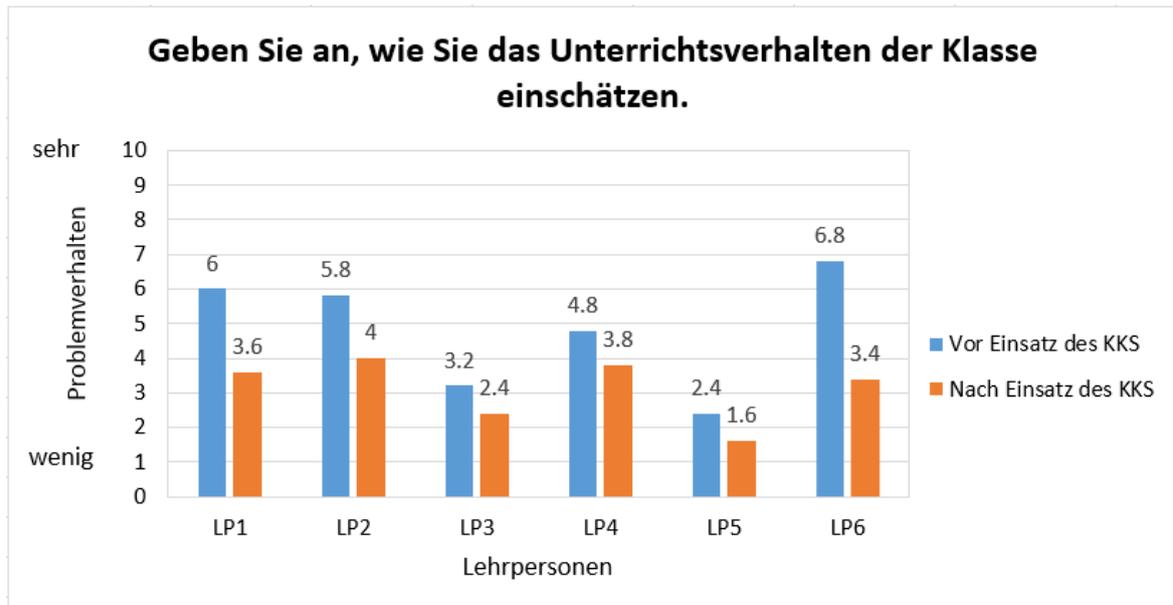
Abbildung 5: Arbeitsatmosphäre im Unterricht



Wie aus Abbildung 5 zu ersehen ist, hat sich das Verhalten der Schülerinnen und Schüler in allen Klassen nach Einschätzung der Lehrkräfte durch die Massnahme verbessert. Sie gaben an, dass das allgemeine Problemverhalten (laut, undiszipliniert etc.) durchschnittlich weniger häufig aufgetreten ist. In allen Klassen kann eine Veränderung im positiven Sinn verzeichnet werden. Insbesondere in den Klassen der LP1, LP3 und LP4 ist dies gut ersichtlich.

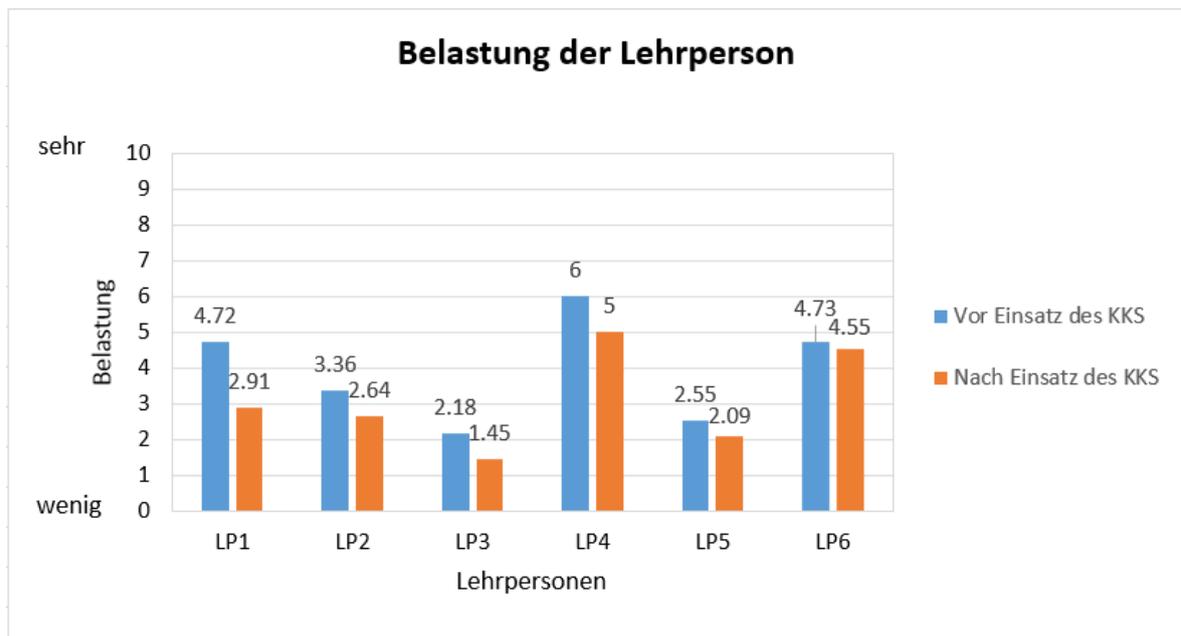
Anbei werden die Ergebnisse zum Unterrichtsverhalten der Klasse präsentiert. Damit das Unterrichtsverhalten der Klasse wiedergegeben werden kann, schätzten die Lehrpersonen die Aspekte „dazwischensprechen“, „mit dem Nachbarn sprechen“, den „Arbeitsplatz verlassen“, „träumen“ und „störendes Verhalten wie z.B. klopfen“ auf einer zehnstufigen Skala bezüglich ihrer Häufigkeit ein (siehe Anhang I). Das untenstehende Diagramm stellt den Mittelwert der Antworten dar. D.h. die Säulen zeigen auf, wie häufig die Lehrpersonen die oben aufgezählten unangemessenen Verhaltensweisen, hier Problemverhalten, in ihrer Häufigkeit vor und nach dem Einsatz des Spiels im Durchschnitt einschätzen.

Abbildung 6: Unterrichtsverhalten der Klasse



Hier ist nach dem Einsatz des KKS in allen Klassen ein deutlicher Rückgang der unerwünschten Schülerverhaltensweisen festzustellen. Äusserst auffallend sind die Ergebnisse in den Klassen der LP1, LP2 und LP6. Die LP1 schätzt nach dem Einsatz des Spiels die Häufigkeit von unerwünschten Verhaltensweisen um 2.4 Stufen tiefer ein, die LP2 um 1.8 Stufen und die LP6 um 3.4 Stufen. In allen Klassen hat sich nach dem Einsatz des Spiels das Unterrichtsverhalten der Kinder verbessert.

Abbildung 7: Belastung der Lehrpersonen



Die Abbildung 5 zeigt an, wie belastend die jeweiligen Lehrpersonen die in den Kapiteln 7.2. und 7.3. beschriebenen Variablen im Durchschnitt empfinden. Dabei wird ersichtlich, dass die Belastung der Lehrpersonen nach dem Einsatz des Spiels zurückgegangen ist, vor allem bei der LP1.

Durchschnittlich gesehen, erfolgte eine Verringerung auf der Skala um 0.82 Stufen.

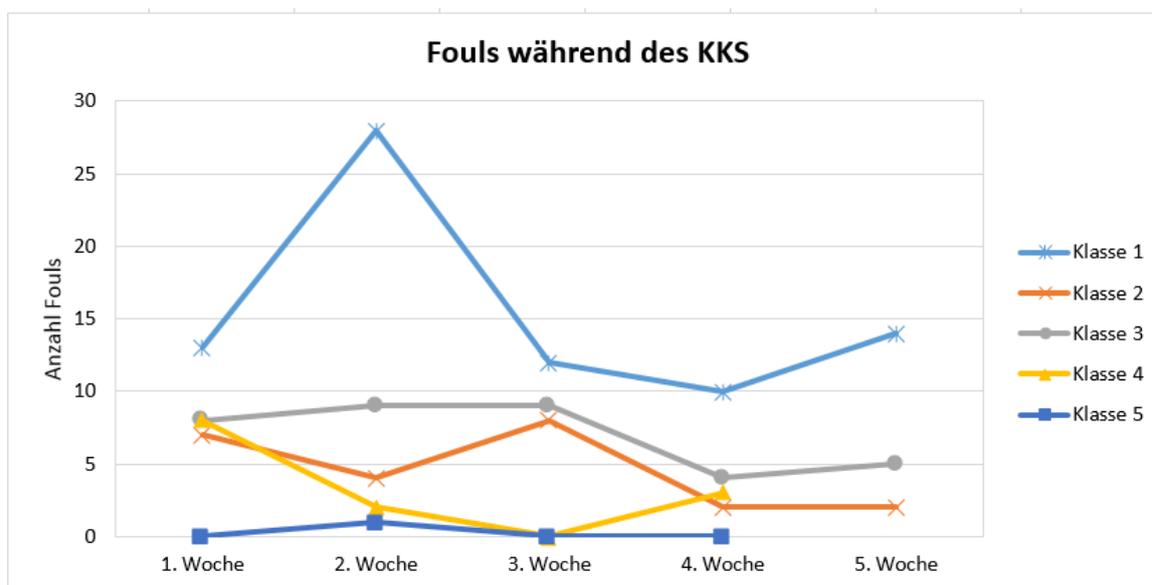
## 6.2. Präsentation der Ergebnisse der Beobachtungsbögen

In diesem Kapitel werden zunächst die Ergebnisse der Wertungstafeln, welche während dem Einsatz des Spiels angewandt wurden, präsentiert und daraufhin werden die Resultate der Unterrichtsbeobachtungen dargelegt.

### 6.2.1. Fouls während des KlasseKinderSpiels

Begleitend zum Einsatz des Spiels hielt die Lehrperson die Anzahl der Fouls pro Spielzeit auf einer Wertungstafel fest. Diese Anzahl stellt einen Befund über die Häufigkeit von Unterrichtsstörungen dar (siehe Kapitel 5.2.2.). In der Abbildung 6 ist klassenweise die Summe der Fouls, die innerhalb einer Woche begangen wurden, graphisch abgebildet.

Abbildung 8: Fouls während des Einsatzes des KlasseKinderSpiels



Wie zu erkennen ist, ist die Anzahl Störungen bei allen Klassen schon von Beginn an unterschiedlich. Innerhalb der fünf Wochen findet bei allen Klassen zwar eine Abnahme von Störungen statt, es ist aber kein kontinuierlicher Rückgang feststellbar. So ist es im Verlauf der fünf Wochen in jeder Klasse auch zu einer Zunahme von Störungen gekommen, im Verhältnis zur vorherigen Woche.

Die grösste Zu- und Abnahme von Störungen ist in der Klasse 1 erkennbar. So lässt sich eine starke Zunahme um 15 Fouls von der ersten zur zweiten Woche beobachten. Wiederum erfolgt dann wieder eine Abnahme um 16 Fouls von der zweiten Woche zur dritten Woche. In der Klasse 2 erfolgte nur in der dritten Woche eine Zunahme, sonst nahmen die Störungen ab oder die Anzahl der Fouls blieb unverändert. In der Klasse 3 erfolgte in der zweiten und fünften Woche eine Zunahme von Störungen im Vergleich zur jeweils vorherigen Woche. Eine Abnahme kann nur in der vierten Woche festgestellt werden. Weiter ist ersichtlich, dass in der Klasse 4 die Fouls in den ersten drei Wochen stetig abnehmen. Nur in der vierten Woche kam es wieder zu einer Steigerung.

Die geringsten Veränderungen fanden in der Klasse 5 statt. Abgesehen von der zweiten Woche, in der während der gesamten Woche nur ein Foul gemacht wurde, blieb die Anzahl Fouls immer auf null. Hierbei ist festzuhalten, dass diese Klasse das Spiel aus organisatorischen Gründen schliesslich nur vier Wochen durchführen konnte.

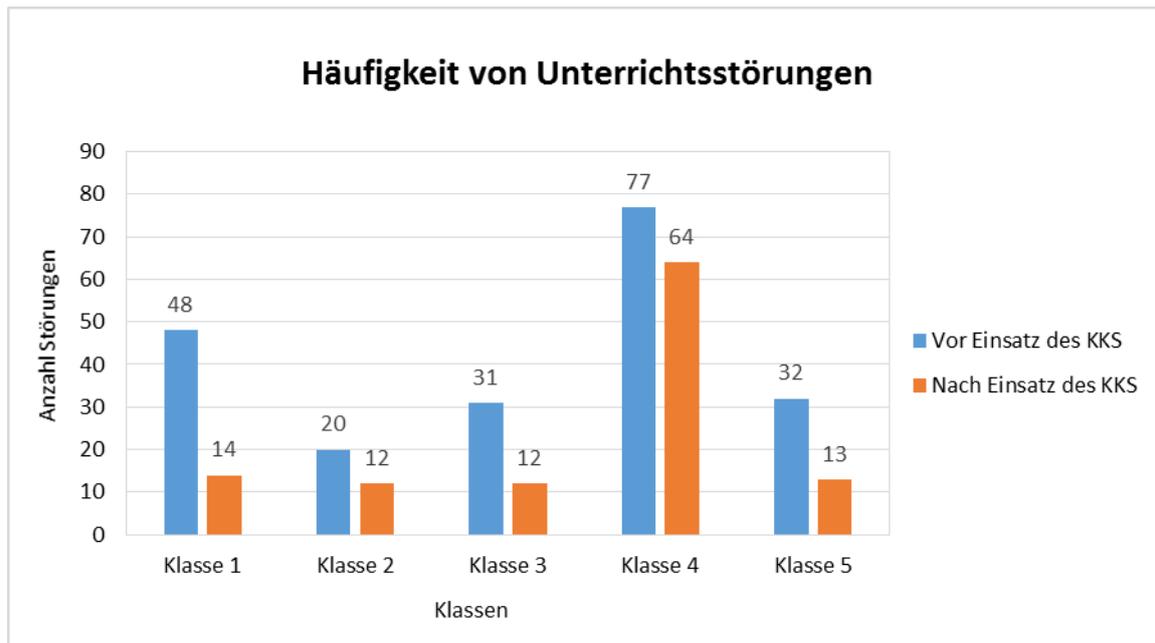
Vergleicht man nun die Anzahl Fouls zu Beginn des Spiels, d. h. in der ersten Woche mit derjenigen am Ende des Spiels, d.h. in der fünften Woche, kann folgendes festgehalten werden:

Nur in den Klassen 2, 3 und 4 ist die Anzahl Fouls in der fünften Woche geringer als zu Beginn des Spiels. In der Klasse 5 ist die Anzahl zu Beginn und am Ende identisch. In der Klasse 1 ist sogar die Anzahl in der fünften Woche höher als zu Beginn des Spiels.

### 6.2.2. Unterrichtsbeobachtungen mittels Beobachtungsbögen

Untenstehend werden die Ergebnisse aus den Beobachtungsbögen veranschaulicht. Vor dem Einsatz des Spiels beobachtete die Lehrperson an zwei Tagen den Unterricht mit Hilfe von Beobachtungsbögen. Pro Tag wurden drei Unterrichtssituationen à 10 bis 20 Minuten beobachtet (siehe Anhang II). Nach dem Einsatz des Spiels dasselbe. So sollte die Veränderung in der Häufigkeit der Unterrichtsstörungen aufgezeigt werden. Die verzeichneten Störungen an den zwei Beobachtungstagen wurden auf 45 Minuten gerechnet.

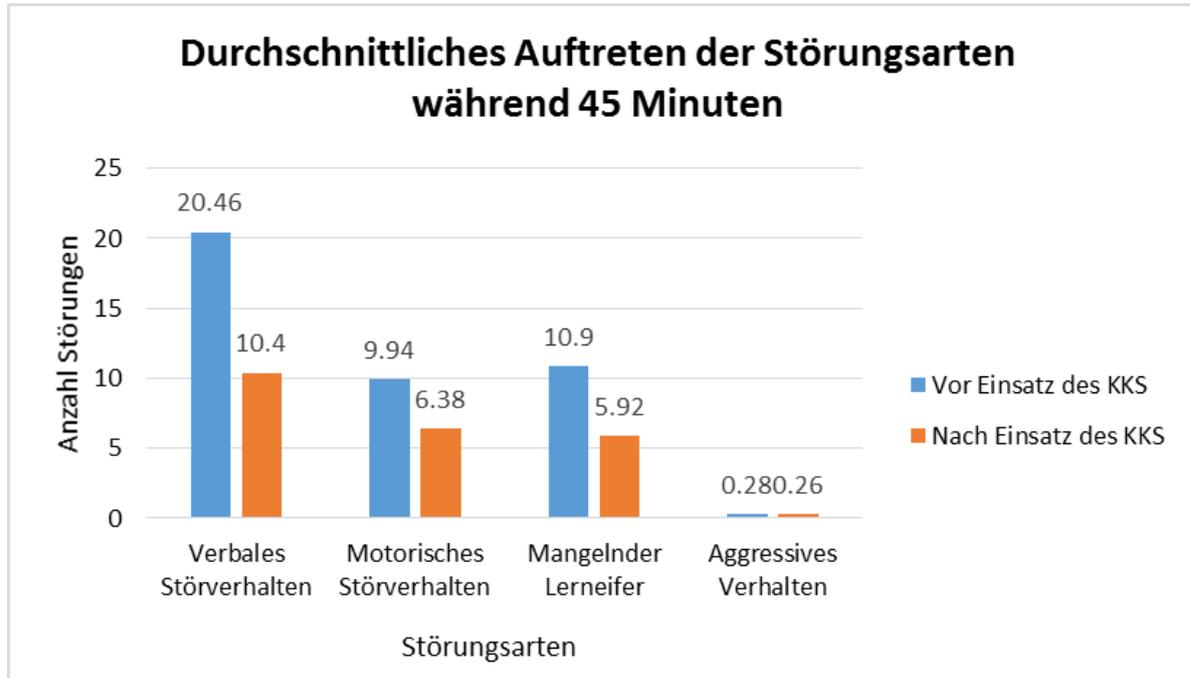
Abbildung 9: Häufigkeit von Unterrichtsstörungen vor und nach dem Einsatz des KKS während 45 Minuten



Hier wird deutlich, dass die Häufigkeit von Unterrichtsstörungen nach dem Einsatz des Spiels in jeder Klasse abgenommen hat, insbesondere in den Klassen 1, 3 und 5. In der Klasse 1 ist mit einem Rückgang von 34 Störungen, was 70.84% entspricht, die grösste Veränderung bzw. Abnahme von Störungen festzustellen. Eine Verringerung um 61.29% ist in der Klasse 3 erfolgt. In der Klasse 5 nahmen nach dem Einsatz des Spiels die Störungen um 59.38% ab. In der Klasse 2 ist eine Abnahme von Störungen um 40% erkennbar. Mit einem prozentualen Anteil von 16% hat in der Klasse 4 die kleinste Veränderung stattgefunden.

Berechnet man den Mittelwert, traten vor dem Einsatz des Spiels in jeder Klasse durchschnittlich 42 Störungen/45-Minuten auf. Nach dem Einsatz des Spiels ging dieser Wert durchschnittlich auf 23 Störungen/45-Minuten zurück.

Abbildung 10: Durchschnittliches Auftreten der Störungsarten



Vor dem Einsatz des KlasseKinderSpiels traten in den fünf Klassen am meisten Unterrichtsstörungen in Form von verbalen Störungen auf mit einem Durchschnittswert von 20 Störungen pro 45-Minuten. Mit durchschnittlich 10.9 Störungen pro 45-Minuten folgen Störungen, die der Kategorie mangelnder Lernerifer zugeordnet werden können. Motorische Störungen traten auf 45 Minuten gerechnet im Durchschnitt 9.94 Mal auf. Störungen, die als aggressive Verhaltensweisen in Erscheinung traten, konnten mit einer durchschnittlichen Häufigkeit von 0.28 Störungen pro 45-Minuten fast nie beobachtet werden.

### 6.3. Präsentation der Ergebnisse der Interviews

Nach dem Einsatz des KlasseKinderSpiels wurden mit den sechs Lehrpersonen Interviews durchgeführt. Mit Hilfe von Interviews sollen die gemachten Erfahrungen der Lehrpersonen mit dem KKS bzw. deren Einschätzung zur Effektivität des KKS ermittelt werden. Für den Begriff Lehrperson wird auch das Kürzel LP verwendet.

Im Folgenden werden basierend auf einer qualitativen Inhaltsanalyse, konkret einer strukturierenden und zusammenfassenden Inhaltsanalyse die Ergebnisse der Interviews wiedergegeben.

#### Allgemeine Informationen über die befragten Lehrpersonen

Alle interviewten Lehrpersonen unterrichten in der 3H bzw. in der ersten Primarklasse. Die Lehrperson 1 führte das Spiel nur viermal die Woche durch, da sie mittwochs nicht unterrichtet. Auch die Lehrperson 5 setzte das KKS nur viermal die Woche ein, da sie freitags frei hat. Die Lehrpersonen 2, 3, 5 und 6 führten das Spiel täglich durch, d.h. fünf Mal die Woche. Anzuführen ist, dass die Lehrpersonen 5 und 6 sich das Arbeitspensum teilen. Letztere konnten aus organisatorischen Gründen das KlasseKinderSpiel schliesslich nur vier Wochen durchführen.

#### Berufszufriedenheit und persönliche Belastung vor und nach dem Einsatz des KKS

Grundsätzlich geben alle befragten Lehrpersonen an, auch vor dem Einsatz des Spiels mit der beruflichen Situation zufrieden bis sehr zufrieden gewesen zu sein. Die persönliche Belastung ist bei der LP4 aufgrund einer sehr fordernden Klasse mit vielen Störungen sehr hoch. Auch die anderen Lehrpersonen geben an, dass häufige und über

eine längere Zeit andauernde Unterrichtsstörungen belastend sind. Für die LP5 und LP6, die sich das Pensum teilen, stellt besonders ein Schüler eine Herausforderung dar, sodass letzterer sie in der Ausübung ihrer Tätigkeit belastet. Die LP1 gibt an, dass für ihre Lautstärke-Toleranzschwelle doch zu viele verbale Störungen wie dazwischenrufen oder schwatzen vorkommen, was sie auch belastet.

Nach dem vier- bzw. fünfwöchigen Einsatz des KlasseKinderSpiels empfinden vier der interviewten Personen eine höhere Berufszufriedenheit. „Es ist ruhiger und natürlich, je besser das es geht, desto einfacher ist es auch für mich als Lehrperson“, beteuert LP1 (Z86). Die Belastung ist dadurch auch geringer. Die LP2 teilt mit, dass sie nun weniger intervenieren muss, was eine grössere Zufriedenheit nach sich zieht. LP3 empfindet ebenfalls eine grössere Zufriedenheit nach dem Spiel: „Ich bin erstaunt, wie positiv sich das ausgewirkt hat“ (Z64). Bezüglich der Belastung sagt sie: „Durch das, das natürlich die Unterrichtsstörungen zurückgegangen sind, sind die Belastungen natürlich auch weniger“ (Z70). Die Lehrperson 5 konnte dank des Spiels Positives für sich selbst gewinnen und zwar den Glauben daran, dass auch schwierige Kinder ein regelgerechtes Verhalten erlernen können.

Für die Lehrpersonen 4 und 6 hat sich hinsichtlich Zufriedenheit und Belastung durch den Einsatz des Spiels nicht viel verändert.

### **Die Stärken und Schwächen des KlasseKinderSpiels**

Die Befragten weisen auf folgende Stärken des KlasseKinderSpiels hin.

Für alle Lehrpersonen ist das Positivste am Spiel, dass es in der Gruppe gespielt wird. So würde der Gruppenzusammenhalt gestärkt. Während dem Spiel ergibt sich eine sehr gute Dynamik in der Klasse. Eine Lehrperson erwähnte hierbei, dass dieses Gruppenverfahren insbesondere für Kinder einer ersten Primarklasse sehr vorteilhaft ist, sich besser kennenzulernen. Die Motivation der Kinder, das Spiel zu spielen, ist hoch. Ebenfalls wird der Begriff „Foul“ sehr positiv bewertet. Zwei Lehrpersonen empfanden die Vorbereitung des Spiels mit der Gruppeneinteilung und dem Aussuchen eines Gruppennamens als spannend. Eine Lehrperson hob das gemeinsame Erarbeiten der Regeln als zentralen Aspekt hervor, da die Akzeptanz der Regeln so den Schülerinnen und Schülern viel leichter fällt. Sie können sich dadurch mit den gemeinsam festgelegten Regeln mehr identifizieren.

Demgegenüber äusserten die Befragten folgende Schwächen bzw. Bedenken zum KlasseKinderSpiel.

Eine Lehrperson befürchtete vor Beginn des Spiels zunächst, „dass dann einzelne Kinder von anderen blossgestellt werden: ‚immer wegen dir haben wir ein Foul‘ oder so“ (LP2, Z10). In ihrer Klasse sei dies dann nicht vorgekommen. Hingegen erzählte eine andere Lehrperson, dass genau ein solches Ereignis in ihrer Klasse aufgetreten sei und das beschuldigte Kind zu weinen angefangen habe. Für eine andere Lehrperson stellten die Belohnungen eine grosse Schwäche des Spiels dar: „Die Kinder haben gemerkt, dass sie nur noch auf die Belohnung reagieren müssen...Ich gebe eine Leistung auf eine Belohnung“ (LP4, Z10). Die Lehrpersonen, die in derselben Klasse unterrichten, erzählten, dass die Kinder zu stark auf das Spiel fokussiert waren. Der als schwierig betitelte Schüler hätte sich nur während des Spiels an die Regeln gehalten und ein sehr gutes Verhalten gezeigt. Am Ende des Spiels sei dies nicht mehr der Fall gewesen. Eine Überforderung stellte das Spiel für ein Kind mit ADHS dar. Es gelang ihm nicht, sich auf mehrere Regeln gleichzeitig zu konzentrieren, was für seine Gruppenmitglieder frustrierend war. Demgemäss hat die Lehrperson das Kind nicht mehr am Spiel beteiligt.

### **Einfluss des KKS auf den gesamten Unterricht**

Abgesehen von einer Lehrperson, konnten alle Befragten einen Transfer der erlernten Verhaltensweisen auf Situationen, die dem Einsatz des Spiels ähnlich waren, feststellen. Die spielerisch geübten Verhaltensweisen wurden von den Kindern internalisiert,

sodass bei ähnlichen Situationen eine ähnlich ruhige Arbeitsatmosphäre herrschte wie während des Spiels. Hierzu einige Aussagen, die den Einfluss des Spiels bestätigen.

So erzählt Lehrperson 1, dass sich die erlernten Verhaltensweisen in Bezug auf den Morgenkreis langsam auch auf andere Situationen im Kreis übertragen hätten.

*„Es ist definitiv ruhiger geworden, sie geben sich mehr Mühe den Finger zu strecken, auch ausserhalb des KKS [...], gehen ruhiger an den Platz, sie geben sich mehr Mühe. Jetzt ist das mittlerweile so ein bisschen, wie sagt man, der Gewohnheit antrainiert“* (LP1, Z14).

Eine andere Befragte sagt: *„In diesen Situationen, wo wir das Spiel gemacht haben, wenn ich solche Situationen wieder habe, merke ich schon einen Unterschied vorher oder nachher, [...] sie sind dann schon ruhiger“* (LP3, Z13).

Weiter hat die LP2 wöchentlich ein anderes Ziel mit den Kindern erarbeitet. *„Einmal war nur stillsitzen und arbeiten und das hat sich wirklich extrem auf die anderen Stunden übertragen. Das still für sich alleine Arbeiten. Das fand ich wirklich sehr gut“* (LP2, Z24).

Einzig die Lehrperson 5 begründet das regeladäquatere Verhalten der Kinder mit ihrer Reife. Je länger sie in der Schule seien, umso besser erfolge das Einhalten der Regeln.

### **Einfluss des KKS auf das Arbeitsverhalten der Kinder**

Während dem das Spiel gespielt wurde, bemerkten alle befragten Lehrpersonen eine Verbesserung im Arbeitsverhalten der Kinder. Die Kinder arbeiteten in der festgelegten Zeit, in der gespielt wurde, ruhiger, konzentrierter und waren weniger ablenkbar. Sie erledigten die erforderlichen Arbeiten speditiver als sonst. Die Schülerinnen und Schüler haben sich folglich intensiver mit den Lerninhalten befasst. Aufgrund dieser aufgeführten Aspekte stellten alle interviewten Personen während des Spieleinsatzes einen Zugewinn an Lernzeit fest. Auch der Lernerfolg während der Spielphasen sei grösser gewesen.

Einen Transfer der oben erwähnten Arbeitsverhaltensweisen auf andere Unterrichtssituationen bemerkten die Lehrperson 3 und 6. LP3 betont, dass das Spiel eine gute Wirkung auf die gesamte Klasse habe, was das Arbeitsverhalten anbelangt.

Die Lehrperson 4 hingegen betont, dass die Kinder und sie die ruhige Arbeitsatmosphäre während des Spiels zwar genossen haben, es aber für die Kinder dennoch schwierig sei, dieses Verhalten auch auf den restlichen Unterricht zu übertragen.

### **Einfluss des KKS auf das Sozialverhalten der Kinder**

Was die Bereitschaft zum gemeinsamen Arbeiten betrifft, können die Befragten keine nennenswerten Unterschiede nach dem Einsatz aufzählen. Grundsätzlich glauben alle Lehrpersonen, dass das KlasseKinderSpiel eine gute Methode darstellt, um den Gruppenzusammenhalt und den Gemeinschaftssinn zu stärken. Die Gruppen müssten jedoch regelmässig variieren und das Spiel müsste über ein längeres Zeitfenster gespielt werden, vermerkt LP3. Die LP5 gibt zwar an, dass dieser Effekt in anderen Klassen mit dem Spiel erzielt werden könnte, ihre Klasse jedoch kein Gespür für Gruppenzusammenhalt habe.

### **KKS als Massnahme zur Reduktion von Störverhalten, Aggressionen, unangemessenem Verhalten und Schüchternheit**

Aus den Antworten der Lehrpersonen geht diesbezüglich hervor, dass sie es hauptsächlich als eine geeignete Massnahme zur Verringerung von Störverhalten anerkennen. Fünf der befragten Lehrkräfte geben an, dass aufgrund der Massnahme Störungen reduziert werden konnten. Die Lehrperson 1 erwähnt zudem, dass das Spiel länger gespielt werden müsste, um grössere Unterschiede feststellen zu können. Für die Lehrperson 4 hat die Reduktion des Störverhaltens vielmehr mit der Reife der Kinder

zu tun: „Das Spiel war eins, aber das Reifen der Kinder war der grössere Prozess“ (LP4, Z46).

Was die Reduktion von Aggressionen betrifft, konnten die Befragten keine eminenten Veränderungen feststellen. Die Lehrpersonen 1 und 5 führen an, dass es für aggressive Kinder eine Hilfe in der Hinsicht darstellt, dass sie sich in die Gruppe fügen bzw. für die Gruppe sich zusammenreissen müssen. Es entsteht ein Wir-Gefühl, wodurch sich einzelne vermehrt Mühe geben, sich angemessen zu verhalten. Das Spiel müsste jedoch über eine längere Zeitdauer gespielt werden.

Die Lehrpersonen 5 und 6 betonen im Interview ständig das schwierige, laute Verhalten eines Knaben in ihrer Klasse. Letzterer hätte es während des Spiels geschafft, sich vorbildlich zu verhalten und beging überhaupt keine Fouls. „Das war für mich eigentlich fast ein bisschen wie ein Schock, [...] wenn er will, kann er schweigen“, gibt Lehrperson 5 (Z26) zu. Nach dem Spiel fiel er jedoch wieder in alte Verhaltensmuster. Einen grossen Einfluss hatte das Spiel langfristig auf ihn. Vor dem Einsatz brauchte der Knabe enorm viele Schimpfwörter. Im KKS wurde dieses Verhalten als Foul geahndet. „Seitdem gibt es Tage, da sagt er kein einziges Wort mehr“ (LP6, Z38).

Unter den Befragten hatte es in der Klasse der Lehrperson 1 ein Kind, bei dem ADHS diagnostiziert wurde. Für dieses Kind stellte das Spiel eine Überforderung dar. LP2 hebt hervor, dass für solche Kinder mit dem KKS Vorsicht geboten sei. Denn solche Kinder würden ansonsten für die Fouls in der Gruppe verantwortlich gemacht, was demotivierend sei.

Für die Lehrperson 2 kann mit dem Spiel auch Schüchternheit abgebaut werden: „Es gibt Kinder, die verlieren sich manchmal und im Spiel trauen sie sich dann mal zu sagen ‚jetzt ist Ruhe!‘, lernen aus sich herauszukommen und mit den anderen zusammenzuarbeiten (Z62).“

### **Das KKS als Hilfe zur Bewältigung der hohen Belastungen des Lehrerberufs**

Die Lehrpersonen sind sich einig, dass das KlasseKinderSpiel eine Hilfe darstellt, die Belastungen des Lehrerberufs besser zu bewältigen. Für drei Lehrpersonen ist das Spiel mit einem kleinen Mehraufwand verbunden, insofern zu planen ist, in welchen Unterrichtsstunden das Spiel implementiert werden kann. Das bessere Arbeitsverhalten sowie das Funktionieren des Spiels führen zu einer geringeren Belastung, sagten zwei Lehrpersonen. Auch die Erkenntnis, dass sich auch schwierige Kinder regelgerecht verhalten können, führt zu einer geringeren Belastung. So wird man sich bewusst, dass man als Lehrperson mit einzelnen lediglich mehr Geduld braucht. Für die LP4 stellt das Spiel nur eine Hilfe dar, wenn es gespielt wird, danach nicht mehr.

### **Akzeptanz des KKS seitens der Lehrpersonen**

Alle Befragten äusserten sich sehr positiv zum KKS. Drei der Befragten werden das Spiel definitiv weiterführen. Die LP2 ergänzt zudem, dass sie es nicht täglich spielen wird, damit die Kinder merken, dass das Beachten der Regeln nicht nur während des Spiels erwartet wird. Die LP4 wird als Belohnung jedoch nur noch soziale Verstärker einsetzen bzw. auch versuchen, ohne Belohnungen zu spielen. Drei Lehrpersonen haben es vorläufig abgesetzt, können sich jedoch sehr gut vorstellen, es wieder einzusetzen. Alle Befragten würden das Spiel weiter empfehlen.

### **Akzeptanz des KKS seitens der Kinder**

Die Antworten der Lehrpersonen ergeben, dass das KKS bei den Kindern eine sehr hohe Akzeptanz geniesst und grosses Interesse hervorruft. Vier Lehrpersonen berichten, dass das Interesse der Kinder während den fünf Wochen erhalten blieb. Täglich fragten die Kinder nach dem KlasseKinderSpiel. Das Spiel ist zwar auch in den Klassen der Lehrpersonen 1 und 2 sehr gut angekommen, sie stellten aber fest, dass das Interesse in den ersten Wochen höher war als gegen den Schluss. Die Kinder fragten dem Spiel weniger häufig nach. Wenn das Spiel aber begann, fanden sie es toll. Ein Gruppenwechsel verhilft zu neuer Motivation, fügt LP1 an.

## 7. Interpretation und Diskussion der Ergebnisse

In diesem Teil der Arbeit werden die erhobenen Daten interpretiert und mit dem theoretischen Bezugsrahmen in Verbindung gesetzt, um danach die Beantwortung der Fragestellung vorzunehmen.

### 7.1. Interpretation der Ergebnisse der Gesamtschätzungsbögen

Wie mehreren Lehrerbelastungsstudien zu entnehmen ist, stellen Unterrichtsstörungen für Lehrpersonen eine grosse Belastung dar (vgl. Bauer, 2004, Krause, 2004 & Schaarschmidt, 2004 zitiert nach Keller, 2010, S. 27). Dies konnte mit der vorliegenden Untersuchung teils auch festgestellt werden. Vor dem Einsatz des KKS schätzten drei von sechs befragten Lehrpersonen die Häufigkeit von Unterrichtsstörungen in ihren Klassen als hoch ein und damit einhergehend auch die Belastung aufgrund von Unterrichtsstörungen. Hierbei ist auf die Toleranzschwelle hinzuweisen. Davon hängt ab, was als Unterrichtsstörung wahrgenommen wird (vgl. Keller, 2010, S. 21). Das dies ein entscheidender Faktor ist, wird deutlich bei zwei der befragten Lehrpersonen, die sich das Pensum teilen. Während eine Lehrerin das Auftreten von Unterrichtsstörungen vor dem Einsatz des KKS als hoch einschätzt, gibt die andere Lehrerin an, dass eher sehr wenige Störungen auftreten (siehe Kapitel 6.2). Obwohl beide je zwei Tage die Woche (Erstklässler haben mittwoch- und donnerstagnachmittags keine Schule) in dieser Klasse unterrichten, nehmen sie die Häufigkeit von Unterrichtsstörungen äusserst unterschiedlich wahr.

Das KlasseKinderSpiel wird als wirksame Hilfe eingeschätzt, um die hohen Belastungen des Lehrerberufs besser zu bewältigen (vgl. Hillenbrand & Pütz, 2008, S. 13). In dieser Arbeit gibt die Hälfte der Befragten nach dem fünfwöchigen Einsatz des Spiels eine geringere Belastung aufgrund von Unterrichtsstörungen an. Die Belastung aufgrund von unangemessenen Schülerverhaltensweisen wie dazwischensprechen, mit dem Nachbarn sprechen, Arbeitsplatz verlassen, träumen oder anderes Störverhalten wie Klopfen etc. verringerte sich nach dem fünfwöchigen Einsatz des KlasseKinderSpiels in allen Klassen durchschnittlich um 0.82 Stufen. Ob diese minimale Veränderung ausschliesslich auf das KlasseKinderSpiel zurückzuführen ist, kann nicht eindeutig gesagt werden. Die berufliche Belastung hängt auch von anderen Faktoren ab. So könnte sich innerhalb der fünf Wochen die berufliche Situation der Lehrpersonen für sie positiv verändert haben, was eine geringere Belastung zur Folge hatte.

### 7.2. Interpretation der Ergebnisse der Beobachtungsbögen

Im Folgenden wird zunächst die Interpretation der Ergebnisse der Wertungstabellen, mit denen die Anzahl Fouls während der Spielzeit festgehalten wurden, interpretiert. Dabei wird die Veränderung der Anzahl Fouls während der fünf Wochen analysiert. Daraufhin erfolgt eine Interpretation der eruierten Daten aus den Unterrichtsbeobachtungen zur Häufigkeit von Unterrichtsstörungen. Hierbei wird ein Vergleich der Häufigkeit der Unterrichtsstörungen vor und nach dem Einsatz des KlasseKinderSpiels angestellt.

#### 7.2.1. Fouls während des KlasseKinderSpiels

Durch die Dokumentation der Anzahl Fouls während den Spielphasen konnte die Veränderung in der Häufigkeit der Unterrichtsstörungen oder die Zunahme der erwünschten Verhaltensweisen während des Einsatzes des KKS festgehalten werden.

Vor dem Einsatz des Spiels konnte davon ausgegangen werden, dass die Anzahl Fouls während den fünf Wochen stetig abnehmen würde. Dies ist zum einen damit zu begründen, dass die Schülerinnen und Schüler zu Beginn des Spiels eine gewisse Zeit brauchen, um sich mit dem Vorgehen vertraut zu machen und zum anderen ist das

Spiel mit der Selbstkontrolle in Bezug auf die Steuerung des eigenen Verhaltens verbunden, welche mit Hilfe des Spiels erst verbessert werden sollte (vgl. Hillenbrand & Pütz, 2008, S. 20ff.). Weiter konnten Hillenbrand und Pütz (2008) in den Versuchsklassen feststellen, dass schon nach wenigen Spielphasen eine deutliche Verringerung der Anzahl Fouls bzw. der Unterrichtsstörungen zu vernehmen war (vgl. S. 33). Die vorliegende Arbeit konnte dies nicht bestätigen. In allen fünf Klassen konnte während des fünfwöchigen Einsatzes kein kontinuierlicher Rückgang der Anzahl Fouls verzeichnet werden. Gründe hierfür kann es verschiedene geben. So hängt die Anzahl der Fouls auch mit der Arbeitsphase zusammen, in der das Spiel eingesetzt wird. Wird das Spiel in Situationen eingesetzt, in welchen den Kindern regeladäquates Verhalten leichter fällt, wird sich dies in der geringen Anzahl der Fouls widerspiegeln. Wird es jedoch immer in derselben Unterrichtsphase eingesetzt, könnte eine kontinuierliche Reduktion noch eher angenommen werden. Weiter hängt das Spiel mit der persönlichen Verfassung der Kinder ab, welche täglich unterschiedlich sein kann. So kann es Tage geben, an denen das Einhalten der Regeln besser funktioniert als an anderen Tagen. Denn das Verhalten der Kinder ist bedingt von verschiedenen Faktoren. Überdies kann das Spiel individuell an die Klasse angepasst werden. Die Anzahl der zu beachtenden Regeln wird von jeder Lehrperson mit der eigenen Klasse bestimmt. Das Beachten mehrerer Regeln geht mit einer höheren Konzentrationsbereitschaft einher. Woraus zu schliessen ist, dass das Einhalten der geltenden Regeln für die Kinder eine grössere Anstrengungsbereitschaft voraussetzt. Dadurch kann die Anzahl der Fouls ebenfalls beeinflusst werden. Ein weiterer Faktor könnte von der Tageszeit abhängen, in der der Spieleinsatz erfolgt. Die Lehrpersonen setzten das Spiel an unterschiedlichen Tageszeiten ein, womit die Zunahme bzw. die Abnahme ebenfalls begründet werden könnte.

Nach Hillenbrand und Pütz (2008) kann der Erfolg der Massnahme durch einen Vergleich der Anzahl Fouls zwischen der ersten Woche des KKS und derjenigen nach ein bis zwei Monaten deutlich gemacht werden (vgl. S. 33). Anhand dieser Untersuchung konnte in der fünften Woche in drei der fünf Klassen ein Rückgang der Fouls im Vergleich zur ersten Woche festgestellt werden. In einer Klasse blieb die Anzahl Störungen in der ersten und fünften Woche unverändert. In einer anderen Klasse erfolgte sogar eine Zunahme um ein Foul in der fünften Woche. Der Vorher-Nachher-Vergleich der Wertungstafeln belegt in drei von fünf Klassen eine Reduktion von Fouls, was in Bezug auf den Erfolg der Massnahme als positiv gewertet werden kann, trotz der geringen Anzahl von fünf Klassen und der geringen Einsatzdauer von fünf Wochen.

### **7.2.2. Unterrichtsbeobachtungen mittels Beobachtungsbögen**

Das Leitziel des KlasseKinderSpiels besteht darin, eine Verringerung von Unterrichtsstörungen zu bewirken (vgl. Kellam, Rebok, Ialongo & Mayer, 1994, S. 275). Verschiedene deutsche wie auch englischsprachige Studien bestätigen, dass in den Klassen, in denen das Spiel umgesetzt wurde, definitiv ein Rückgang an Störungen feststellbar war.

Der Vergleich zwischen den verzeichneten Fouls vor der Implementation des KlasseKinderSpiels mit denen nach dem Einsatz bestätigte die Abnahme an Unterrichtsstörungen. In allen Klassen war ein klarer Rückgang von Störungen zu verzeichnen. Vor dem Einsatz des KKS traten in allen Klassen durchschnittlich 42 Störungen/45-Minuten auf, was umgerechnet 1.07 Störungen pro Minute bedeutet. Nach dem Spieleinsatz verringerte sich die Anzahl auf 23 Störungen/45-Minuten, was 0.51 Störungen pro Minute entspricht. Folglich kann festgehalten werden, dass durchschnittlich ein Rückgang von Unterrichtsstörungen um 45.19% erfolgt ist. Dies ist ein erstaunliches Ergebnis für eine relativ kurze Einsatzdauer von fünf Wochen (in einer Klasse vier Wochen).

Damit diese Datenerhebungsmethode an Aussagekraft gewinnt und die Resultate objektiver ausfallen, wurden von den Lehrpersonen vor dem Einsatz wie auch danach an mehreren Tagen Beobachtungen vollzogen. Da Situationen beobachtet wurden, die dem Einsatz des Spiels ähnlich waren und während den fünf Wochen keine anderen

Massnahmen zur Verhaltenssteuerung eingesetzt wurden, kann die Reduktion von Unterrichtsstörungen mit dem Einsatz des KlasseKinderSpiels interpretiert werden. Nach der Studie von Tingstrom (2006) kann mit der Massnahme eine Reduktion von Unterrichtsstörungen um 50 – 90% erzielt werden (vgl. Hillenbrand & Pütz, 2008, S. 93). Betrachtet man die Veränderungen der einzelnen Klassen in Bezug auf die Häufigkeit der Unterrichtsstörungen, fand die Aussage von Tingstrom Bestätigung in drei der insgesamt fünf Klassen. In der Klasse 1 erfolgte ein Rückgang um 72.93%, in der Klasse 3 um 61.29% und in der Klasse 5 um 59.38%. Hierbei soll noch kurz auf die Aussage einer Lehrperson in der mündlichen Befragung hingewiesen werden, welche die Reife der Kinder ebenfalls als Einflussfaktor auf den Rückgang der Störungen anspricht. Ihrer Aussage nach, hat das Spiel zwar zur Reduktion des Störverhaltens einen Beitrag geleistet, jedoch sei der Reifungsprozess der Kinder stärker zu gewichten.

Bezüglich der Erscheinungsformen von Unterrichtsstörungen gehören gemäss Lohmann (2013) zu den am häufigsten auftretenden Störungsarten das verbale Störverhalten, mangelnder Lerneifer und die motorische Unruhe. Das verbale Störverhalten nimmt dabei eine Spitzenstellung ein. Aggressive Verhaltensweisen, besonders körperliche Gewalt, treten eher selten auf (vgl. Jürgens, 2000, zit. nach Lohmann, 2013, S. 14). Mit den erhobenen Daten lässt sich die Aussage von Lohmann bestätigen. In Bezug auf die Häufigkeit des Auftretens übertraf das verbale Störverhalten mit 20 Störungen pro 45 Minuten deutlich die anderen Störungsarten. Die Häufigkeit von aggressiven Verhaltensweisen war sehr gering. Mit einer durchschnittlichen Häufigkeit von 0.28 Störungen pro 45 Minuten vor dem Einsatz und 0.26 Störungen nach dem Einsatz des KKS waren aggressive Verhaltensweisen sehr selten vorgekommen.

Die vorliegenden Daten bestätigten zudem die Reduktion aller Störungsarten. Das verbale Störverhalten nahm dabei am meisten ab. Nach Hillenbrand und Pütz (2008) nehmen die Schülerinnen und Schüler durch das KlasseKinderSpiel ihr Verhalten sowie Störungen, die sie begehen, bewusster wahr. Sie lernen, ihr Verhalten auch dann zu kontrollieren, wenn sich störendes Verhalten fast verselbständigt hat wie bei Zwischenrufen im Unterricht (vgl. S. 64). Dolan, Kellam und Brown (1993) wiesen mit ihrer Studie eine signifikante Reduktion von aggressive Verhaltensweisen der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler nach einem halbjährigen Einsatz des KKS nach (vgl. S. 328). Da das KKS bei dieser Untersuchung nur während fünf Wochen, in einer Klasse sogar während vier, durchgeführt wurde, waren die Resultate nicht signifikant. Es kann lediglich eine äusserst geringe Reduktion von aggressiven Verhaltensweisen verzeichnet werden. Da die Tendenz fallend ist, ist es durchaus möglich, dass bei einem längeren Spieleinsatz signifikantere Ergebnisse erzielt werden könnten. Die erhaltenen Resultate können also als positiv gewertet werden.

### **7.3. Interpretation der Ergebnisse der Interviews**

Untenstehend werden die Aussagen der Lehrpersonen zur Wirkung des KlasseKinderSpiels interpretiert.

#### **7.3.1. Stärken und Schwächen des KKS**

Aus den Rückmeldungen der Lehrpersonen geht hervor, dass sie sehr positive Erfahrungen mit dem KlasseKinderSpiel gemacht haben. Die Stärken werden hauptsächlich in der Durchführung des Spiels als Gruppenverfahren gesehen. Nach Aussagen der Lehrpersonen entwickeln die Kinder einen Teamgeist, ein Wir-Gefühl, das sie zu einem regeladäquaten Verhalten motiviert. Denn beim KlasseKinderSpiel ist der Erfolg des einzelnen Teilnehmers vom Erfolg der Gruppe abhängig, was interdependente Gruppenkontingenzverfahren kennzeichnet (vgl. Tingstrom, Turner & Wilczinski, 2006, S. 226). Weiter wurde genannt, dass die gemeinsame Erarbeitung der Regeln zu einer grösseren Akzeptanz letzterer führt. Aus den theoretischen Erkenntnissen ist klar ersichtlich, dass das Einhalten der Regeln unter anderem davon abhängt, inwiefern die Schülerinnen und Schüler bei der Regelaufstellung beteiligt werden (vgl. Helmke, 2004, S. 31ff.).

Die Befürchtung einzelner Lehrpersonen, dass vor allem Kinder, denen regeladäquates Verhalten eher schwer fällt, durch das Spiel blossgestellt werden könnten, bestätigte sich nicht. Abgesehen von einem Ereignis, konnte dies in den untersuchten Klassen nicht festgestellt werden. Dieses Ergebnis könnte einerseits damit interpretiert werden, dass die Kinder lernen, dass sie nur als Gruppe erfolgreich sein können und andererseits, dass die Motivation das Spiel zu spielen gross ist. So stellten alle Lehrpersonen eine hohe Akzeptanz und grosses Interesse bei den Kindern fest, was sich mit den Resultaten der Kölner Studie deckt.

#### **7.3.2. Auswirkungen des KKS auf den gesamten Unterricht**

Die Kölner Evaluationsstudie belegte den Transfer der gelernten Fähigkeiten nach einiger Übungszeit auf andere Unterrichtssituationen über die Spielzeit hinaus (vgl. Hillenbrand & Pütz, 2008, S. 142). Nicht zuletzt wurde festgestellt, dass bei entsprechender Unterstützung und Erinnerung die gelernten Verhaltensweisen auch in den Alltag übergehen (vgl. ebd., S. 68). Dieses Ergebnis bestätigen die vorliegenden Daten nur teilweise. Vier von fünf Befragten konnten einen Transfer des gewünschten regeladäquaten Verhaltens nur in Situationen beobachten, die dem Einsatz des Spiels ähnlich waren. Einen Transfer auf andere Situationen konnten nur zwei Lehrpersonen beobachten. Hierfür müsste das Spiel zu verschiedenen Tageszeiten und während unterschiedlichen Unterrichtssituationen und an verschiedenen Orten gespielt werden (vgl. ebd., S. 123). Aus den Ergebnissen lässt sich dennoch schliessen, dass der regelmäßige Einsatz des Spiels die Internalisierung der spielerisch gelernten Regeln gefördert hat. Somit könnte auch die Aussage von Buchner (2006) bestätigt werden, dass richtiges Verhalten bzw. sozial kompetente Verhaltensweisen von Grund auf gelernt und eingeübt werden müssen (vgl. S. 26). Es ist aber auch zu erwähnen, dass die Kinder über einen längeren Zeitraum in ihrer Entwicklung begleitet werden müssten, um eine grössere Veränderung festzustellen.

#### **7.3.3. Auswirkungen des KKS auf das Arbeitsverhalten**

Die Ergebnisse liefern die Erkenntnis, dass die Kinder während des Spiels speditiver, konzentrierter und ruhiger arbeiteten. Zudem liessen sie sich weniger ablenken. Aufgrund dessen erfolgte während der Spielphase, laut Aussagen der Befragten, ganz klar ein Zugewinn an Lernzeit. Auch die von Barrish, Saunders und Wolf im Jahre 1969 publizierte Studie zum Good Behavior Game beweist, dass sich das Verhalten der Schülerinnen und Schüler während der Spielphasen deutlich verändert. So sind Problemverhaltensweisen viel seltener zu beobachten. Diese positive Veränderung des

Verhaltens hängt mit der in Aussicht stehenden positiven Verstärkung, hier eine Gruppenbelohnung, zusammen. Mit der Belohnung wird zudem bezweckt, dass die Auftretenswahrscheinlichkeit des adäquaten Verhaltens erhöht wird (vgl. Edlmann & Wittmann, 2012, S. 81). Das Prinzip der positiven Verstärkung hat sich also bewährt. Denn wie oben schon erwähnt, konnten die Kinder während des Spiels die geübten Verhaltensweisen auf andere Unterrichtssituationen transferieren, die dem Spieleinsatz ähnlich waren.

Die Annahme, die Schülerinnen und Schüler könnten sich nach dem Spieleinsatz deutlich lauter und unruhiger verhalten, bestätigte sich nicht, was auch den Erfahrungsberichten aus dem Kölner Raum entspricht. Gemäss allen Befragten, gab es zwar einen Siegesjubel, dann aber sei wieder Ruhe eingekehrt. Wie die Lehrpersonen berichteten, hätte dies auch an deren Bestrafungs- bzw. Belohnungssystem gelegen, welches zur Verhaltenssteuerung eingesetzt wird. Aus den Aussagen zweier Lehrpersonen sieht man, dass es für sie erstaunlich war, wie unterschiedlich diszipliniert sich dieselbe Klasse innerhalb einer Unterrichtsstunde verhalten kann. Eine Lehrperson erwähnte, dass sich die Disziplin in der Klasse verbessert hat, was auf eine bessere Regelbeachtung zurückzuführen ist.

Aufgrund der vorliegenden Daten lässt sich der Schluss ziehen, dass die Massnahme Wirkungen zur Verbesserung der Regelbeachtung und folglich auch des Klassenklimas hat, was mit der Studie von Barrish, Saunders und Wolf einhergeht (vgl. 1969, S. 95).

#### **7.3.4. Auswirkungen auf das Sozialverhalten**

Die Kölner Evaluationsstudie belegte, dass die Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler zur Kooperation durch das KlasseKinderSpiel deutlich anstieg und sich die soziale Struktur in den Klassen veränderte (vgl. Hillenbrand & Pütz, 2008, S. 63f.). Risikokinder, die aufgrund ihrer Lebensumstände und/oder konstitutionellen Disposition ein höheres Risiko tragen, in Gruppen zu Aussenseitern zu werden, konnten durch das KKS besser integriert werden und erfuhren weniger Ablehnung (vgl. Hillenbrand und Pütz, 2008, S. 151). Auch die theoretischen Grundlagen zum KlasseKinderSpiel sprechen von einem verstärkten Gruppenzusammenhalt, da das Spiel auf den Peer-Beziehungen beruht. Diese Ergebnisse konnten mit den erhobenen Daten nicht nachgewiesen werden. Die Befragten konnten keine nennenswerten Veränderungen im sozialen Gefüge nach dem Spieleinsatz feststellen, obwohl sie daran glauben, dass das Spiel sich auf die Struktur der Klasse auswirken kann. Ausschliesslich eine Lehrperson erklärte, dass sich während der Spielphasen durch das gegenseitige Warnen vor Regelverstössen mittels vereinbarter Zeichen eine starke Teamdynamik ergeben hätte. Dies lässt darauf schliessen, dass mit Hilfe des KKS die Kompetenz, sich selbst und einander zu beobachten verbessert werden kann. Der Aspekt der gegenseitigen Unterstützung bei der Regelbeachtung muss jedoch von der Lehrperson gefördert werden. Zwei Lehrpersonen erklärten nämlich, dass sie diesen Aspekt nicht wirklich gefördert hätten.

#### **7.3.5. Reduktion von Störverhalten, Aggressionen, unangemessenem Verhalten und Schüchternheit**

Die Studie von Dolan, Kellam und Brown (1993) bewies, dass die grössten Effekte des Good Behavior Game bzw. des KlasseKinderSpiel bei Kindern festgestellt wurden, die als besonders aggressiv eingestuft wurden (vgl. S. 334). Denn neben einer Reduktion von Unterrichtsstörungen dient das KKS auch als Massnahme zur Reduktion von aggressiven Verhaltensweisen (vgl. Kellam, Rebok, Ialongo & Mayer, 1994, S. 275). Auch die Ergebnisse der Kölner Studie bestätigen dies (vgl. Hillenbrand & Pütz, 2008, S. 152). Mit der vorliegenden Untersuchung kann dieser Effekt nicht nachgewiesen werden. Dies liegt daran, dass die fünf Lehrpersonen keine Schülerinnen und Schüler als aggressiv eingestuft haben. Das bestätigen ebenfalls die mit den Beobachtungsbögen erhobenen Daten. So wurden fast keine aggressiven Verhaltensweisen während den

Beobachtungsphasen verzeichnet. Vor der Implementation des KKS traten durchschnittlich 0.28 aggressive Verhaltensweisen während 45 Minuten auf, nach dem Einsatz ging der Wert auf 0.26 zurück, was einer Abnahme von 7.14% entspricht. Die Reduktion ist so gering, dass die befragten Lehrpersonen keine Veränderungen wahrnehmen konnten. Dennoch ist die Tendenz fallend, wodurch der Einsatz des KKS in dieser Hinsicht als positiv interpretiert werden kann.

Das KlasseKinderSpiel zeigte sich in den verschiedenen Studien als sehr hilfreiche Massnahme gerade für stark auffällige Schülerinnen und Schüler (vgl. Hillenbrand & Pütz, 2008, S. 106). Hierzu kann auf die Aussagen der Lehrpersonen verwiesen werden, die sich das Unterrichtspensum teilen. Der Knabe, dessen Wortschatz vor dem Einsatz des KKS stark von Schimpfwörtern geprägt war, brauchte nach dem Einsatz des Spiels fast keine Schimpfwörter mehr. Dieses angemessenere Verhalten kann laut der LP6 eindeutig auf das KKS zurückgeführt werden. Hillenbrand und Pütz (2008) betonen, dass insbesondere Kinder, die unter hohen Risiken aufwachsen, Aussenseiter in der Klasse sind, Aufmerksamkeitsprobleme aufweisen oder nur schwer die gestellten sozialen Anforderungen einhalten können, von dieser Massnahme profitieren, da sie nicht stigmatisiert sondern in die übrige Klassengemeinschaft integriert werden (vgl., ebd., S. 13). Dennoch lässt sich diese Aussage nicht bestätigen, da eine Lehrperson berichtete, dass das KKS für ein Kind mit diagnostiziertem ADHS eine Überforderung darstellte. Hierbei müsste das Spiel möglicherweise an das Kind angepasst werden. Das KKS gehört zudem zur universellen Prävention. Bei verhaltensauffälligeren Kindern müsste letzteres in Zusammenhang mit anderen Methoden eingesetzt werden, damit eine grössere Wirkung erzielt werden kann.

## 8. Beantwortung der Fragestellung

In dieser Studie geht es darum, herauszufinden, ob sich das KlasseKinderSpiel im schweizerischen Bildungssystem, sprich im Oberwallis, in ersten Primarklassen (3 Harnos) bewährt. Bevor nun die wissenschaftlichen Fragestellungen beantwortet und die aufgestellten Hypothesen überprüft werden, sollen diese an dieser Stelle nochmals aufgeführt werden.

Die Hauptfragestellung lautet folgendermassen:

Inwiefern bewährt sich das KlasseKinderSpiel als Massnahme zur Verminderung von Unterrichtsstörungen in ersten Primarschulklassen im Oberwallis?

Die Hypothese lautet:

Durch den regelmässigen Einsatz des KlasseKinderSpiels werden die während des Spiels erlernten Verhaltensregeln verinnerlicht, was eine deutliche Reduktion von Unterrichtsstörungen zur Folge hat.

Im Anschluss an die bisherige Analyse der Ergebnisse kann gesagt werden, dass sich das KlasseKinderSpiel als Massnahme zur Reduktion von Unterrichtsstörungen bewährt hat. Aus den Unterrichtsbeobachtungen mittels Beobachtungsbögen konnte entnommen werden, dass vor dem Einsatz des Spiels durchschnittlich 42 Störungen pro 45 Minuten, was einer Lektion entspricht, auftraten. Nach dem Einsatz des KlasseKinderSpiels ging dieser Wert auf 23 Störungen pro 45 Minuten zurück. Durch das KlasseKinderSpiel konnte also eine durchschnittliche Reduktion von Unterrichtsstörungen um 45.23% verzeichnet werden. Dieser Wert kann für eine kurze Einsatzdauer von fünf bzw. vier Wochen als hoch bewertet werden. Dieses Resultat lässt eine Verifikation der formulierten Hypothese zu.

Die nebengeordneten Fragestellungen lauten:

- Kann mit Hilfe des KlasseKinderSpiels die berufliche Belastung verringert werden?
- Welche Stärken und Schwächen nehmen die Lehrpersonen in Bezug auf den Einsatz des KlasseKinderSpiels wahr?
- Inwiefern beeinflusst das KlasseKinderSpiel das Arbeits- und Sozialverhalten der Lernenden?
- Erfolgt ein Transfer der erlernten Verhaltensweisen während des Spiels auch auf andere Unterrichtssituationen?
- Inwiefern beeinflusst das KlasseKinderSpiel die Reduktion von Störverhalten, Ag-

In Bezug auf die Belastung ist festzustellen, dass vier von sechs Lehrpersonen nach dem Einsatz des Spiels eine geringere Belastung empfunden haben. Sie gaben an, dass die Reduktion von Unterrichtsstörungen einen Teil dazu beigetragen habe.

Was die Stärken des Spiels anbelangt, wurden folgende Aspekte genannt: Das Spiel als Gruppenverfahren wird von den Lehrpersonen geschätzt. Weiter wird der spielerische Charakter der Massnahme als positiv bewertet und auch der Begriff „Foul“, welcher Analog zu Sportspielen verwendet wird. Die Kinder wiesen eine hohe Motivation zum Spielen auf. Weiter wurde die gemeinsame Vorbereitung des Spiels und das gemeinsame Erarbeiten der Regeln als positiv gewertet.

Bezüglich der Schwächen wurden insgesamt folgende Elemente erwähnt: Im Spiel wird die Gefahr gesehen, dass Kinder, welche während der Spielphasen Fouls begehen, von der Gruppe blossgestellt werden. Die Belohnung wurde ebenfalls von einer Lehrperson stark kritisiert. Weiter wurde genannt, dass das Spiel für Kinder mit ADHS eine Überforderung darstellt.

Aus den eruierten Daten geht hervor, dass das KlasseKinderSpiel einen positiven Einfluss auf das Arbeitsverhalten nur während den Spielphasen hatte. Alle Lehrpersonen bemerkten während des Spiels eine starke Verbesserung im Arbeitsverhalten der Kinder. Die Lernenden arbeiteten ruhiger, konzentrierter und speditiver. Überdies liessen sie sich weniger ablenken und befassten sich intensiver mit den Lerninhalten.

Was die Fragestellung betreffend des Transfers der erlernten Verhaltensweisen angeht, stellten fünf der sechs Befragten einen Übergang der erlernten Verhaltensweisen auf Situationen fest, die dem Einsatz des Spiels ähnlich waren. Einen Transfer der erlernten Verhaltensweisen auf andere Unterrichtssituationen, in denen das Spiel nicht eingesetzt wurde, bemerkten nur zwei Lehrpersonen. Es kann also festgehalten werden, dass der Transfer insbesondere auf Situationen erfolgt, die dem Einsatz des Spiels ähnlich sind.

Die Lehrpersonen konnten keinen Einfluss des KlasseKinderSpiels auf das Sozialverhalten der Kinder feststellen. Die soziale Struktur in der Klasse hat sich, laut Aussagen der Lehrpersonen, durch das Spiel nicht verändert. Die Befragten schätzen das Spiel aber als eine gute Methode ein, um den Gruppenzusammenhalt und den Gemeinschaftssinn zu stärken. Nach fünf Wochen können jedoch keine signifikanten Veränderungen bezüglich des Klassenklimas beobachtet werden.

Es hat sich gezeigt, dass fünf der Befragten einen Einfluss des KlasseKinderSpiels im Hinblick auf die Reduktion von Störverhalten erkannt haben. Sie empfanden ihre Klassen generell als ruhiger. Aggressive Verhaltensweisen konnten die Lehrpersonen vor dem Einsatz des Spiels mit einer durchschnittlichen Häufigkeit von 0.28 Störungen pro 45 Minuten selten bis nie beobachten. Nach dem Einsatz ging dieser Wert auf 0.26 Störungen zurück, was einer Abnahme von 7.14% entspricht. Diese Veränderung konnte von den Lehrkräften nicht explizit wahrgenommen werden. Eine Lehrperson stellte fest, dass sich das Spiel eignet, um Schüchternheit abzubauen. Eine weitere Lehrperson stellte zudem einen positiven Einfluss des Spiels auf unangemessene Ver-

haltensweisen wie Fluchen fest. Ein Knabe brauchte nach dem Einsatz des KlasseKinderSpiels praktisch keine Schimpfwörter mehr.

Die erhobenen Resultate machen also deutlich, dass der Einsatz des KlasseKinderSpiels durchaus zu rechtfertigen ist. Die Ergebnisse lassen darauf schliessen, dass sich das KlasseKinderSpiel in den fünf Klassen bewährt hat.

## 9. Schlussfolgerung

Aus den in dieser empirischen Studie erhobenen Daten kann gesagt werden, dass der Einsatz des KlasseKinderSpiels in den verschiedenen Klassen positiv gewertet wurde.

Obwohl die erhobenen Resultate durch andere Einflussfaktoren möglicherweise beeinflusst worden sind, ist eine Tendenz zu einer Verringerung von Unterrichtsstörungen zu erkennen. Werden die Ergebnisse aus den Gesamteinschätzungsbögen zur Erfassung der Belastung, der Berufszufriedenheit, der Arbeitsatmosphäre und dem Unterrichtsverhalten der Schülerinnen und Schüler vor der Durchführung mit denjenigen nach dem Einsatz verglichen, ist in allen Bereichen durchschnittlich eine Verbesserung eingetreten. Auch lieferten die Interviews positive und wertvolle Erkenntnisse. Zudem ist eine Reduktion von Unterrichtsstörungen festzustellen. Die Regeln wurden wahrscheinlich von den Kindern verinnerlicht.

Das KlasseKinderSpiel kann folglich als eine gute Methode angesehen werden, um eine bessere Disziplin im Unterricht zu erlangen. Denn die Aufrechterhaltung eines Ordnungsrahmens hat stark mit Regeln zu tun, die in der Klasse akzeptiert und beachtet werden sollten. Nur so kann die Wirksamkeit des Unterrichts gesteigert werden.

### 9.1. Vorschläge für weiterführende Untersuchungen

Mit der vorliegenden Untersuchung wurde der Fokus auf die Wirksamkeit des Spiels hinsichtlich der Reduktion von Unterrichtsstörungen gelegt. Die unter dem Kapitel „Problemstellung“ aufgezeigten Studien zur Wirksamkeit des KlasseKinderSpiels machen deutlich, dass diesbezüglich noch weitere Untersuchungen durchgeführt werden können, um die breite Palette der Wirkungen des Spiels zu erfassen.

Ein Vorschlag wäre, den Einfluss des KlasseKinderSpiels auf die sozial-emotionalen Kompetenzen der Kinder zu untersuchen. Hierbei könnte das Spiel über eine längere Zeitspanne als fünf Wochen in den Klassen eingesetzt werden, um aussagekräftigere Resultate zu erzielen. Vor und nach der Durchführung des Spiels könnte auf Lehrerseite der Fragebogen „Leipziger Kompetenzscreening“ eingesetzt werden, mit welchem die Lehrpersonen die sozial-emotionalen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler beurteilen. Mit diesem Fragebogen kann auch die Dimension des Lern- und Arbeitsverhaltens abgefragt werden. So können auch die Veränderungen im Lern- und Arbeitsverhalten der Kinder differenziert untersucht werden.

Interessant wäre auch, die Auswirkung des Spiels auf das soziale Klima zu erforschen. Die Veränderungen könnten mittels einer Soziometrie vor und nach der Durchführung der Massnahme bemerkbar gemacht werden. Inwiefern lassen sich durch das Spiel eher benachteiligte Kinder, die eine Aussenseiterposition einnehmen, in die Klasse integrieren?

Spannend wäre zudem herauszufinden, inwiefern das KlasseKinderSpiel als Massnahme zum Abbau von Aggressionen dient. Die Resultate könnten mit Fragebögen und Interviews erhoben werden.

In bestimmten Fällen stellt sich auch die Frage, wie die Entwicklung einzelner Kinder während des Einsatzes des KlasseKinderSpiels verläuft. Demgemäss wäre eine weitere Möglichkeit, die Perspektive auf einzelne Schüler bzw. Schülerinnen zu legen. Die Lehrereinschätzlisten von Petermann und Petermann (2006) können dabei wertvolle Informationen liefern. Es werden die Kompetenzen und nicht die Defizite des Kindes beurteilt.

Schliesslich würde es sich auch anbieten, die Wirkung des KlasseKinderSpiels auf höheren Stufen zu untersuchen.

## 10. Kritische Distanz

In diesem Abschnitt werden der Wert und die Grenzen dieser empirischen Studie in einer kritischen Analyse thematisiert.

Das KlasseKinderSpiel wurde in vier Klassen während fünf Wochen und in einer Klasse während vier Wochen eingesetzt. Während dieser Zeitspanne wurde das Spiel täglich gespielt. Verhaltensregeln sollten so spielerisch gelernt werden, um unter anderem eine Reduktion von Unterrichtsstörungen herbeizuführen. Diese Zeit ist jedoch sehr kurz, um die Effektivität des Spiels zu beweisen. Die Resultate wären aussagekräftiger, wenn man die Dauer der Intervention erhöhen und in mehr als nur fünf Klassen untersuchen würde. Laut Hillenbrand und Pütz könnten erst nach einem dreimonatigen Einsatz des Spiels signifikante Ergebnisse erzielt werden. Folgerichtig sind die Resultate nicht allgemeingültig, sondern gelten nur für den untersuchten Rahmen.

Darüber hinaus wäre es von Bedeutung gewesen, den von Hillenbrand und Pütz vorgeschlagenen Gesamteinschätzungsbogen, weiter anzupassen. Die Skalen von null bis sechs bzw. von eins bis zehn ermöglichen keine aussagekräftigen Ergebnisse. Es wäre sinnvoller gewesen, vierstufige Skalen einzusetzen. Darüber hinaus stellte sich die Frage 6 als nicht relevant für die Untersuchung dar. Aus diesem Grund wurde sie auch nicht ausgewertet.

Für das Erfassen der Unterrichtsstörungen wurde ein Beobachtungsbogen eingesetzt. Vor und nach der Durchführung des Spiels beobachteten die beteiligten Lehrpersonen jeweils an zwei Tagen je drei Unterrichtssituationen. Damit sollte eine grössere Objektivität der Resultate bewirkt werden. Es ist aber festzuhalten, dass die Lehrpersonen die Beobachtungsphasen vor und nach dem Einsatz des Spiels teilweise nicht an denselben Tagen vorgenommen haben. Auch haben sie teilweise nicht dieselben Unterrichtssituationen beobachtet. Was schlussendlich von den Lehrpersonen als Unterrichtsstörung wahrgenommen wurde, hängt auch mit der Toleranzschwelle zusammen. Demzufolge kann eine leichte Verzerrung der Daten durch die Lehrperson nicht ausgeschlossen werden.

Während der Untersuchung können andere Einflüsse, die sich auf das Verhalten der Kinder ausgewirkt haben, nicht ausgeschlossen werden. Denn wie sich Kinder verhalten, hängt auch von deren momentanen Verfassung und den persönlichen Umständen ab. Somit können auch andere Faktoren abgesehen vom KlasseKinderSpiel einen Einfluss auf die Reduktion von Unterrichtsstörungen gehabt haben.

Trotz all dieser aufgeführten kritischen Punkte ist dennoch festzuhalten, dass aufgrund des KlasseKinderSpiels positive Auswirkungen verzeichnet werden konnten. Die Untersuchung zeigt auf, dass bereits während einer kurzen Interventionsdauer von fünf (bzw. vier) Wochen eine deutliche Reduktion von Störungen möglich ist. Zudem schätzten die Lehrpersonen das Spiel und seine Wirkung generell als äusserst positiv ein.

## 11. Schlusswort

Im folgenden Jahr werde ich höchstwahrscheinlich meine erste Stelle als Lehrperson antreten. Dies wird mir die Möglichkeit bieten, das KlasseKinderSpiel selber in den Unterricht zu implementieren und zu testen. Denn die Tatsache, dass das Spiel eine sehr lange Forschungsgeschichte hat und dessen Wirkungen stets bestätigt worden sind, stimmt mich sehr positiv, das Spiel einzusetzen. Auch mit der vorliegenden Arbeit konnten schon nach einem fünfwöchigen Einsatz positive Effekte in vielerlei Hinsicht nachgewiesen werden.

Um auf die Einführung in die Diplomarbeit zurückzugreifen, kann ich sagen, dass mir diese Massnahme die Möglichkeit bietet, spielerisch zur Herstellung eines Ordnungsrahmens zu gelangen, der ein wirksames Lernen ermöglicht.

Schlussfolgernd ist zu sagen, dass ich einen grossen Nutzen aus dieser Arbeit ziehen kann, der sich positiv auf meine berufliche Zukunft als Lehrperson auswirkt.

## 12. Literaturverzeichnis

- Aeppli, J., Gasser, L., Gutzwiller, E., & Tettenborn, A. (2011). *Empirisches wissenschaftliches Arbeiten: Ein Studienbuch für die Bildungswissenschaften* (2. Aufl.). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Becker, G.E. (2006). *Lehrer lösen Konflikte. Handlungshilfen für den Schulalltag* (11. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Beelmann, A. & Raabe, T. (2007). *Dissoziales Verhalten von Kindern und Jugendlichen. Erscheinungsformen, Entwicklung, Prävention und Intervention*. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Biegler, A. (2013). *Gemeinsam gegen Unterrichtsstörungen. Ein neues Präventions-Konzept*. Berlin: Cornelsen.
- Bortz, J. & Döring, N. (2003). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. Berlin: Springer.
- Buchner, C. (2006). *Disziplin - Kein Schnee von gestern, sondern Tugend für Morgen*. Freiburg: VAK GmbH.
- Dolan, L., Kellam, S. & Brown, H. (1993). The Short-Term Impact of Two Classroom-Based Preventive Interventions on Aggressive and Shy Behaviors and Poor Achievement. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 14, 317 - 345.
- Dreikurs, G. & (2003). *Lehrer und Schüler lösen Disziplinprobleme*. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz Verlag.
- Edelmann, W. & Wittmann, S. (2012). *Lernpsychologie* (7. Aufl.). Basel: Beltz Verlag.
- Fishbein, J. & Wasik, B. (1981). Effect of the good behavior game on disruptive library behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis*. 14 (1), 89 - 93.
- Frewein, J. & Schmuck, I. (2005). Endlich Schule!? In L. Hollerer & A. Seel (Hrsg.), *Schultütenkinder. Herausforderung am Übergang Kindergarten: Schule* (S. 151-161). Graz: Leykam.
- Frick, J. (2012). Grenzen setzen im Klassenzimmer. Was ist sinnvolle Disziplin? *PH Akzente*, S. 12-13.
- Helmke, A. (2004). *Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern* (3. Aufl.). Seelze: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.
- Hillenbrand, C. (2003). *Didaktik bei Unterrichts- und Verhaltensstörungen* (2. Aufl.). München: Ernst Reinhardt.
- Hillenbrand, C. & Pütz, K. (2008). *KlasseKinderSpiel. Spielerisch Verhaltensregeln lernen*. Hamburg: edition Körber-Stiftung.
- Hurter, D. (2010, Juni). Wie kann man Konflikte lösen? Störungen und Konflikte im Störungsalldag. *Folio*, S. 19-21.
- Jost, D. (2003). Disziplin in der Schule. *Die neue Schulpraxis*, S. 5.

- Kellam, S.G. & Anthony, J.C. (1998). Targeting early antecedents to prevent tobacco smoking: Findings from an epidemiologically-based randomized field trial. *American Journal of Public Health*, 88, 1490-1495.
- Kellam, S.G., Ling, X., Merisca, R., Brown, H.C. & J. Falongo, N. (1998). The effect of the level of aggression in the first grade classroom on the course and malleability of aggressive behavior into middle school. *Development and Psychopathology*, 10, 165-185).
- Kellam, S.G., Rebok, G., J. Falongo, N. & Mayer, L. (1994). The course and malleability of aggressive behavior from early first grade into middle school: Results of a developmental epidemiologically-based preventive trial. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35 (2), 259-281.
- Keller, G. (2010). *Disziplinmanagement in der Schulklasse. Unterrichtsstörungen vorbeugen - Unterrichtsstörungen bewältigen* (2. Aufl.). Bern: Verlag Hans Huber.
- Kirchhoff, S., Kuhnt, S., Lipp, P. & Schlawin, S. (2010). *Der Fragebogen. Datenbasis, Konstruktion und Auswertung* (5. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kleemann, F., Krähnke, U. & Matuschek, I. (2009). *Interpretative Sozialforschung. Eine praxisorientierte Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Klippert, H. (2006). *Lehrerentlastung. Strategien zur wirksamen Arbeitserleichterung in Schule und Unterricht*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Konrad, K. (2007). *Mündliche und schriftliche Befragung. Ein Lehrbuch*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Kowalczyk, W. & Deister, W. (2009). *99 Tipps: Störungsfreier Unterricht* (2. Aufl.). Berlin: Cornelsen.
- Kretschmann, R. (2012). Belastungen und Belastungsfolgen im Lehrerberuf. In R. Kretschmann (Hrsg.), *Stressmanagement für Lehrerinnen und Lehrer. Ein Trainingsbuch mit Kopiervorlagen* (S. 19). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Laucht, M., Esser, G. & Schmidt, M.H. (2000). Entwicklung von Risikokindern im Schulalter: Die langfristigen Folgen frühkindlicher Belastungen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 32, 59-69.
- Lehmann-Schaufelberger, D. (2011). *Richtig reagieren bei Störungen im Schulalltag. Konkrete Massnahmen - erprobte Handlungsmuster* (4. Aufl.). Buxtehude: AOL-Verlag.
- Lohmann, G. (2013). *Mit Schülern klarkommen. Professioneller Umgang mit Unterrichtsstörungen und Disziplin Konflikten* (10. Aufl.). Berlin: Cornelsen Schulverlage GmbH.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (11. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Medland, M. & Stachnik, T. (1972) Good-behavior game: a replication and systematic analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 5 (1), 45 - 51.
- Moser, H. (2003). *Instrumentenkoffer für die Praxisforschung*. Ettenheim und Zürich: Pestalozzianum an der Pädagogischen Hochschule Lambertus – Verlag, 2003.
- Mummendey, H. D. (1987). *Die Fragebogen – Methode*. Göttingen: Hogrefe.

- Mutzeck, W. (2000). *Verhaltensgestörtenpädagogik und Erziehungshilfe*. Bad Heilbrunn: Klinkhard.
- Nolting, H.-P. (2002). *Störungen in der Schulklasse. Ein Leitfaden zur Vorbeugung und Konfliktlösung*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Opp, G. (2003). Ätiologie und Diagnostik bei Gefühls- und Verhaltensstörungen. In A. Leonhardt & F. Wember (Hrsg.), *Bildung, Erziehung, Behinderung, Grundlagen und Methoden der pädagogischen Rehabilitation* (S. 504 - 517). Weinheim: Beltz Verlag.
- Prairat, E. (2004). *Questions de discipline à l'école et ailleurs...* Ramonville Saint-Agne : Éditions Érès.
- Roos M. & Leutwyler B. (2011). *Wissenschaftliches Arbeiten im Lehramtsstudium. Recherchieren, schreiben, forschen*. Bern: Huber.
- Rüedi, J. (2007). *Disziplin in der Schule. Plädoyer für ein antinomisches Verständnis von Disziplin und Klassenführung* (3. Aufl.). Bern: Haupt Verlag.
- Rüedi, J. (2011). *Wie viel und welche Disziplin braucht die Schule? Möglichkeiten, Wege und Versuchungen. Plädoyer für ein antinomisches Verständnis von Disziplin und Unterrichtsstörungen*. Bern: Verlag Hans Huber.
- Sandfuchs, U. (2002, Februar). Alles, was den Unterricht stört, ist untersagt. Schuldisziplin - historische Szenen und Reflexionen. *Friedrich Jahresheft. Disziplin. Sinn schaffen-Rahmen geben-Konflikte bearbeiten*, S. 44.
- Schnell, H. E. (2011). *Methoden der empirischen Sozialforschung*. München: Oldenbourg Verlag.
- Tingstrom, D.H. (2006). The Good Behavior Game: An investigation of teachers acceptance. *Psychology in the Schools*, 31 (1), 57-65.
- Tingstrom, D.H., Sterling-Turner, H.E. & Wilczinski, S.M. (2006). The Good Behavior Game: 1969-2002. *Behavior Modification*, 30 (2), 225-253.
- Tücke, M. (1998). *Psychologie in der Schule - Psychologie für die Schule. Eine themenzentrierte Einführung in die Pädagogische Psychologie für (zukünftige) Lehrer*. Münster: LIT Verlag.
- Von der Groeben, A. (2002, Februar). Die Fahrradkinder und der Kategorische Imperativ. Disziplin durch Erfahrung lernen. *Friedrich Jahresheft. Disziplin. Sinn schaffen-Rahmen geben-Konflikte bearbeiten*, S. 96.

## **13. Abbildungsverzeichnis**

Abbildung 1: Einschätzung der Lehrpersonen bezüglich der Häufigkeit von Störungen ...	32
Abbildung 2: Belastung aufgrund von Unterrichtsstörungen.....	32
Abbildung 3: Wie gerne unterrichten die Lehrpersonen?.....	33
Abbildung 4: Berufszufriedenheit .....	33
Abbildung 5: Arbeitsatmosphäre im Unterricht .....	34
Abbildung 7: Unterrichtsverhalten der Klasse .....	35
Abbildung 8: Belastung der Lehrpersonen .....	36
Abbildung 9: Fouls während des Einsatzes des KlasseKinderSpiels.....	37
Abbildung 10: Häufigkeit von Unterrichtsstörungen vor und nach dem Einsatz des KKS .	38
Abbildung 11: Durchschnittliches Auftreten der Störungsarten.....	39

## **14. Anhangsverzeichnis**

**Anhang I:** Gesamteinschätzungsbogen

**Anhang II:** Beobachtungsbogen und Anleitung zum Beobachtungsbogen

**Anhang III:** Wertungstafel (Vorlage)

**Anhang IV:** Interviewleitfaden

**Anhang I: Gesamteinschätzungsbogen**

Es wurde derselbe Gesamteinschätzungsbogen vor und nach der Durchführung angewendet. Der Bogen wurde von Hillenbrand und Pütz (2008) übernommen.

**Gesamteinschätzungsbogen für Lehrer/innen**

Name \_\_\_\_\_ Klasse \_\_\_\_\_ Schule \_\_\_\_\_

Datum \_\_\_\_\_

1. Bitte schätzen Sie die derzeit auftretenden Unterrichtsstörungen in Ihrer Klasse auf der nachfolgenden Skala insgesamt ein.

Unterrichtsstörungen						
0	1	2	3	4	5	6
Keine						sehr häufige

2. Bitte schätzen Sie Ihre persönliche Belastung aufgrund von Unterrichtsstörungen auf der nachfolgenden Skala insgesamt ein.

Belastung						
0	1	2	3	4	5	6
Keine						sehr hohe

3. Bitte geben Sie an, wie gern Sie in Ihrer Klasse unterrichten.

0	1	2	3	4	5	6
Sehr gern						sehr ungern

4. Bitte stufen Sie Ihre momentane persönliche Berufszufriedenheit als Lehrer/in auf der nachfolgenden Skala ein.

0	1	2	3	4	5	6
Sehr zufrieden						sehr unzufrieden

5. Bitte geben Sie nun an, wie Sie die Atmosphäre in Ihrem Unterricht sowie das Unterrichtsverhalten der Klasse einschätzen. Geben Sie anschließend an, wie belastend das Verhalten für Sie ist! Es geht dabei darum, einen Gesamteindruck Ihrer aktuellen Unterrichtssituation zu erhalten.

Problemverhalten	Wie häufig tritt das Verhalten auf?		Wie belastend ist das Verhalten?	
	wenig	sehr	wenig	sehr
<b>1. Allgemeines Verhalten</b>				
laut	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10		1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
unruhig	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10		1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
unaufmerksam	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10		1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
undiszipliniert	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10		1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
lernunwillig	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10		1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
konfliktreich	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10		1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
<b>2. Konkretes Verhalten</b>				
dazwischensprechen/in die Klasse rufen	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10		1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
mit dem Nachbarn sprechen	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10		1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
Arbeitsplatz verlassen	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10		1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
träumen, herumgucken	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10		1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
Störendes Verhalten (z.B. Zettel malen, klopfen)	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10		1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
Weiteres Problemverhalten:				
_____	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10		1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
_____	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10		1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	

6. Bitte geben Sie nun an, wie häufig Unterrichtsstörungen in den unten genannten Bereichen in Ihrer Klasse insgesamt auftreten und wie belastend dies für Sie ist. Dabei geht es wieder darum, einen Gesamteindruck Ihrer aktuellen Unterrichtssituation zu erhalten.

Situation	Wie häufig treten Unterrichtsstörungen auf?										Wie belastend sind die Unterrichtsstörungen für Sie?									
	wenig					sehr					wenig					sehr				
Wenn still und allein gearbeitet werden soll	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Wenn in Kleingruppen gearbeitet wird	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Beim Frontalunterricht	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
nach einer Pause	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Wenn gespielt wird (z.B. in der Klasse, Sport)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Bei Gesprächen und Diskussionen in der Großgruppe (z.B. Organisation der Klassenkasse)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Wenn Freiarbeit stattfindet	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Weitere wichtige Situationen sind:																				
_____	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
_____	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

modifiziert nach Lauth, G.W. et al. (in Vorbereitung): School Situations Questionnaire

**Anhang II Beobachtungsbogen** (Derselbe vor und nach dem Einsatz des KKS)

<b>Klasse</b>		<b>Schuljahr</b>		<b>Wochentag/ Datum</b>	
<b>Fach</b>		<b>T1:</b>	<b>T2:</b>	<b>T3:</b>	

<b>Kategorie</b>	<b>T1</b>	<b>T2</b>	<b>T3</b>	<b>Σ Kategorien</b>
<b>Verbales Störverhalten</b> (schwätzen, Zwischenrufe, Summen, Singen, vorlautes Verhalten, Beleidigungen)				
<b>Motorische Störungen</b> (zappeln, mit Stuhl kippen, Schaukeln, herumlaufen, mit Arbeitsmitteln spielen)				
<b>Mangelnder Lerneifer</b> (geistige Abwesenheit, Tagträumen, herumgucken, zum Fenster hinausschauen, Unaufmerksamkeit)				
<b>Aggressives Verhalten</b> (Wutausbrüche, Angriffe auf Personen Sachen beschädigen, Mitschüler verbal provozieren etc.)				
Σ Fouls				<b>Gesamt:</b>
Fouls/Minute				

**Bemerkungen:** \_\_\_\_\_

## Anhang II: Anleitung zum Beobachtungsbogen

### Grundsätzliches

- ❖ Die LP führt vor Einsatz des KKS 2 x eine Unterrichtsbeobachtung mit Beobachtungsbogen durch.
- ❖ Nach Einsatz des KKS führt die LP wiederum 2 x eine Unterrichtsbeobachtung mit Beobachtungsbogen durch. Dabei beobachtet sie dieselben Situationen, die sie vor dem Einsatz des Spiels beobachtet hat.

### Die Durchführung im Einzelnen

1. Führen Sie drei Beobachtungsphasen (T1, T2 & T3) im Verlauf eines Schultags durch. Wählen Sie verschiedene Unterrichtsstunden. Es ist wichtig, dass Situationen beobachtet werden, die mit späteren Einsätzen des KKS vergleichbar sind.
2. Legen Sie vor dem Unterrichtsbeginn die Phase fest, in der Sie beobachten wollen. Geeignet sind insbesondere für die Schüler intensive Arbeitsformen (Aufgaben auf einem Arbeitsblatt lösen, Einzelarbeit mit dem Buch, Freiarbeit, Text lesen und bearbeiten, von der Tafel abschreiben o. Ä.).
3. Sie sollen eine Dauer von mind. 10 Minuten pro Beobachtungsphase einplanen. Notieren Sie die Zeit, in der Sie beobachtet haben und errechnen Sie die Beobachtungsdauer.
4. Treten Störungen während der Beobachtungsphase in der Klasse auf, setzen Sie einen Strich in die entsprechende Kategorie der Störungsarten und der entsprechenden Beobachtungsphase ein.
5. Am Ende der Beobachtungsphase, der Stunde oder des Schultags können Sie noch Bemerkungen notieren.

Anhang III: Vorlage Wertungstafel



**Das KlasseKinderSpiel**

	<b>Montag</b>	<b>Dienstag</b>	<b>Mittwoch</b>	<b>Donnerstag</b>	<b>Freitag</b>
<b>Foul Mannschaft</b>					
<b>Foul Mannschaft</b>					
<b>Foul Mannschaft</b>					
<b>Foul Mannschaft</b>					

## **Anhang IV: Interviewleitfaden**

### **1) *Einstieg***

#### **Begrüßung und Dank für die Bereitschaft zur Durchführung des Interviews**

#### **Informationen über den Kontext und den Zweck der Befragung**

In meiner Diplomarbeit möchte die Wirksamkeit des KlasseKinderSpiel in Bezug auf die Reduktion von Unterrichtsstörungen untersuchen.

#### **Rahmenbedingungen**

Ablauf:

Die Befragten kommen möglichst frei zu Wort

Der Interviewer hört zu und fragt nach. Er vergewissert sich, dass alle Themen erfragt werden. Der Leitfaden wird flexibel gehandhabt.

Zeitrahmen:

Ca. 30 Minuten

#### **Einholen des Einverständnisses zum Aufnehmen des Interviews**

**Hinweis auf vertraulichen Umgang mit sämtlichen Daten Anonymisierung der Informationen.**

### **2) *Hauptteil***

#### **Einstiegsfragen**

1. Beschreiben Sie kurz Ihre Arbeitssituation.
  - Arbeitspensum
  - Berufserfahrung

#### **Situation vor dem Einsatz des KKS**

2. Was können Sie zu Ihrer Berufszufriedenheit vor dem Einsatz des KlasseKinder-Spiels sagen? (Referenz: Gesamteinschätzungsbogen)
3. Was können Sie zu Ihrer persönlichen Belastung aufgrund von Unterrichtsstörungen vor dem Einsatz des KKS sagen? (Referenz: Gesamteinschätzungsbogen)

#### **Beurteilung des KKS für die Praxis**

1. Welches sind Ihrer Meinung nach die Stärken des KKS? Welches die Schwächen?
2. Welche Unterschiede stellen Sie im Verhalten der Kinder nach dem Einsatz des KKS fest?
3. Gelingt es, die ruhige Arbeitsatmosphäre während des Spiels auf den gesamten Unterricht zu übertragen?
  - ODER: Haben sich die Kinder während des Spiels gut verhalten und haben danach erst recht über die Stränge geschlagen?
4. Hat sich das Arbeitsverhalten der Kinder verbessert? Inwiefern?
5. Ist die Bereitschaft zum gemeinsamen Arbeiten gestiegen? Arbeiten auch Kinder zusammen, die sich nicht mögen?

6. Gibt es Kinder, die mehr als andere von diesem Spiel profitiert haben? Welche Kinder? (ADHS, Aussenseiter...)
7. Hilft das Spiel Ihrer Meinung nach das Störverhalten, Aggressionen, unangemessenes Verhalten, Schüchternheit bei Grundschulern abzubauen? Weshalb?
8. Inwiefern konnten Unterrichtsstörungen und nicht angemessenes Sozialverhalten durch den Einsatz des Spiels reduziert werden?
9. Ist nach Ihrer persönlichen Einschätzung ein Zugewinn an Lernzeit erfolgt? Woran stellen Sie das fest?
10. Ist das KKS Ihrer Meinung nach eine gute Methode, um den Gruppenzusammenhalt und den Gemeinschaftssinn zu stärken?
11. Wie haben die Kinder auf das Spiel reagiert? Blieb während den fünf Wochen das Interesse der Kinder am Spiel erhalten?
12. War das Spiel eine Hilfe, um die hohen Belastungen des Lehrerberufs besser zu bewältigen?
13. Was halten Sie persönlich vom KKS? Werden Sie es weiter spielen oder setzen Sie das Spiel ab? Würden sie dieses Spiel weiterempfehlen?
14. Im Vergleich zu Ihrem alten System bezüglich der Verhaltenssteuerung, welche Unterschiede im Verhalten der Kinder können Sie feststellen? Welche Vorteile bzw. Nachteile hat das KKS im Vergleich zu Ihrem alten System?

#### **Situation nach dem Einsatz des KKS**

15. Was können Sie zu Ihrer Berufszufriedenheit nach dem Einsatz des KlasseKinder-Spiels sagen?
16. Was können Sie zu Ihrer persönlichen Belastung aufgrund von Unterrichtsstörungen nach dem Einsatz des KKS sagen?

#### **Danksagung**

**Hinweis, wie die befragten Personen über die Auswertung informiert werden.**

## **Ehrenwörtliche Erklärung**

Ich bestätige, die vorliegende Arbeit eigenständig verfasst zu haben.

Die in der Arbeit dargestellten empirischen Daten wurden nach dem Gebot wissenschaftlicher Redlichkeit erfasst. Sie sind weder erfunden, noch verfälscht oder verzerrt.

Sämtliche Textstellen, die nicht von mir stammen, sind als Zitate gekennzeichnet und mit dem genauen Hinweis auf ihre Herkunft versehen.

Die verwendeten Quellen (gilt auch für Abbildungen, Grafiken u.ä.) sind im Literaturverzeichnis aufgeführt.

Brig, den 22. Februar 2015

Unterschrift: \_\_\_\_\_