

Aus dem Institut für Vermittlungskompetenz in den Sportarten
der Deutschen Sporthochschule Köln

**Historisches europäisches Langschwertfechten
als sonderpädagogische Fördermaßnahme –
Untersuchungen zur sozio-emotionalen Entwicklung von
Schüler:innen an einem sonderpädagogischen Bildungs-
und Beratungszentrum mit Förderschwerpunkt Lernen**

An der Deutschen Sporthochschule Köln
zur Erlangung des akademischen Grades
Doktorin der Naturwissenschaft
angenommene Dissertation
vorgelegt von

Janina Theresa Ulmer

aus

Stuttgart Bad Cannstatt

Köln 2024

Erster Gutachter:	Univ.-Prof. Dr. Dr. Swen Körner
Zweiter Gutachter:	Univ.-Prof. Dr. Peter Frei
Vorsitzender des Promotionsausschusses:	Univ.-Prof. Dr. Mario Thevis
Datum der Disputation:	16.06.2023

Eidesstattliche Versicherungen gem. § 7 Abs. 2 Nr. 4 und 5 der Promotionsordnung der Deutschen Sporthochschule Köln, 20.02.2013:

Hierdurch versichere ich:

Ich habe diese Arbeit selbständig und nur unter Benutzung der angegebenen Quellen und technischen Hilfen angefertigt; sie hat noch keiner anderen Stelle zur Prüfung vorgelegen. Wörtlich übernommene Textstellen, auch Einzelsätze oder Teile davon, sind als Zitate kenntlich gemacht worden.

Hierdurch erkläre ich, dass ich die „Leitlinien guter wissenschaftlicher Praxis“ der Deutschen Sporthochschule Köln eingehalten habe.

Datum, Unterschrift

„Es sei unverborgen, dass die Kunst des Fechtens
eine uralte Kunst ist, [...] sehr nützlich und dienlich,
sowohl zur Erhaltung der Gesundheit
als auch zur Definition des Leibes und Lebens.“

Jacob Sutor

Diese Arbeit sei all den Mädchen und Jungen gewidmet,
die es im Leben schwerer haben als andere.
Kämpft für euch – es lohnt sich!!!!

Zusammenfassung Deutsch

Mädchen und Jungen mit Unterstützungsbedarf im Förderschwerpunkt Lernen stellen nicht nur die mit Abstand größte Gruppe an Förderschüler:innen dar (Kultusministerkonferenz, 2022), sie sind auch auf vielfältige Weise benachteiligt. Viele von ihnen weisen neben einem verminderten Lern- und Leistungsverhalten erhebliche Defizite in ihrer sozio-emotionalen Entwicklung auf (Gold et al., 2018; Heimlich, 2016; Peer, 2016). Aus Sicht der potentialorientierten Pädagogik für besondere Bedürfnisse ist dies als ein Zurückbleiben aufgrund von ungeeigneten Lern- und Entwicklungsbedingungen zu verstehen (Heimlich, 2016). Als besonders schwerwiegend werden in diesem Zusammenhang frühe Bindungstraumatisierungen angesehen (Günther 2012 in Heimlich 2016, Klein 2001 in Gebhardt 2021; M. Schröder et al., 2022; Vasquez & Miller, 2018).

Gleichzeitig wird aufbauend auf der fachdidaktischen Auslegung des Erziehungs- und Bildungsauftrages des Sportunterrichts (Bähr et al., 2013; Scheid & Prohl, 2017) davon ausgegangen, dass Sport zumindest in der Theorie die sozio-emotionale Entwicklung von Schüler:innen fördern kann. Dies trifft insbesondere auf das Praktizieren von sanften Kampfkünsten zu (Liebl, 2012; Lindel & König, 2018; Marusak et al., 2022; Pinto-Escalona et al., 2022).

So wurde in dieser Arbeit mithilfe der qualitativen Sozialforschung die Frage untersucht, inwieweit das Langschwertfechten die sozio-emotionale Entwicklung von Schüler:innen mit Unterstützungsbedarf im Förderschwerpunkt Lernen fördern kann. Hierzu wurde eine sechste Klasse eines sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentrum mit Förderschwerpunkt Lernen ein Schuljahr lang im Rahmen einer spezifischen Intervention im historischen Langschwertfechten unterrichtet. Mit den Schüler:innen und der Klassenlehrerin wurden Prä-, Post- und Retentions-Interviews durchgeführt (Conzelmann et al., 2011; Magnaguagno et al., 2016), sowie die Fechtintervention mittels Videobeobachtung begleitet (Wolff, 2017). Als Retentions-Erhebung kam das Stimulated-Recall-Verfahren zum Einsatz (Messmer, 2015; Schneider-Binkl & Gaul, 2018).

Die Auswertung mithilfe der „inhaltlich-strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse“ (Schreier, 2014) nach zwölf deduktiv und induktiv gewonnenen Kategorien ergab bei allen Schüler:innen positive Veränderungen in mehreren Kategorien. Vereinzelt traten auch temporäre Verschlechterungen auf, allerdings nie aus allen

Erhebungsperspektiven. Eine Quantifizierung der Ergebnisse ergab das folgende Verbesserungs-Ranking nach Kategorien: Konfliktfähigkeit: 42,50 %, sozio-emotionales Verhalten: 39,58 %, Leistungsbeschreibung: 38,75 %, Motivation: 25,77 %, emotionaler Selbstausdruck: 24,32 %, Selbstregulation: 21,18 %, Selbstorganisation: 20,93 %, schulisches Wohlbefinden: 15,52 %, soziale Integration: 14,29 %, Aggression 5,96 % und Angst 3,61 % mit einem Mittelwert von 22,57 % (Standartabweichung 12,10).

Der Nachhaltigkeitswert der Intervention liegt bei durchschnittlich 55,73 % (Standartabweichung 27,01). Damit ist die positive Veränderung von 36 % der Schüler:innen als stabil, von 45 % als bedingt stabil und von 18 % als nicht stabil zu betrachten.

Abstract English

Girls and boys with need for support in the special educational needs focus learning not only represent the largest group of remedial students (Kultusministerkonferenz, 2022), they also face further disadvantages. In addition to reduced learning and performance behaviour many of them demonstrate significant deficits in their socio-emotional development (Gold et al., 2018; Heimlich, 2016; Peer, 2016). From the perspective of potential-oriented special needs pedagogy, this means a staying behind owing to conditions which are unsuitable to learn- and development (Heimlich, 2016). In this context, early attachment trauma is considered as particularly serious (Günther 2012 in Heimlich 2016, Klein 2001 in Gebhardt 2021).

Based on the didactic interpretation of the educational mission of physical education (Bähr et al., 2013; Scheid & Prohl, 2017), it can be assumed that - at least in theory - sport is able to promote students' socio-emotional development. This particularly applies to the practice of so-called soft martial arts (Liebl, 2012; Lindel & König, 2018; Marusak et al., 2022; Pinto-Escalona et al., 2022).

Using the methods of qualitative social research, this work examines how fencing with the long sword may promote the social-emotional development of students with need for support in the special educational needs focus learning.

As part of a specific intervention, sixth-grade students of a special needs pedagogy education and career counseling center with support in the focus learning were taught in long sword fencing for one year. Students and teachers were interviewed with pre-, post and retention surveys (Conzelmann et al., 2011; Magnaguagno et al., 2016). Additionally the fencing intervention was recorded on video (Wolff, 2017) in every second unit.

As retention survey the stimulated-recall-method was used (Messmer, 2015; Schneider-Binkl & Gaul, 2018). The evaluation with the „inhaltlich-strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse“ (Schreier, 2014) which roughly translates to Qualitative Content Analysis, with twelve deductively und inductively created categories positive changes for all students in several categories. Occasionally temporary deteriorations regarding the students' behaviour appeared, but not in all survey perspectives.

Quantification of the results led to the following ranking of the categories: Conflict resolution: 42,50 %, socio-emotional behaviour: 39,58 %, performance description: 38,75 %, motivation: 25,77 %, emotional self-expression: 24,32 %, self-regulation: 21,18 %, self-organization: 20,93 %, wellbeing at school: 15,52 %, social integration: 14,29 %, aggression: 5,96 % and fear 3,61 %, with an average of 22,57 % (standard deviation 12,10).

The sustainable value of the intervention is 55,73 % on average (standard deviation 27,01). For 36 % of students participating in the study, the positive change is to be considered as stable. Another 45 % of students showed positive change which is considered to be stable under certain conditions, while 18 % of students presented unstable progress.

Inhaltsverzeichnis

Einführung in die Thematik.....	12
1.1 Einleitung.....	12
1.2 Geschichte und Wandel der Sonderpädagogik	13
1.3 Der Förderschwerpunkt Lernen	15
1.4 Problemstellung.....	21
1.5 Forschungsfrage.....	24
2 Theorie und Vorhaben	24
2.1 Erklärungsmodelle für Lernschwierigkeiten	24
2.2 Sozio-emotionale Entwicklung.....	26
2.3 Bindungstheorie	32
2.4 Trauma	35
2.5 Sozio-emotionale Ursachen für Lernschwierigkeiten.....	36
2.6 Empowerment-Pädagogik	45
2.7 Forschungsstand sozio-emotionale Entwicklung und (Schul-)Sport.....	47
2.8 Forschungsstand sozio-emot. Entwicklung und (Schul-)Kampfkunst	54
2.9 Historisches europäisches Langschwertfechten.....	62
2.10 Zusammenfassung.....	70
2.11 Sozio-emotionale Entwicklungsförderung durch Langschwertfechten	72
3 Empirie.....	81
3.1 Einordnung des Forschungsvorhabens	81
3.2 Umgang mit Störfaktoren.....	84
3.3 Auswahl der Zielgruppe.....	85
3.4 Erhebungsperspektiven.....	86
3.5 Zeitlicher Ablauf.....	95
4 Ergebnisse	101
4.1 Qualitative Ergebnisdarstellung nach Schülern	101
4.2 Quantitative Ergebnisdarstellung nach Schülern.....	148
5 Diskussion und Ausblick	184
5.1 Diskussion der Methoden	185
5.2 Diskussion der Ergebnisse	191
5.3 Ausblick	212
6 Literaturverzeichnis	214

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Verteilung Förderschwerpunkte 2018	12
Abbildung 2: Prä-Ergebnisse Schüler AXG	153
Abbildung 3: Veränderungen Schüler AXG nach Kategorien	154
Abbildung 4: Veränderungen Schüler AXG nach Erhebungsmethoden	154
Abbildung 5: Prä-Ergebnisse Schüler BXJ	156
Abbildung 6: Veränderungen Schüler BXJ nach Kategorien	157
Abbildung 7: Veränderungen Schüler BXJ nach Erhebungsmethoden	157
Abbildung 8: Prä-Ergebnisse Schüler CXN	158
Abbildung 9: Veränderungen Schüler CXN nach Kategorien	159
Abbildung 10: Veränderungen Schüler CXN nach Erhebungsmethoden	160
Abbildung 11: Prä-Ergebnisse Schüler DXS.....	161
Abbildung 12: Veränderungen Schüler DXS nach Kategorien	162
Abbildung 13: Veränderungen Schüler DXS nach Erhebungsmethoden.....	163
Abbildung 14: Prä-Ergebnisse Schüler EXO	164
Abbildung 15: Veränderungen Schüler EXO nach Kategorien	165
Abbildung 16: Veränderungen Schüler EXO nach Erhebungsmethoden	165
Abbildung 17: Prä-Ergebnisse Schüler MXJ.....	166
Abbildung 18: Veränderungen Schüler MXJ nach Kategorien.....	167
Abbildung 19: Veränderungen Schüler MXJ nach Erhebungsmethoden.....	168
Abbildung 20: Prä-Ergebnisse Schüler NXT.....	169
Abbildung 21: Veränderungen Schüler NXT nach Kategorien.....	170
Abbildung 22: Veränderungen Schüler NXT nach Erhebungsmethoden.....	170
Abbildung 23: Prä-Ergebnisse Schüler PXI	171
Abbildung 24: Veränderungen Schüler PXI	172
Abbildung 25: Veränderungen Schüler PXI nach Erhebungsmethoden	173
Abbildung 26: Prä-Ergebnisse Schüler RXN	174
Abbildung 27: Veränderungen Schüler RXN nach Kategorien	175
Abbildung 28: Veränderungen Schüler RXN nach Erhebungsmethoden	175
Abbildung 29: Prä-Ergebnisse Schüler SXJ	176
Abbildung 30: Veränderungen Schüler SXJ nach Kategorien	177
Abbildung 31: Veränderungen Schüler SXJ nach Erhebungsmethoden	178
Abbildung 32: Prä-Ergebnisse Schüler TXU.....	179
Abbildung 33: Veränderungen Schüler TXU nach Kategorien.....	180
Abbildung 34: Veränderungen Schüler TXU nach Erhebungsmethoden.....	181
Abbildung 35: Prä-, Veränderungs- und Nachhaltigkeitswerte aller Schüler	182
Abbildung 36: Verhältnis von Nachhaltigkeitswert zu Prä- und Veränderungswert	183

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Zeitlicher Verlauf der Intervention inkl. Erhebungsmethoden.....	95
Tabelle 2: Pandemiebedingte Abweichungen während der Intervention	96
Tabelle 3: Beispielhafte Darstellung der Auswertung der Interviewdaten.....	103
Tabelle 4: Beispielhafte Darstellung der Auswertung der Videodaten	104
Tabelle 5: Übertragung der Interviewdaten in ein numerisches System.....	149
Tabelle 6: Übertragung der Videodaten in ein numerisches System	150
Tabelle 7: Beispielhafte Darstellung der Vergleichswerte.....	151
Tabelle 8: Berechnung des Nachhaltigkeitswertes	152
Tabelle 9: Zusammenfassung der Ergebnisse	182

Abkürzungsverzeichnis

IP	Interviewende Person
Sozio-emot.	Sozio-emotional(e/er/es)
LI	Lehrer:innen-Interview
LK	Lehrkraft
KMK	Kultusministerkonferenz
SBBZ	Sonderpädagogisches Bildungs- und Beratungszentrum
SI	Schüler:innen-Interview
SR	Stimulated Recall
VB	Videobeobachtung

Einführung in die Thematik

1.1 Einleitung

Laut der KiGGS-Studie des Robert-Koch-Instituts (Erhebungszeitraum 2003 - 2006 und 2009 - 2012) können bei 20 Prozent der deutschen Kinder zwischen drei und 17 Jahren psychische Auffälligkeiten festgestellt werden (Hölling et al., 2014). Bei 12 % dieser Kinder sind deutliche bzw. massive Beeinträchtigungen im sozialen und familiären Bereich zu verzeichnen (Hölling et al., 2014). Als Folge können viele der betroffenen Mädchen und Jungen grundlegende Fähigkeiten wie emotionale Kompetenz, Sozialverhalten und ein adäquates Lern- und Leistungsverhalten nicht oder nur unzureichend ausbilden (Heimlich, 2016). Dieses Problem kann sich bis in das Erwachsenenalter chronifizieren und neben dem Bildungs- und Berufserfolg und den sozialen Beziehungen auch die somatische Gesundheit und die Lebensqualität nachhaltig beeinträchtigen (Hölling et al., 2014).

Im Bildungssystem zeigt sich dies, indem ein immer größer werdender Teil deutscher Schülerinnen und Schüler in sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren (früher: Förderschulen) unterrichtet wird (Kultusministerkonferenz, 2022).

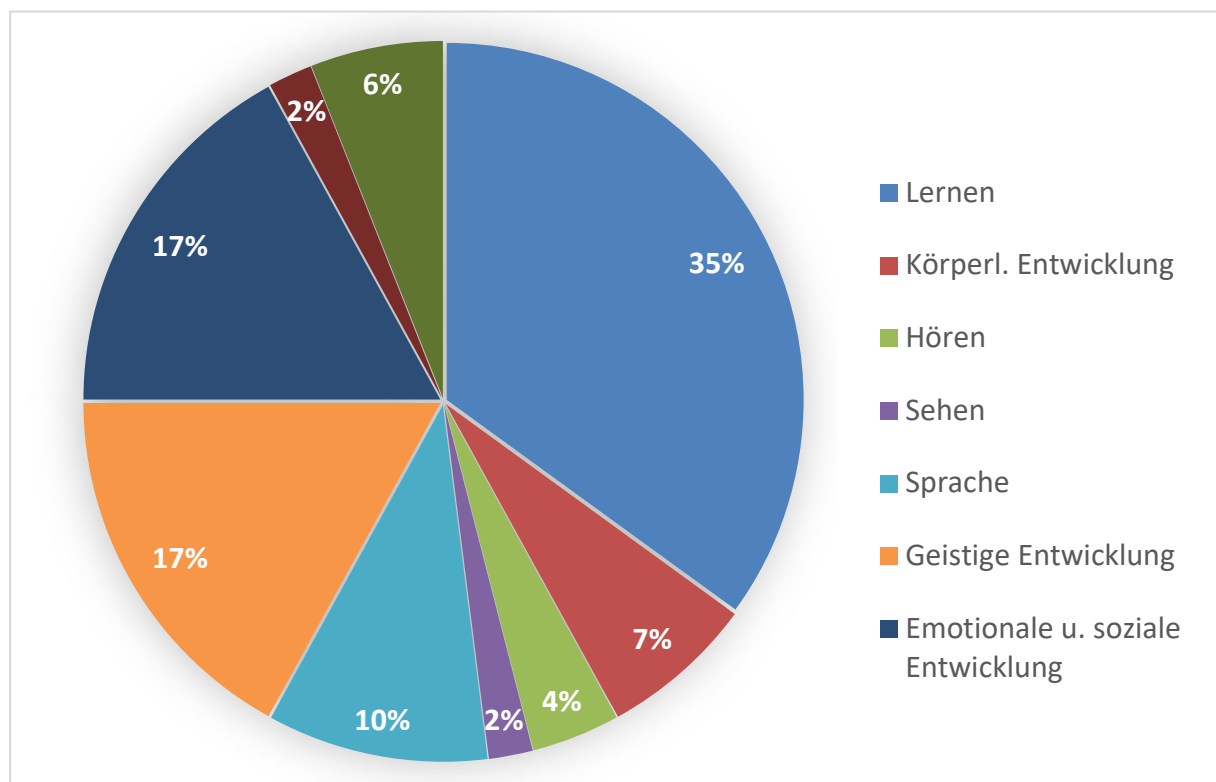


Abbildung 1: Verteilung Förderschwerpunkte 2018 (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018)

Wie in Abbildung 1 dargestellt entfielen im Jahr 2018 insgesamt 35 % der Förderschüler:innen auf den Förderschwerpunkt Lernen und jeweils 17 % auf die beiden Bereiche geistige bzw. emotionale und soziale Entwicklung sowie 10 % auf den Förderschwerpunkt Sprache (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018).

Mädchen und Jungen mit Unterstützungsbedarf im Förderschwerpunkt Lernen sind damit nicht nur die mit Abstand größte Gruppe an Förderschüler:innen, sie sind auch in vielfacher Weise besonders benachteiligt. „Die Versagungen und Belastungen, denen diese Kinder ausgesetzt sind, laufen kontra zu den Bewältigungsressourcen, die sie benötigen, um ihre alltagsweltlichen Herausforderungen und ihre Entwicklungsaufgabe meistern zu können“ (Opp, 2017, S. 1). Ihr vermindertes Lern- und Leistungsverhalten, das als Folge einer defizitären sozio-emotionalen Entwicklung angesehen werden kann (Heimlich, 2016), führt nicht nur zu einem Ausbleiben von Lernerfolg, sondern zu einer Verstärkung ihrer sozio-emotionalen Probleme. Diese wiederum wirken sich negativ auf das Lern- und Leistungsverhalten aus (Gold et al., 2018; Heimlich, 2016; Sauer, 2004). So korreliert schulischer Misserfolg und das damit verbundene persönliche Versagen signifikant mit der Entstehung von psychosozialen Stress-Symptomen: Vor allem bei Jugendlichen steigt das Ausmaß an psychosozialer Belastung mit sinkendem Ausbildungsabschluss. Bei Mädchen macht sich dies internalisierend mit emotionaler Anspannung und Psychosomatik bemerkbar, während Jungen, die im Förderschwerpunkt Lernen viermal häufiger vertreten sind (Kultusministerkonferenz, 2022), vermehrt externalisierend mit Aggression oder mit Drogenkonsum reagieren (Gold et al., 2018; Sauer, 2004).

Eine weitere Folge ist die große „Chancen – und Perspektivenlosigkeit“ (Klemm, 2010, S. 4) hinsichtlich eines qualifizierten Arbeitsplatzes sowie einer aktiven „Teilhabe an der Gesellschaft“ (Klemm, 2010, S. 4). Das Ausbleiben von beidem ist mit hohen staatlichen Kosten in Form von Berufsvorbereitungsklassen, Umschulungsunterricht, Leistungen zur Sicherung des Lebensunterhaltes und Krankengeld verbunden (Heimlich, 2016; Schmid, 2011).

1.2 Geschichte und Wandel der Sonderpädagogik

Die Geschichte der Sonderpädagogik ist eine „Institutionengeschichte“ (Heimlich, 2016). So wurde im 19. Jahrhundert zwischen „bildungsfähigen“ und „bildungsunfähigen“ Schüler:innen unterschieden (Dietze, 2019 in Gebhardt, 2020)

und nur bildungsfähige Kinder und Jugendliche durften eine Volksschule besuchen. Im Sinne der Vereinheitlichung wurden 1938 die bestehenden Anstalten und Hilfsschulen nach dem Reichsschulpflichtgesetz in den Kanon der Sonderschulen aufgenommen und somit zur Pflichtschule für als hilfsschulbedürftig erkannte Kinder und Jugendliche festgelegt (Dietze, 2019 in Gebhardt, 2021). Das dabei im Vordergrund stehende schulische Problem wurde durch das Kind verursacht. Diese medizinisch-pathologische Argumentation wurde zwar nicht explizit hervorgehoben, aber durch den Begriff „geistige und seelische Schwächen“ (Heimlich, 2016, S. 119 f; Gebhardt, 2020, S. 16) benannt. Wobei die Hilfsschule bestimmte, in welchem Umfang das Versagen des Kindes mit den für das Hilfsschulkind kennzeichnenden Schwächen in Zusammenhang stand (Kultusministerkonferenz, 1960 in Gebhardt, 2021). Im Jahr 1972 wurde die Bezeichnung „geistige und seelische Schwäche“ (Heimlich, 2016, S. 119 f; Gebhardt, 2020, S. 16) durch den Terminus „Behinderung“ (Gebhardt, 2021, S. 17) ersetzt. Man ging somit von einer Störung im Kind aus, die aber mittels sonderpädagogischer Maßnahmen kompensiert werden konnte (Gebhardt, 2021). Erst 1994 kann „mit einiger Berechtigung von einem grundlegenden Perspektivenwechsel gesprochen werden“ (Heimlich, 2016, S. 120). So wird in den Empfehlungen der Kultusministerkonferenz erstmalig ein sonderpädagogischer Förderbedarf formuliert, den Schülerinnen und Schüler haben und der nicht mit dem Begriff „Behinderung“ gleichzusetzen ist. Die sonderpädagogische Förderung soll „das Recht der behinderten und von Behinderung bedrohten Kinder und Jugendlichen auf eine ihren persönlichen Möglichkeiten entsprechende schulische Bildung und Erziehung“ (Gebhardt, 2021, S. 19) verwirklichen. Im Mittelpunkt stehen die Unterstützung und Begleitung der betroffenen Schüler:innen durch individuelle Hilfen, um für diese ein möglichst hohes Maß an schulischer und beruflicher Eingliederung, gesellschaftlicher Teilhabe und selbständiger Lebensgestaltung zu erlangen (Kultusministerkonferenz, 1994 in Gebhardt, 2021). Es wird die Entwicklung in den Vordergrund gestellt und auch auf das Umfeld verwiesen. So ist - im Gegensatz zu den vorherigen Definitionen - nicht mehr das Kind allein am Scheitern in der allgemeinen Schule verantwortlich, sondern das Scheitern ist als Wechselwirkung zwischen Anforderung der Schule und Fähigkeit des Kindes zu sehen (Heimlich, 2016; Gebhardt, 2021).

1.3 Der Förderschwerpunkt Lernen

Seit einigen Jahren befindet sich die deutsche Lernbehindertenpädagogik im Umbruch (Heimlich, 2016). So wurde mit den im Jahr 1999 zum ersten Mal formulierten „Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Lernen“ der Begriff Behinderung abgelöst und der Förderschwerpunkt Lernen als eine Ausrichtung eines pluralisierten sonderpädagogischen Fördersystems geschaffen (Heimlich, 2016). Auch international ersetzte der aus dem Angelsächsischen stammende, potentialorientierte Begriff der „special needs education“ die ursprünglich medizinisch-bestimmte Defizitsichtweise von Behinderung und Lernproblemen (Frederickson & Cline, 2002; Heimlich, 2016; U. Schröder, 2005). Aufbauend auf „die Konzepte [...] der Resilienz und des Empowerment-Paradigmas“ (Wevelsiep 2015, S. 120) macht diese neue, kompetenzorientierte Sichtweise die Fähigkeiten, Leistungen und Bedürfnisse des Menschen mit Behinderungen zum Ausgangspunkt pädagogischen Handelns (Frederickson & Cline, 2002; Heimlich, 2016). „Nicht unbedeutend erscheint in diesem Zusammenhang die erhöhte Aufmerksamkeit, die der Begriff der individuellen Stärke erhält, eine tatsächlich bemerkenswerte, begrifflich-innovative Innovation“ (Wevelsiep & Greving, 2015). Im Zentrum dieses Stärkenmodells steht unter anderem die Grundannahme, dass „Menschen in ihrem Handeln immer dann, wenn ihre positiven Fähigkeiten unterstützt werden, auf ihre Stärken zurückgreifen“ (Theunissen, 1999 in Wevelsiep, 2015, S. 121). Ausdruck dieser Entwicklung ist der Ersatz der Bezeichnung „Lernbehinderung“ durch den internationalen und lebenslaufbegleitenden Terminus der „learning difficulties“ (Lernschwierigkeiten) (Heimlich, 2016). Der Unterschied zwischen Menschen mit und ohne Lernschwierigkeiten ist damit kein prinzipieller, sondern ein gradueller (Heimlich, 2016). Weiter werden Lernschwierigkeiten nicht als persönliche Defizite, sondern als Ausdruck erschwerter Lern- und Entwicklungsbedingungen angesehen (Frederickson & Cline, 2002; Gold et al., 2018; Heimlich, 2016). Die jüngste Weiterentwicklung des Begriffes „Förderbedarf“ zum Terminus „Unterstützungsbedarf im Förderschwerpunkt Lernen“ betont noch mehr die systemische Sicht und damit den Einfluss der vielfältigen Umfeldbedingungen (Frederickson & Cline, 2002; Gebhardt 2021). Gleichzeitig erfolgt mit Verweis auf die Behindertenkonvention der Vereinten Nationen (UN) international eine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Begriff der Inklusion (Jahr & Kruschel). Den UN folgend wird inklusive Bildung als „fundamentales Menschenrecht aller Lernenden“ (UN, 2017 in Jahr & Kruschel, 12 f) und als „Grundsatz, der dem

Wohlergehen aller Lernenden einen Wert beimisst, die ihnen innewohnende Würde und Autonomie achtet, individuelle Bedarfe sowie die Fähigkeit anerkennt, wirksam in die Gemeinschaft miteinbezogen zu werden und einen gesellschaftlichen Beitrag zu leisten“ (UN, 2017 in Jahr & Kruschel, 12 f) bezeichnet. Der oben bereits erwähnte kompetenzorientierte Begriff der Potentialorientierung stellt damit nicht nur die Fähigkeiten, Leistungen und Bedürfnisse des Menschen mit Behinderungen in den Mittelpunkt des pädagogischen Handelns, vielmehr besteht zum Schutz vor Diskriminierung und Ausgrenzung die zentrale Forderung darin, dass alle Kinder gemeinsam beschult werden sollen, da jedes Kind über individuelle Stärken verfügt (Fischer et al., 2015). Eine Analyse der vorhandenen Lernschwierigkeiten soll demnach nicht zur Separation und Ausgrenzung führen (Jahr & Kruschel), sondern eine Betrachtung individuellen Lernpotentials, des Lernumfeldes, der Anforderungen des Lehrplans und der in diesen Fächern allgemein angewandten Unterrichtsmethoden miteinschließen (Frederickson & Cline, 2002). Schüler:innen mit unterschiedlichen Hintergründen soll Raum für gemeinsames schulisches und außerschulisches Lernen gegeben und so einen respektvollen Umgang mit Menschen, die anders aussehen oder besondere Bedürfnisse haben gefördert werden (Florian & Black-Hawkins, 2011; Frederickson & Cline, 2002; Jahr & Kruschel).

Doch auch wenn ein Mehr an Gemeinsamkeit von Kindern mit und ohne Behinderung nur begrüßt werden kann, bleiben in der Inklusionsdebatte viele Grundsatzfragen ungeklärt (Felder, 2018). Nicht zuletzt betrifft dies die Definition der Begriffe „potentialorientierte Bildung“, „integrative Bildung“ und „(potentialorientierte) Inklusion“. So identifizierten Göransson und Nilhom vier unterschiedliche Auffassungen von Inklusion:

1. Inklusion als Unterbringung von Schüler:innen mit Behinderungen in Regelklassen,
2. Inklusion als Erfüllung der sozialen/akademischen Bedürfnisse von Schüler:innen mit Behinderungen,
3. Inklusion als Erfüllung der sozialen/akademischen Bedürfnisse aller Schüler:innen und
4. Inklusion als Schaffung von Gemeinschaften.

Bei einer strikten Definition des Begriffs "integrative Bildung" wurden kaum Forschungsarbeiten gefunden, die zuverlässig die Faktoren ermitteln, die zu integrativen Prozessen führen (Göransson & Nilholm, 2014). Weiter führt vor allem ein radikales Inklusionsverständnis führt dazu, dass die Bedürfnisse behinderter Kinder nur noch unzureichend beachtet sowie die Grenzen des Möglichen und Sinnvollen nicht mehr gesehen werden (Winkler, 2018). „Die Gleichsetzung von Begrifflichkeiten (Behinderung) mit sozialer Praxis (behindernd, ausschließend etc.)“ (Felder, 2018, S. 86) und die mangelnde Unterscheidung zwischen Zielen und Mitteln schulischer Inklusion führen dazu, dass „dringend notwendige Debatten darüber, was Schule eigentlich soll, was Ziele von (inklusive) Bildung sind, wie sich Schule eigentlich genau zu Gesellschaft verhält und inwiefern inklusive Schule notwendig ist für eine inklusive Gesellschaft“ (Felder, 2018, S. 86) nicht geführt oder deren Ergebnis bereits diskursiv vorweggenommen wird. Da scheint es nicht verwunderlich, dass die in der Theorie unbestritten sinnvolle Potentialorientierung in der inklusiven Praxis häufig mangels Ressourcen den Mädchen und Jungen mit besonderen Bedürfnissen nicht gerecht wird (Boer et al., 2011; Felder, 2018). Die meisten Lehrkräfte an Regelschulen verfügen nicht über ausreichend Kapazitäten für jedes einzelne Kind eine ressourcenorientierte Potenzialeinschätzung der Lernfähigkeit sowie darauf aufbauend einen individuellen Bildungsplan zu erstellen und anschließend zu beurteilen, in wieweit das Kind sein Potenzial ausgeschöpft hat (Winkler, 2018). Vor diesem Hintergrund ist es nur eine logische Konsequenz, dass in einigen Ländern, darunter auch Deutschland, schulische Inklusion bei Schüler:innen mit gravierenden Auffälligkeiten zurückhaltend praktiziert und in großen Teilen weiter an einem separierenden Schulsystem festgehalten wird. Denn genau diese Separierung und damit die defizitorientierte Zuordnung zu einem sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentrum mit entsprechendem Förderschwerpunkt ist es, die es abseits der Regelschule und mit einem angepassten Bildungsplan, kleinen Klassen und besonders geschultem Personal möglich macht, alle Kinder einer Klasse individuell und potentialorientiert zu fördern und damit nicht nur schulische sondern vor allem soziale Inklusion zu ermöglichen (Felder, 2018; Winkler, 2018).

Im Folgenden soll nun die Lebenswelt der Mädchen und Jungen mit Unterstützungsbedarf im Förderschwerpunkte Lernen, die Gegenstand dieser Arbeit sind, detaillierter dargestellt werden.

1.3.1 Unterstützungsbedarf im Förderschwerpunkt Lernen

Bei Schülerinnen und Schülern, die in einem sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentrum mit Förderschwerpunkt Lernen beschult werden, ist nicht nur das Lern- und Leistungsverhalten defizitär. Viele der betroffenen Mädchen und Jungen weisen zum Teil erhebliche Defizite in ihrer sozio-emotionalen Entwicklung auf (Gold et al., 2018; Heimlich, 2016; Peer, 2016). Aus Sicht der potentialorientierten Pädagogik für besondere Bedürfnisse ist dies als ein Zurückbleiben aufgrund von ungeeigneten Lern- und Entwicklungsbedingungen zu verstehen (Heimlich, 2016). Dieses kann sich in der Aufmerksamkeit, in der Motivation, im sozialen Handeln, im Aufbau von Selbstwert und einer realistischen Selbsteinschätzung widerspiegeln (Gold et al., 2018; Drave et al., 2000; Gebhardt, 2021). Dabei werden Ausmaß und Folgen dieser Beeinträchtigungen insbesondere vom soziokulturellen Umfeld, von der Einstellung und dem Verhalten von Bezugspersonen, besonders von Familienmitgliedern, beeinflusst (Krumm 1990, Lersch, 2001 und Weißhaupt, 2001 in Sauer, 2004; Kiernan & Menash, 2011 in Peer, 2016; Strand, 2014 in Peer, 2016; Heimlich, 2016).

Lernschwierigkeiten und die damit einhergehenden Defizite in der sozio-emotionalen Entwicklung bei Schülerinnen und Schülern im Förderschwerpunkt Lernen sind damit als Ausdruck erschwelter Lebens- und Lernsituationen zu verstehen (Gold et al., 2018; Heimlich, 2016). Diese ungeeigneten Lebens- und Lernsituationen haben dazu geführt, dass bei den betroffenen Kindern die Beziehung zur Umwelt dauerhaft bzw. zeitweilig so erschwert ist, dass die Ziele der Lehrpläne der allgemeinen Schule nicht oder nur ansatzweise erreicht werden können (Drave, 2000) und eine besondere Form der Beschulung (sonderpädagogisches Bildungs- und Beratungszentrum mit Unterstützungsbedarf im Förderschwerpunkt Lernen) notwendig geworden ist.

Neben der Vermittlung fachlicher Kompetenzen besteht wegen der erhöhten Gefahr des schulischen Misserfolges in diesem Förderschwerpunkt ein weiteres Ziel darin, die Schüler:innen in ihrer Persönlichkeitsentwicklung zu begleiten (Gold et al., 2018; Schwinger et al., 2020). Dieser Auftrag ist als das oben beschriebene, kompetenzorientierte „empowerment“ (Heimlich, 2016) zu verstehen, welches die „Fähigkeiten, Leistungen und Bedürfnisse des Menschen mit Behinderung zum Ausgangspunkt pädagogischer Handlungsmöglichkeiten macht“ (Heimlich, 2016, S. 14). Lernen und Entwicklung werden als Aktivität zu verstanden, die vom Individuum ausgeht, von diesem selbst gesteuert wird und sich als Interaktion mit seiner Umgebung zeigt (Heimlich, 2016). Lern- und Entwicklungsschwierigkeiten können

folglich als „Probleme der Informationsaneignung durch ein Individuum“ bezeichnet werden (Zielinski, 1996 in Heimlich 2016, S. 3). Als Ursachen für diese Aneignungsprobleme im Förderschwerpunkt Lernen werden zusätzlich zu den oben genannten exogenen Bedingungsfaktoren wie belastenden Lebensumständen, endogene Bedingungsfaktoren wie Aggression, Angst, Aufmerksamkeits- und Konzentrationsprobleme, hyperkinetisches Syndrom, sowie Motivationsprobleme angesehen (Gold et al., 2018; Heimlich, 2016; Sauer, 2004). Außerdem belegen zahlreiche Studien, dass die sichere Bindung eines Kindes mit dessen schulischem Einsatz und Erfolg einhergeht (Finzi et al., 2001; Lattanzi, 2023).

1.3.2 Besondere Herausforderungen im Förderschwerpunkt Lernen

Der große Anteil an Schüler:innen mit Unterstützungsbedarf im Förderbereich Lernen zeigt wie „brüchig und prekär“ (Opp, 2017) die Lebenswelt einer großen Zahl von Mädchen und vor allem Jungen in Deutschland ist. Hinzukommt, dass eine immer größere Zahl an Kindern Medien- statt Beziehungsangebote bekommt oder nutzt. „Zunehmend breitet sich die Revolution der digitalen Medien als Konzentrationsschwäche und Lernbehinderung über unsere Schulkinder aus“ (Teuchert-Noodt, 2016). Dies betrifft vor allem Kinder und Jugendliche aus sozial benachteiligten Familien, denn Kinder aus Familien mit einem höheren sozialen Status nutzen Medien vergleichsweise moderater als gleichaltrige Kinder aus Familien mit einem niedrigeren sozialen Status (Paus-Hasebrink et al., 2008). Unter anderem kann dies auf die Unterschiede in der Freizeitgestaltung zurückgeführt werden, denn Kinder aus sozial besser gestellten Familien verbringen ihre Freizeit häufiger außerhalb als vor digitalen Medien (Paus-Hasebrink et al., 2008). Weiter tendieren sozioökonomisch ärmere Familien stärker dazu, ihre Kinder unbeaufsichtigt fernsehen zu lassen und wählen außerdem weniger oft gemeinsam mit ihren Kindern das Fernsehprogramm aus (Paus-Hasebrink et al., 2008).

Für Kinder und Jugendliche, die aufgrund von Defiziten bei ihrer sozio-emotionalen Entwicklung mehr Unterstützung und Begleitung benötigen, werden Medien schnell zu einer bequemen Ersatzkompensation (Paus-Hasebrink et al., 2008). Im Umgang mit diesen Geräten wird das Kind jedoch zum passiven Nutzer, das angeborene Bedürfnis nach Bewegung wird unterdrückt, die sinnliche Aneignung der Welt wird auf den visuellen und manchmal auditiven Sinneskanal beschränkt. Für die ganzheitliche Entwicklung von Mädchen und Jungen kommt aber gerade der Motorik eine zentrale

Rolle zu, denn diese trägt erheblich zu einer stabilen psychomotorischen und psychosozialen Entwicklung, auch im Sinne einer Prävention drohender oder vorhandener Entwicklungsstörungen, Leistungsschwächen und Verhaltensauffälligkeiten bei (Labisch, 2015; Teuchert-Noodt, 2016). Roberston et al. konnten zeigen, dass bei Jugendlichen, die täglich zwei oder mehr Stunden mit Bildschirmmedien verbringen (im Vergleich zu weniger als zwei Stunden), die Wahrscheinlichkeit für depressive Störungen, Selbstverletzungen und Suizidgedanken oder -versuche höher ist. Bei Angststörungen ist die Korrelation zwischen der Nutzung digitaler Medien (soziale Medien, Textnachrichten, Spiele und Online-Videos) und Krankheitsentstehung besonders deutlich (Roberston et al., 2022). Auch Teuchert-Noodt ist der Meinung, dass übermäßiger Medienkonsum vor allem in Kombination mit sozialer Deprivation bei vielen Kindern einerseits zu einer starken Überreizung, die „wie Sprengstoff auf die in Reifung befindlichen Nervenzellen“ (Teuchert-Noodt 2016, S. 50) wirkt und andererseits zu einer Suppression der ganzheitlichen, somatischen Sensation führt. Das Beziehungslernen fehlt und die oben genannten Beziehungs- und Entwicklungsstörungen von Schüler:innen mit Unterstützungsbedarf im Förderschwerpunkt Lernen werden dadurch weiter verschlimmert (Labisch, 2015).

1.3.3 Relevanz der Auswahl der Zielgruppe

Schüler:innen an einem sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentrum mit Förderschwerpunkt Lernen stellen nicht nur die mit Abstand größte Gruppe an Förderschüler:innen dar, sie sind auch aufgrund einer Vielzahl an ungünstigen habituellen und dispositionellen Faktoren besonders belastet. „Die Versagungen und Belastungen, denen diese Kinder ausgesetzt sind, laufen kontra zu den Bewältigungsressourcen, die sie benötigen, um ihre alltagsweltlichen Herausforderungen und ihre Entwicklungsaufgabe meistern zu können“ (Opp, 2017). Ihr vermindertes Lern- und Leistungsverhalten führt nicht nur zu einem Ausbleiben von Lernerfolg, sondern geht zum Teil mit gravierenden sozio-emotionalen Begleit- und Folgeerscheinungen einher, die sich wiederum negativ auf das Lern- und Leistungsverhalten auswirken (Gold et al., 2018; Heimlich, 2016; Sauer, 2004). So korreliert schulischer Misserfolg und das damit verbundene persönliche Versagen signifikant mit der Entstehung von psychosozialen Stress-Symptomen: Die jeweiligen Beschwerden äußern sich vor allem in Kopfschmerzen, Nervosität / Unruhe, Übelkeit, Konzentrationsstörungen, Magenschmerzen und Schlaflosigkeit (Sauer, 2004). Vor

allem bei Jugendlichen steigt das Ausmaß an psychosozialer Belastung mit sinkendem Ausbildungsabschluss, wobei sich dies bei Frauen vor allem internalisierend mit emotionaler Anspannung und Psychosomatik bemerkbar macht, während Männer vermehrt externalisierend mit Aggression oder mit Drogenkonsum reagieren (Gold et al., 2018; Masten et al., 2005; Sauer, 2004). Besonders begünstigt wird der Missbrauch von Drogen und Medikamenten in Belastungssituationen, wenn Eltern versuchen die schulischen Leistungsprobleme ihrer Kinder durch Medikamente zu verringern oder zu beheben (Nord-Lohne, 1989 in Sauer & Tupaika, 2004). Hierin zeigt sich auch der massive soziale Druck strukturell benachteiligter Kinder durch die eigene schulische Leistung das Selbstwert und den Habitus der Eltern aufpolieren zu müssen. Ein schulisches Scheitern ist in diesem Fall nicht nur ein schmerzliches persönliches Versagen, sondern eine Schande für die gesamte Familie oder das soziale Umfeld. So sind nicht nur die Verminderung von Lernfreude und Lernmotivation, sondern auch das Entwickeln von Schul- und Versagensängsten sowie soziale Konflikte als mögliche Folgen von Lernschwierigkeiten anzusehen (Gold et al., 2018). „Von allen Jugendlichen, die Jahr für Jahr die allgemeinbildende Schule ohne Hauptschulabschluss verlassen, stammen über die Hälfte aus Förderschulen“ (Klemm, 2010, S. 8). Und von allen Förderschulabsolvent:innen verließen im Jahr 2018 32.950 Schüler:innen (72 %) die Schule ohne Hauptschulabschluss (Kultusministerkonferenz, 2022). Die Folgen sind nicht nur ökonomische Nachteile für den Einzelnen, sondern teure staatliche Transferleistungen wie Berufsvorbereitungsklassen, Umschulungsunterricht und Leistungen zur Sicherung des Lebensunterhaltes (Heimlich, 2016; Schmid, 2011). Der Bildungsökonom Wößmann schätzt die Bildungsrate in Deutschland auf knapp 10 %, das heißt für jedes zusätzliche Bildungsjahr erhöht sich das zu erwartende Einkommen um ca. 10 % (Gold et al., 2018). Weiter tragen die schlechter ausgebildeten, häufiger erwerbslosen und weniger gut entlohnerten Arbeitskräfte in geringerem Maß zur Wirtschaftsleistung des Staates bei (Piopiuk & Wößmann, 2014 in Gold et al., 2018) und haben ein weitaus höheres Risiko kriminell zu werden (Entorf & Siegler, 2010 in Gold et al., 2018).

1.4 Problemstellung

Trotz der klaren Forderung nach Begleitung der Persönlichkeitsentwicklung bei Schülerinnen und Schülern mit Unterstützungsbedarf im Förderschwerpunkt Lernen (Kapitel 1.3.1; Gold et al., 2018; Schwinger et al., 2020) fehlen bisher konkrete

Untersuchungen dazu, welche Fördermethoden im schulischen Kontext wie zur Persönlichkeitsentwicklung beitragen.

Nach der Sozialisationshypothese kann Sportunterricht zumindest in der Theorie eine Möglichkeit sein, bei Kindern und Jugendlichen die Persönlichkeitsentwicklung zu fördern (Conzelmann, 2001). Sport wird durch selbige nicht nur in Form eines positiven Erziehungsfaktors pädagogisch legitimiert, sondern auch körperlich-motorische Maßnahmen und Talentförderung gerechtfertigt (Magnaguagno et al., 2016). Auch die fachdidaktische Auslegung des Erziehungs- und Bildungsauftrages des Sportunterrichts sieht neben der Erziehung zum Sport, also der Erschließung der Bewegungs-, Spiel- und Sportkultur, die Erziehung durch Sport und damit die Persönlichkeitsentwicklung als einen wichtigen Auftrag des Sportunterrichts an (Bähr et al., 2013; Scheid & Prohl, 2017). Während der erste Teil dieses Doppelauftrags einer materialen Bildungsidee mit dem vorrangigen Erziehungsziel kulturelles Erbe zu erwerben und zu erhalten folgt, entspricht der zweite Teil einer formalen Bildungsidee mit dem Ziel die Entfaltung der Individualität der Schülerinnen und Schüler und die Veränderung kulturellen Erbes voranzutreiben (Scheid & Prohl, 2017). Im Mittelpunkt des materiellen Bildungsprozesses stehen hierbei die zu vermittelnden Inhalte. Das heißt, es ist das übergreifende Erziehungsziel des Schulsportes Schülerinnen und Schüler durch die Vermittlung der dazu notwendigen Fähigkeiten und Kenntnisse in den Sport, so wie er außerhalb der Schule betrieben wird, einzuführen. Dies soll sie zu lebenslangem Sporttreiben motivieren und befähigen sowie zur Einpassung der Schülerinnen und Schüler in das vorhandene Sportsystem führen (Bähr et al., 2013). Der zweite Teil, also die Erziehung durch Sport, folgt der zentralen normativen Leitidee, dass Sport eine erziehende und damit persönlichkeitsfördernde Wirkung hat und beschreibt damit die Anforderungen an einen zeitgemäßen Sportunterricht (Sygusch et al., 2022). Es steht die Betonung der Subjektseite der Erziehung im Vordergrund, also die Persönlichkeitsentwicklung des Individuums über den Sport hinaus und nicht mehr die fachlichen Inhalte (Bähr et al., 2013). Die Schülerinnen und Schüler mit ihren individuellen Bedürfnissen im Umgang mit Körper und Bewegung werden in den Fokus unterrichtlichen Handelns gestellt um ihre eigenen Bewegungsspielräume erkunden und nutzen zu können (Bähr et al., 2013). Trotz dieser starken normativen Leitidee wird nicht näher definiert, in welcher Form das persönlichkeitsfördernde Lernen im Rahmen des Sportunterrichts stattfinden soll und auf welche empirischen Nachweise sich die These „Sportunterricht fördert

Persönlichkeit“ stützt (Bähr, 2011). Auch Conzelmann et al. betonen, dass bei sportpädagogischen Begründungen hinsichtlich der positiven Wirkungen des Schulsports auf die Persönlichkeitsentwicklung bisher die normativ orientierte bildungstheoretische Argumentation im Vordergrund stand und der Frage nach der empirischen Bewährung normativer Aussagen zu diesem Thema bisher zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt wurde (Conzelmann et al., 2011). Sygusch et al. kritisieren, dass vorliegende Studien zum Sportunterricht es noch nicht schaffen, Prozesse und Wirkungszusammenhänge von Sportunterricht befriedigend abzubilden (Sygusch et al., 2022). „Nur die wenigsten der bisher veröffentlichten Studien verfolgen explizit die Absicht, ein klar umrissenes sportdidaktisch-methodisches Konzept (im Sinne eines definierten „Angebotes“ und dessen „Nutzung“) im Hinblick auf die damit einhergehenden Prozesse und Effekte des Unterrichts zu prüfen“ (Sygusch et al., 2022).

Besonders erschwert wird diese Problematik dadurch, dass die Begriffe „Persönlichkeitsentwicklung“ und „persönlichkeitsbezogenes Lernen“ sehr weit gefasst und heterogen definiert sind (Conzelmann et al., 2011; Magnaguagno et al., 2016; Sygusch et al., 2022). Aus diesem Grund wird in dieser Arbeit der Terminus sozio-emotionale Entwicklung bevorzugt. Dieser beschreibt die Verknüpfung von individuellen emotionalen und sozialen Kompetenzen, die „ein wesentlicher Schutzfaktor gegenüber psychischen Störungen“ (Scheithauer & Peter, 2019) darstellen. Während sich die emotionale Kompetenz auf die Fähigkeit zum Umgang mit den eigenen Emotionen, Bedürfnissen und Wünschen sowie den denen anderer bezieht, stellt die soziale Kompetenz die Fähigkeit zur Konfliktbewältigung dar (Frei et al.; Scheithauer & Peter, 2019).

Eine Möglichkeit dem Erziehungsauftrag des Sportunterricht gerecht zu werden, also dem Unterricht einen festen Rahmen zu geben, in welchem neben körperlichen Techniken geistige Haltungen zur Förderung der sozio-emotionalen Entwicklung (Hintelmann, 2009) vermittelt werden, kann das Unterrichten von sanften Kampfkünsten sein:

(Beeli-Zimmermann et al., 2020; Harwood et al., 2017; Harwood-Gross et al., 2020; Lakes & Hoyt, 2004; Liebl, 2012; Lo et al., 2019; Marusak et al., 2022; Pinto-Escalona et al., 2022; Zielke, 1996).

Vorhandene Studien beziehen sich jedoch ausschließlich auf asiatische Kampfkünste. Trotz ihrer großen kulturellen Bedeutung für Europa, der Überlieferung zahlreicher

Original-Fechtbücher (Bodemer, 2008; Hils, 1985) und einem wachsenden Interesse an der Ausübung historischer europäischer Kampfkünste, war die Wirkung der europäischen Fechtkunst auf die sozio-emotionale Entwicklung von Kindern und Jugendlichen bisher Gegenstand keines mir bekannten wissenschaftlichen Forschungsprojekts.

1.5 Forschungsfrage

An diesen Forschungsstand anknüpfend soll dieses Vorhaben die Forschungsfrage untersuchen, inwieweit historisches europäisches Langschwertfechten die sozio-emotionale Entwicklung von Mädchen und Jungen mit Unterstützungsbedarf im Förderschwerpunkt Lernen fördern kann.

2 Theorie und Vorhaben

2.1 Erklärungsmodelle für Lernschwierigkeiten

Erklärungsmodelle von Lernschwierigkeiten dienen dazu, Lernschwierigkeiten besser zu verstehen und zu angemessenen Diagnose-, Interventionsansätzen zu gelangen (Gebhardt, 2021; Gold et al., 2018; Heimlich, 2016). In Anlehnung an die sonderpädagogische Förderpraxis unterscheidet Heimlich bei der Entstehung von Lernschwierigkeiten drei Ursachen-Ebenen (Heimlich, 2016). Die erste Ebene entspricht den „unmittelbar beobachtbaren und intersubjektiv wahrnehmbaren Lernschwierigkeiten“ (Heimlich, 2016, S. 35 f). Hierunter fallen Rechtschreib-, Lese- und Rechenprobleme (Gold et al., 2018), aber auch „Probleme mit der Steuerung des Lernprozesses, der Handhabung von Lernmethoden und der Strukturierung einer Lernsituation“ (Heimlich, 2016, S. 35 f).

Die zweite Ebene umfasst die endogenen Bedingungsfaktoren (Leitner et al. 2008), das heißt die „somatischen, sensomotorischen, kognitiven, emotionalen und sozialen Aspekte“ (Heimlich, 2016, S. 35; Gebhardt 2021, S. 3 f) von Lernschwierigkeiten. Aggression, Angst, Aufmerksamkeits- und Konzentrationsprobleme, hyperkinetisches Syndrom sowie Motivationsprobleme werden auf dieser Ebene als Lernschwierigkeiten im weiteren Sinne (Heimlich, 2016; Fischbach et al., 2010) bezeichnet. Da diese „Problemschwerpunkte“ (Heimlich, 2016, S. 46) jedoch nicht nur das Lern- und Leistungsverhalten, sondern die gesamte sozio-emotionale Entwicklung

betreffen, wird in dieser Arbeit in Anlehnung an die Bezeichnung „Überschneidungsbereich zwischen Lern- und Verhaltensschwierigkeiten“ (Heimlich, 2016, S. 46) der Begriff Lern- und Entwicklungsschwierigkeiten bevorzugt. Hinter dieser Ebene steht die Frage welche emotionalen und sozialen Faktoren das Verhalten und die Leistungen von auffälligen Schüler:innen beeinflussen (Fischbach et al., 2010; Huck & Schröder, 2016; Schuchardt & Kuhn, 2019). Klein bezeichnet allgemeine Entwicklungsrückstände und schulische Lernprobleme als „Folgen und Symptome depravierender Lebensbedingungen bei Kleinkindern und ungesicherter, psychisch belastender Lebenssituationen, die auch noch den Alltag der Kinder im Schulalter bestimmen“ (Klein, 2001 in Gebhardt, 2021, S. 30). „Damit sieht Klein insbesondere die Lebenslage und die Umwelt als entscheidende Faktoren, ob ein Kind mit Problemen entweder ein normales Kind in einer allgemeinen Schule oder ein Kind mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf wird“ (Gebhardt, 2021, S. 30). Heimlich bezeichnet diese dritte Ebene, also den Einfluss von Familie, Freunde, weiteren Bezugspersonen und Schule als „exogene Bedingungsfaktoren von Lernschwierigkeiten“ (Heimlich, 2016, S. 36). Und Krull et al. betonen besonders den Zusammenhang von Lernschwierigkeiten und sozialer Exklusion durch Mitschüler:innen (Krull et al., 2018).

Da von gravierenden Lernschwierigkeiten betroffene Schüler:innen zumeist aus sozial benachteiligten Familien stammen (Wocken, 2000 & Gebhardt et al., 2015 in Gebhardt, 2021), muss angenommen werden, dass negative Faktoren in der Familie und im Umfeld mit beim Kind entstehenden Entwicklungsproblemen in Zusammenhang stehen. Das heißt, fehlende Vorläuferfähigkeiten für Lernprozesse wie phonologische Bewusstheit oder pränumerische mathematische Kompetenzen, Sprachentwicklungsrückstände und geringe Fähigkeiten in der Emotionsregulierung sind als Folgen einer emotionalen und sozialen Risikolage anzusehen, welche sich unter ungünstigen Umweltbedingungen zu Lernschwierigkeiten entwickeln können (Gebhardt, 2021).

In Anlehnung an Klein betont Günther den Zusammenhang zwischen gravierenden Lernschwierigkeiten und einem gestörten Bindungsverhalten (Günther, 2012 in Heimlich, 2016). Auch zahlreiche weitere Studien belegen, dass die sichere Bindung eines Kindes mit dessen schulischem Einsatz und Erfolg einhergeht (Eisfeld, 2015; Teuchert-Noodt, 2016; Moré, 2019).

Hartke vertritt die Meinung, dass jedes Kind ein Entwicklungsproblem im Bereich Lernen, Sprache oder Verhalten entwickeln kann, wenn Risikofaktoren vorliegen, die Schule nicht präventiv auf Problemlagen reagiert und Lernschwierigkeit sich über längere Zeit zu einem dauerhaften Problem manifestieren (Hartke, 2017 in Gebhardt, 2021). Seine Ansicht basiert auf der Resilienztheorie von Emmy Werner nach welcher Risikosituationen wie Armut, Tod und Krankheiten in der Familie, durch externe Unterstützungsfaktoren im Umfeld und innere Resilienzfaktoren überwunden werden können (Gebhardt, 2021). In diesem Zusammenhang kommt dem Lernort Schule, in dem alle Kinder regelmäßig eine große Zeit des Tages verbringen, eine große präventive Bedeutung zu (Gebhardt, 2021). Sonderpädagogische Bildungs- und Beratungszentren mit Förderschwerpunkt Lernen sollen demnach als Orte der Begegnung zwischen Lehrerinnen und Lehrern, Schülerinnen und Schülern sowie Eltern und Personen im weiteren Umfeld begriffen werden, wo lebendige und wirklichkeitsnahe Erfahrungen für umfassende persönlichkeitsbildende Prozesse und für eine individuelle Förderung erlebt und angenommen werden können (Kultusministerkonferenz, 1999, S. 12). Diesem theoretischen Anspruch steht jedoch das Fehlen niederschwelliger, nachhaltiger und leiblich-spürbarer Konzepte entgegen. Die in dieser Arbeit untersuchte spezifische Intervention setzt mit der Förderung der sozio-emotionalen Entwicklung bei Schüler:innen mit Unterstützungsbedarf im Förderschwerpunkt auf der zweiten Ebene, den endogenen Ursachen von Lernschwierigkeiten (Heimlich, 2016) an. Da sich die emotionale und soziale Entwicklung gegenseitig bedingen (Scheithauer & Peter, 2019) und auch die individuelle emotionale Entwicklung vom Umfeld mit beeinflusst wird (Gebhardt, 2021), spielt auch die dritte Ebene in Form des schulischen Umfeldes eine Rolle.

Im Folgenden soll nun der Begriff sozio-emotionale Entwicklung näher definiert und die damit zusammenhängenden Theorien zum Thema Bindung, Trauma und Empowerment (Wevelsiep, 2015) vorgestellt werden.

2.2 Sozio-emotionale Entwicklung

2.2.1 Entwicklung

Die Geschichte der Entwicklungspsychologie ist im Wesentlichen geprägt durch zwei große Richtungen: Die Vertreter der Ansicht, Entwicklung sei ein langsamer, kontinuierlicher Prozess, betonen vor allem den relativen Einfluss der Umwelt und

damit der Erfahrung und des Lernens (Myers, 2014). Die Vertreter der Ansicht, Entwicklung sei eher als eine Abfolge von Schritten zu verstehen, die durch die genetische Disposition festgelegt sind, heben dagegen die Wichtigkeit der biologischen Reifung hervor (Myers, 2014).

So entwickelte Adler am Ende des 19. Jahrhunderts mit seiner Individualpsychologie ein theoretisches Entwicklungsmodell, aus welchem hervorgeht, dass Entmutigung des Individuums, vom Kleinstkind an, zu einer falschen Auffassung von der Welt führt und damit der stärkste Faktor ist, der eine Entwicklungsstörung auslösen kann, wobei die Ursache der Entmutigung in Minderwertigkeit, Verwöhnung oder Vernachlässigung zu sehen ist (Hannich, 2018).

Im frühen 20. Jahrhundert formulierte Piaget ausgehend von seinen praktischen Beobachtungen ein vierstufiges Entwicklungsmodell bestehend aus sensomotorischer Phase, präoperationeller Phase, konkreter Phase und formaler Phase (Piaget & Inhelder, 2009). Diese vier Phasen sind universell, d.h. sie kommen in allen Kulturen vor und jeder Mensch durchläuft sie in dieser Reihenfolge (Piaget & Inhelder, 2009). Jede Phase ist durch spezifische Merkmale charakterisiert und wird durch die folgenden vier Faktoren beeinflusst: Reifung, aktive Erfahrung, soziale Interaktion und Streben nach Gleichgewicht (Mietzel, 2017). Darauf aufbauend brachte 1950 das Ehepaar Erikson ein acht-stufiges Modell der psychosozialen Entwicklung hervor, in dessen Mittelpunkt das Gleichgewicht zwischen den Bedürfnissen und Wünschen des Kindes als Individuum und den sich im Laufe der Entwicklung permanent verändernden Anforderungen der sozialen Umwelt steht (Erikson, 1993). Weiterentwickelt wurde dieses Modell von Kohlberg, der 1984 ein Stufenmodell der moralischen Entwicklung des Kindes publizierte, in dem sowohl die kognitive Entwicklung, als auch soziale Erfahrungen als zentrale Faktoren bestimmend sind (Kohlberg, 2020).

„Für das heutige Verständnis von Entwicklung im Sinne von Veränderungen im Laufe des individuellen Lebenslaufes gibt es dennoch keine einheitliche Definition“ (Magnaguagno et al., 2016). Ein Versuch diese „komplexe Phänomen“ (Dixon et al., 2001) einzugrenzen, ist das Verständnis von Entwicklung als nachhaltige Veränderung sowohl der kurzzeitigen als auch der bleibenden einzelnen Kompetenzen (Flammer, 2009 in Magnaguagno et al., 2016). Wobei mit Kompetenzen persönliche Voraussetzungen für Verhalten und Erlebnisweisen gemeint sind, die nur aus einer gewissen Regelmäßigkeit erschlossen werden können, auch wenn das entsprechende

Verhalten nicht jederzeit gezeigt wird (Kanning, 2003 in Magnaguagno et al., 2016). Obwohl sich diese Entwicklungsprozesse zeitlich aufreihen, führen sie meistens, aber nicht immer zum Höheren (Flammer, 2009 in Magnaguagno et al., 2016). Gold schlägt als Definition für Entwicklung „die alterstypische Erweiterung eines Verhaltenspotenzials durch ein komplexes Zusammenspiel von genetischen Dispositionen mit förderlichen bzw. hemmenden Umweltbedingungen“ (Gold et al., 2018) vor, die auch dieser Arbeit zugrunde liegt.

2.2.2 Dynamischer Interaktionismus

Aus Sicht der modernen Persönlichkeits- und Entwicklungspsychologie wird Sozialisation nicht als einseitiger Prozess betrachtet, in dem Menschen in ihrer Kindheit und Jugend durch soziale Umweltbedingungen geprägt werden (Neyer & Lehnart, 2016). „Vielmehr wird Sozialisation nach dem dynamisch interaktionistischen Modell als Ausdruck dynamischer Wechselwirkungen bzw. Transaktionen zwischen individuellen (Persönlichkeits-)Merkmale und überwiegend sozialen Umweltbedingungen betrachtet. Das Individuum und seine Persönlichkeit sind somit Schrittmacher und Resultat der Sozialisation“ (Neyer & Lehnart, 2016).

Unter Persönlichkeit in diesem Zusammenhang wird die Gesamtheit aller dauerhaften psychologischen Eigenschaften einer Person wie zum Beispiel Werteinstellungen, Aspekte des Selbstkonzepts und das Temperament verstanden, also alle Eigenschaften, die ein Individuum ausmachen (Asendorpf & Neyer, 2012 in Neyer & Lehnart, 2015). Neben diesen „basalen Persönlichkeitsbereichen“ (Neyer & Lehnart, 2015, S. 3), die „relativ stabil und nur schwer von außen beeinflussbar“ (Neyer & Lehnart, 2015, S. 3) sind, existieren „sogenannte charakteristische Adaptationen der Persönlichkeit“ (Neyer und Lehnart, 2015, S. 3), die „stärker durch soziale Normen, gesellschaftliche Wandlungsprozesse und den kulturellen Kontext mitgeprägt werden und sensibler für Einflüsse der Umwelt und somit für Sozialisationseffekte sind“ (Neyer und Lehnart, 2015, S. 3).

Es gibt aber auch Studien, die zeigen, dass einige der sogenannten charakteristischen Adaptationen, wie zum Beispiel soziale Einstellungen und Interessen, über die Lebensspanne zeitlich stabil sind und dagegen Aspekte des Selbstkonzeptes wie Selbstwertgefühl und subjektive Lebenszufriedenheit nur eine geringere Stabilität aufweisen (Kandler et al., 2014 in Neyer & Lehnart, 2015). Aus alltagspsychologischer Sicht kann folglich „die These vertreten werden, dass sich die Bedeutsamkeit stabiler

Persönlichkeitsmerkmale darin zeigt, dass Menschen sich zwar im Laufe ihres Lebens ändern, aber dennoch bleiben wer sie sind“ (Neyer & Lehnart 2015, S. 3). Bezogen auf die dynamisch-interaktionistischen Persönlichkeitsforschung wirft dies die Frage auf „in welchem Maße Menschen in ihrer Persönlichkeit überhaupt von außen, d.h. durch Umwelt- und Sozialisationsbedingungen geformt werden oder ob sie nicht kraft ihrer Persönlichkeit vielmehr eigenständige Gestalter ihrer Sozialisation sind und für welche Persönlichkeitsmerkmale welche Sichtweise passender ist“ (Asendorpf & Neyer, 2012 in Neyer & Lehnart 2015, S. 4 f).

Ein besonders wichtiger Kontext, in dem Sozialisation stattfindet, sind soziale Beziehungen, die deshalb auch als „der proximale Kontext der Persönlichkeitsentwicklung“ (Caspi, 2000 in Neyer & Lehnart, 2015, S. 5 f) verstanden werden. Durch ihre mittelfristige Stabilität und ihre „dyadische Besonderheit“ (Asendorpf & Banse, 2000 in Neyer & Lehnart, 2015) sind soziale Beziehungen Sozialisationskontexte, die nicht nur Stabilität und Veränderung der Persönlichkeit beeinflussen, sondern in einem Rückkoppelungsprozess auch von ihr beeinflusst werden. Dies gilt für enge Beziehungen im Familien- und Freundeskreis, aber für das gesamte soziale Netzwerk einer Person (Reitz et al., 2014 in Neyer & Lehnart, 2015). So spiegeln sich in der dynamischen Zusammensetzung individueller Netzwerke nicht nur individuelle Lebensformen wider, „sondern auch die normativen und individuellen Herausforderungen in der lebenslangen Entwicklung“ (Wrzus et al., 2013 in Neyer & Lehnart, 2015, S. 5). Um Richtung und Stärke der jeweiligen Einflüsse der Persönlichkeit und der Beziehungen im sozialen Netzwerk zu verstehen, müssen gemäß des dynamischen Interaktionismus die Wechselwirkungen zwischen Persönlichkeit und sozialen Beziehungen im zeitlichen Verlauf identifiziert werden (Neyer & Lehnart, 2015).

2.2.3 Sozio-emotionale Kompetenzen

Die Entwicklung von sozialen und emotionalen Kompetenzen in der frühen Kindheit korreliert mit Erfolg, Wohlbefinden und Gesundheit im erwachsenen Leben (Scheithauer & Peter, 2019; Klapp et al., 2017, Jones et al., 2017 und Sklad et al., 2012 in Shafi et al., 2019; Monnier, 2015). Demnach zählt die Entwicklung und Differenzierung sozial-emotionaler Kompetenzen „zu den wichtigsten Entwicklungsaufgaben im frühen Kindesalter“ (Scheithauer & Peter, 2019, S. 2). Sie umfassen die Fähigkeit zur Emotionsregulation, der sozialen Beziehungsfähigkeit und

der Fähigkeit verantwortungsvolle Entscheidungen zu treffen (Shafi et al., 2019; Schreithauer & Peter, 2019). Während sich die emotionale Kompetenz auf die Fähigkeit zum Umgang mit den eigenen Emotionen, Bedürfnissen und Wünschen sowie den Emotionen, Bedürfnissen und Wünschen anderer bezieht, stellt die soziale Kompetenz die Fähigkeit zur Konfliktbewältigung dar (Frey, 2013; Scheithauer & Peter, 2019).

Unter Emotionen sind psychische und physische Vorgänge zu verstehen. Sie umfassen physiologische Erregungszustände und gehen oft mit sichtbaren Reaktionen des Ausdrucks und Verhaltens einher (Gold et al., 2018). So erkennen emotional kompetente Kinder Emotionen bei sich und anderen und wissen, wie sie damit umzugehen haben. Sie lernen ihre Emotionen auszudrücken und sie zu regulieren und auf Emotionen anderer einzugehen (Scheithauer & Peter, 2019). Perspektivenübernahme und Empathie sind folglich als elementare Voraussetzungen für die Entwicklung sozialer Kompetenzen anzusehen. Da es sozial kompetenten Kindern gelingt, in einer Gruppe eigene Ziele zu verwirklichen, ohne dabei andere zu schädigen, zu benachteiligen oder gegen soziale Normen zu verstoßen (Scheithauer & Peter, 2019), haben sie auch im erwachsenen Alter größere Chancen auf erfüllte private und berufliche Beziehungen (Heckman & Kautz, 2012; McLaughlin, 2017 in Shafi et al., 2019). Monnier spricht in diesem Zusammenhang von sozio-emotionaler Intelligenz (Monnier, 2015) und Süss et al. fassen die oben genannten Fähigkeiten unter dem Terminus emotionale Intelligenz zusammen (Süss et al., 2005 in Weber & Rammsayer, 2005). Schwinger et al. verwenden den Begriff psychosoziale Faktoren und verstehen darunter eine breite Palette motivaler, sozialer und emotionaler Merkmale, welche in verschiedenen Theorien und Modellen zur Schulleistung als wichtige, nicht-kognitive Outcomes von Schule und Unterricht betrachtet werden (Schwinger et al., 2020). Kanning schließt in seiner Definition von sozialer Kompetenz die internalisierende und externalisierende Kontrolle von Gefühlen mit ein (Kanning, 2002). Wobei die uneinheitliche und zum Teil missverständliche Definition des Begriffes soziale Kompetenz durchaus ein Problem darstellt (Kanning, 2015). Schreithauer und Peter betonen, dass sich der Aufbau sozialer und emotionaler Kompetenzen gegenseitig bedingen: Während emotional kompetente Kinder bei anderen Kindern besser ankommen, mehr Freunde haben und dadurch über mehr Möglichkeiten verfügen in der Interaktion mit Gleichaltrigen ihre Kompetenzen weiterzuentwickeln, geraten weniger kompetente Kinder in die Außenseiterrolle und

haben damit weniger Gelegenheit ihre Kompetenzen zu erweitern (Scheithauer & Peter 2019).

Weiter spielen Emotionen bei Aufmerksamkeitssteuerung und der Informationsverarbeitung eine entscheidende Rolle. Sie beeinflussen „die Nutzung von Lernstrategien, den Wissenszugriff auf den Langzeitspeicher, die Schnelligkeit und Qualität der Wissensspeicherung und die Entwicklung der Lernmotivation“ (Gold et al., 2018, S. 44). Starke Emotionen, wie zum Beispiel eine „ausgewachsene Prüfungsangst“ (Gold et al., 2018, S. 44) beeinträchtigen die Informationsverarbeitung, weil sie das Arbeitsgedächtnis belasten und notwendige Anteile der aufgabenbezogenen Aufmerksamkeitszuwendung entziehen. „Lernfreude oder Stolz über eine bereits erreichte Leistung wirken sich hingegen förderlich auf die Lern- und Leistungsmotivation und auf das weitere Lernverhalten aus“ (Gold et al., 2018, S. 44). Das Fehlen oder die verzögerte Entwicklung der sozio-emotionalen Kompetenzen kann folglich zu schlechteren schulischen Leistungen, größerer Unzufriedenheit, einer schlechteren psychischen Gesundheit bis hin zu Gewalt und Drogenmissbrauch führen (Gutmann & Schoon, 2013 in Shafi, 2019). Besonders die frühen Entwicklungsrückstände von Schüler:innen, die schon Klein beschreibt, lassen sich als Störungen des Bindungsverhaltens erklären (Klein, 1985 in Heimlich, 2016). Beeinträchtigungen in der sozio-emotionalen Entwicklung können demnach eine unmittelbare Folge davon sein, dass sich die betroffenen Kinder aufgrund der großen emotionalen Belastung ihres sozialen Umfeldes sich schon früh in ihre Innenwelt zurückziehen und die Außenwelt weniger intensiv wahrnehmen (Schmid, 2009). Gleichzeitig tradieren betroffenen Mädchen und Jungen ihre negativen Beziehungserfahrungen auf jede neue Beziehungssituation (Übertragung¹), so dass der Aufbau einer vertrauensvollen Bindung nur sehr schwer gelingen kann (Heimlich, 2016). Auch Opp betont, dass das Fehlen einer sicheren Bindung die normale Entwicklung erschwert, denn die Kinder und Jugendlichen müssen „viel psychische Energie aufbringen, um sich vor weiteren Bedrohungen, Angriffen und potentiellen Verletzungen zu schützen“ (Opp, 2017, S. 22). Wie bereits oben erwähnt kann sich dieser Schutz in Rückständen in der sozio-emotionalen Entwicklung in Form von externalisierenden (Abwertung, Aggression, Projektion) und internalisierenden

¹ Der psychoanalytische Begriff der Übertragung bezeichnet nicht nur ein unbewusstes Geschehen zwischen Therapeut:in und Klient:in im therapeutischen Prozess, sondern ein die menschlichen Beziehungen generell begleitendes und prägendes Phänomen, das diese im positiven wie im negativen Sinne beeinflusst (Moré, 2019).

Störungen (Regression, Rückzug) des Sozialverhaltens ausdrücken (Masten et al., 2005). Opp bezeichnet dies als „schmerzbasierendes Verhalten“ (Opp, 2017). Gleichzeitig selektieren und interpretieren die betroffenen Jugendlichen Situationen häufig vor dem Hintergrund ihrer negativen Vorerfahrungen, wodurch sie neuen Beziehungsangeboten mit Angst und Misstrauen (Heimlich, 2016; Lahousen et al., 2019; Moré, 2019) oder Aggression begegnen (Lattanzi, 2023) und sich ihr negatives Weltbild häufig weiter verfestigt (Hannich, 2018). Im folgenden Kapitel sollen nun die Bindungstheorie nach Bowlby und Ainsworth und deren Bedeutung für die sozio-emotionale Entwicklung erklärt werden.

2.3 Bindungstheorie

Bindung ist das Vertrauen in die Erreichbarkeit und Zuwendung der Bindungsperson, wenn sie zur Linderung von Leid gebraucht wird, und das begründete Vertrauen in die Wirksamkeit dieser Zuwendung zur eigenen Beruhigung (Bowlby, 2021; Buchheim et al., 2018; Lattanzi, 2023). Lange Zeit wurde jedoch die Existenz eines Bindungsbedürfnisses in der Psychologie negiert, was sich erst durch die Forschungsarbeiten von Bowlby und Ainsworth änderte. Bowlby wandte sich mit seinem biologisch angelegten Bindungssystem (Bindung als Primärbedürfnis) gegen traditionelle psychoanalytische Modelle, welche sich mit dem kindlichen Phantasieleben beschäftigten und die Auswirkung realer Traumata durch Trennung nicht anerkannten. So ging zum Beispiel Freud in seinen sekundärtriebtheoretischen Konzepten davon aus, dass sich ein Säugling durch die orale Triebbefriedigung während des Stillens an seine Mutter bindet (Bowlby, 2021). Bowlbys Untersuchungen ergaben, dass Säuglinge postnatal durch intuitives Verhalten mit dem Aufbau eines interaktiven Bindungssystems zu ihren Bezugspersonen beginnen. Das damit einhergehende Bindungsverhalten des Säuglings hat gegenüber seinem Explorationsstreben Priorität und wird durch Angst, Schmerz und Müdigkeit aktiviert und durch die Nähe der Bindungsperson deaktiviert (Bowlby, 2021). Aufgabe dieses Systems ist der Schutz vor emotionalen und realen Bedrohungen und damit die Sicherung des Überlebens. Kann das Kind in einer subjektiv bedrohlichen Situation keine Nähe zu einer Bindungsperson herstellen, zeigt sich dies in auffälligem Verhalten wie Protest, Ärger, Verzweiflung, Trauer sowie emotionalen Rückzug und Resignation. Es besteht also eine reziproke, präadaptive Anpassung zwischen Kind und sozialer Umwelt (Bowlby, 2021; Finzi et al., 2001; Lattanzi, 2023).

Für die Entwicklung einer sicheren Bindung ist es wichtig, dass die Bindungsperson die kindlichen Verhaltensweisen wahrnimmt, die Signale richtig interpretiert und unabhängig von der eigenen Bedürfnislage angemessen auf die Bedürfnisse des Kindes reagiert (Finzi et al., 2001). Da die intrapsychische Regulierungsfähigkeit des Kindes mit dem Alter kontinuierlich zunimmt, muss sich das elterliche Unterstützungsverhalten beständig daran anpassen. Misslingt dies und gelingt die kindliche Bedürfnisbefriedigung nicht angemessen, bedienen sich bereits Säuglinge sogenannter Copingmechanismen (Bowlby, 2021). Dabei hängen die Ausbildung einer sicheren Bindung, die Steigerung des kindlichen Effektanzerlebens und die Ausbildung eines positiv getönten affektiven Kerns von dem Ausmaß der Fähigkeit des Kindes ab, wieder einen ununterbrochenen Dialog zur Bindungsperson herzustellen. Gleichzeitig implementiert das Kind ein positives inneres Arbeitsmodell von sich, der Bezugsperson und der Interaktion mit dieser (Finzi et al., 2001). Wobei Bowlby immer wieder die Veränderbarkeit dieser inneren Arbeitsmodelle zum Beispiel im Rahmen einer Therapie betont. Ein Kind, dem es wiederholt nicht gelingt, den affektiven, dyadischen Austausch mit seiner Bindungsperson wiederherzustellen, erfährt seine Wirkungslosigkeit und erlebt negative Effektanz. Die zielgerichteten Versuche, die Beziehung zu regulieren, werden schließlich aufgegeben und die Selbstregulation stabilisiert. Es entstehen ein negativ getönter affektiver Kern und ein negatives inneres Arbeitsmodell von sich, der Bezugsperson und der Interaktion mit derselben, welche die Erwartung des Kindes bestimmen. Im schlimmsten Fall werden die früheren Copingmechanismen nun zur habitualisierten Abwehrstruktur (Uexküll & Adler, 2011). Mithilfe von Beobachtungsstudien zur Balance zwischen Bindungs- und Explorationsverhalten von Kleinkindern, differenzierte Ainsworth zwischen den drei Bindungsverhaltensstrategien "sicher", "unsicher-vermeidend" und "unsicher-ambivalent". 1986 fügten Main und Salomon noch eine vierte Kategorie, das "desorganisierte und desorientierte" Bindungsverhalten hinzu (Greenberg, M.T., Cicchetti, D., Cummings, E.D., 1990). Da diese Bindungsmuster situations- und kontextgebunden sind, können sich bei ein- und demselben Kind in der Beziehung zu verschiedenen Bezugspersonen unterschiedliche Bindungsstile persistieren. Die Art der in der Kindheit entwickelten Bindungsstile ist auch im späteren Leben verantwortlich für die emotionale, kognitive und soziale Beziehung zur Umwelt (Finzi et al., 2001; Lattanzi, 2023). Es werden die folgenden vier Bindungstypen unterschieden:

1. **Sicheres Bindungsmuster:** Das sicher gebundene Kind fühlt sich sicher, es hat Vertrauen gegenüber der Bezugsperson erfahren und verfügt über ein inneres Arbeitsmodell, in dem die Bezugsperson als zuverlässig und verfügbar repräsentiert ist (Bowlby, 2021).
2. **Unsicher-vermeidendes Bindungsmuster:** Das unsicher-vermeidend gebundene Kind hat die Bindungsperson als nicht zuverlässig in seiner Bedürfnisbefriedigung erlebt. Um die Zurückweisung seiner unerfüllten Bedürfnisse nicht permanent erfahren zu müssen und zumindest in einer tolerierbaren Nähe der Bezugsperson bleiben zu können, unterdrückt das Kind seine Annäherungsneigung. Die Folgen sind Rückzug und ein negatives Selbstbild (Finzi et al., 2001; Bowlby, 2021).
3. **Unsicher-ambivalentes Bindungsmuster:** Im inneren Arbeitsmodell eines unsicher-ambivalent gebundenen Kindes ist die Bindungsperson nicht berechenbar (unvorhersehbare Interaktionserfahrungen), da sie ambivalent auf die Bedürfnisse des Kindes reagiert hat. Das Kind erlebt keine Entspannung in Sicherheit, wodurch negative Gefühle nicht integriert werden können und der Stresslevel hoch bleibt (Bowlby, 2021).
4. **Unsicher-desorganisiertes Bindungsmuster:** Bei einem unsicher-desorganisiert gebundenen Kind ist die emotionale Kommunikation gestört, weil die Bezugsperson gleichzeitig Quelle und Auslösung der Angst ist. Diesem Bindungsmuster liegt ein emotional widersprüchliches und inkonsistentes Bindungsverhalten zugrunde, eine Art Zusammenbrechen organisierter Strategien in bindungsrelevanten Situationen. Eine frühe Traumatisierung des Kindes oder eine Traumatisierung der Bezugspersonen ist wahrscheinlich (Erozkan, 2016; Greenberg, M.T., Cicchetti, D., Cummings, E.D., 1990; Lahousen et al., 2019).

Die Folge von unsicheren Bindungsmustern, vor allem des unsicher-desorganisierten Bindungsmusters, sind tiefsitzende Bindungs- und vor allem frühe Entwicklungsstörungen (Erozkan, 2016; Finzi et al., 2001; Lahousen et al., 2019; Lattanzi, 2023) bis hin zu Lernschwierigkeiten (Klein, 1985 in Heimlich 2016). Auch Günther betont den Zusammenhang zwischen gravierenden Lernschwierigkeiten und einem gestörten Bindungsverhalten (Günther, 2012 in Heimlich, 2016). In einer Studie mit 64 Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten kommt sie zu dem Ergebnis, dass 35 %

desorganisiert gebunden sind und 73 % in unsicheren Bindungen leben (Günther, 2012 in Heimlich 2016). Auch weitere Studien belegen, dass die sichere Bindung eines Kindes mit dessen schulischem Einsatz und Erfolg korreliert (Moré, 2019; Finzi et al., 2001; Lattanzi, 2023). Exemplarisch sei hier die Studien von Eisfeld genannt, in welcher gezeigt wird, dass die Daten von Kindern mit einem sicheren Arbeitsmodell von Bindung signifikant mit höheren IQ-Werten und besseren Schulleistungen korrelierten, während niedrige IQ-Werte und unterdurchschnittliche Schulleistungen signifikant mit unsicheren Bindungsmustern zusammenhängen (Eisfeld, 2015).

2.4 Trauma

2.4.1 Definition und Begriffserklärung

Bei psychischen Traumata wird nach Terr zusätzlich zwischen zwei Typen unterschieden: Ein Typ-1-Trauma bezeichnet einmalige, unvorhersagbare Ereignisse, sogenannte Monotraumata, die einen definierten Anfang und ein definiertes Ende haben. Beispiele hierfür sind Unfälle, Operationen, einmalige Misshandlungen. Typ-2-Traumata dagegen bezeichnet Erfahrungen chronischer (und in der Regel oft früh einsetzender) Traumatisierungen, oft ohne eindeutigen Anfang und / oder eindeutiges Ende. Dazu zählen traumatisierende Entwicklungsbedingungen in der Kindheit, wie Missbrauch, Vernachlässigung, Überbehütung, häufiger Wechsel von Bezugspersonen und Lebensmittelpunkten, Aufwachsen mit traumatisierten bzw. chronisch und psychisch kranken Eltern (Fegert & Kölch, 2013; Lahousen et al., 2019; Terr, 1991).

Die Psychotraumatologie geht davon aus, dass belastende Lebenssituationen kausal für die Entstehung psychischer Störungen verantwortlich sind (Hensel, 2014; Bürgin et al., 2023). Insbesondere bei Kindern und Jugendlichen können belastende Erlebnisse besonders traumatisch sein, da diese noch in der Entwicklung begriffen sind. Je früher eine Traumatisierung stattfindet, umso gravierender ist ihre Auswirkung auf die gesamte Entwicklung. Gleichzeitig korrelieren das Ausmaß an Stress und damit die Wahrscheinlichkeit für eine Traumatisierung vor allem mit der Reife des Gehirns, den Bewältigungsmöglichkeiten, dem Grad des Ausgeliefertseins und reziprok mit der Qualität der Bindung zu nahen Bezugspersonen (Erzokan, 2016; Lahousen, 2019).

Scherwarth und Friedrich postulieren, dass sich ein Kind, das zu früh auf Überleben trainiert wurde, zu einem perfekten Überlebenskämpfer entwickeln wird. „Das heißt,

dass seine Notfallprogramme Flüchten, Kämpfen, Dissoziieren und Vermeiden in die Pole-Position des individuellen Verhaltensrepertoires aufgenommen werden und so die zentrale Grundlage für die Strukturierung der Gesamtpersönlichkeit bilden“ (Scherwarth & Friedrich, 2014, S. 32). Teuchert-Noodt betont die Veränderung der hirneigenen Rhythmen durch überfordernde und traumatische Einflüsse, die sich in Form von Hirnrhythmusstörungen bemerkbar macht und die frühkindliche Gehirnentwicklung nachhaltig negativ beeinflusst (Teuchert-Noodt, 2016).

2.4.2 Bindungstrauma

Ein Bindungstrauma stellt eine besonders belastende Form von Traumatisierung dar und bedeutet, dass das angeborene Bedürfnis des Kindes nach emotionaler Bindung an seine Bezugspersonen nicht oder nicht ausreichend erfüllt wurde (Finzi et al., 2001; Lahousen et al., 2019; M. Schröder et al., 2022; Vasquez & Miller, 2018). Das Kind erlebt sich als überfordert, hilflos und ohnmächtig. Es ist nicht dazu in der Lage, sich an seine Bezugspersonen zu binden, die Beziehung mitzugestalten und für die angstfreie Zugehörigkeit innerhalb seines familiären Bezugsrahmens zu sorgen (Erozkan, 2016; Lahousen, 2019; Finzi et al., 2001). Dies führt zu einem „horror without resolution“ (Main, 2005 in Lahousen, 2019, S. 15) mit tiefgreifenden Folgen für die Persönlichkeitsentwicklung der Betroffenen (Finzi et al., 2001; Lattanzi, 2023; M. Schröder et al., 2022; Vasquez & Miller, 2018).

2.5 Sozio-emotionale Ursachen für Lernschwierigkeiten

Bei Mädchen und Jungen mit Lernschwierigkeiten sind häufig bestimmte Gedächtnisprozesse gestört, das heißt „sie haben Probleme Verknüpfungen zwischen neuen Informationen und ihren Vorkenntnissen herzustellen oder das Gelernte hierarchisch zu ordnen“ (Heimlich, 2016, S. 68). Es fehlt ihnen weniger an Gedächtniskapazität als vielmehr an einer effektiven Struktur der Gedächtnisinhalte (Schröder, 2005 in Heimlich, 2016). Ein einwandfreies Funktionieren des Gedächtnisprozesses und damit der Übertragung zwischen den Nervenzellen hängt aber unter anderem vom Neurotransmitterhaushalt und damit auch vom aktuellen emotionalen Zustand ab (Heimlich, 2016).

Massive oder anhaltende Stress- und Angsterfahrungen wie sie zum Beispiel bei Bindungstraumatisierungen auftreten können, führen in der Regel zu einer

Beeinträchtigung der Hirnreifungsprozesse sowie der Erinnerungsqualität bei Kindern und Jugendlichen (Lattanzi, 2023; Lorenz, 2013). Teuchert-Noodt spricht von stressbedingten „Hirnrhythmusstörungen“ und davon, dass eine stressinduzierte Veränderung der Neuroplastizität und der Hirnrhythmen mit einer Disbalance psychokognitiver Funktionen einhergeht. Dies führt unter anderem zu Wahrnehmungs- und Konzentrationsstörungen sowie weiteren psychischen und kognitiven Auffälligkeiten (Teuchert-Noodt, 2016; Vasquez & Miller, 2018). Aber auch die Reaktivierung von traumatischen Erlebnissen kann zu starken Gefühle wie Angst und Aggression (Finzi et al., 2001; Lattanzi, 2023; Vasquez & Miller, 2018) und / oder zu einem Zustand erhöhter Wachsamkeit, dem sogenannten Hyperarousal, (Ramsauer, 2011 in Moré, 2019; Rabellino et al., 2016; Lanius et al., 2017; Schalkwijk et al., 2023) führen. Durch beides wird ebenfalls die Gehirnentwicklung sowie für längere Zeit das (Weiter-)Lernen blockiert (Heimlich, 2016).

Vor diesem Hintergrund können Lern- und Entwicklungsschwierigkeiten nicht mehr unabhängig von emotionalen Problemen gesehen werden (Heimlich, 2016). Für gelingende Lernprozesse müssen möglichst günstige Voraussetzungen in Form einer entspannten Atmosphäre und positiven Emotionen geschaffen werden (Heimlich, 2016; Teuchert-Noodt, 2016).

Im Folgenden sollen nun alphabetisch die sozio-emotionalen „Problemschwerpunkte“ (Heimlich, 2016, S. 46) Aggression, Angst, Aufmerksamkeits- und Konzentrationsstörungen, hyperkinetisches Syndrom und Motivationsprobleme und insbesondere ihr Zusammenhang mit Lern- und Entwicklungsschwierigkeiten (Heimlich, 2016; Gold et al., 2018) dargestellt werden:

2.5.1 Aggression

Sowohl in Hauptschulen als auch in sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren mit Förderschwerpunkt Lernen kommt es häufiger zu Aggressionen und gewalttätigen Vorfällen unter Schüler:innen als in anderen Schulformen (Kusche, 2000 in Heimlich, 2016). Aggressionen gehören zu den externalisierenden Verhaltensweisen (Andrade et al., 2021) und aus sozialpsychologischer Sicht wird darunter „eine Form des sozialen Verhaltens, d.h. ein Verhalten von einzelnen Personen oder Gruppen gegenüber anderen Personen oder Gruppen“ (Krahé, S. 14) verstanden. Im Besonderen handelt es sich hierbei um ein Verhalten, „das auf die Beschädigung oder Verletzung eines anderen Menschen abzielt, der motiviert ist,

diese Behandlung zu vermeiden“ (Baron, 1994 in Krahé, 2014, S. 14; Leitner et al., 2008, S. 164). Aggressives Verhalten kann aber neben der interpersonalen Ebene auch die Beschädigung von Gegenständen (Vandalismus) sowie schädigende Angriffe, die sich gegen die eigene Person wenden (Autoaggression), miteinbeziehen (Gollwitzer et al., 2007; Heimlich, 2016).

Zur Entstehung von Aggressionen gibt es aus sozialpsychologischer Sicht drei unterschiedliche, sich zum Teil widersprechende, aber auch ergänzende Theorien. Auf der einen Seite steht die Instinkt-/Triebtheorie und auf der anderen die lernpsychologischen Ansätze. Dazwischen kann die Frustrations-Aggressions-Theorie verortet werden (Hurrelmann et al., 2016).

Die Instinkt-/Triebtheorie geht auf Alfred Adler zurück, der im Jahr 1908 einen Aggressionstrieb postulierte bzw. auf Sigmund Freud, der in seiner Trieblehre von 1911 die beiden großen Triebssysteme Eros (Lebenstrieb) und Thanatos (Todestrieb) gegenüberstellt. Der Todestrieb versucht das Lebendige zu töten, was vom Lebenstrieb verhindert wird und somit zu Aggressionen führt, da sich die destruktive Energie des Todestriebs nach außen wendet. Konrad Lorenz griff 1963 diesen triebtheoretischen Ansatz auf, was ihm große Beliebtheit einbrachte, vermutlich da menschliche Aggressionen nun gesellschaftlich legitimierbar waren (Hurrelmann et al., 2016).

Die Frustrations-Aggressions-Theorie geht auf Dollard et al. zurück, die diese 1939 aufbauend auf den beiden Kausalzusammenhängen "Aggression ist immer eine Folge von Frustration" und "Frustration führt immer zu einer Form von Aggression" formulierten. Über die Jahre wurden diese beiden Aussagen immer wieder kritisch überprüft und heute wird Frustration nur noch als eine unter vielen Bedingungen betrachtet, die zu Aggressionen führen kann (Dugré & Potvin, 2023; Hurrelmann et al., 2016).

Aus lernpsychologischer Sicht werden Aggressionen – wie andere Verhaltensweisen auch – erlernt, wobei dies auf drei Arten geschehen kann: Erstens durch Konditionierung, zweitens durch Lernen am Erfolg und drittens durch das Lernen am Modell (Hurrelmann et al., 2016). Besondere Bedeutung kommt für die in dieser Arbeit untersuchten Zielgruppe dem Lernen durch Erfolg und insbesondere dem Lernen am Modell zu. Ersteres, indem sich aggressives Verhalten im Alltag von Jugendlichen als erfolgreich erweist und deswegen verstärkt wird und Zweiteres, indem Jugendliche das aggressive Verhalten von Vorbildern mit aggressiven Verhaltensweisen übernehmen

(Heimlich, 2016). Als Vorbilder kommen neben Eltern, Lehrkräfte und Peers auch aggressive Personen aus digitalen Medien in Frage. Betroffene Jugendliche erkennen das aggressive Verhalten als Problemlösung und setzen dieses selbst in kritischen Situationen ein (Heimlich, 2016). Dadurch können Gefühle gegen Gewalt ab stumpfen oder Ängste vor Gewalt entstehen bzw. verschlimmert werden (Finzi et al., 2001; Lattanzi, 2023; Vasquez & Miller, 2018). Besonders trifft dies auf Kinder und Jugendliche zu, die in ihrem familiären Umfeld Vernachlässigung oder reale Gewalt erleben. Frühe Bindungstraumatisierungen führen damit nicht nur zu einem unsicheren Bindungsverhalten (Finzi et al., 2001; Lattanzi, 2023; M. Schröder et al., 2022), sondern korrelieren mit aggressivem Verhalten in der Präadoleszenz und im Erwachsenenalter (Lahousen et al., 2019; Lattanzi, 2023; Liu et al., 2023; Moré, 2019). Aggression kann damit zumindest in einigen Fällen als direkte Folge von reaktivierten Bindungsstörungen angesehen werden (Vasquez & Miller, 2018). Im Zusammenhang mit vermeidendem Bindungsverhalten identifizierten Finzi et al. ein hohes Aggressionslevel, das mit antisozialem Verhalten und Missbrauchen anderer einhergehen kann (Finzi et al., 2001).

Es ist also „unmittelbar nachvollziehbar, dass Aggressionen Lernschwierigkeiten mit bedingen können, da sie in der Regel zur Unterbrechung des Lernprozesses führen und auch nach einem Konflikt noch für längere Zeit das Weiterlernen verhindern“ (Heimlich, 2016, S. 48).

2.5.2 Angst

Während Aggressionen im Schulalltag in der Regel nicht übersehen werden können, kann das bei Ängsten sehr wohl passieren (Heimlich, 2016). Dadurch werden Kinder mit Angststörungen zusätzlich gefährdet, denn Ängste zählen zu den internalisierenden Verhaltensweisen (Masten et al., 2005) und können als Folge von sozialer Benachteiligung, Missbrauch und Vernachlässigung angesehen werden (Brown et al., 2016). Gemeinhin wird Angst als Lebensgefühl charakterisiert, „das von Beengung, Erregung, Spannung bis hin zu Verzweiflung geprägt ist“ (Leitner et al., 2008). Im Sinne eines „Gefahrenschutzzinstinktes“ (Leitner et al., 2008, S. 130) und dem daraus resultierenden Kampf- und Fluchtverhalten kann Angst beim Menschen zum normalen Verhaltensrepertoire gezählt werden (Heimlich, 2016). Erst die „dispositionelle Angst“ (Leitner et al., 2008, S. 130) wird für Betroffene „zu einer besonderen Belastungssituation, die für Außenstehende nicht mehr nachvollziehbar

ist“ (Heimlich, 2016, S. 48). Von besonderer Bedeutung ist in dieser Arbeit das Thema Schulangst, der „bei einer großen Zahl von Kindern und Jugendlichen im Schulbereich“ (Heimlich 2016, S. 48) auftritt. Die Schulangst kann sich auf bestimmte Situationen (z.B. eine Klassenarbeit), einzelne Personen (z.B. Lehrkräfte, Hausmeister:innen) oder dispositionell durch Antizipation auf die ganze Schule beziehen (Heimlich, 2016). In letzterem Fall besteht das Risiko, dass die Schulangst durch den großen Anteil von Schule im Leben von Kindern und Jugendlichen zu einem fundamentalen Persönlichkeitsfaktor wird (Leitner et al., 2008).

Für diese Arbeit interessant ist der Zusammenhang zwischen unsicherer Bindung und der Entwicklung von Ängsten. So konnten Bar-Haim et al. zum Beispiel zeigen, dass ambivalent gebundene Kinder im Vergleich zu sicher gebundenen Kindern ein höheres Maß an Schulphobie aufwiesen, und dass ambivalent gebundene Jungen im Vergleich zu sicher gebundenen Jungen im Alter von elf Jahren ein höheres Maß an sozialer Phobie hatten (Bar-Haim et al., 2007). Und Dallaire et al. stellten fest, dass Kinder, die im Alter von 15 Monaten als unsicher gebunden eingestuft wurden und viele belastende Lebensereignisse erlebten, in der ersten Klasse mehr Angstsymptome aufwiesen als Kinder, die als sicher gebunden eingestuft wurden und ebenfalls viele negative Lebensereignisse erlebten (Dallaire & Weinraub, 2007). Auch andere Studien belegen den Zusammenhang zwischen Trauma und Angst bzw. Bindungsstörungen und Angst (Moré, 2019; Lahousen, 2019).

Da Mädchen und Jungen mit Lern- und Entwicklungsschwierigkeiten meist aus schwierigen Lebenslagen stammen (Günther, 2012 in Heimlich, 2016; Gold et al., 2018; Gebhardt, 2021) und viele von ihnen kein sicheres Bindungsverhalten ausbilden konnten (Günther, 2012; Eisfeld, 2015; Vasquez & Miller, 2018), ist davon auszugehen, dass Ängste ein verbreitetes Phänomen unter Schüler:innen mit Unterstützungsbedarf im Förderschwerpunkt Lernen sind (Heimlich, 2016; Gold et al., 2018).

2.5.3 Aufmerksamkeits- und Konzentrationsprobleme

Laut Heimlich wird Konzentration „in der Regel als gesteigerte Aufmerksamkeit“ (Heimlich, 2016, S. 49) betrachtet. Aufmerksamkeit bezeichnet dabei die Fähigkeit sich für längere Zeit auf einen Gegenstand unter mehreren anderen einzustellen (Kühl, 2000, in Heimlich, 2016). Wobei zwischen selektiver (nur eine Lernstätigkeit), wechselnder (von einer Lernstätigkeit zur nächsten), geteilter (Gleichzeitigkeit zweier

Lerntätigkeiten) und dauerhafter Aufmerksamkeit (eine dauernde Lerntätigkeit) unterschieden wird (Heimlich, 2016). Nach Rapp ist Aufmerksamkeit ein „Prozess der Auseinandersetzung mit realen und vorgestellten Objekten“ welcher die „Funktion der Auswahl (aus dem Reizangebot)“ und der „Intensivierung der realen und kognitiven Tätigkeiten“ hat (Rapp, 1982 in Leitner et al., 2008, S. 274). Leitner et al. betonen in diesem Zusammenhang die Bedeutung der Motivationskomponente, da auch die Beteiligung von Willensleistungen als gesichert anzusehen ist (Leitner et al., 2008). So wird von einer Höchstform der Konzentration gesprochen, wenn jemand von seinem Willen her in der Lage ist, sich auch mit Dingen zu beschäftigen, die nicht primär aus intrinsischer Motivation angegangen werden, wenn er sich gestellten Aufgaben zuwendet, die für ihn keinen primären Aufforderungscharakter haben, und wenn er trotz alledem fähig ist, diese Aufgaben in Angriff zu nehmen (Leitner et al., 2008).

Massive Beeinträchtigungen der Aufmerksamkeit können auch durch Wahrnehmungsprobleme, Fertigkeitlücken bezogen auf konkrete Aufgabenstellungen und situative Einflüsse entstehen (Heimlich, 2016). Bestehen diese Probleme über verschiedene Situationen hinweg, wird von „Aufmerksamkeits- und Konzentrationsstörungen“ (Heimlich, 2016, S. 49) gesprochen. Leitner et al. verstehen unter Konzentrationsschwierigkeiten „ein ganzes Bündel ähnlicher Verhaltensweisen“, die dadurch gekennzeichnet sind, dass „das betroffene Kind nicht oder wenig in der Lage ist, sich über einen dem Alter entsprechenden angemessenen Zeitraum hinweg auf eine schulisch geforderte Aktivität zu konzentrieren“ (Leitner, 2008, S. 274). Wobei geringe Ausdauer, hohe Ablenkbarkeit, motorische Unruhe, rasche Ermüdbarkeit und schwankende Leistungen nur einige Kennzeichen des Verhaltens konzentrationsschwacher Kinder sind (Leitner et al., 2008).

Nach der Definition von sozio-emotionaler Kompetenz als die Fähigkeit zum Umgang mit den eigenen Emotionen, Bedürfnissen und Wünschen, den Emotionen, Bedürfnissen und Wünschen anderer sowie der Fähigkeit zur Konfliktbewältigung (Frei et al.; Scheithauer & Peter, 2019) sind Aufmerksamkeit und Konzentration streng genommen keine sozio-emotionale Kompetenzen. Da jedoch die Fähigkeit zu Aufmerksamkeit und Konzentration als Grundvoraussetzung für die Selbst- und Fremdwahrnehmung (Leitner et al., 2008) und damit für empathisches und soziales Handeln und Selbstregulation anzusehen ist (Scheithauer & Peter, 2019) werden sie in dieser Arbeit als sozio-emotionale Kompetenzen im weiteren Sinne verstanden. Außerdem korreliert eine unterentwickelte Fähigkeit zu Aufmerksamkeit und

Konzentration häufig mit einer defizitären Entwicklung der sozio-emotionalen Kompetenzen (Leitner et al., 2008; Heimlich, 2016; Gold, 2018) und ist als Ausdruck psychischer Belastung und ungünstiger Umweltbedingungen anzusehen (Leitner, 2008; Heimlich, 2016). Soziale Vernachlässigung, das Fehlen oder die Beeinträchtigung familiärer Bindungen oder milieubedingte Verwahrlosung dazu, dass Kinder diejenigen emotionalen, sozialen und motivational bewirkten intellektuellen Funktionen nur ungenügend ausbilden können, welche die Konzentrationsfähigkeit bedingen (Leitner, 2008).

2.5.4 Hyperkinetisches Syndrom

Im Unterschied zu reinen Aufmerksamkeits- und Konzentrationsproblemen liegen beim hyperkinetischen Syndrom (häufig auch als Aufmerksamkeitsdefizitsyndrom bezeichnet) zusätzlich die Symptomkomplexe Impulsivität und Hyperaktivität vor (Tassler, 2000 in Heimlich, 2016; Goddard & Wright, 2012). Der Begriff „hyperkinetisches Syndrom“ ist im deutschsprachigen Sprachraum erst seit einigen Jahren gebräuchlich, da die damit verbundenen Symptome wie Unruhe, Konzentrationsschwäche und Nervosität zuvor weitgehend unter dem komplexen Überbegriff „Konzentrationsstörungen“ zusammengefasst wurden (Leitner et al., 2008). Diese zu den internalisierenden Störungen zählende Verhaltensauffälligkeit (Masten et al., 2005) ist gekennzeichnet durch fortwährende Ruhelosigkeit und Defizite in der Konzentrationsleistung (Goddard & Wright, 2012; Koncz et al., 2023). Die Bezeichnung „ADS“ (Aufmerksamkeits-Defizit-Störung) überträgt für den deutschsprachigen Raum die von der American Psychiatric Assoziation verwendete Bezeichnung „ADD“ (Attention Deficit Disorder) oder „ADHD“ (Attention Deficit Hyperactivity Disorder) (Leitner et al. 2008). Die Bezeichnungen Plus- oder Minustyp oder Aufmerksamkeitsstörung mit / ohne Hyperaktivität weisen darauf hin, ob die Aufmerksamkeitsstörung durch eine Hyperaktivität begleitet ist, oder nicht (Leitner et al., 2008; Goddard & Wright, 2012). Die mit diesem Syndrom verbundene Hyperaktivität führt zu gravierenden Problemen in der Verhaltenskontrolle und -steuerung, die mit emotionalen Störungen und Störungen des Sozialverhaltens in enger Wechselwirkung stehen (Michaelis & Niemann, 2010; Heimlich, 2016). Obwohl betroffene Kinder in strukturierten Lernsituationen mit einem hohen Anteil an Routinetätigkeiten oder auch bei selbstgewählten Tätigkeiten zu angemessenen Aufmerksamkeitsleistungen in der Lage sind und ihr Verhalten steuern können,

bereiten ihnen schulische Anforderungen mit hohen Ansprüchen an regelkonforme Verhaltensweisen und Fremdbestimmung extreme Schwierigkeiten (Heimlich, 2016; Goddard & Wright, 2012; Koncz et al., 2023).

Ein weiteres Problem des hyperkinetischen Syndroms ist die Kormobidität (Michaelis & Niemann, 2010). So leiden ca. 20 % der Kinder mit einem hyperkinetischen Syndrom auch an einer Legasthenie und etwa 20 bis 30 % der Kinder mit einer Legasthenie an einem hyperkinetischen Syndrom (Michaelis & Niemann, 2010). Bleiben therapeutische Maßnahmen aus, entwickeln betroffene Kinder umfangreiche Lernschwierigkeiten, da sie kaum in der Lage sind, schulische Lernsituationen selbständig zu bewältigen (Goddard & Wright, 2012; Heimlich, 2016; Michaelis & Niemann, 2010; Remschmidt et al., 2008). Das heißt, sowohl das hyperkinetische Syndrom als auch die Legasthenie gehören zu den überdauernden psychischen Störungen, die häufig bis ins Erwachsenenalter fortbestehen und auch in dieser Lebensphase weiterhin Probleme bereiten (Remschmidt et al., 2008).

2.5.5 Motivationsprobleme

„Entstehen bei Kindern und Jugendlichen über einen längeren Zeitraum Versagenserlebnisse beispielsweise in der Schule, so ergeben sich daraus in der Regel auch negative Folgen für die allgemeine Einstellung zum Lernen und die Motivation“ (Heimlich, 2016, S. 52). Gerade die Motivation sowie positive leistungsbezogene Emotionen stellen aber entscheidende Voraussetzung für die Schulreife und den schulischen Erfolg dar.

In ihrem Rubikonmodell der Handlungsphasen, bestehend aus Abwägephase, Planungsphase, Handlungsphase und Bewertungsphase gehen Achtziger und Gollwitzer davon aus, dass Motivation vor allem in der ersten und letzten Phase die dominierende Kraft darstellt (Achtziger & Gollwitzer). Dabei steht die Frage im Mittelpunkt, welche Ziele eine Person anstreben will und welchen Kriterien sie hierbei folgt (Achtziger & Gollwitzer). Im schulischen Kontext betont Heimlich, dass sich Schüler:innen mit Versagenserlebnissen nichts mehr zutrauen, von sich erwarten Fehler zu machen oder gleich ganz auf die Bemühung um einen Lernerfolg verzichten (Heimlich, 2016). Somit sind Lerntätigkeiten und damit „Leistungsmotivation“ (Heimlich, 2016, S. 52) in Anlehnung an das Rubikonmodell (Achtziger & Gollwitzer) das Ergebnis von Kosten-Nutzen-Überlegung (Heimlich, 2016). Heckhausen und Rheinberg unterscheiden in diesem Modell die Phasen Handlung, Ergebnis und

Folgen, wobei Lernverweigerungen in diesem Modell in allen Phasen entstehen können (Heimlich, 2016). Lernverweigerungen treten vor allem dann auf, wenn 1. aufgrund von bisherigen Erfahrungen ein Versagen erwartet wird, 2. das Ergebnis durch eigenes Handeln nicht beeinflusst werden kann, 3. die Folgen des Ergebnisses dem Lernenden nicht wichtig sind oder 4. das Ergebnis nicht die gewünschten Folgen nach sich zieht (Heimlich, 2016). Frechette-Simard et al. bestätigen dies, denn sie konnten zeigen, dass Schüler:innen am Ende der Grundschule mit einem niedrigeren Motivations- und Leistungsniveau aufgrund von Prüfungsangst einem höheren Risiko ausgesetzt sind, einen schwierigen Übergang in die weiterführende Schule zu erfahren (Fréchette-Simard et al., 2022).

Weiter betont Heimlich, dass die Entwicklung von Leistungsmotivation vor allem dann optimal verläuft, wenn Kinder und Jugendliche in der Lage sind, die Ergebnisse ihrer Leistungen den eigenen Fähigkeiten zuzuschreiben (Heimlich, 2016). Dies setzt jedoch das Durchlaufen einer altersgemäßen psychologischen und neurobiologischen Entwicklung voraus, was bei Schüler:innen mit Unterstützungsbedarf im Förderschwerpunkt Lernen nicht immer gegeben ist (Gold, 2018). Viele Mädchen und Jungen mit gravierenden Lernschwierigkeiten sind demnach nicht in der Lage die eigenen Lernerfolge den eigenen Fähigkeiten und Anstrengungen zuzuschreiben, was in extremen Fällen dazu führen kann, dass sie gar nicht erst mit dem Lernen beginnen (Heimlich, 2016). So werden bei Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten unter anderem die Herstellung eines ausreichenden schulischen Wohlbefindens, und die Stärkung der Motivation als Ziele sonderpädagogischer Förderung formuliert (Bless & Mohr, 2007 in Schwinger et al., 2020). Obwohl insgesamt nur wenige Studien zum schulischen Wohlbefinden existieren (Finsterwald et al., 2009; Nicklaussen; Wang et al., 2014), weisen eine Reihe von Befunden schulische Wohlbefindensaspekte als „generell lernrelevant“ (Hascher & Hagnauer, 2011 in Schwinger et al., 2020, S. 6) aus. In dieser Arbeit wird angenommen, dass ein subjektiv positiv empfundenen Schulklima eine für den schulischen Erfolg grundlegende wichtige Variable darstellt (Wang et al., 2014). Über eine entspannte Atmosphäre und positive Emotionen (Heimlich, 2016) wirkt sich diese wiederum günstig auf die Lernsituation aus, weshalb schulisches Wohlbefinden in dieser Arbeit als motivele Komponente angesehen wird.

Zusammenfassend lässt sich also sagen: „Lern- und Lebensprobleme bedingen sich beim Menschen [...] gegenseitig“ (Heimlich, 2016, S. 35; Krull et al., 2018). Aufbauend

auf diese Erkenntnis und der in den letzten Jahren vollzogenen Entwicklung der Sonderpädagogik hin zur potentialorientierten „special needs education“ (Schröder, 2005; Heimlich, 2016), soll nachfolgend der Ansatz der Empowerment - Pädagogik vorgesehlt werden.

2.6 Empowerment-Pädagogik

Der Terminus Empowerment drückt die Erfahrung aus, dass durch gemeinsames politisches Handeln Kräfte freigesetzt werden, welche die ehemals ohnmächtigen und marginalisierten Personen handlungsfähig und mächtig werden lassen (Lindmeier & Lindmeier, 2008). Von dieser ursprünglich politischen Bedeutung ausgehend, hat der Begriff in den 1990er-Jahren Einzug in die Pädagogik gehalten, um das zentrale Grunddilemma von Hilfe und Abhängigkeit zu lösen (Schütze, 2015). So geht die Empowerment-Pädagogik grundsätzlich davon aus, dass alle Menschen über genügend Ressourcen verfügen, um ihr Leben ohne organisierte soziale Unterstützung zu gestalten (Lindmeier & Lindmeier, 2008). Aufgrund von sozialer Randständigkeit oder durch mangelnde Gestaltungsspielräume konnten diese Ressourcen jedoch manchmal nicht (vollständig) entwickelt werden. Um jedoch ihre Rechte und Pflichten wahrnehmen zu können, benötigen benachteiligte Menschen bedarfsgerechte Unterstützung (Hilfe zur Selbsthilfe), jedoch ohne dabei die Kontrolle über ihr eigenes Leben zu verlieren (Lindmeier & Lindmeier, 2008).

Mit dem Umbruch der Behindertenpädagogik (Heimlich, 2016; Theunissen, 2007) weg von Defizitorientierung und Separation hin zu Potentialorientierung und Integration (Frederickson & Cline, 2002; Heimlich, 2016; U. Schröder, 2005) hat auch die Empowerment-Pädagogik Einzug in die Sonderpädagogik gehalten. Inhaltliche Übersetzungen des Wortes „Empowerment“ mit Begrifflichkeiten wie „Selbst-Bemächtigung“, „Selbstvertretung“, „Teilhabe“ und „Anerkennung behinderter Menschen als Bürger unserer Gesellschaft“ zeigen, dass nun nicht mehr die Behinderung an sich, sondern der Mensch als Ganzes im Mittelpunkt pädagogischer Betrachtung steht (Frederickson & Cline, 2002; Heimlich, 2016). Empowerment steht dabei für ein Konzept, das Menschen mit Behinderungen und ihre Angehörigen als Expert:innen in eigener Sache ernst nimmt (Theunissen, 2007). Es repräsentiert die Stimme der Betroffenen, gilt als der zentrale Wegweiser zeitgemäßer Behindertenarbeit und ist aus der Heil- und Sonderpädagogik nicht mehr weg zu denken (Theunissen, 2007). Dabei darf jedoch nicht unerwähnt bleiben, dass

Empowerment zu einem Modebegriff geworden ist, der gefährdet ist, von neoliberalen Strömungen instrumentalisiert und missbraucht zu werden. Deswegen ist es wichtig, Empowerment von seiner ursprünglichen Bedeutung und als ein politisch bedeutsames Konzept zu begreifen, um Fehlentwicklungen in der Behindertenarbeit zu vermeiden (Theunissen, 2007).

„Nicht unbedeutend erscheint in diesem Zusammenhang die erhöhte Aufmerksamkeit, die der Begriff der individuellen Stärke erhält, eine tatsächlich bemerkenswerte, begrifflich-innovative Innovation“ (Wevelsiep & Greving, 2015). Im Zentrum dieses Stärkenmodells steht unter anderem die Grundannahme, dass „Mensch in ihrem Handeln immer dann, wenn ihre positiven Fähigkeiten unterstützt werden, auf ihre Stärken zurückgreifen“ (Theunissen, 1999 in Wevelsiep, 2015, S. 121). Für die potentialorientierte „special need education“ im Förderschwerpunkt Lernen bedeutet dies, dass die betroffenen Mädchen und Jungen aufgrund von einer ungeeigneten Lern- und Entwicklungsumgebung zwar hinter ihren Altersgenossen zurückgeblieben sind (Heimlich, 2016), aber trotzdem über individuelle Kompetenzen und Stärken verfügen (Wevelsiep, 2015). Die Unterstützung dieser individuellen Stärken ist die Grundlage für ein Zurückgreifenkönnen der Schüler:innen auf ihre persönlichen Ressourcen und damit für die Überwindung ihrer Lern- und Entwicklungsschwierigkeiten (Wevelsiep, 2015). Ausgedrückt wird dieses kompetenzorientierte „empowerment“ (Heimlich, 2016) in dem Auftrag Schüler:innen mit Unterstützungsbedarf im Förderschwerpunkt Lernen neben der Vermittlung fachlicher Kompetenzen in ihrer sozio-emotionalen Entwicklung zu begleiten (Gold, 2018; Schwinger et al., 2020).

Wie in Kapitel 1.4 ausführlich dargelegt, fehlen konkrete Hinweise und empirische Evidenzen dazu, in welcher Form diese Begleitung erfolgen soll. Aufbauend auf der Sozialisationshypothese (Conzelmann, 2001; Magnaguagno, 2016) und der fachdidaktischen Auslegung des Erziehungs- und Bildungsauftrages des Sportunterrichts (Bähr et al., 2013; Scheid, 2007; Scheid & Prohl, 2017) wird in dieser Arbeit davon ausgegangen, dass Sport zumindest in der Theorie die sozio-emotionale Entwicklung von Schüler:innen fördern kann.

2.7 Forschungsstand sozio-emotionale Entwicklung und (Schul-)Sport

„Der Beginn der systematisch wissenschaftlichen Beschäftigung mit dem Thema Sport und Persönlichkeit lässt sich für den deutschsprachigen Sprachraum auf etwa Mitte der 1950er-Jahre datieren“ (Conzelmann et al., 2011, S. 28). Beginnend mit der Monografie von Neumann aus dem Jahre 1957 können die 60er- und 70er-Jahre als die „Blütezeit der sportwissenschaftlichen Persönlichkeitsforschung“ (Alfermann et al., 1993; Gabler et al., 2004) bezeichnet werden. In den meisten der in dieser Zeit vorgelegten „unzähligen Studien“ (Conzelmann et al., 2011, S. 28) wurden Gruppen von Sportler:innen mit anderen Sportler:innen oder Nichtsportler:innen durch die Beschreibung von interindividuellen Differenzen miteinander verglichen und die Persönlichkeit anhand von Traits verglichen (Conzelmann et al., 2011, S. 28).

Aufgrund von fehlenden Zusammenhängen zwischen Sport und Persönlichkeit und „inhomogenen Einzelbefunden“ (Conzelmann et al., 2011, S. 28), wurden Sekundär- und Tertiäranalysen durchgeführt (Kirkcady et al., 1984 in Conzelmann, 2001). Diese ergaben, „dass die inkonsistenten Befunde nicht nur auf uneinheitliche Vorgehensweise und auf einen nicht klar abgrenzbaren Gegenstandsbereich zurückzuführen sind, sondern in hohem Maße auf theoretisch-methodische Schwächen der Studien beruhen“ (Conzelmann et al., 2011, S. 28). Trotz konstruktiver Vorschläge folgte in den 70er- und 80er-Jahren eine „Lähmung der Forschungsaktivitäten“ (Conzelmann et al., 2011, S. 29) bis hin zu einer „Phase des relativen Stillstands“ (Conzelmann et al., 2011, S. 29). Lediglich Singer und Haase veröffentlichten im Jahr 1975 ein Review mit einer Diskussion um Theorie- und Methodenfragen zum Gegenstandsbereich Sport und Persönlichkeit, dem sich Memmendei und Mielke im Jahr 1989 anschlossen (Conzelmann, 2001). Und erstmalig im Jahr 2019 betont Frey die offenkundige wissenschaftliche Vernachlässigung des Schulsports in Form von drei Jahrzehnten Desinteresse (Frey, 2009 in Kalnbach, 2019).

Mit Beginn der 1990er Jahre erholte sich die sportwissenschaftliche Persönlichkeitsforschung und der schwammige Begriff Persönlichkeit wurde durch kognitive Persönlichkeitsvariablen bzw. Facetten des Selbstkonzeptes ersetzt, die eher durch sportliche Aktivität beeinflussbar sind (Vealey & Horn, T. S [Hrsg.], 2002). 2001 veröffentlichte Conzelmann eine Studie „aus der hervorgeht, dass ein eindeutiger Nachweis der kausalen Wirkung sportlichen Engagements auf die ganzheitlich

betrachtete Persönlichkeitsentwicklung generell nicht geliefert werden kann (Conzelmann, 2001). So sind menschliche Lebensläufe derart komplex und heterogen, dass - zumindest bei Stichprobenuntersuchungen - lediglich tendenzielle Befunde zu erwarten sind. Eindeutige Befunde dürften sich nur in Einzelfallstudien ergeben, da nur dann die Empirie dem dynamisch-interaktionistischen Ansatz gerecht wird (Conzelmann, 2001). Die schwierige methodische Umsetzung selbigens ist jedoch bisher kaum gelungen (Conzelmann & Müller, 2005). Werden nur Teilbereiche des Gegenstands Sport und Persönlichkeit in Form von weniger komplexen Teiltheorien untersucht, steigt die Wahrscheinlichkeit für eine eindeutige Antwort (Conzelmann, 2001). Allerdings waren Interventionsstudien dazu – auch im schulischen Kontext – lange Zeit eine Ausnahme (Conzelmann et al., 2011) und das obwohl die fachdidaktische Auslegung des Erziehungs- und Bildungsauftrages des Sportunterrichts neben der Erziehung zum Sport, also der Erschließung der Bewegungs-, Spiel- und Sportkultur, die Erziehung durch Sport und damit die Persönlichkeitsentwicklung als einen wichtigen Auftrag des Sportunterrichts ansieht (Bähr et al., 2013; Scheid & Prohl, 2017). Als erste Versuche diese normativ orientierte bildungstheoretische Argumentation mit empirischen Untersuchungen zu belegen sind die Forschungsarbeiten von Bähr zum kooperativen Sportunterricht zu nennen (Bähr, 2011). Kooperatives Lernen integriert zwei wesentliche Anliegen des schulischen Sportunterrichts: Das fachliche Lernen des Stoffes wird mit der Chance bzw. Notwendigkeit des gegenseitigen Helfens kombiniert, was wiederum ein wichtiger Teilaspekt schulisches Lernens darstellt (Bähr, 2011). Obwohl das kooperative Lernen eine anspruchsvolle Lernmethode darstellt, die von Schüler:innen sowie Lehrkräften zunächst erlernt werden muss, zeigen die Ergebnisse, dass diese Lernform nicht nur eine Verbesserung der Sozial- und Methodenkompetenz führt, sondern auch im fachlichen Lernen nachhaltige und transferierbare Ergebnisse liefert (Bähr, 2011). Vor allem auf ADHS-gefährdete Schüler:innen, insbesondere Jungen, die oft ein überdurchschnittlich auffälliges Verhalten zeigen, kann sich kooperatives Lernen günstig auf das Sozial- und Lernverhalten auswirken (Zentall et al., 2011).

Speziell für den Sportunterricht ist die Wirksamkeit des kooperativen Lernens im Hinblick auf soziale und fachliche Lernziele durch eine Reihe kleinerer Studien sowie ein Lernexperiment von Gröben aus dem Jahr 2005 weitestgehend bestätigt worden (Wibowo & Bähr). In diesem Lernexperiment wurden kooperativ lernende Gruppen vor und nach dem Unterricht in Sportspielen sowie Individualsportarten mit

Lehrkraftzentriert lernenden Gruppen verglichen. In der motorischen Leistung zeigte sich in beiden Gruppen kein Unterschied, jedoch sind deutliche Vorteile hinsichtlich der Transferierbarkeit der erlernten motorischen Kompetenzen auf komplexere Problemsituationen und hinsichtlich ihrer Behaltensstabilität über einen trainingsfreien Zeitraum hinweg festzustellen. Positive Effekte zeigen sich ebenfalls in der subjektiven Qualität der erlernten Bewegungen als auch in Bezug auf die soziale Kohäsion innerhalb der kooperativen Lerngruppen (Wibowo & Bähr). Ein anderes Beispiel sind die Frankfurter Studien zum kooperativen Lernen im deren Rahmen zwei Interventionsstudien an Regelschulen mit 243 Viertklässler:innen durchgeführt wurden. Untersucht wurden die Themenbereiche Lerneffekte (Was lernen die Schüler:innen im Hinblick auf Bewegung und Persönlichkeitsentwicklung?), Lernprozesse (Was tun die Schüler:innen in Phasen selbstständiger Teamarbeit?) sowie die Zusammenhänge zwischen Lerneffekten und Handeln der Schüler:innen im Prozess der Teamarbeit. Im Ergebnis zeigt sich, dass das kooperative Lernen im Sportunterricht zu positiven Ergebnissen hinsichtlich des fachlichen Lernens sowie der Selbsteinschätzung der Teamkompetenz geführt hat. Das heißt die Schüler:innen erbringen die gleichen motorischen Zuwächse, zeigen jedoch bessere Transfer- und Behaltensleistungen als die Schüler:innen der Kontrollgruppe (Wibowo & Bähr). Bähr betont in diesem Zusammenhang, dass der Sportunterricht „unter allen Schulfächern ein besonderes naheliegendes Feld für die Integration von Sachaneignung und Persönlichkeitsentwicklung“ (Wibowo & Bähr) darstellt. Auch Conzelmann et al. betonen, dass bei sportpädagogischen Begründungen hinsichtlich der positiven Wirkungen des Schulsports auf die Persönlichkeitsentwicklung bisher der Frage nach der empirischen Bewährung dieser normativen Aussagen zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt wurde (Conzelmann et al., 2011). Ein weiterer Versuch dies zu ändern, stellt die Berner Interventionsstudie Schulsport BISS dar, in der drei Module zur Entwicklung des Selbstkonzepts im Sportunterricht empirisch untersucht wurden. Conzelmann präzisiert die Fragestellung in dem er die unscharfe Bezeichnung „Persönlichkeit“ durch den klar definierten Begriff „Selbstkonzept“ ersetzt. „Das Modul Spiel hat zum Ziel, das soziale Selbstkonzept positiv zu beeinflussen“ (Conzelmann et al., 2011, S. 85), während das Modul Wagnis das emotionale Selbstkonzept und das Modul Leistung das physische Selbstkonzept fördern sollen (Conzelmann et al., 2011). Statistisch bedeutsame Interventionseffekte zeigten sich in den Facetten: Soziale Selbstwirksamkeit, Hoffnung auf Erfolg,

sportbezogenes Fähigkeitsselbstkonzept und Ausdauerdauerselbstkonzept (Conzelmann et al., 2011). Die Ergebnisse zeigen damit, „dass sich spezifische Selbstkonzeptdimensionen von Schülerinnen und Schülern durch selbstkonzeptfördernden Sportunterricht (zumindest in der Tendenz) positiv beeinflussen lassen“ (Conzelmann et al., 2011, S. 220). Angenommene Wirkungen auf das generelle Selbstkonzept und das Selbstwertgefühl sowie nachhaltige Wirkungen (Follow-up nach fünf Monaten) konnten nicht nachgewiesen werden (Sygusch et al., 2022).

Auch international rückt der von Bähr betonte Transfer der im Sportunterricht durchlaufener sozio-emotionaler Entwicklungen in andere Lebensbereiche (Bähr, 2011) in den Mittelpunkt sportpädagogischer Forschung. Als Beispiel ist hier die Studie von Hellison aus dem Jahr 2011 zu nennen. Im Rahmen des Teaching-Personal-and-Social-Responsibility-Programms wurde in dieser Erhebung der Zusammenhang zwischen körperlicher Aktivität und der Entwicklung sozio-emotionaler Kompetenzen in Schulen demonstriert. Das fünfstufige Programm soll Schüler:innen Lebenskompetenzen und soziale Werte im Sportunterricht vermitteln, die später auf andere Lebensbereiche übertragen werden können. Bei erfolgreichen Implementierungen zeigte sich, dass sich das soziale Klima in den Klassen verbesserte und weniger „Klassenzimmermanagement“ durch die Lehrkräfte notwendig war (Hellison, 2011).

Weitere Versuche den Erziehungsauftrag des Sportunterrichtes (Bähr et al., 2013; Scheid & Prohl, 2017) stärker in den Fokus pädagogischen Handelns zu stellen, führten in den nachfolgenden Jahren zu einer immer stärkeren Öffnung des Lehrplans. Pädagogische Konzepte zur Persönlichkeitsentwicklung (Bähr, 2011; Conzelmann et al., 2011) und außerschulischen Maßnahmen wie Erlebnispädagogik (Schüller, 2019; Shafi, 2019; Tiedemann, 2021) und Kämpfen (Istas & Körner, 2016) wurden in den Lehrplan integriert. Allerdings gab es zunächst nur einzelne Erhebungen, die den Erfolg der Interventionen messen konnten.

Exemplarisch ist hier die Studie von Volk et al. aus dem Jahr 2014 zu nennen, in welcher die Wirksamkeit eines erlebnispädagogischen Lernarrangements zur Teamentwicklung im Sportunterricht evaluiert wurde. Als abhängige Variable wurde einerseits über die gesamte Intervention hinweg der Gruppenprozess (Entwicklung subjektives Gruppenerleben und erlebte Gruppennormen) mittels Fragebogen erhoben, andererseits wurde über systematische Beobachtungen die kooperative

Gruppenleistung (Entwicklung kooperativen Verhaltens) erfasst. In Bezug auf die Entwicklung der kooperativen Gruppenleistung zeigten sich in allen untersuchten Subfacetten (motorisches, psychisches, soziales und arbeitsbezogenes Verhalten) statistisch bedeutsam höhere Ausprägungen als in der Kontrollgruppe. Außerdem nahmen in der Versuchsgruppe im Laufe des Gruppenbildungsprozesses die Konflikte unter den Schüler:innen ab und das Engagement zu. In der Kontrollgruppe zeigte sich dagegen ein insgesamt stärkeres Gruppenerleben und positiver erlebte Gruppennormen (Volk et al., 2014).

Fünf Jahre später veröffentlichte Schüller mit dem Projekt „Sozialkompetenz-orientiertes Lernen (SoKool)“ die Ergebnisse einer gezielten Förderung der perzeptiv-kognitiven, motivational-emotionalen und behavioralen Anteile sozialer Kompetenz. Die Intervention beinhaltete die Übernahme von Rollen und Gruppenaufgaben durch die Schüler:innen, des weiteren Teambuildingaufgaben, sowie spezifische Gestaltungsvorgaben für Mannschaftssportarten und Individualsportarten. Zeitgleich sollte die körperliche Aktivität der Schüler:innen hochgehalten werden. Die Ergebnisse zeigen unter anderem einen Anstieg in den Bereichen Prosozialität und Selbstkontrolle bei der Versuchsgruppe. Im Bereich der soziodemographischen Einflüsse auf die von Schüler:innen wahrgenommene Wichtigkeit sozialen Verhaltens liefert der Einfluss der selbst ausgeübten Sportarten signifikante Ergebnisse: Individualsportler:innen stufen die Wichtigkeit sozialen Verhaltens höher ein, als die Mannschaftssportler:innen (Schüller, 2019).

Ebenfalls im Jahr 2019 stellten Shafi et al. ein europaweites Programm vor, in welchem bei straffälligen Jugendlichen sozio-emotionale Kompetenzen mithilfe von Action-Spielen und Sport gefördert werden können. Die damit verbundene Studie kommt zu dem Ergebnis, dass Sport und Action-Spiele zumindest theoretisch effektiv die Entwicklung von sozio-emotionalen Kompetenzen fördern können. Dies ist allerdings nur dann der Fall, wenn das Design des Spiels sensitiv genug ist, um nicht nur die emotionalen Bedürfnisse der straffälligen Jugendlichen zu befriedigen, sondern es auch zu den Herausforderungen des jeweiligen Landes passt. Weiter müssen die Spiele nachvollziehbar die Kompetenzentwicklung durch die verwendeten Interventionen demonstrieren, um sie eindeutig bewerten zu können. Für die Entwicklung solcher Spiele stellt diese Studie nach Angabe der Autoren die konzeptionelle und methodologische Grundlage dar (Shafi, 2019).

Neben dem Wirksamkeitsnachweis stehen zunehmend die Implementierungsgenauigkeit sowie die Rolle der Lehrkräfte beim Erziehungsauftrag des Sportunterrichts (Bähr, 2011) im Mittelpunkt sportpädagogischer Erhebungen.

So publizierten Jacobs et al., 2013 eine Studie, die sich mit dem Einfluss von Sportlehrer:innen auf die Sozial- und Moralentwicklung ihrer Schüler:innen beschäftigte. Neben körperlichen Techniken wurden im Unterricht gezielt soziale Interaktionsfähigkeiten gelehrt und die Umsetzung dieser beobachtet. Die Ergebnisse der Studie lassen zumindest dann auf eine verbesserte Sozial- und Moralentwicklung bei den Schüler:innen schließen, wenn die Regeln in einem Zusammenhang vermittelt wurden, der für sie Sinn ergab. Demnach kann Sport aufgrund des einheitlichen Contexts eine zentrale Rolle bei der Wertevermittlung bei jungen Menschen spielen (Jacobs et al., 2013).

Und 2016 untersuchte Magnaguagno im Anschluss an die BISS-Studie in einer eigenen Studie die Implementierungsgenauigkeit und das soziale Selbstkonzept im Sportunterricht. Im Zentrum stand die Frage, ob die Begleitung der Lehrkräfte Einfluss auf die Implementierungsqualität und dies wiederum einen Einfluss auf die Selbstkonzept-Entwicklung hat. Die Auswertung ergab eine hohe und nachhaltige Implementierungsqualität nur bei den Lehrkräften, die bei der Durchführung der Intervention begleitet wurden. Entsprechend liegt eine mittelfristige (Pre-Post) und nachhaltige Programmwirksamkeit (Follow-up) beim Selbstkonzept der Kooperationsfähigkeit nur bei denjenigen Schüler:innen vor, die von begleiteten Lehrkräften unterrichtet wurden. Auffällig ist, dass sich die vier weiteren Selbstkonzept-Facetten nicht statistisch bedeutsam veränderten, also trotz vorliegender Implementierungsqualität kein Nachweis der Programmwirksamkeit erbracht wurde (Magnaguagno et al., 2016).

Knudsen et al. veröffentlichten ein Jahr später ein Weiterbildungsprogramm für Lehrkräfte, das darauf abzielt, Lebenskompetenzen bei Schüler:innen durch Sportunterricht zu fördern. Getestet wurde das vierphasige Konzept bestehend aus Design, Planung, Implementierung und Evaluation an drei dänischen Internaten. Die Gruppendiskussionen mit den Lehrkräften ergab, dass die Arbeit mit Lebenskompetenzen im Schulsport gerne angenommen wurde und sie die Reflektion über ihre Arbeit als Gewinn betrachteten. Weiter gaben die Lehrkräfte an, dass ihnen das Programm dabei half, ihren Unterricht so zu strukturieren, dass sie ihre Schüler:innen tatsächlich bei der Entwicklung von Lebenskompetenzen unterstützen

konnten. Die Schüler:innen wurden während des Programms als positiv und engagiert erlebt und konnten sehr wahrscheinlich ihr Verständnis von Lebenskompetenzen erhöhen (Knudsen et al., 2020).

Trotz guter Studienlage kritisieren Sygusch et al., dass vorliegende Studien zum Sportunterricht es noch nicht schaffen, Prozesse und Wirkungszusammenhänge von Sportunterricht befriedigend abzubilden (Sygusch et al., 2022). „Nur die wenigsten der bisher veröffentlichten Studien verfolgen explizit die Absicht, ein klar umrissenes sportdidaktisch-methodisches Konzept (im Sinne eines definierten „Angebotes“ und dessen „Nutzung“) im Hinblick auf die damit einhergehenden Prozesse und Effekte des Unterrichts zu prüfen“ (Sygusch et al., 2022).

Schüller und Demetriou bestätigen diese Auffassung. Sie analysierten 2018 eine Auswahl von 29 internationalen Studien (23 Studien zu Sportunterricht, sechs außerunterrichtlich) aus den Jahren 1984 bis 2016. 85 % dieser Studien stellen positive Interventionseffekte auf handlungsbezogene Aspekte sozialer Kompetenz fest, 75 % beanspruchen dies für kognitive bzw. wahrnehmungsbezogene Aspekte sozialer Kompetenz und 14 % für motivational-emotionale Aspekte. Nach sorgfältiger Prüfung der methodologischen Standards kommt das Review zu ernüchternden Ergebnissen: 27 der 29 Studien zeigen ein hohes Fehler-Risiko, was die Aussagekraft der Ergebnisse einschränkt. Meist werden Befunde anhand von Signifikanzen oder Tendenzen berichtet, lediglich sieben der 29 Studien geben Effektstärken an. Als Problem benennen die Autoren die Diversität des theoretischen Konstrukts sozialer Kompetenz sowie der entsprechenden Erhebungsinstrumente, die häufig ohne Angabe der Testgüte dargestellt werden. Sie resümieren, dass kein goldener Standard zur Bewertung der sozialen Kompetenz existiert (Schüller & Demetriou, 2018).

Balz und Bähr weisen darauf hin, dass trotz eines hohen Erwartungshorizontes zu den Wirkungen von Sportunterricht insgesamt erst wenige Befunde vorliegen. „Relativ übereinstimmend zeigen die vorliegenden Studien, dass die angestrebten Wirkungen keinem Automatismus unterliegen: Sport bzw. Sportunterricht ist nicht per se persönlichkeitsförderlich“ (Bähr, 2013 & Balz, 2018 in Sygusch et al., 2022, 6 f).

Eine Möglichkeit dem Erziehungsanspruch des Sportunterrichts gerecht zu werden, also dem Sportunterricht einen festen Rahmen zu geben, in welchem neben körperlichen Techniken geistige Haltungen zur Förderung der sozio-emotionalen Entwicklung (Hintelmann, 2009) vermittelt werden können, kann das Unterrichten von sanften Kampfkünsten sein.

2.8 Forschungsstand sozio-emot. Entwicklung und (Schul-)Kampfkunst

Wie bereits erwähnt, führte der Versuch dem Erziehungsauftrag des Sportes (Bähr et al., 2013; Scheid & Prohl, 2017) gerecht zu werden, zu einer Öffnung des Lehrplans (Istas & Körner, 2016) und damit zu einer Integration von ursprünglich außerschulischen Aktivitäten wie des Kämpfens (Istas & Körner, 2016; Tiedemann, 2021) in das Curriculum des Sportunterrichts.

Beim Kämpfen im Sportunterricht steht der spielerische, regelgeleitete Aspekt der körperlichen Auseinandersetzung im Vordergrund. Das verantwortungsbewusste Handeln gegenüber den Trainingspartner:innen stellt das oberste Prinzip dar, so dass das gegenseitige Kräfteressen durch Selbstbeherrschung und Rücksicht auf die körperliche Unversehrtheit des Gegenübers gesteuert werden muss (Neudorfer, 2005). Aus pädagogischen Gesichtspunkte ergeben sich daraus nutzbringende Chancen über die bewusste Erfahrung unmittelbarer Körperkontakte und die Begegnung von Stärkeren und Schwächeren (Lange & Sinning, 2009; Neudorfer, 2005). Diese Grundsätze finden sich in allen traditionellen Kampfkünsten (Hintelmann, 2009; Liebl, 2012) weshalb vor allem in den letzten zehn Jahren im Rahmen verschiedener Programme traditionelle Kampfkünste im Schulsport unterrichtet und deren Wirkung evaluiert wurde. Diese (überwiegend asiatischen) Kampfkunstformen sollen im Folgenden kurz vorgestellt sowie die Studienlage dazu dargestellt werden.

2.8.1 Karate

Karate bezeichnet eine waffenlose Kampfkunst, die in Japan aus der Verschmelzung von okinawanischen und chinesischen Traditionen entstanden ist (Nakayama & Masberg, 2020). Im Laufe der Zeit entwickelt sich aus der reinen Selbstverteidigung eine Lehre zur Schulung von Körper und Geist, das „Karate-Do“ (wörtlich übersetzt: der Weg der leeren Hand). Karate wird um das Element des „Weges“, also der geistigen Schulung, erweitert. Zentrale Elemente sind dabei Höflichkeit und Respekt vor dem Gegner, aber auch die Beachtung der Regeln des Karate. Die drei wesentlichen Hauptelemente des Karate sind Kihon (Grundtraining), Kata (Form) und Kumite (Kampf) (Nakayama & Masberg, 2020). Nach dem zweiten Weltkrieg wurden die Lehre des Karate mit seinen Schlag-, Tritt-, Stoß-, Block- und Fußfegetechniken

über die ganze Welt verteilt. Im Fortgeschrittenenstadium werden auch Hebel- und Wurftechniken gelehrt (Nakayama & Masberg, 2020).

Obwohl schon vor über 20 Jahren ersten Studien die positiven Effekte des Karates wie eine Verbesserung im Umgang mit Frustrationen, Konflikten und persönlichen Angriffen (Bitzer-Gavornik, 1995; Bloem et al., 2004), eine Verringerung von Angst und Furcht in belastenden Situationen (Bitzer-Gavornik, 1995), mehr Ausgeglichenheit im Alltag (Bloem et al., 2004) ein respektvollerer Umgang mit Familie und Freunden (Bloem et al., 2004) sowie einen tieferen Sinn (Bitzer-Gavornik, 1995; Bloem et al., 2004) zeigten, wurde erstmalig 2012 eine Karate-Intervention in der Schule untersucht. Walter ermittelte im Rahmen einer Längsschnittstudie mit Kontrollgruppenanordnung an einer Grundschule den Zusammenhang zwischen motorischen und kognitiven Leistungen. Im Ergebnis ließ sich durchgehend eine sportinduzierte Steigerung der Konzentrationsfähigkeit nachweisen. Allerdings erzielte die Intervention mit schulsportgeeignetem Karate ebenso gute Ergebnisse wie eine Ballsportintervention (Walter, 2012).

Erst zehn Jahre später folgen national und international weitere Studien zur sozio-emotionalen Entwicklungsförderung an Schulen durch Karate, die im Rahmen von spezifischen Programmen zur Persönlichkeitsentwicklung und Gewaltprävention durchgeführt wurden.

So entwickelten in Deutschland Michael Adam und Matthias Linde das DKV-Sound-Karate für den Schulsport (Lindel & König, 2018). Dabei handelt es sich um die Kombination aus Karatetraining und sportartübergreifenden Übungen, wobei das Wort Sound für die musikalische Begleitung steht. In diesem Konzept werden motorische, koordinative sowie kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten geschult beziehungsweise entwickelt. Es beruht auf dem Konzept des Lernens auf drei Lernebenen: Die erste Ebene der unstrukturierten Übungen soll allgemeine sportliche Fähigkeiten und Fertigkeiten schulen, wobei dabei die Techniken des Karate noch ausgespart werden. Vorrangig wird die Wahrnehmung des eigenen Körpers und die Steigerung der Bewegungsfähigkeit sowie die räumlich-zeitliche Orientierungsfähigkeit trainiert. Die zweite Ebene, die der semistrukturierten Übungen bezieht das Erlernen von grundlegenden Karatetechniken mit ein und zielt dabei auf die Schulung der Motorik ab, denn es sollen Bewegungsabläufe präzisiert werden. Die dritte Ebene der strukturierten Übungen bedient das Erlernen und die Verbesserung der sportartspezifischen Karatetechniken. Im Februar 2016 wurden Leitfadeninterviews

mit Schülerinnen und Schülern einer Werkrealschule im oberschwäbischen Raum durchgeführt. Aus der Stichprobe der quantitativ angelegten Hauptstudie (Lindel & König, 2018) wurden zwölf Schüler aufgrund ihrer Leistungsentwicklung für die qualitative Teilstudie ausgewählt. Die Schülerinnen und Schüler beendeten direkt vor dem Interviewzeitpunkt die 15-wöchige Trainingseinheit zu DKV-Sound-Karate im Schulsport. „Viele der Schülerinnen und Schüler können den persönlichen Nutzen von Sport benennen und so das Sportmachen für sich begründen. Der Fitnessaspekt sowie Spaß am Sport stehen im Vordergrund. Bemerkenswert ist, dass [ein Schüler] angibt, dass er befürchtet, ohne Sport nicht so viel zu erleben bzw. dass ihm die Fröhlichkeit fehle“ (Lindel & König, 2018).

International wurde der Einsatz von traditionellem Karate auf die sozio-emotionale Entwicklung von Schüler:innen zum Beispiel in den USA untersucht. Marusak et al. veröffentlichten 2022 eine Pilot-Studie, die während der Pandemie an drei Grundschulen in den USA durchgeführt wurde. Verwendet wurde das Programm „Heroes Circle“, ein auf dem traditionellen Karate basierendes Curriculum für Grundschulkinder zur Reduktion von Stress sowie emotionalen und sozialen Verhaltensauffälligkeiten. In einem mehrperspektivischem Prä-, Post- und Retentions-Ansatz mit Kontrollgruppe wurde die Sicht der Schüler:innen, der Lehrkräfte und der Erziehungsberechtigten erhoben. Die teilnehmenden Schüler:innen waren mit dem Lehrplan sehr zufrieden und berichteten über mehr Achtsamkeit und weniger Stress im Laufe des Schuljahres. Die meisten Kinder (77 %) wandten die Techniken des Programms auch fünf Monate später noch an und berichteten über Vorteile, einschließlich geringerer internalisierender Symptome und COVID-19-bezogener Ängste. An der Kontrollschule wurde diese Entwicklung nicht beobachtet (Marusak et al., 2022).

Ebenfalls international untersuchten Pinto-Escalona et al. im selben Jahr die Auswirkungen einer schulbasierten Karate-Intervention auf die akademische Leistung, die psychosozialen Funktionen und die körperliche Fitness. Zwanzig Schulen in fünf verschiedenen europäischen Ländern (zwei Klassen der Stufe zwei pro Schule) nahmen an der randomisierten, kontrollierten Clusterstudie (Sport at School trial) teil. Die 721 Teilnehmenden wurden entweder einer Kontrollgruppe (333 Schüler:innen) zugeteilt, die ihren gewohnten Sportunterricht fortsetzte, oder einer Interventionsgruppe (338 Schüler:innen), die den Sportunterricht durch eine einjährige Karate-Intervention (Karate Mind and Movement Programm) ersetzte. Die Intervention

brachte im Vergleich zur Kontrollgruppe kleine, aber signifikante Vorteile für die schulischen Leistungen ($d = 0,16$; $p = 0,003$), Verhaltensstörungen ($d = -0,28$; $p = 0,003$), die kardiorespiratorische Fitness ($d = 0,36$; $p < 0,001$) und das Gleichgewicht ($d = 0,24$; $p = 0,015$). Es gab einen Trend zu signifikanten Vorteilen für die Flexibilität ($d = 0,24$; $p = 0,056$). Für andere Variablen wie psychosoziale Schwierigkeiten, emotionale Symptome, Hyperaktivität/Unaufmerksamkeit, Probleme mit Gleichaltrigen oder prosoziales Verhalten wurden keine signifikanten Vorteile festgestellt (alle $p > 0,05$) (Pinto-Escalona et al., 2022).

2.8.2 Judo

Bei Judo handelt es sich um einen waffenlosen japanischen Kampfsport, der nach dem zweiten Weltkrieg über Amerika nach Deutschland kam und dort seit Anfang der 1960er Jahre angeboten wird (Hintelmann, 2009). Mit der Aufnahme des Judo in die olympischen Spiele in Tokio 1964 richtete sich erstmals ein großes öffentliches Interesse auf die japanischen Kampfsysteme und die fernöstliche Kultur (Hintelmann, 2009). Judo bedeutet übersetzt „der sanfte Weg“ und ist kein Vollkontakt-Kampfsport. Das Grundprinzip besteht im Nachgeben bzw. darin maximale Wirkung bei einem minimalen Kraftaufwand zu erzielen. Die Gurtfarbe gibt Auskunft über das Können und den Grad eines Judokas, denn zu jeder Gurtfarbe gibt es ein Prüfungsprogramm, welches absolviert werden muss.

Ähnlich wie bei Karate wurden schon vor ca. 20 Jahren positive sozio-emotionale Effekte durch das Praktizieren von Judo bei Kindern und Erwachsenen nachgewiesen werden (Bitzer-Gavornik, 1995; Bloem et al., 2004). Positive Effekte wurden außerdem bei von Autismus betroffenen Kindern und Jugendlichen (Garcia et al., 2020; Ludyga et al., 2022; Renziehausen et al., 2022; Rivera et al., 2020) gemessen, sowie bei Mädchen und Jungen mit ADHS (Ludyga et al., 2022). Darüber hinaus konnte eine Steigerung der Fitness vor allem bei übergewichtigen (Brasil et al., 2020) und besonders stressbelasteten Kindern (Saverino et al., 2015) beobachtet werden.

Die Pionierarbeit zum Judo im Schulunterrichte leistete Zielke: Er unterrichtete Schüler:innen an einer Schule für Erziehungshilfe durch die Teilnahme an einer Judo AG über ein Schuljahr hinweg und stellte in Folge eine deutliche Abnahme ungesteuerter, rücksichtsloser Aggressionshandlung sowie eine Zunahme von gegenseitigem Vertrauen und des Selbstwertgefühls fest (Zielke, 1996).

Fast zwanzig Jahre später führte Liebl im Rahmen seiner Promotion im Schulsport eine Längsschnittstudie mit Kontrollgruppen durch und konnte zeigen, dass Judo – ohne gezielte Intervention – unter Umständen psychosoziale Eigenschaften beeinflussen kann (Liebl, 2012). Er konstatierte den teilnehmenden Schüler:innen eine Steigerung der motorischen Leistungsfähigkeit, der Selbstwirksamkeit und der Empathie (Liebl, 2012).

Im Jahr 2019 publizierten Lo et al. eine Studie zu Verbesserung der exekutiven Funktionen und damit der schulischen Leistungen und des Wohlbefindens bei Schulkindern durch Judo. Zur Auswertung der Exekutivfunktionen wurde ein Task-Switching-Test verwendet: Protokoll 1 verglich die Exekutivfunktionen von Judopraktizierenden mit altersgleichen gesunden Personen und Protokoll 2 verglich den Unterschied zwischen Kindern, die ein Judo-Training absolvierten (Intervention) und altersgleichen Kontrollpersonen. Fehlerraten und Reaktionszeiten wurden mit Hilfe einer ANOVA in zwei aufeinander folgenden Messungen analysiert. Protokoll 1 ergab: Der Gruppeneffekt auf die Fehlerraten und der Output Versuchstyp $\times$ Gruppeneffekt waren in der Judo-Gruppe signifikant. Die Fehlerraten in der Judo-Gruppe waren bei den Switch-Versuchen niedriger als in der Kontrollgruppe ($p = 0,001$). Bei den Wiederholungsversuchen wurde kein signifikanter Gruppenunterschied festgestellt ($p = 0,764$). Protokoll 2 ergab: Der Effekt Zeit $\times$ Versuchsart $\times$ Gruppe war signifikant. Und die Post-hoc-Analyse zeigte signifikant niedrigere Fehlerraten der Interventionsgruppe bei den Wechselversuchen im Vergleich zur Kontrollgruppe ($p = 0,006$). Demnach kann regelmäßiges Judotraining möglicherweise bei Schulkindern und Personen mit exekutiver Dysfunktion zur einer Verbesserung der Exekutivfunktionen führen (Lo et al., 2019).

2.8.3 Taekwondo

Taekwondo ist ein koreanischer Kampfsport mit einer über 2000 Jahre alten Geschichte. Der dreisilbige Name steht für Fußtechnik (*tae*), Handtechnik (*kwon*) und Weg (*do*) (Gatzweiler, 2016). Neben der Schulung von Koordination, Schnelligkeit, Balance sowie des Reaktionsvermögens werden geistige Werte wie Höflichkeit, Ehrenhaftigkeit, Selbstdisziplin, Zielstrebigkeit und Gerechtigkeitssinn vermittelt (Stückler, 2022). Seit 1988 ist Taekwondo eine Disziplin bei den olympischen Sommerspielen. Trotz großer Ähnlichkeit mit anderen asiatischen Kampfsportarten,

weist Teakwondo einige Besonderheiten auf: Zum einen stehen Schnelligkeit und Dynamik im Zentrum des Trainings und zum anderen dominieren Fußtechniken deutlicher als in vergleichbaren Kampfsportarten (Gatzweiler, 2016).

Die Studienlagen zu Teakwondo und sozio-emotionaler Entwicklungsförderung schulisch wie außerschulisch ist sehr gering.

Im Jahr 2004 untersuchten Lakes und Hoyt den Zusammenhang zwischen schulischem Teakwondo-Training und der Fähigkeit zur Selbstregulierung in den Bereichen kognitiv, affektiv und körperlich. 207 Kinder vom Kindergarten bis zur 5. Klasse wurden nach dem Zufallsprinzip entweder der Interventionsgruppe (Kampfsport) oder einer Vergleichsgruppe (traditioneller Sportunterricht) zugewiesen. Nach drei Monaten zeigte die Kampfsportgruppe in den Bereichen kognitive Selbstregulierung, affektive Selbstregulierung, prosoziales Verhalten, Verhalten im Klassenzimmer und Leistung in einem mentalen Mathe-Test größere Verbesserungen als die Vergleichsgruppe. In den Kategorien kognitive Selbstregulierung und Verhalten im Klassenzimmer wurde eine signifikante Interaktion zwischen Gruppe und Geschlecht festgestellt, wobei die Jungen größere Verbesserungen zeigten als die Mädchen. Mögliche Erklärungen für diese Interaktion sowie Implikationen für Komponenten des Kampfsporttrainings für die Entwicklung der Selbstregulierung bei Kindern im Schulalter werden diskutiert (Lakes & Hoyt, 2004).

2.8.4 Ringen und Raufen

Ringen und Raufen erleben im Sportunterricht eine Konjunktur - nicht nur im Rahmen von Kampfsportarten, sondern insbesondere als ein pädagogisch einsetzbares und motorisch vielfältiges Bewegungsfeld, bei dem die Schüler:innen spielerisch lernen können, ihre Kräfte miteinander zu messen und sich zu respektieren (Lange & Sinning, 2009). Ringen bzw. der olympische Ringkampfsport selbst wird als eine der ältesten Sportarten überhaupt angesehen und folgt einem strengen international gültigem Regelwerk, welches zum Beispiel Schläge, Tritte, Hebel- und Würgetechniken verbietet (Ruch et al., 2014). Seit 2004 dürfen auch Frauen bei den olympischen Spielen am Freistilringen teilnehmen. Das heute in Schulen übliche „Ringen und Raufen“ dagegen ist keine normierte Sportart. Vielmehr stellt es ein eigenständiges, hochmotivierendes, aktivierendes und zugleich entspannendes wie sozialisierendes Handlungsfeld dar, mit dem im Sportunterricht unterschiedliche pädagogische Ziele angestrebt werden können und das mittlerweile in den Richtlinien und Lehrplänen der

meisten Bundesländer fest verankert ist (Beudels, 2008). Trotz zahlreicher Veröffentlichungen in denen zum einen die entwicklungsfördernde Wirkung des Ringens und Raufens angepriesen und zum anderen den Lehrkräften einfach umsetzbare Übungen an die Hand gegeben werden (Beudels, 2008; Neudorfer, 2005), Beudels, 2008; Funke, 2008; Lange & Sinning, 2009; Hartnack, 2017), fehlen empirische Studien zur tatsächlichen Wirkung dieses „relativ jungen“ (Beudels, 2008) Themas.

2.8.5 Sonstige Kampfkunstformen

Es finden sich noch zwei Studien zum Einsatz von Kampfkünsten in Schulen in denen traditionelle Kampfkünste ohne nähere Bezeichnung unterrichtet wurden:

Zivin et al. untersuchten 2001 die Wirkung des Einsatzes von traditionellen Kampfkünsten im Schulunterricht auf 60 männliche Jugendliche mit hohem Gewalt- und Kriminalitätsrisiko. Die Hälfte der Teilnehmer wurde dreimal pro Woche (je 45 Minuten), wurden von einem Meister des Koga Ha Kosho Shorei Ryu Kempo und seinem Assistenten unterrichtet, während die andere Hälfte als Kontrollgruppe diente und normalen Sportunterricht erhielt. Ausgewertet wurde mithilfe von vier Lehrer-Bewertungsskalen aus dem Sutter-Eyberg Student Behavior Inventory, fünf Selbstberichtsskalen der Piers-Harris Self-Concept Scale, vier computergestützte Messungen der Aufmerksamkeitsselbstkontrolle aus dem Intermediate Visual and Auditory Continuous Performance Test und eine Zählung der permanenten Schulverweise. Vergleichen mit dem Ausgangswert verbesserten sich die Schüler bei 12 Variablen, während sich die Kontrollgruppe bei 5 Variablen geringfügig verbesserte und bei acht Variablen verschlechterte, einschließlich der von den Lehrern bewerteten Gewalt. Signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen gab es bei der selbstberichteten Zufriedenheit und den Schularbeiten sowie bei einer Messung der Aufmerksamkeit. Nachdem die Kontrollgruppe an dem Kurs teilgenommen hatte, glichen ihre Ergebnisse denen der Kampfkunstgruppe nach dem Kurs, wobei die von den Lehrern bewerteten Gewalttätigkeit in der Kontrollgruppe wieder rückläufig wurde. Nach Zusammenführung beider Gruppen, wurden die Bewertungen der Lehrer vor und nach Intervention verglichen: In den Bereichen Regelverweigerung, Impulsivität und unangemessenes Sozialverhalten verbesserten sich die Werte deutlich. Auch bei der

Gewalttätigkeit gab es eine statistisch nicht signifikante Verbesserung. Eine Follw-Up-Erhebung zeigte, dass die Verbesserungen vier Monate nach Abschluss des Kurses anhielten und sich in einigen Fällen sogar noch verstärkten. Alle sechs während der Studienlaufzeit notwendig gewordenen permanenten Schulausschlüsse traten bei der Kontrollgruppe auf (Zivin et al., 2001).

Sieben Jahre später untersuchten Twemlow et al. an drei Grundschulen in Kansas im Rahmen des „Gentle Warrior Programs“ eine auf traditionellen Kampfkünsten basierende Intervention zum Abbau von Aggressionen bei Kindern. Die Stichprobe umfasste 254 Kinder der Klassen 3, 4 und 5. Die Ergebnisse zeigen, dass die teilnehmenden Jungen im Laufe der Zeit seltener Aggressionen und dafür eine größere Hilfsbereitschaft (d.h. hilfsbereites Verhalten gegenüber Mobbingopfern) aufweisen. Twemlow et al. führen dies auf eine Zunahme der Empathie zurück, wobei dieser Effekt nicht bei den teilnehmenden Mädchen beobachtet werden konnte. Trotzdem lieferte diese Studie die Grundlage für den weiteren Einsatz von kampsportbasierten Interventionen zur Bekämpfung von Mobbing in Schulen für Jungen, indem Empathie, Selbstkontrolle und friedliche Strategien zur Konfliktlösung vermittelt werden (Twemlow et al., 2008).

In den folgenden Jahren finden sich noch Studien, die positive Effekte der Ausübung von Kampfkünsten bei Jugendlichen durch einen veränderten Hormonhaushalt (Harwood-Gross et al., 2020), bei Jugendlichen mit aggressiven Verhaltensweisen (Harwood et al., 2017; Lafuente et al., 2021); oder bei Jugendlichen mit Autismusspektrumstörungen (Phung & Goldberg, 2021) aufzeigen, da diese jedoch nicht in Schulen durchgeführt wurden, soll hier nicht näher darauf eingegangen werden. Trotzdem unterstreichen diese Veröffentlichungen zum einen das wissenschaftliche Interesse an der Förderung der sozio-emotionalen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen durch das Praktizieren von Kampfkünsten und zum anderen das Potential, das der Einsatz von Kampfkünsten im Schulsport haben kann.

Abgesehen vom Ringen und Raufen und erlebnispädagogischen Ansätzen beziehen sich die oben genannten Studien auf asiatische Kampfkünste. Trotz ihrer großen kulturellen Bedeutung für Europa, der Überlieferung zahlreicher Original-Fechtbücher (Hils, 1985; Bodemer, 2008) und einem wachsenden Interesse an der Ausübung historischer europäischer Kampfkünste, war die Wirkung der historischen europäischen Fechtkunst auf die sozio-emotionale Entwicklung von Kindern und

Jugendlichen bisher Gegenstand keines mir bekannten wissenschaftlichen Forschungsprojekts.

Aus diesem Grund soll im Folgenden das historische europäische Langschwertfechten samt seiner Wortherkunft, seiner Geschichte und Bedeutung, seiner geistigen Grundlagen und sein Umgang mit Gewalt anhand von historischen Quellen näher beleuchtet werden.

2.9 Historisches europäisches Langschwertfechten

2.9.1 Fechten und Fechtkunst

Die erstmalige Erwähnung des Wortes Fechten findet sich im Hildebrandtlied von 815, dem ältesten germanischen Sprachzeugnis (Bodemer, 2008). Durch die Bibelübersetzung Luthers (1.Korinther) im Jahr 1522 wird der Begriff Fechten endgültig in der deutschen Sprache etabliert. Laut Bodemer bedeutet das Wort „fechten“ schon immer „kämpfen“, wobei man im heutigen Sinn darunter einen sportlichen Zweikampf mit Hieb- und Stichwaffen versteht, bei dem die jeweilige Waffe sowohl zum Angriff als auch zur Parade mit einer Hand geführt wird (Bodemer, 2008). Seit dem 16. Jahrhundert ist unter Fechten „der regelrechte und kunstvoll beherrschte Umgang mit den leichten Blankwaffen zu verstehen“ (Meier & Bretscher-Gisinger, 1999, S. 326). Im Gudrunlied von 1230 werden vier Schirmschläge eines Schwertkämpfers erwähnt. Hils schreibt dazu „Schirmen bedeutet auch fechten mit Schwert und Schild, aber auch beschützen, behüten, beschirmen. Aus dieser Schutzfunktion leitet sich auch der kämpferische Aspekt des Schirmens ab, nämlich der Selbstschutz des Kämpfers vor den Schlägen des Gegners mit dem eigenen Schild, während der Terminus ›fechten‹ ganz allgemein als Kämpfen und jeden kämpferischen Umgang mit Waffen verstanden werden muß. Der Begriff ›schirmen‹ datiert jedoch historisch aus einer Zeit, in der die Maße des Schwerts seinen ausschließlich einhändigen Gebrauch nicht nur erlaubten, sondern geradezu forderten; der Schild war dabei neben dem Helm die wichtigste Defensivwaffe. In der Entwicklung der Fechtkunst und ihrer literarischen Fixierung wird ›schirmen‹ dann zunächst aber auf jeden sachgemäßen Umgang mit Waffen übertragen und steht eine Weile synonym zu ›fechten‹, bevor es endgültig zugunsten des letzteren aufgegeben wird“ (Hils, 1985).

Das Wort Fechtkunst ist im weitesten Sinn eine begriffliche Zusammenfassung der Theorie und der praktischen Geschicklichkeit in der Führung der Handwaffe, betont aber auch, dass dies den Kampf mit Keulen, Streitäxten, Piken, Lanzen, Hellebarden, Sensen, Sicheln, den uralten Faustkampf sowie die Ringkunst miteinschließt (Bodemer, 2008). „Mit der Historischen Fechtkunst ist die ursprüngliche Kampfkunst des Fechtens gemeint. Ein Allkampfssystem, das sowohl bewaffnete als auch unbewaffnete Techniken kennt und nutzt. Das Bezwingen des Gegners ist ebenso wichtig wie das sportliche Üben mit dem Trainingspartner. Die Ausbildung der damaligen Fechter war nicht nur eine rein sportliche und kämpferische, sondern auch eine Schule der Werte und Charakterbildung“ (Schüle, 2009, S. 7). Dies erklärt die – in der Vergangenheit – große kulturelle und soziale Bedeutung der Fechtkunst. Auch im Döbringer Manuskript HS.3227a von 1389 ist von „Meister Liechtenauers Kunst des Fechtens mit dem Schwert“ die Rede und davon, „dass nur eine Kunst des Schwertes ist“, sowie dass „dieselbe Kunst ganz ernst und recht fertig“ (Döbringer & Koch, 2008, S. 2) ist. Schüle schreibt „Bei dem Weg des Schwertfechtens begegnen wir einer Kunst, die über 600 Jahre alt ist. Ein Schwert zu führen, bedeutet mehr als sportliche Fähigkeiten zu entwickeln. Respekt, Vertrauen, Höflichkeit und Geduld sind Eigenschaften, die sich jeder Fechter verinnerlichen darf“ (Schüle, 2009, S. 9).

Das folgende Kapitel soll nun einen Überblick über die ca. 4000 Jahre alte Geschichte der Fechtkunst geben und deren gesellschaftliche Bedeutung in den unterschiedlichen Epochen aufzeigen.

2.9.2 Geschichte und Bedeutung des Schwertfechtens

„Die Jahrtausende alte Geschichte des Schwertes fasziniert seit jeher die Menschen“ (Schüle 2009, S. 10). Die ältesten bekannten Nachweise über die Ausübung der Fechtkunst finden sich auf Wandmalereien in ägyptischen Gräbern (Bodemer, 2008). Das Stockfechten, das im Prinzip ein Hiebfechten war und sich am ehesten mit dem späteren Säbelfechten vergleichen lässt, hatte im alten Ägypten einen hohen gesellschaftlichen Stellenwert und wurde in offiziellen Wettkämpfen im Angesicht des Pharaos ausgeübt (Bodemer, 2008).

Die Griechen fochten in mykenischer Zeit (16. – 11. Jahrhundert v. Chr.), in der sportliche Wettkämpfe bereits eine große Bedeutung hatten, mit Bronzeschwertern. Im archaischen Zeitalter (8. – 5. Jahrhundert v. Chr.), in welchem Tüchtigkeit im

Geschäftswesen, sowie Weisheit das gesellschaftliche Ideal der kämpferischen Tüchtigkeit ablösen, verliert der Kampfsport als Leibeserziehung an Bedeutung. Eine Ausnahme hiervon bildeten die Pythagoräer mit der Überzeugung, körperliche Übung wirke sich positiv auf das seelische Befinden des Menschen aus.

In der klassischen Epoche (5. – 3. Jahrhundert v. Chr.) wurden die alten Ideale wieder aufgegriffen. Der ideale Mensch vereinigte Tüchtigkeit mit geistiger und körperlicher Schönheit und Eisenschwerter kamen zum Einsatz (Bodemer, 2008).

Körperliche Ertüchtigung war auch bei den Römern ein wichtiger Bestandteil der militärischen Erziehung. Die verwendeten Waffen waren in der Zeit der Republik (5. – 1. Jahrhundert v. Chr.) das von den Legionären geführte, kurze Stichschwert, der sogenannte Gladius und später, unter Kaiser Augustus das längere Schlachtschwert, die Spatha (Laible, 2008). Hochentwickelte Fechtkunst zeigten zu dieser Zeit allerdings nur die römischen Gladiatoren, die von den sogenannten Lanistae, die zu den ältesten Fechtmeistern zählen (Bodemer, 2008), ausgebildet wurden. Der antike Autor Plinius berichtet über Fechtspiele als kulturelles Ausdrucksmittel und hebt damit ihre große gesellschaftliche Bedeutung hervor (Bodemer, 2008).

Auch im germanischen Frühmittelalter (ca. 500 n. Chr.) bildeten Kampf und Waffenführung den Mittelpunkt der Ausbildung, denn die Erziehungsideale der jungen Männer waren Härte, Mut, Ausdauer, Kraft und Geschicklichkeit im Umgang mit Waffen. Verwendet wurde zunächst der Sax, „ein Schwert und ein Kampfmesser“ (Laible, 2008, S. 59) und später die längere und zweischneidige Spartha, die die Germanen vermutlich über die Römer von den Kelten (oder direkt von den Kelten) übernommen haben (Laible, 2008).

Im 11. und 12. Jahrhundert n. Chr. entwickelte sich aus den Panzerreitern (bewaffnete Krieger zu Pferd) und den Vasallen (Gefolgsleuten) der sogenannte Ritterstand. Die Lehnsherren erwarteten von ihren Vasallen Treue, Rat und Gefolgschaft statt der sonst üblichen Abgaben von Nahrungsmitteln und vor allem die bindungslose Unterstützung im Kriegsfall (Goetz, 2003). Zur Wahrung dieser Werte, stand die Kirche dem Adel den Kampf mit der Waffe zu, die Ritter wurden zu Glaubenskämpfern und die Kreuzzüge begannen (Goetz, 2003). Im Vordergrund der ritterlichen Erziehung stand die Vermittlung der ritterlichen Tugenden, diese waren ´triuwe` (Treue gegenüber dem Lehnsherrn, aber auch gegenüber dem gegebenen Wort und der Liebe zu Gott), ´staere` (Beharrlichkeit im Festhalten an Gutem und Richtigem), ´mâze` (maßvolles Handeln), ´milte` (Freigiebigkeit), ´zuht` (Anstand), ´manheit` (Tapferkeit), ´êre`

(ritterliches Ansehen, Würde) und ´müete` (Mut). Doch auch gute Umgangsformen, das Beherrschen der höfischen Etikette, geistreiche Gespräche, Respekt vor den Frauen und der Schutz der Armen und Schwachen wurden gefordert (Goetz, 2003). Nach Abschluss der ritterlichen Ausbildung erfolgte in einem feierlichen Ritual die Schwertleite, die Weihung des Schwertes durch einen Priester, die mit einer Ermahnung des angehenden Ritters an den ritterlichen Ehrencodex einherging (Goetz, 2003). Ab dem 14. Jahrhundert trat der Ritterschlag auf Schulter oder Nacken an die Stelle der Schwertleite. Aus dieser Zeit stammen auch die ersten detaillierten Aufzeichnungen über die Vermittlung von „Meister Liechtenauers Kunst des Fechtens mit dem Schwert zu Fuß und zu Ross, Bloß oder im Harnisch“ (Döbringer & Koch, 2008, S. 2). Allerdings war Liechtenauer „nicht der Urheber der Kunst des langen Schwerts, sondern nur ihr prägender Vermittler. Die Kunst des langen Schwerts hatte sich schon lange Zeit vor seiner Lebenszeit entwickelt und wurde von wandernden Meistern in ganz Europa verbreitet“ (Hils, 1983, S. 14). Neben den technischen Grundlagen des Langschwertfechtens wird in den Fechtbüchern auf die innere Haltung der Fechter:innen eingegangen. Exemplarisch hierfür steht der Satz „Junger Ritter lerne, liebe Gott und halte Frauen in Ehre, so wächst Deine Ehre“ (Döbringer & Koch, 2008, S. 10). „Obwohl die Hauptfunktion des Schwertes eher in seinem Symbolcharakter liegt, darf es auf keinen Fall als nebensächliche Waffe abgetan werden. Natürlich wurde das Schwert in allen Schlachten des Mittelalters eingesetzt und erfolgreich benutzt. Zudem war es für die persönliche Selbstverteidigung und als Waffe im gerichtlichen Zweikampf ausgesprochen wichtig“ (Laible, 2008, S. 11).

Zu Beginn des 14. Jahrhunderts wurde das Einhandschwert zunehmend von den längeren Anderhalb- und Zweihändern abgelöst. „Die Fortschritte in der Harnischfertigung machten den Schild weitgehend überflüssig, so dass der Schildarm für seine neue Aufgabe frei wurde“ (Hils, 1985, S. 288) und so eine zweihändige Waffenführung möglich war. Gleichzeitig erforderte das Durchdringen des gegnerischen Panzers eine größere und schwere Waffe, so dass das vor allem als Hiebschwert genutzte romanische Schwert, durch das längere und schmälere gothische Schwert ersetzt wurde mit dem Ziel, die Rüstung des Gegners an einer wenig stabilen Stelle mittels eines Stiches zu durchdringen. Das Fehlen einer Defensivwaffe stellte den oder die Fechter:in jedoch auch vor eine neue Herausforderung, „er musste sein Schwert so kunstvoll beherrschen, dass es Angriffs- und Verteidigungswaffe zugleich“ (Bodemer, 2008, S. 49) sein konnte.

Unter Kaiser Maximilian I. erreichte das ritterliche Turnierwesen im 15. Jahrhundert seine späte Blütezeit, das Langschwert wurde zur „Königin der Waffen“ (Laible, 2008, S. 10). Der europäische Adel begriff sich als Ritterstand und das Turnier gehörte zu allen repräsentativen Akten, die durch eigens hierfür gegründete Turniervesellschaften durchgeführt wurden. Damit wandelte sich das Training für den Ernstfall zum Spiel, „wobei sich der Begriff Spiel auf die Erfahrung des eigentlich Nicht-Notwendigen bezog. [...] Der Fechtkampf wurde zum Kampfspiel, also zu einer zweckfreien Betätigung des Körpers, nicht zum Kampf ums Dasein, sondern zur Selbstentfaltung und Selbstgestaltung. Durch eine gesteigerte Anteilnahme, die über das reine Spiel hinausgeht, ergibt sich die Illusion des Ernstfalls, dass es mehr als ein Spiel sei“ (Bodemer, 2008, S. 32).

Mit der endgültigen Auflösung der mittelalterlichen Gesellschaftsordnung durch den Humanismus (15. / 16. Jahrhundert n. Chr.) wurde die Persönlichkeit des Individuums aufgewertet. An die Stelle von mittelalterlicher Demut traten nun Selbstsicherheit und Selbstbewusstsein, der Mensch wurde sich zunehmend seines Geistes und der eigenen Kraft bewusst. Ausdruck hierfür waren die Grotesk- und Scherzturniere der städtischen Handwerker und die Gründung von bürgerlichen Fechtgesellschaften nach dem Vorbild der Zünfte (Bodemer, 2008). Vorreiter war die „Gemeine Bruderschaft unserer Lieben Frauen der reinen Jungfrau Mariens und des heiligen und gewaltsamen Himmelfürsten St. Marxen“, kurz Marxbrüder in Frankfurt am Main. Die bürgerliche Fechtweise war geprägt durch den Verzicht auf Panzerung und den daraus resultierenden sehr kunstvolleren Bewegungen. In Form von Fechtböden wurde Fechten zum gesellschaftlichen Mittelpunkt. 1487 wurde den Marxbrüdern von Kaiser Friedrich III in einem sogenannten ´Privilegiumsbrief` das Monopol zugestanden, alleine Fechtunterricht zu erteilen und Fechtschulen zu halten (Bodemer, 2008).

Paulus Hector Mair, der eine umfangreiche Sammlung von Büchern und historischen Waffen anlegte, war „vom ´sittigen` Gehalt des Fechtens und seiner Wirksamkeit als Bildungsmittel überzeugt [...] und [...] hoffte, auch in den Kreisen, die der Fechtkunst gleichgültig oder gar feindlich gegenüberstanden, Anhänger zu erwecken und Verehrern solcher ´artes atheleticae` Wege zur weiteren Ausbildung zu zeigen“ (Hils, 1985, S. 199).

Nach Maiers Tod jedoch wird das lange Schwert durch die elegantere und moderne Degenfechtkunst fast vollständig verdrängt (Laible, 2008). „Es gerät ins Abseits und führt als gesellschaftlich-sportlich geprägtes Gaudium im Kreis des

spätmittelalterlichen Stadtbürgertums noch einige Zeit ein relativ friedliches Dasein“ (Hils, 1985, S. 200).

Mit seinem Fechtbuch *‘Trattato de scientia d’arme, con un dialogo di filosofia’* von 1553 stellt Camillo Agrippa die Fechtkunst auf eine neue Grundlage. „Die Fechtkunst beruht nun auf den wissenschaftlichen Theorien der Mathematik und Physik und auf den Grundsätzen der Anatomie und Physiologie des menschlichen Körpers, sie wird eine spekulative Wissenschaft, ein Werk des Verstandes, die in der Kenntnis der geeigneten Techniken und der taktischen Möglichkeiten des Attackierens, Parierens und Ripostierens und in deren praktischer Beherrschung begründet ist. Man erkennt, dass man nicht mehr allein durch Nachahmen berühmter Fechtmeister die Kunst erlernen kann, sondern dass man die Grundlagen der Technik auch mit dem Verstand begreifen und umsetzen muss“ (Bodemer, 2008, S. 35).

Im 18. Jahrhundert rückt die Leibeserziehung erneut in den Fokus geistiger Entwicklung, denn durch sportliche Disziplin sollte der Körper fähig werden, dem Geist und dessen Zielen zu dienen. Johann Christoph Friedrich GutsMuths Bildungsideal von harmonischem Gleichgewicht der geistigen und leiblichen Kräfte wird Grundlage der neuen Gymnastik. „Das Fechten – bisher nur die Fertigkeit, die Angriffe des Gegners auf vorteilhafte Art abzuwehren – wurde eine echte gymnastische Übung, die im hohen Maße dazu beitrug, die Entwicklung der körperlichen Kraft und Gewandtheit zu unterstützen“ (Bodemer, 2008, S. 38).

Im 19. Jahrhundert gehörte die Fechtkunst zur Turnkunst. „Friedrich Ludwig Jahn räumte ihr die erste Stelle unter allen Turnkünsten ein, besonders, weil hier *‘Geist gegen Geist kämpft’*, wie er argumentierte. Erkannt wurde, dass Fechten für die Entwicklung und Erhöhung der physischen Kraft des Menschen, für die Gesundheit, Stärke und Gewandtheit des Körpers höchst wirksam war. Seit dieser Zeit gehört Fechten, mit nur wenigen Ausnahmen zum Sport und orientiert sich an der Idee des Spielerischen, des Zweckfreien und Vergnüglichen. Für philosophisch Gebildete ist Fechten mit all seinen vielseitigen Aspekten der spielerisch analoge Modellfall des Überlebenskampfes überhaupt. Die ästhetische Seite des Fechtens macht den Sport für ein breites Publikum anziehend“ (Bodemer, 2008, S. 39). Anziehend ist die „Kunst des Fechtens mit dem Schwert“ (Döbringer & Koch, 2008, S. 2) vor allem deswegen, weil sie die Entwicklung von geistigen Fähigkeiten miteinschließt. Ein Schwert zu führen bedeutet mehr, als sportliche Fähigkeiten zu entwickeln, denn Respekt,

Vertrauen, Höflichkeit und Geduld sind Eigenschaften, die sich alle Fechter:innen verinnerlichen dürfen (Schüle, 2009).

Im nächsten Kapitel sollen nun die Hinweise zur geistigen Haltung bzw. der „Persönlichkeitsbildung“ (Bott et al., 2012, S. 9) des Langschwertfechtens, welches als Königsdisziplin der Fechtkunst (Laible, 2008) die größte kunstvolle Herausforderung (Bodemer, 2008) der Fechtkunst darstellt, näher beleuchtet werden. Diese sind Grundlage für die theoretische Annahme, dass Fechtkunst die sozio-emotionale Entwicklung von Kindern und Jugendlichen fördern kann.

2.9.3 Die geistigen Grundlagen des Langschwertfechtens

Oberstes Ziel des Langschwertfechtens ist weder Sieg noch Niederlage, sondern die Vervollkommnung des Charakters der Fechterin und des Fechters (Schüle, 2009). Weiter betont Schüle: „Die höchste Ebene des Kampfes ist es, nicht zu kämpfen, sondern den Konflikt zu lösen“ (Schüle, 2009, S. 8). Traditionell lehrt die Fechtkunst den Praktizierenden die Hinwendung zu Gott, denn „zu allem Fechten gehört die Hilfe Gottes zum Rechte“ (Döbringer & Koch, 2008, S. 8). Aber auch gegenseitiger Respekt, Achtung und die Auseinandersetzung mit den Mitmenschen sind von entscheidender Bedeutung (Döbringer & Koch, 2008; Thalhofer & Hergsell, 2011).

Nach der Hilfe Gottes nennt das Döbringer Manuskript einen geraden und gesunden Leib (Döbringer & Koch, 2008, S. 8) als weitere Voraussetzung fürs Fechten, wobei die gerade Haltung im Fechtstand sehr wahrscheinlich nicht nur rein körperlich gemeint ist und eine mentale Zentrierung miteinschließt. Die Praktizierenden sollen ein Ganzes werden oder anders ausgedrückt „mit ganzem Leib“ (Döbringer & Koch, 2008, S. 11) fechten. Äußere Einflussfaktoren sollen nicht länger die Macht besitzen, im Inneren der Fechter:innen zu „rüren“ (Thalhofer & Hergsell, 2011, S. 11). Die Fechtenden entwickeln mentale Stärke und Disziplin und können so die Kontrolle über ihre eigenen Gefühle erlangen. Gerade für Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten ist dies ein entscheidender Aspekt, denn starke Emotionen beeinträchtigen die Informationsverarbeitung, weil sie das Arbeitsgedächtnis belasten und „notwendige Anteile der aufgabenbezogenen Aufmerksamkeitszuwendung entziehen“ (Gold et al., 2018, S. 44). Auch Heimlich betont, dass starke Gefühle wie Aggressionen Lernschwierigkeiten negativ beeinflussen können, da sie in der Regel zur

Unterbrechung des Lernprozesses führen und auch nach einem Konflikt noch für längere Zeit das Weiterlernen verhindern (Heimlich, 2016).

Das Döbringer Manuskript betont weiter: Die Fechterin bzw. der Fechter soll „mit seinem Übermut gesittet sein“ (Döbringer & Koch, 2008, S. 11) sein und „Muße haben“ (Döbringer & Koch, 2008, S. 6) in seinem Gefecht. Trotzdem sollen sie „fröhlich, mit gutem Mute und künstlich und ohne alle Furcht an dem Schwerte stehen“ (Döbringer & Koch, 2008, S. 47). Diese Forderung von Leichtigkeit, nach dem Freisein von Angst und Unsicherheit und einem „fröhlichen Gemüt“ (Döbringer & Koch, 2008, S. 12) zieht sich durch alle Schriften der Liechtenauertradition. Paulus Kal schreibt „erschrickest dw gern chain fechten nymer lern“ (Bott et al., 2012, S. 48), wobei der Terminus „erschrickest“ hier für den Selbstzweifel steht (Bott et al., 2012). Obwohl deutlich älter, deckt sich dies mit den Hinweisen, dass Angst und Stress schlechte Bedingungen für optimale Lernprozesse liefern und eine entspannte Atmosphäre und positive Emotionen günstige Lernvoraussetzungen darstellen (Fischbach et al., 2010; Heimlich, 2016). Auch Gold betont, dass „Lernfreude sich förderlich auf die Lern- und Leistungsmotivation und damit auf das weitere Lernverhalten auswirkt“ (Gold et al., 2018, S. 44).

Weiter wird im Döbringer Manuskript gefordert beim Fechten das „Fühlen“ (Döbringer & Koch, 2008, S. 22, 23 und 39) zu lernen. Diese Aufforderung ist auf mehreren Ebenen zu verstehen: Der Fechtende soll bewusst im Hier und Jetzt präsent sein, sich auf das Gefecht, den eigenen Körper und die aufkommenden Gefühle konzentrieren (Bott et al., 2012; Goetz, 2003). Und er bzw. sie soll und der „guten Intuition“ (Döbringer & Koch, 2008, S. 8) zu vertrauen. Es geht darum, intuitiv im richtigen Moment die richtige Fechttechnik anzuwenden, was laut den mittelalterlichen Fechtmeistern als *Indes* bezeichnet wird. Dieser hochkonzentrierte Zustand wird historisch durch das Vertrauen auf die göttliche Unterstützung erreicht. Fechter:innen, die ihr Bestes geben und gleichzeitig auf die Unterstützung Gottes vertrauen, brauchen im Gefecht keine Angst zu haben (Goetz, 2003). Sie genießen eine gewisse „Seelenruhe“ (Goetz, 2003, S. 167), sind im Vollbesitz ihrer geistigen und körperlichen Kräfte und können intuitiv die durch Übung antrainierten Fähigkeiten abrufen, ohne in Stress zu geraten. Dieses Agieren im *Indes*, entspricht der Vollendung der Fechtkunst (Bodemer, 2008; Schüle 2009; Bott 2012) und entspricht den bereits oben genannten Forderungen nach Entspannung, Ruhe und positiven Emotionen für optimale Lernprozesse (Heimlich, 2016; Gold et al., 2018).

Im Fechtbuch MS A.558 hebt Thalhoffer in detaillierten Bildern anhand der Vorbereitung und Abhaltung eines Kampfgerichts (gerichtlichen Zweikampfes) die Bedeutung der Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehung für das erfolgreiche Erlernen und Praktizieren der Fechtkunst vor (Thalhofer & Hergsell, 2011). Nach Anleitung durch den Fechtmeister wird der Leib des Schülers durch Speis und Trank, durch Schlafen in geheizten Räumen und Bäder gestärkt. Der geistliche Aspekt des Schülers erfährt durch den Meister Unterstützung im gemeinsamen Gebet, im Feiern der heiligen Messe und in der Segnung seiner Waffe, während das Herz durch das enge Leben mit dem Fechtmeister in den Tagen vor dem Duell (die intensive Nähe erzeugt Vertrauen) sowie durch Entspannung bei der Jagd und bei Musik gestärkt wird (Thalhofer & Hergsell, 2011).

Neben der Bedeutung der Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehung, der Orientierung nach oben zu Gott und der Vermittlung technischen Fertigkeiten verweisen alle Fechtmeister der Liechtenauertradition stets auf einen Ehren- oder Wertecodex (Döbringer & Koch, 2008; Thalhofer & Hergsell, 2011; Goetz, 2003; Schüle, 2009; Bott et al., 2012), der eng mit der „Persönlichkeitsbildung“ (Bott et al., 2012, S. 9) verbunden ist. Denn obwohl mit der Fechtkunst eine Fähigkeit vermittelt wurde, die zum Töten befähigt, ist der Kampf für das Gute und der Schutz von Werten das Ziel wahrhafter und echter Fechtkunst oder wie Schüle betont „Die Lösung des Konfliktes“ (Schüle, 2009, S. 8).

2.10 Zusammenfassung

In Anlehnung an die sonderpädagogische Förderpraxis unterscheidet Heimlich bei der Entstehung von Lernschwierigkeiten drei Ursachen-Ebenen (Heimlich, 2016). Die zweite Ebene umfasst die emotionalen und sozialen Faktoren, die dazu führen, dass das Verhalten und die Leistungen von Schülerinnen Anlass zur Besorgnis geben. Als Ursache für diese defizitäre sozio-emotionale Entwicklung werden insbesondere frühe Bindungstraumatisierungen angesehen (Eisfeld, 2015; Günther, 2012 in Heimlich, 2016; Klein, 2001 in Gebhardt, 2021; M. Schröder et al., 2022; Vasquez & Miller, 2018). Die Folge sind die fünf „Problemschwerpunkte“ (Heimlich 2016, S. 46) Aggression, Angst, Aufmerksamkeits- und Konzentrationsprobleme, hyperkinetisches Syndrom sowie Motivationsprobleme, die in dieser Arbeit untersucht werden sollen. In Anlehnung an die Empowerment-Pädagogik wird angenommen, dass Kinder in erschwerten Lebenssituationen in Abhängigkeit ihrer Ressourcenlage

unterschiedliche Bewältigungsstrategien, „in Teilen sogar Widerstandskraft gegen schwierige Lebenssituationen“ (Heimlich, 2016, S. 82) ausbilden können. Ausgedrückt wird dieses kompetenzorientierte „empowerment“ (Heimlich 2016, S. 14) in dem Auftrag Schüler:innen mit Unterstützungsbedarf im Förderschwerpunkt Lernen neben der Vermittlung fachlicher Kompetenzen in ihrer sozio-emotionalen Entwicklung zu begleiten (Gold et al., 2018; Schwinger et al., 2020). Da konkrete Hinweise und empirische Evidenzen in welcher Form diese Begleitung erfolgen soll, fehlen, wird aufbauend auf der Sozialisationshypothese (Magnaguagno, 2014; Conzelmann, 2011; Conzelmann, 2001) und der fachdidaktischen Auslegung des Erziehungs- und Bildungsauftrages des Sportunterrichts (Bähr et al., 2013; Scheid & Prohl, 2017) davon ausgegangen, dass Sport zumindest in der Theorie die sozio-emotionale Entwicklung von Schüler:innen fördern kann. Dies trifft insbesondere auf das Praktizieren von sanften Kampfkünsten zu (u.a. Liebl, 2012; Lindel & König, 2018; Harwood et al., 2017; Harwood-Gross et al., 2020; Phung & Goldberg, 2021).

Da sich vorhandene Studien jedoch ausschließlich auf asiatische Kampfkünste beziehen und gleichzeitig historische Quellen die europäische Fechtkunst als ein Werkzeug zur „Persönlichkeitsbildung“ (Bott et al., 2012, S. 9) ansehen, wird in dieser Arbeit untersucht, inwieweit das Langschwertfechten die sozio-emotionale Entwicklung von Schüler:innen mit Unterstützungsbedarf im Förderschwerpunkt Lernen fördern kann. Insbesondere betrifft dies die fünf Problemschwerpunkte Aggression, Angst, Aufmerksamkeits- und Konzentrationsprobleme, hyperkinetisches Syndrom sowie Motivationsprobleme.

2.11 Sozio-emotionale Entwicklungsförderung durch Langschwertfechten

Die in dieser Arbeit beschriebene spezifische Intervention wurde an der Paul-Lechler-Schule in Böblingen, Baden-Württemberg entwickelt. Es handelt sich hierbei um einen Schulverbund bestehend aus einem sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentrum mit Förderschwerpunkt Lernen und einer Regelgrundschule. Der Schulverbund ist ausgezeichnet als Schule mit sport- und bewegungserzieherischem Schwerpunkt. Darüber hinaus ist er Bestandteil des Böblinger Bildungsnetzes, einem offenen, städtischen Netzwerk bestehend aus schulischen und außerschulischen Akteuren. Ziel des Bildungsnetzes ist es, allen Böblinger Kindern und Jugendlichen Zugang zum ganzen Spektrum an Bildungsmöglichkeiten zu gewährleisten. Die Angebote umfassen die Bereiche kulturelle Bildung, Gewaltprävention, digitale Bildung, Heimatkunde und Demokratiebildung, Bewegung, Ernährung, Umweltschutz sowie MINT (Mathematik-Informatik-Naturwissenschaft-Technik). Der Einsatzschwerpunkt der Angebote liegt in den Schulen, denn insbesondere an Orten, zu denen alle Kinder gleichberechtigt Zugang haben, können Bildungsunterschiede wirkungsvoll und nachhaltig ausgeglichen werden. Im Rahmen der kulturellen Bildung, Heimatkunde und Demokratiebildung wird in allen Böblinger Grund- und Förderschulen das Thema Bauernkrieg im ausgehenden Mittelalter (1525) in Böblingen in Form eines Mitmachtheaters thematisiert. Die Kinder erleben hautnah die Sorge und Nöte der damaligen Bauern und wie sich diese durch heftige (Schwert)Kämpfe, durch Zusammenschluss mit anderen und durch die Formulierung der zwölf Artikel, die die erste niedergeschriebene Forderung nach Menschen- und Freiheitsrechten in Europa darstellen, aus ihrer misslichen Lage befreien konnten. Dieses stark nachgefragte Projekt, der historische Bezug von Böblingen zum Schwertkampf und der Wunsch nach einer sportlichen Intervention, die der Auszeichnung Schule mit sport- und bewegungserzieherischem Schwerpunkt gerecht wird und gleichzeitig die sozio-emotionale Entwicklung von Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten fördern kann, waren Ausgangspunkt für die Konzeptionierung dieser spezifischen Intervention.

Im Folgenden soll nun ausgeführt werden, wie die oben dargelegten historischen körperlichen und geistigen Grundlagen des Langschwertfechtens in Form eines Rahmenkonzeptes in die Moderne übertragen wurden. Weiter soll ausgeführt werden, warum welche Teilaspekte des historischen Langschwertfechtens theoretisch zur Förderung der sozio-emotionalen Entwicklung von Kindern mit Lernschwierigkeiten

insbesondere in den Schwerpunktbereichen Aggression, Angst, Aufmerksamkeits- und Konzentrationsschwierigkeiten, hyperkinetisches Syndrom und Motivationsschwierigkeiten beitragen können.

2.11.1 Allgemeine Informationen

Das europäische Langschwertfechten ist – wie die budopädagogischen Kampfkünste (Hintelmann, 2009) – eng mit der Entwicklung einer bewussten geistigen (achtsamen) Haltung und dem Einhalten sozialer Regeln verbunden (Bott et al., 2012; Schüle, 2009; Thalhofer & Hergsell, 2011). Während ein respektvoller Umgang durch feste Rituale, eine klare Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehung und verbindliche Umgangsregeln erreicht werden kann, kann die bewusste Haltung durch regelmäßige Konzentration auf den Körper und den Atem trainiert werden (Hintelmann, 2009; Schüle, 2009). Die Fecht-Intervention wird deswegen so aufbereitet, dass in Anlehnung an den ritterlichen Ehrencodex zunächst zusammen mit den Schüler:innen die Regeln für das höfliche Benehmen im Fechtunterricht einschließlich des Umgangs mit den Holzschwertern festgelegt werden. Dann wird ein verbindlicher Ablauf für jede Unterrichtsstunde festgelegt: Umziehen in Sportkleidung, Betreten des Raumes, Aufstellen im Kreis (schweigend), Austeilen der Schwerter durch den Trainer (schweigend), gemeinsamen Begrüßung (schweigend), Atemübung (schweigend), Aufwärmen, Fechtunterricht, Abschlussspiel bzw. Freigefecht, Verabschiedung.

Um die Nachhaltigkeit und vertrauensbildende Wirkung dieser Maßnahme sicher zu stellen, sollte die spezifische Intervention über ein Schuljahr hinweg einmal in der Woche für 45 min im Pflichtunterricht stattfinden.

2.11.2 Aggression

Das Auftreten von Aggressionen und aggressiven Handlungen bei Schüler:innen mit Unterstützungsbedarf im Förderschwerpunkt Lernen stellt ein verbreitetes Phänomen dar, welches das Sozial- und Lernverhalten negativ beeinflusst (Heimlich, 2016). Wie bereits ausgeführt können frühe und vor allem schwere Bindungstraumatisierungen hierfür als Ursache angenommen werden (Finzi et al.; 2001; Moré, 2019; Lahousen, 2019; Lattanzi, 2023).

Beim Erlernen von Kampfkünsten wird Aggression im Sinne einer „Triebfeder für soziale Explorationsversuche“ (Hintelmann, 2009, S. 104) positiv bewertet, da jeder Mensch ein Aggressionspotential in sich trägt (Hintelmann, 2009). In diesem

Zusammenhang wird Aggression erst dann als problematisch angesehen, wenn sie vom bewussten Erleben abgespalten wird (Hintelmann, 2009) und unbewusst zum Beispiel als direkte Folge von reaktiven Bindungsstörungen auftritt (Vasquez & Miller, 2018). Dies ist bei allen Jugendlichen mit einem nicht-sicherem Bindungstypen der Fall (Jacobs et al., 2013; Lattanzi, 2023; Liu et al., 2023; Moré, 2019; Vasquez & Miller, 2018), insbesondere aber bei einem vermeidenden Bindungsverhalten (Finzi et al., 2001).

Beim Schwertfechten kann eine Konfliktlösung darin bestehen „destruktive und konstruktive Impulse spürbar“ (Hintelmann, 2009, S. 105) zu machen und Betroffene immer wieder „durch Ausbalancieren in ein Gleichgewicht“ (Hintelmann 2009, S. 105) bzw. in ihre „Mitte“ (Döbringer & Koch, 2008, S. 6) zurückzubringen. So können sich die Mädchen und Jungen der unterbewussten Ersatzhandlung Aggression bewusstwerden und äußere Einflussfaktoren besitzen nicht länger die Macht, im Inneren der Fechter:innen zu „rühren“ (Döbringer & Koch, 2008, S. 11).

Auch andere Studien sehen in Teamsport (Juyal & Dandona, 2012) bzw. Kampfkunst (Zielke, 1996) eine Möglichkeit starke Gefühle – wie zum Beispiel Aggressionen – auf eine sozial akzeptierte Weise ausdrücken und kanalisieren zu können, was sich letztlich in einer deutlichen Abnahme ungesteuerter, rücksichtsloser Aggressionshandlungen im Alltag zeigen kann (Zielke, 1996).

Um diesen Aspekt für die Schüler:innen nachvollziehbar zu machen, werden kurze Unterbrechungen des Unterrichts, sog. Feedbackrunden eingeführt (Conzelmann et al., 2011). In diesen werden die Schüler:innen dazu aufgefordert, über ihre Handlungen nachzudenken und „die Erfahrungen zu verbalisieren“ (Conzelmann et al., 2011, S. 71). In einigen Studien wird hierfür die Verwendung eines Schülersportheftes (Kleiner & Lenz, 2010) bzw. ein Lernjournal (Conzelmann, et al., 2011) empfohlen. Da jedoch für Mädchen und Jungen mit Unterstützungsbedarf im Förderschwerpunkt Lernen das Ausdrücken von Gefühlen und Bedürfnissen und insbesondere deren Verschriftlichung ein großes Hindernis darstellt (Heimlich, 2016; Gold, 2018), kommen ausschließlich verbale Feedbackrunden zum Einsatz. Unter Berücksichtigung der Probleme des (emotionalen) Selbstaustauschs, werden die Schüler:innen nach den Partner:innen-Übungen dazu aufgefordert zu beschreiben, was sie während der Übung bei ihrem Gegenüber wahrgenommen haben. Dies kann dessen Mimik, Körpersprache oder auch die Art des Fechtstils sein. Wichtig ist in diesem Zusammenhang eine unterstützende und feinfühlig Moderation durch die

Lehrkraft (Conzelmann et al., 2011), bis sichergestellt ist, dass die Mädchen und Jungen diese Aufgabe selbständig übernehmen können. Mit Voranschreiten der Intervention wird der Fokus mehr und mehr auf das Artikulieren von Gefühlen, Wünschen und Bedürfnissen gelegt.

Da der Kampf mit Partner:innen letztlich nur die körperliche, aber eindrücklich begreifbare äußere Form der inneren Haltung oder des inneren Kampfes mit sich selbst (Höhmnn-Kost & Siegele, 2008) darstellt, werden diese durch die körperlich kämpferische Auseinandersetzung mit Trainingspartner:innen zum „Partner bei der Konfliktlösung“ (Dirnberger, 2013, S. 123). Dies wird, für die Mädchen und Jungen transparent gemacht, indem sie nach Etablierung der Gegenüber-Feedback-Runden, in einer weiteren Feedbackrunde dazu aufgefordert werden zu beschreiben, was sie selbst während der Übungen bei sich wahrgenommen haben. Mit Fortschreiten der Intervention soll auch hier vermehrt über Gefühle, Bedürfnisse und Wünsche gesprochen werden. Die Kombination aus beiden Feedbackrunden führt zwangsläufig zu einem Abgleich aus Selbst- und Fremdwahrnehmung. „Nach Herzog ist die Selbstwahrnehmung – im Sinne des Bewusstseins eigener Empfindungen – hochgradig subjektiv und für andere Menschen nicht stellvertretend erfahrbare“ (Conzelmann et al., 2011, S. 70). So können zwei Fechtpartner:innen eine Übungssituation durchaus unterschiedlich, aber dennoch gleichwertig und subjektiv gleich richtig, wahrnehmen. Ebenso können in den Feedbackrunden auch aufgetretene Konflikte (selbst wenn sie nur von der Lehrkraft gesehen und nicht von den Kindern benannt wurden) angesprochen werden. Dies ist insofern wichtig, da sich die Entwicklung von emotionalen und sozialen Kompetenzen über die Folgen des sozialen Handelns auf das Umfeld und den Einfluss des Umfeldes auf das eigene emotionale Erleben wechselseitig bedingen (Frei et al.; Scheithauer & Peter, 2019). So unterstützen die mündlichen Rückmelderrunden die Schüler:innen dabei, das Gegenüber, dessen Gefühle, Wünsche und Bedürfnisse sowie sich selbst und die eigenen Wünsche, Gefühle und Bedürfnisse bewusster wahrzunehmen, zu akzeptieren und auf sozial verträgliche Weise miteinander in Einklang zu bringen. Gemäß der Mehrebeneninterpretation der Aufforderung, dass Fechter:innen das „Fühlen“ (Döbringer & Koch, 2008, S. 22, 23 und 39) lernen sollen, kommt der Kombination aus Übungen zur Sinnes- und emotionalen Wahrnehmung mit Übungen zur Körperwahrnehmung eine große Bedeutung zu. Zur Verstärkung dieses Effektes werden die Schüler:innen immer wieder dazu aufgefordert, sich gegenseitig mit

geschlossenen Augen über das Schwert durch den Raum zu navigieren oder im Gefecht die Treffer des Gegenübers und das eigene Getroffenwerden bewusst mit dem Körper zu spüren.

2.11.3 Angst

Das Praktizieren von Kampfkunst ermöglicht praktische, körperliche Erfahrungen (Dirnberger, 2013; Hintelmann, 2009) sowie soziale Lernprozesse „durch Tätigkeit, unmittelbare Erfahrung und Reflexion“ (Hintelmann, 2009). (Bindungs-) traumatisierte Mädchen und Jungen können so leiblich-spürbare Gegenerfahrungen zu ihrer bisherigen von Angst und Unsicherheit geprägten Erfahrungswelt machen. Dies ist wichtig, da ängstliche Schüler:innen anders als aggressive im Schulalltag leichter übersehen werden können (Heimlich, 2016). Das Schwertfechten bietet hier die Möglichkeit die Ängste unsicher gebundener Schüler:innen (Bar-Haim et al., 2007; Dallaire & Weinraub, 2007; Moré, 2019; Lahousen et al., 2019) sichtbar, körperlich erfahrbar und damit bewusst (Hintelmann, 2009) sowie ggf. überwindbar zu machen. Das Ansprechen dieser Ängste in den Feedbackrunden sowie das Ausprobieren von neuen Lösungen, wie zum Beispiel aus der Gefechtslinie zu treten, Stopp zu sagen und die Lehrkraft um Hilfe zu bitten, kann das Selbstwertvertrauen, das Körpergefühl und die Kommunikationsfähigkeit erhöhen (Hintelmann, 2009). Da bei (bindungs-) traumatisierten Jugendlichen die Reaktivierung traumatischer Erlebnisse ohne, dass diese angemessen kommuniziert oder von einer anderen Person verstanden werden können, Flucht- und Kampfreflexe als Echo auf eine nicht aufgefangene oder gehaltene Angst aktivieren können (Vasquez & Miller, 2018), ist es besonders wichtig, alle aufkommenden sozio-emotionalen Unstimmigkeiten zum Beispiel in den Feedbackrunden oder durch Intervention der Lehrkraft zu thematisieren. So können Verantwortung, Rücksichtnahme und Zuverlässigkeit erkannt (Korn, 2006 & Schubarth, 2000 in Hintelmann, 2009), eigene Stärke demonstriert (Korn, 2006 in Hintelmann, 2009), Grenzen aufgezeigt sowie auf deren Akzeptanz und Einhaltung beharrt werden (Hintelmann, 2009). Letzteres wird in dieser Intervention vor allem trainiert, in dem das Partner:innen-Training nach vorher festgelegten Regeln, also in einem weitestgehend vorhersehbaren Setting, abläuft. Die Schüler:innen vereinbaren den Inhalt der Übung, verbeugen sich mit dem Schwert voreinander, führen die Übung durch und geben sich anschließend ein mündliches Feedback (Kapitel 2.11.2). Das vorhersehbare Setting ist besonders wichtig, da insbesondere unsicher gebundene

Jugendliche mit Angst, Wut oder Aggression auf Unsicherheit reagieren können (Bar-Haim et al., 2007; Dallaire & Weinraub, 2007; Vasquez & Miller, 2018). Sicherheit und Ruhe dagegen erlauben Rücksichtnahme auf andere und bewusstes Handeln. Oder wie Thalhofer schreiben ließ: „Bedenk dich recht“ (Thalhofer & Hergsell, 2011, Text auf dem Spruchband), wenn du lernen willst, mit dem Schwert zu fechten. Das heißt, das Erlernen von Kampf- und Fechtkunst kann dazu beitragen, Ängste zu bezwingen (Hintelmann, 2009) und „Angst und Selbstzweifel“ (Bott et al., 2012, S. 48) zu überwinden. Aber nur, wenn diese Lernerfahrung mit einem nachhaltigen Gefühl von Sicherheit und Selbstwirksamkeit einhergeht. Neben einer entspannten (Heimlich, 2016), „entschleunigten“ (Hintelmann, 2009) und vorhersehbaren (Vasquez & Miller, 2018) Atmosphäre bei den Übungen, kommt auch hier den Feedbackrunden eine entscheidende Bedeutung zu. Weiter weist Heimlich darauf hin, dass bei Bindungsproblemen der Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehung „ein hoher Stellenwert“ (Heimlich, 2016, S. 54) zukommt und längerfristige vertrauensbildenden Maßnahmen (Heimlich, 2016, S. 55) eine besondere Bedeutung haben. Diesem Aspekt wird mit der Dauer der Intervention über ein Schuljahr hinweg mit immer derselben Lehrperson sowie und einer kleinen Gruppe (max. 13 Kinder) Rechnung getragen. Außerdem kommt in den Feedbackrunden der Unterstützung durch die Lehrkraft – analog zum historischen Fechtmeister (Thalhofer & Hergsell, 2011) – eine entscheidende Bedeutung zu. Denn diese soll die Schüler:innen dabei unterstützen ihr Feedback bewusst und wohlwollend vorzubringen und sich für unterschiedliche, gleichwertige Sichtweisen stark machen.

Für Schüler:innen mit traumatisierenden Gewalterfahrungen und daraus resultierenden Ängsten vor Körperkontakt bietet das lange Schwert durch „einen komplexen Fechtstil, welcher den Kampf auf Nähe und Distanz möglich macht“ (Schüle, 2009, S. 8), Möglichkeiten zur schonenderen, mittelbaren kämpferischen Auseinandersetzung mit einem Gegenüber. Grund dafür ist, dass der Körperkontakt nicht direkt, sondern nur über das Schwert erfolgt und durch Übungen zur Wahrnehmung und Variation des Abstandes zu den Trainingspartner:innen Ängste vor Nähe bewusst gemacht werden können.

2.11.4 Aufmerksamkeits- und Konzentrationsprobleme und hyperkinetisches Syndrom

Da die Bedürfnisse von Kindern mit Aufmerksamkeits- und Konzentrationsproblemen sowie dem hyperkinetischen Syndrom in vielen Bereichen ähnlich sind (Heimlich, 2016), werden beide Problemschwerpunkte hier zu einem Abschnitt zusammengefasst.

Soziale Vernachlässigung sowie das Fehlen oder die Beeinträchtigung familiärer Bindungen führen dazu, dass Jugendliche diejenigen emotionalen, sozialen und motivational bewirkten intellektuellen Funktionen nur ungenügend ausbilden können, welche die Konzentrationsfähigkeit bedingen (Leitner et al., 2008; Eisfeld, 2015; Heimlich, 2016; Teuchert-Noodt, 2016; Gold et al., 2018). Durch einen Wechsel von Bewegung (Anspannung) und Entspannung können Angst- und Unruhezuständen, die sich bei unsicher gebundenen Kindern zeigen, gemindert werden (Leitner, 2008). Das Hyperarousel, das als Folge von schweren (Bindungs-) Traumatisierungen auftreten kann (Ramsauer, 2011 in Moré, 2019; Lanius et al., 2017; Rabellino et al., 2016; Schalkwijk et al., 2023) führt dazu, dass die betroffenen Mädchen und Jungen ihre Umgebung ständig nach Gefahren absuchen, wodurch ihnen schlichtweg zu wenig Kapazitäten zur Verfügung stehen, um sich auf die anstehende Lernaufgabe zu konzentrieren (Heimlich, 2016). Der rhythmisch wiederkehrende Wechsel zwischen Anspannung und Entspannung beim Ausholen und Schlagen mit dem langen Schwert fördert eine bewusste Körper- und Entspannungsarbeit (Thalhofer & Hergsell, 2011). Die daraus resultierende „Entschleunigung“ (Hintelmann, 2009, S. 113) sowie die damit verbundenen emotionsregulierenden Effekte (Lakes & Hoyt, 2004; Liebl, 2012; Marusak et al., 2022; Twemlow et al., 2008; Zivin et al., 2001) können den Schüler:innen emotionale Sicherheit vermitteln und so das Hyperarousel reduzieren. In Kombination mit einem festen Ablauf des Fechtunterrichts kann dies die sozio-emotionale Entwicklung der betroffenen Jugendlichen in allen Bereichen fördern, insbesondere bei Aufmerksamkeits- und Konzentrationsschwierigkeiten (Teuchert-Noodt; 2016) und dem hyperkinetischen Syndrom (Heimlich, 2016). Ebenso verhält es sich mit der Kombination aus körperlicher Bewegung und geistiger Anstrengung (Heimlich, 2016), die das Fechten zwangsläufig mit sich bringt und dadurch ebenfalls ausgleichend und entschleunigend wirkt.

2.11.5 Motivationsprobleme

Um von Anfang an die motivationssteigernde Wirkung von „Lernfreude oder Stolz über eine bereits erreichte Leistung“ (Gold et al., 2018, S. 44) zu fördern, werden zunächst spielerisch nur technisch einfach umzusetzende Übungen gelehrt und darauf geachtet, dass die Schüler:innen zeitnah und überwiegend positive Rückmeldung über ihre individuellen Leistungen bekommen.

Die ersten beiden Trainingseinheiten sollten nur der Beinarbeit vorbehalten bleiben, um niemanden mit der anspruchsvollen Koordination von Arm- und Beinarbeit zu überfordern. Damit jedoch keine Langeweile aufkommt und die Schüler:innen zeitnah miteinander fechten können (was meist sehnsüchtig erwartet wird), sollte in der dritten Einheit die erste Partner:innen-Übung eingeführt werden. Dass die entsprechenden Angriff- und Verteidigungstechniken technisch zu diesem frühen Zeitpunkt noch nicht beherrscht werden, sollte vorerst vernachlässigt werden.

Erfahrungsgemäß nehmen mit körperlicher und geistiger Ermüdung Stress und Anspannung zu, sowie die Fähigkeit zu Konzentration, Motivation und sozialem Handeln ab (Silva-Júnior et al., 2016; Webb et al., 2008). Vor allem in den ersten Einheiten sollte die Trainerin deshalb ein gutes Gespür dafür haben, dass die Schüler:innen durch den Unterricht zwar gefordert aber nicht überfordert werden. Im Zweifelsfall ist es besser, den Fechtunterricht früher zu Gunsten eines Abschlussspiels zu beenden, als zu riskieren, dass es Überforderungen oder körperlichen und seelischen Verletzungen kommt (Silva-Júnior et al., 2016). Im Laufe der Zeit wird das Abschlussspiel dann durch das Freigeächt ersetzt.

Während der gesamten Intervention haben die Mädchen und Jungen die Gelegenheit Prüfungen in drei Graduiertengraden abzulegen. Anders als die Fechttechniken und Hinweise zur geistigen Haltung sind diese Graduiertengrade historisch nicht belegt. Zielke berichtet jedoch von einer Steigerung des Selbstwerts durch das Bestehen von Gürtelprüfungen im Judo bei Jugendlichen an einer Schule für Erziehungshilfe (Zielke, 1996) und Heimlich betont, dass die Entwicklung von Leistungsmotivation vor allem dann optimal verläuft, wenn Kinder und Jugendliche in der Lage sind, die Ergebnisse ihrer Leistungen den eigenen Fähigkeiten zuzuschreiben (Heimlich, 2016).

Das Niveau der Prüfungen sollte allerdings individuell an die Schüler:innen angepasst werden, so dass alle, die sich einigermaßen bemühen, die Chance haben, die Prüfungen zu bestehen. Bei der ersten Prüfung sollen die Schüler:innen die Grundhiebe Ober-, Mittel- und Unterhau sowie deren Paraden im Ansatz beherrschen.

In der zweiten Prüfung sollten sie die Grundhiebe, die Mensur und erste kurze Freigefechte technisch sicher zeigen können. Zur Abschlussprüfung sollten sie neben den Grundhieben, der Mensur und des Timings längere Freigefechte sowie Fortgeschrittenentechniken wie Nachreisen und Fintieren oder einfache Meisterhiebe beherrschen.

Die Zelebrierung der drei Prüfungen und die feierliche Überreichung der Medaillen im Kreis der gesamten Klassen soll den Mädchen und Jungen bewusstmachen, welche Leistung sie durch ihren persönlichen Einsatz und ihr Durchhaltevermögen erreicht haben (Gold et al., 2018).

Da bei Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten die Herstellung eines ausreichenden schulischen Wohlbefindens als ein Ziel sonderpädagogischer Förderung formuliert wurde (Bless & Mohr 2007 in Schwinger et al., 2020), wird während der Intervention auf eine entspannte Atmosphäre und eine Verknüpfung der Lernsituation mit positiven Emotionen Wert gelegt (Heimlich, 2016). Konkret bedeutet dies, dass die Feedbackrunden dazu genutzt werden, zu erfahren wie sich die Mädchen und Jungen in der Übungssituation gefühlt haben und welche Vorgänge zu einer Veränderung ihres subjektiven Wohlbefindens geführt haben.

2.11.6 Freigefecht

Da das Freigefecht alle vier bzw. fünf Problemschwerpunkte gleichermaßen fördern kann, wird es an dieser Stelle separat beschrieben.

Im Freigefecht werden die Fechter:innen mit ihren eigenen körperlichen und mentalen Grenzen, mit Sieg und Niederlage konfrontiert, aber ohne einen gewaltsamen, respektlosen oder abwertenden Unterordnungsprozess oder eine Verletzungsabsicht (Hintelmann, 2009). Das Gefecht beruht auf gegenseitigem Respekt, der Freiwilligkeit und der Gleichwertigkeit beider Trainingspartner:innen. Jeder hat sein Gegenüber partnerschaftlich zu behandeln und sich für die körperliche und seelische Integrität des anderen verantwortlich zu fühlen. Trotzdem möchten beide den anderen unter Einhaltung der Regeln von seiner Niederlage überzeugen. Die Überwindung dieses vermeintlichen Widerspruchs entspricht nach der Selbstbestimmungstheorie den drei psychologischen Grundbedürfnissen nach Kompetenz, sozialer Einbindung und Autonomie (Frühwirth, 2020). Die Interaktion dieser Bedürfnisse mit unterschiedlichen Intensitäten kann „den wahrgenommenen Grad der Selbstbestimmtheit einer Haltung erhöhen oder vermindern“ (Ryan & Deci, 2002 und 2007 in Frühwirth, 2020, S. 7).

Entwickelt wurde die Selbstbestimmungstheorie in den 1970er Jahren in den USA von Richard Ryan und Edward Deci. Es handelt sich um eine organismische und dialektische Theorie der menschlichen Motivation (Legault, 2017). Die Bezeichnung organismisch kommt daher, dass eine fundamentale Tendenz zur stetigen Integration der menschlichen Entwicklung postuliert und diese durch intrinsisch motivale Faktoren vorangetrieben wird. Als dialektisch wird die Selbstbestimmungstheorie bezeichnet, weil von einer interaktiven Beziehung zwischen dem organismischen Integrationsprozess und den Einflüssen der sozialen Umwelt ausgegangen wird (Legault, 2017). Im Zentrum der Theorie steht das Selbst, das zugleich als Prozess und Ergebnis der Entwicklung interpretiert werden kann (Frühwirth, 2020). Angeborene psychologische Bedürfnisse sowie die Auseinandersetzung mit der Umwelt spielen eine wichtige Rolle bei der Erweiterung des Selbst. Damit kann das Selbst als das sich ständig ändernde Ergebnis von Prozessen und Strukturen dieser organismischen Dialektik angesehen werden (Legault, 2017).

Bezogen auf das Freigefecht bedeutet dies, dass das Bedürfnis nach Kompetenz dem Wunsch entspricht die Fechtkunst zu beherrschen, das Bedürfnis nach sozialer Einbindung der Zugehörigkeit zur Gruppe und das Bedürfnis nach Autonomie dem Wunsch die eigene Überlegenheit im Gefecht zu demonstrieren. Im Zentrum der Selbstbestimmungstheorie steht dabei nicht die Stärke, sondern die Qualität eines motivierten Verhaltens und deren Konsequenz auf das Wohlbefinden und die Leistung von Individuen (Ryan & Deci, 2002 und 2007 in Frühwirth, 2020). Da dieses Spannungsfeld eine große Herausforderung bietet und insbesondere im (schnelleren) Freigefecht die Gefahr der Retraumatisierung und damit der Aktivierung von Flucht- und Kampfreflexen besteht (Vasquez & Miller, 2018), sind besonders in der Anfangszeit zahlreiche Feedbackrunden und eine Überwachung der Freigefechte durch die Lehrkraft notwendig. Außerdem kommen dem festen Ablauf der Gefechte und der Beziehung zur Lehrkraft eine zentrale Bedeutung zu (Heimlich, 2016).

3 Empirie

3.1 Einordnung des Forschungsvorhabens

Das vorliegende Forschungsvorhaben ist der empirischen Unterrichtsforschung und damit der empirischen Sozialforschung zuzurechnen, deren Grundlage die durch „Theorie geleitete und nachvollziehbare Anwendung von Erhebungsmethoden“ (Atteslander, 2008 in Karsch, 2020, S. 101) darstellt. Innerhalb der empirischen

Sozialforschung wird in qualitative und quantitative Erhebungsmethoden sowie gemischte Ansätze unterteilt (Karsch, 2020, S. 101). Während bei quantitativen Methoden die Standardisierung als methodischer Weg der Optimierung von Zuverlässigkeit und Gültigkeit dient, sind bei qualitativen Erhebungen „solche Versuche der Situationsstandardisierung kontraproduktiv“ (Burzan, 2016, S. 11).

In dieser Arbeit fiel die Wahl auf die qualitative Datenerfassung, begründet mit dem Ziel, die Lebenswelt der betroffenen Schüler:innen und einer nahen Bezugsperson (Lehrkraft) möglichst authentisch erfassen sowie deren subjektive Sichtweisen darstellen zu wollen (Mayring, 2016). Es stand das Bemühen im Mittelpunkt, das Verhalten der Mädchen und Jungen und die dahinterliegende Gründe in alltäglicher Umgebung (der Schule) nachvollziehbar abbilden zu können (Röbken et al., 2017). Ein weiterer Vorteil qualitativer Verfahren, ist die explorative, offene Erhebungsform, das heißt „es kann nicht im Vorhinein festgelegt werden, welche Informationen von Bedeutung sind und welche nicht. Dies erschließt sich erst im Verlauf des Forschungsprozesses, wenn erhobenes Datenmaterial sukzessive zu einer Schärfung der Fragestellung führt“ (Reinders, 2012, S. 29). Für diese Arbeit ist dies insofern relevant, dass bei der Zielgruppe, Jugendliche mit intellektuellen und sozio-emotionalen Schwierigkeiten, davon auszugehen ist, dass das Mitteilen der eigenen Gedanken, Gefühle und Bedürfnisse erschwert ist (Shafi, 2019; Scheithauer & Peter, 2019). Eine Entwicklung des zu untersuchenden Materials im Gespräch, bietet hier die Möglichkeit eventuell unverständliche Fragen umzuformulieren, durch kurze (Bewegungs)-Pausen die Konzentrationsfähigkeit wiederherzustellen und durch direktes Nachfragen weitere Informationen zu unverständlichen oder ausbleibenden Antworten zu bekommen. Weiter können im Gespräch die Rahmenbedingungen der Datenerhebung dokumentiert werden (zum Beispiel lange Gesprächspausen, Stottern, Anspannung, nonverbale Mitteilungen wie Kopfschütteln oder Nicken), denn neben der Inhaltsebene ist also auch das Wie? der Datenerfassung von Bedeutung (Schreier, 2014; Wolff, 2017). Ebenso relevant für diese Arbeit ist das Merkmal der Prozesshaftigkeit: Bei qualitativer Empirie wird die soziale Konstruktion von Wirklichkeit als Prozess betrachtet (Reinders, 2012) und interpretativ ausgewertet (Röbken et al., 2017). Das heißt, die subjektiven Antworten der Schüler:innen und Lehrkräfte werden vor dem Hintergrund der Forschungsfrage und den sonstigen Informationen, die sie zur Verfügung stellen sowie die Art der Datenerfassung für den

jeweiligen Moment interpretiert. In der Folge ergeben sich für verschiedene Akteurinnen und Akteure auch immer wieder andere Bedeutungen (Mayring, 2016). In diesem Zusammenhang häufig kritisiert wird die mangelnde Objektivität aufgrund von kaum kontrollierbaren Interpretationen, die fehlende Repräsentativität durch kleine Fallzahlen und der hohe Zeitaufwand für die Forschenden (Röbken et al., 2017).

Dem ersten Kritikpunkt wird in dieser Arbeit mit der Kombination vier unterschiedlicher Erhebungsperspektiven Rechnung getragen. Diese sind 1. die Befragung der Schüler:innen, 2. die Befragung einer Lehrkraft, 3. die Videoaufzeichnungen während des Fechtunterrichts und 4. die Stimulated-Recall-Befragung als Retentionserhebung. Die Kombination dieser vier Ansätze ermöglicht es, die Lebenswelt der Schüler:innen „aus unterschiedlichen Perspektiven heraus empirisch zu erfassen“ (Burzan, 2016, S. 9) und damit eine Beachtung der äußeren Realität sowie der inneren Repräsentanz der äußeren Realität (Conzelmann et al., 2011). Weiter kann diese „Methodenvielfalt“ (Conzelmann et al., 2011, S. 177) dazu genutzt werden, „seine eigene Rolle und Perspektive als Forscherin oder Forscher mit Hilfe verschiedener Zugänge zum Gegenstand zu reflektieren“ (Burzan, 2016, S. 9). Auch wenn der Einsatz von Multiperspektivität zu Erzielung von Ganzheitlichkeit oder objektiven Ergebnissen durchaus kritisch zu sehen ist (Bergmann, 2011 in Burzan, 2016), befähigt die Reflektion dazu, „genauer beschreiben zu können, in welcher Weise man den Gegenstand mit Hilfe der Methodenverknüpfung in komplexer Weise erfasst hat“ (Burzan, 2016, S. 10).

Die kleine Fallzahl bleibt natürlich trotzdem bestehen, wird aber in dieser Arbeit als Voraussetzung angesehen, die jeweils individuelle sozio-emotionale Entwicklung der Schüler:innen abbilden zu können und ist damit methodisch – im Sinne der Vermeidung einer Standardisierung – gewollt. Damit wird auch dem Argument des hohen Zeitaufwandes für die Forschenden Rechnung getragen, der nachvollziehbar mit zunehmender Kinderzahl steigt. In dieser Arbeit liegt der Fokus darauf unter Berücksichtigung der begrenzten Ressource Zeit die individuelle Entwicklung weniger Mädchen und Jungen ausführlich zu untersuchen. Insgesamt handelt es sich bei dieser Arbeit um das erste Forschungsvorhaben im Bereich historische europäische Fechtkunst und damit um eine Pionier-Studie, die mit ihrem explorativen Charakter subjektive Einzelfälle in den Mittelpunkt rückt. Denn eindeutige Befunde dürften sich nur in Einzelfallstudien ergeben, da nur dann die Empirie dem dynamisch-interaktionistischen Ansatz gerecht wird (Conzelmann, 2001).

3.2 Umgang mit Störfaktoren

In dieser Studie soll die Wirksamkeit der spezifischen Intervention Fechtunterricht als unabhängige Variable auf die sozio-emotionale Entwicklung von Schüler:innen mit Unterstützungsbedarf im Förderschwerpunkt Lernen als abhängige Variable untersucht werden. Hierbei gilt es möglichst viele Störfaktoren zu erkennen und gegebenenfalls zu eliminieren (Karsch, 2020; Conzelmann et al., 2011). Vergleichbare Studien verwenden hierzu unterschiedliche Ansätze: Es werden randomisierte Kontrollgruppen (Leutner, 2010 in Karsch, 2020; Volk et al., 2014; Walter, 2012; Conzelmann et al., 2011) oder eine weitere Schulklasse als Kontrollgruppe (Mittag & Bieg, 2010 in Karsch, 2020) eingesetzt. Andere Studien verzichten ganz auf die Verwendung von Kontrollgruppen (Liebl, 2012; Zielke, 1996) mit der Begründung, dass „durch die Verhaltens- und Denkweisen der einzelnen Schüler:innen und Lehrkräfte eine spezifische Eigendynamik und damit ein hochgradig komplexes klassenspezifisches System entsteht, welches keine linear-kausalen Übertragungen ermöglicht“ (Karsch, 2020, S. 103). In diesem Fall können zusätzlich zu den Post-Erhebungen, Prä-Erhebungen (Karsch, 2020; Magnaguagno, 2014; Lindel & König, 2018) und Retentionserhebungen (Magnaguagno, 2014; Conzelmann et al., 2011) dazu genutzt werden, dass sich die Klasse selbst als Kontrollgruppe dienen kann. Eine Retentions- oder Follow-Up-Erhebung kann zusätzlich dazu dienen, die Stabilität der ermittelten Veränderungen und damit die „sogenannten Nachhaltigkeitseffekte“ (Conzelmann et al., 2011, S. 180) zu überprüfen. Die vorliegende Arbeit folgt diesem Ansatz, indem Prä-, Post- und Retentionserhebungen direkt vor Beginn bzw. nach Ende der Intervention und mit einer Latenzzeit von fünf Monaten (Conzelmann et al., 2011) durchgeführt werden. Die einzelnen Erhebungsmethoden (Perspektiven) und ihr Zusammenwirken werden später im Detail erläutert.

Weitere Regulationsmöglichkeiten um den Einfluss von Störfaktoren zu minimieren, sind die Dauer der Intervention (Conzelmann et al., 2011) und die Qualität der Implementierung (Oswald et al., 2013). Conzelmann et al. empfehlen eine Dauer von zweimal zehn Wochen (Conzelmann et al., 2011) was in etwa einem deutschen Schulhalbjahr entspricht. In Anlehnung an Zielke, der über sehr gute Erfahrungen mit einer Judo-Intervention in einer Förderschule über ein komplettes Schuljahr berichtet (Zielke, 1996), ist diese Intervention für ein ganzes Schuljahr vorgesehen.

Mittag und Bieg weisen im Zusammenhang mit pädagogischen Interventionen neben der Evaluation auf die Bedeutung der Implementierung hin (Mittag & Bieg, 2010 in

Karsch, 2020). Auch Conzelmann et al. betonen die Wichtigkeit der korrekten Umsetzung durch die Lehrkraft (Conzelmann et al., 2011) „auf die Wirksamkeit von Lehr- und Lernmaterialien“ (Oswald et al., 2013, S. 256). In der vorliegenden Studie wurde der Einsatz der Intervention an der Schule von der Schulleitung und der Klassenlehrerin zwar sehr begrüßt, es stand aber keine Lehrkraft für die Durchführung zur Verfügung. Aus diesem Grund wurde der Fechtunterricht von einer erfahrenen und in historischer Fechtkunst ausgebildeten Trainerin mit pädagogischer Weiterbildung durchgeführt, die auch diese Intervention entwickelt hat. Eine weitestgehend exakte Implementierung darf dadurch angenommen werden.

3.3 Auswahl der Zielgruppe

Grundlage für diese Arbeit ist das entwicklungstheoretische Rahmenkonzept des dynamischen Interaktionismus, in dem davon ausgegangen wird, dass sich das Individuum als interaktives Wesen in Wechselwirkung mit seiner Umwelt entwickelt (Conzelmann et al., 2011). Diese Entwicklung verläuft jedoch nicht immer linear. Vor allem für die Entwicklung der sozio-emotionalen Kompetenzen darf von einem besonders erfolgsversprechenden Zeitfenster in der frühen Kindheit ausgegangen werden (Scheithauer & Peter, 2019). Als Begründung hierfür wird angeführt, dass die „neuronale Plastizität im Kindesalter besonders großen Entwicklungsspielraum zulasse und Lerngelegenheiten aufgrund hier anzusiedelnder lernsensibler Phasen besonders effektive Auswirkungen haben“ (Boriss, 2015, S. 80 f). Brocki und Bohlin gehen ebenfalls davon aus, dass sich die Entwicklung exekutiver Funktionen, also derjenigen geistigen Funktionen, mit denen Menschen ihr eigenes Verhalten unter Berücksichtigung der Bedingungen ihrer Umwelt steuern, in bestimmten Phasen verstärkt vollzieht (Brocki & Bohlin, 2004 in Boriss, 2015). „Mit einem hohen Entwicklungspotential“ (Boriss, 2015, S. 81) ist demnach in den Altersgruppen sechs bis acht Jahre, neun bis zwölf Jahre und für die frühe Adoleszenz zu rechnen. Conzelmann et al. weisen darauf hin, dass es Kindern bis zur mittleren Kindheit noch schwerfällt, übergeordnete Kategorien des Selbst zu bilden, sich aber gleichzeitig das Selbstkonzept im Jugendalter bereits zu stabileren beginnt, weshalb die späte Kindheit als der beste Lebensabschnitt für eine selbstfördernde Intervention zu sein scheint (Conzelmann et al., 2011). Dieser Empfehlung und den oben genannten Erkenntnissen folgend wurde für diese Arbeit eine sechste Klasse eines

sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentrum mit Förderschwerpunkt Lernen mit 13 Schüler:innen ausgewählt.

Die fünf Mädchen und acht Jungen sowie deren Erziehungsberechtigte wurden in einem Elternbrief über die Teilnahme der Klasse am Unterricht im Holzswordfechten informiert und um ihr Einverständnis zur Datenerhebung gebeten. Lediglich bei zwei Schülerinnen wurde von den Erziehungsberechtigten die Teilnahme verweigert, so dass elf Probandinnen und Probanden für die Datenerhebung zur Verfügung standen. Am Anschluss daran wurde auf Antrag das Einverständnis der Ethikkommission der DSHS Köln zur Durchführung der Studie gegeben.

3.4 Erhebungsperspektiven

3.4.1 Perspektive 1: Prä- / Post-Interviews Schüler:innen

Die elf zur Datenerhebung zur Verfügung stehenden Schüler:innen wurde vor und nach der Intervention im Rahmen eines Experten-Interviews mit einem Leitfaden mündlich befragt. Bei der Entwicklung des Leitfadens wurden die fünf Problemschwerpunkte Aggression, Angst, Aufmerksamkeits- und Konzentrationsprobleme, hyperkinetisches Syndrom und Motivationsprobleme als der im Förderschwerpunkt Lernen häufig defizitären sozio-emotionalen Entwicklung zugrunde gelegt (Heimlich, 2016). Sie wurden in Form von deduktiven Kategorien in Fragen transferiert, die so offen formuliert sind, dass sie Antworten zulassen, die über die Vorannahmen hinausgehen (Schreier, 2014).

In diesem Zusammenhang muss aber erwähnt werden, dass das Forschen mit Leitfadeninterviews und deren Auswertung nicht in allen Punkten der Forschungslogik der qualitativen Sozialforschung folgt, denn der Forschende ist dabei nicht völlig unvoreingenommen (Schreier, 2014). Dennoch stellt diese Methode der für diese Arbeit bestmögliche Kompromiss da. Zum einen sollen Antworten zur theoretischen Vorannahme gefunden werden, dass das historische Langswordfechten möglicherweise die sozio-emotionale Entwicklung fördern kann und zum anderen soll auf subjektiver Ebene der Schüler:innen und Lehrkräfte untersucht werden, inwieweit das auch tatsächlich geschehen ist.

Im Anschluss an die Entwicklung der Leitfäden, wurde ein Prä-Tests mit einem zwölfjährigen Schüler durchgeführt (Reinders, 2012). Dieser Schüler war später kein Proband der Studie, repräsentierte aber die Zielgruppe insofern gut, dass er unter einer auffälligen sozio-emotionalen Entwicklung in Form von ADHS, sowie

aggressivem und impulsiven Verhalten litt. Der Prä-Test ergab, dass die Fragen für die Zielgruppe verständlich und beantwortbar waren, dass die gewünschten Inhalte, zumindest durch Nachfragen, erhoben werden konnten und dass genügend Raum für die Gewinnung darüberhinausgehender Informationen vorhanden war (Reinders, 2012). Danach fanden zunächst die Prä- und nach Abschluss der Intervention die Post-Interviews mit den elf Schüler:innen statt, die alle auf Tonband aufgenommen wurden.

Anschließend wurden die Interviews nach Standartorthographie, das heißt nach den Regeln der geschriebenen Sprache transkribiert (Reinders, 2012). Bei den Schüler:innen-Interviews erfolgte zusätzlich die Dokumentation von sprachlichen Auffälligkeiten wie längeren Denkpausen, Stottern, schnellem Sprechen, Schweigen, besonders flüssigem Erzählen und nonverbalen Mitteilungen wie Nicken oder Kopfschütteln (Reinders, 2012). Anschließend erfolgte die Auswertung mithilfe der „inhaltlich-strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse“ (Schreier, 2014). Das heißt, in den Interviews wurden die für den Leitfaden relevanten Passagen extrahiert, paraphrasiert (kodiert) und den Kategorien zugeordnet (Schreier, 2014). Zunächst wurden nur die fünf deduktiv aus der Fragestellung entwickelten Kategorien verwendet. Da nur zwei Schüler:innen vom hyperkinetischen Syndrom betroffen waren, wurde die Kategorie hyperkinetisches Syndrom durch die Kategorie Leistungsbeschreibung ersetzt, die über das hyperkinetische Syndrom hinausgehende Diagnosen wie zum Beispiel eine Lese-Rechtschreibschwäche sowie Angaben dazu enthält, wie das Kind subjektiv mit den schulischen Anforderungen zurechtkommt. Da das Material weitere, über die deduktiven Kategorien hinausgehende Informationen lieferte und die Schüler:innen trotz mehrmaligem Nachfragen bei den Prä- und Postinterviews kaum Angaben machten, die den Kategorien Aggressionen und Angst zuzuordnen waren, wurden induktiv weitere Kategorien gebildet (Schreier, 2014). Diese lauteten: Selbstorganisation, schulisches Wohlbefinden, emotionaler Selbstausdruck (Sprechen über Gefühle und Bedürfnisse), Selbstregulation, soziale Integration (Integration in die Klassengemeinschaft, Freund:innen in der Klasse, Kontakt zu Klassenkamerad:innen in der Pause und außerhalb der Schule) und Konfliktfähigkeit. Auf diese Weise wurde das gesamte Material ausgewertet und die Aussagen der Schüler:innen getrennt nach Prä- und Post-Befragung in einer Tabelle zusammengefasst (Mayring, 2016). Anschließend wurde durch weitere Paraphrasierung und Verdichtung das Überindividuelle und Gemeinsame

herausgearbeitet, so dass die Ergebnisse den Kategorie-Ausprägungen zugeordnet werden konnten. Die vorgenommene Zuordnung wurde immer wieder am Originaltext überprüft und ggf. korrigiert (Mayring, 2016). Für die quantitative Darstellung wurden die Ausprägungen im Anschluss in ein numerisches System überführt.

3.4.2 Perspektive 2: Prä- / Post-Interviews Lehrerin

Die zweite Perspektive stellt die Befragung der Lehrkraft zur sozio-emotionalen Entwicklung der Schülerinnen und Schüler dar. Zur besseren Vergleichbarkeit wurde dieselbe Lehrerin zu allen elf Schüler:innen vor und nach der Intervention befragt. Wie oben ausgeführt, dient der Verwendung unterschiedlicher Perspektiven in der qualitativen Sozialforschung dazu, den Forschungsgegenstand, in diesem Fall die sozio-emotionale Entwicklung der Schüler:innen, komplexer zu erfassen und die eigene Rolle als Forscher:in zu reflektieren (Burzan, 2016). Die subjektive Sicht der Mädchen und Jungen wird damit um eine weitere Perspektive, die subjektive Sichtweise der Lehrkraft, ergänzt.

Auch die aufgenommenen Lehrerinnen-Interviews wurden nach Standartorthographie transkribiert (Reinders, 2012), allerdings ohne die zusätzliche Dokumentation von sprachlichen Auffälligkeiten. Anschließend erfolgte die Auswertung mithilfe der „inhaltlich-strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse“ (Schreier, 2014), in dem die für den Leitfaden relevanten Passagen extrahiert, paraphrasiert (kodiert) und den Kategorien zugeordnet wurden. Wie bei den Schüler:innen-Interviews wurden die deduktiv aus der Fragestellung entwickelten Kategorien um die oben genannten induktiv gewonnenen Kategorien erweitert (Schreier, 2014) bzw. die Kategorie hyperkinetisches Syndrom durch die Kategorie Leistungsbeschreibung ersetzt. Auf diese Weise wurde das gesamte Material ausgewertet, sowie in einer Tabelle die Aussagen der Lehrkraft getrennt nach Prä- und Post-Erhebung zusammengefasst (Mayring, 2016). Mittels Paraphrasierung und Verdichtung erfolgte auch hier eine Verallgemeinerung und damit Zuordnung zu den einzelnen Kategorie-Ausprägungen. Im nächsten Schritt wurden die verallgemeinerten Aussagen der Lehrerin mit den verallgemeinerten Aussagen der Schüler:innen zusammengeführt. Für die quantitative Darstellung der Daten mussten auch die Aussagen der Lehrkraft in ein numerisches System überführt werden.

Die somit gewonnenen Daten wurden zunächst im Längsschnitt dargestellt (alle Proband:innen einzeln aus beiden Perspektiven Schüler- und Lehrerinnen-Interview)

in zwei zeitlichen Ebenen (vor und nach der Intervention) (Karsch, 2020). Dabei ist zu beachten, dass die gewonnenen Erkenntnisse kontextbezogen sind und nicht beliebig verallgemeinert oder losgelöst von der Auswertungsmethode betrachtet werden dürfen. „Sowohl die Erstellung als auch die Anwendung des Kategoriensystems sind interpretativ und erlauben die Einbeziehung des latenten Äußerungsgehalts“ (Schreier, 2014, S. 3). Das heißt, bei der Erhebung und der Auswertung der Daten ist trotz aller Intersubjektivität durch die Interaktion zwischen Beobachter:in und Forschungsgegenstand bedingt.

3.4.3 Perspektive 3: Videografie

„Soziale Praktiken lassen sich in der Alltagspraxis (wenn überhaupt) nur sehr begrenzt anhand von Befragungen jeglicher Art untersuchen“ (Wolff, 2017, S. 122). Laut Helmke stellen Unterrichtsbeobachtungen den Königsweg zur Beschreibung und Bewertung von Unterricht dar, insbesondere, weil Beobachtungen zeitliche Sequenzen berücksichtigen können und von daher als geeignet erscheinen die besondere Unterrichtsdynamik aufzunehmen (Helmke, 2017 in Karsch, 2020). Atteslander benennt in diesem Zusammenhang den Doppelcharakter der Beobachtung, da sie zum einen soziales Handeln beobachtet und zum anderen selbst soziales Handeln ist (Atteslander, 2008 in Karsch, 2020). Breidenstein setzt dem die Platzierung der teilnehmenden Beobachtung zwischen zwei Extremen entgegen: „Wer sich allein der Beobachtung widmet, ohne teilzunehmen, entzieht sich den möglichen Erfahrungen, die im Feld gesammelt werden können und möglicherweise wichtige Erkenntnisse über die jeweilige Kultur bieten. Eine vollständige Teilnahme kann weiterhin nicht mehr den Erfordernissen der Beobachtung nachkommen, gerade weil man den Erfordernissen der Teilnahme gerecht werden muss“ (Breidenstein, 2006 in Wolff 2018, S. 133). Wolff sieht in der Videobeobachtung die einzige Lösung dieses Konflikts, denn die Beobachter:innen hinter der Kamera unterliegen keinem Handlungsdruck, dem sie sich im Feld bei einer teilnehmenden Beobachtung nicht entziehen können (Wolff, 2017). Dies ist wohl auch der Grund warum Videobeobachtungen seit einiger Zeit in Bildungs-, Sozial- und Kulturwissenschaften, insbesondere die erziehungswissenschaftliche Videografie zur Unterrichtsbeobachtung en vogue sind (Wolff, 2017). Sie zeigen unverzerrte Situationen, die tatsächlich auch so stattgefunden haben (Raab & Stanisavljevic, 2018)

und sind „hinsichtlich der Gütekriterien der Exaktheit, Lückenlosigkeit und Zuverlässigkeit als Beobachtungsprotokoll kaum zu übertreffen“ (Corsten, 2009 in Wolff, 2017, S. 134). Videografie ist folglich als empirischer Zugang „nicht nur sinnvoll und nachvollziehbar, sondern in erster Linie notwendig und erwartbar“ (Wolff, 2017, S. 133). Entscheidend dafür ist vor allem, dass im Vergleich zu anderen sozialwissenschaftlichen Beobachtungsverfahren Videodaten in Bezug auf ihren Detaillierungsgrad, die Möglichkeit besitzen, soziale Interaktionen in ihrer Dynamik und Simultanität aufzuzeichnen und archivieren zu können (Wolff, 2017, S. 133). Somit können mehrere gleichzeitig agierende Körper, ineinandergreifende Interaktionssituationen und verbale Äußerungen beobachtet werden.

Trotzdem interveniert auch bei Videoaufnahmen die Forschenden in Form von Selektion und Fokussierung bestimmter Sequenzen in die Gewinnung des Datenmaterials (Schnettler & Raab, 2008), so „dass das entstandene Material nicht als objektiv bezeichnet werden kann“ (Wolff, 2017, S. 139). Diese Probleme betreffen jedoch jede Form der empirischen Sozialforschung, so dass weniger die Frage nach der Objektivität im Mittelpunkt steht, als die Frage nach der Wahl der Methode im Zuge der Angemessenheit für den zu untersuchenden Gegenstand (Wolff, 2017). Durch nachvollziehbare, methodologische Begründung und Offenlegung der Vorannahmen und Auswahlkriterien, gehen die erhobenen Daten über die reine Subjektivität hinaus (Erickson, 1992, Wagner-Willi, 2005, Hecht, 2009 in Wolff, 2017) und es kann von vergleichsweise objektiveren Daten gesprochen werden kann. Weiter ist Selektivität „grundsätzlich jedem Beobachtungsprozess inhärent“ (Wolff, 2017, S. 142). Aus diesem Grund wird im Falle der videografierten Unterrichtsforschung häufig die im Vorfeld ungeformte Blickführung der Forschenden kritisiert (Wolff, 2017). Im vorliegenden Forschungsvorhaben wurde jedoch genau in dieser die Möglichkeit gesehen, eine vor dem Hintergrund der zu bearbeitenden Fragestellung konstruierte Selektivität zugunsten einer randomisierten Selektivität zu vermeiden. Da für die Fechtintervention viel Platz benötigt wurde, der Unterricht pandemiebedingt oft im Freien stattfinden und die Kamera sich insbesondere wegen der Maskenpflicht in unmittelbarer Nähe der Schüler:innen befinden musste, kam eine stationäre Positionierung nicht in Frage. Stattdessen wurden die beiden Schüler:innen, deren Erziehungsberechtigte nicht das Einverständnis zur Datenerhebung erteilt hatten, beauftragt, das Filmen zu übernehmen. Sie wurden gebeten darauf zu achten, dass alle Schüler:innen für ca. fünf Minuten aus der Nähe beim Fechten zu sehen sind.

Weitere Instruktionen wurden nicht erteilt und die Aufnahmen sollten nur unterbrochen werden, wenn es technisch notwendig war (Wolff, 2017).

Um den filmenden Schülerinnen die gleichberechtigte Teilnahme an der Begrüßung und Atemübung zu ermöglichen und gleichzeitig bei beidem eine würdige Atmosphäre zu wahren, wurde mit den Videoaufnahmen erst im Anschluss daran begonnen. Auffälligkeiten während der Begrüßung und Atemübung wurden aber dennoch direkt danach von der Trainerin formlos dokumentiert.

Vor allem zu Beginn der Intervention provozierte die Kamerabegleitung Verhaltensänderungen bei den Schüler:innen. Die Tatsache, dass es sich bei den Filmenden um Mitschülerinnen der Klasse handelte und die Aufnahmen in jeder zweiten Unterrichtseinheit stattfanden, sollte zu einer Abschwächung des Sensationswertes führen (Mayring & Glaser-Zikuda, 2005). Trotzdem gab es während der gesamten Interventionen immer wieder Schüler:innen, die versuchten durch Winken oder verbale Äußerungen die Aufmerksamkeit der filmenden Mitschülerinnen auf sich zu ziehen oder die durch das Tragen einer Kapuze oder dem Wegrennen aus dem Aufnahmebereich versuchten, dem Blick der Kamera zu entgehen. Aus diesem Grund wurde mit den filmenden Mädchen vereinbart, ein solches Verhalten zu ignorieren und auf ein Filmen bei den Feedbackrunden zu verzichten.

Die Begleitung durch Videoaufnahmen erfolgte während der gesamten Intervention in ca. jeder zweiten Unterrichtseinheit, mit einer pandemiebedingten Aufnahmepause in den Monaten April und Mai.

Trotz der Beliebtheit von Videografie als Unterrichtsbeobachtung (Helmke, 2004, Prenzel et al., 2001 in Mayring, 2005), „ist die Analyse mit audiovisuellen Daten methodologisch eine Herausforderung“ (Wolff, 2017, S. 134), denn „streng genommen wird in dem Moment, wo über audio-visuelle Daten geschrieben wird, bereits der erste Kategoriefehler begangen“ (Wolff, 2017, S. 135). Dies ist damit zu begründen, dass die Kodierung der Schrift eine andere Vollzugswirklichkeit offenbart als das Bild, während das Bild eines Videos etwas völlig anderes ist, als ein Foto und ebenfalls einer anderen Vollzugswirklichkeit als das laufende Video folgt (Wolff, 2017). In der Konsequenz beansprucht die schriftliche Auswertung videografierter Daten die Leser:innen auf eine spezifische Art mit dem Wissen eines unumgänglichen Kategoriefehlers. Ein weiterer Kategoriefehler entsteht durch die Übersetzung von Grammatiken eines Bildes oder von Körpersprache in die Leitbegriffe der Sprachwissenschaft. Das heißt im Video vorhandene Inhalte können nicht mit einer

Syntax oder einer Semantik deskriptiv übertragen werden, da andere Bedeutungszusammenhänge hergestellt werden (Wolff, 2017). Wolff sowie Reicherts und Englert schlagen vor, mit dem sich offenbarenden Sinn des Videoausschnittes zu arbeiten und auf diese Weise die als relevant empfundenen Praktiken intersubjektiv nachvollziehbar offenzulegen. „Laufende Bilder sind [...] Daten eigener Art“ (Wolff 2017, S. 136), denn sie offenbaren „die konstitutive Komplexität alltäglicher Interaktionen und zeigt die Gleichzeitigkeit von Körperlichkeit, verbalen Äußerungen und Ereignissen“ (Wolff, 2017, S. 136). In der vorliegenden Arbeit geht es also nicht um die Analyse von Einzelbildern, es geht um die Komplexe von Praktiken, die im Video, der Sequenz vollzogen werden und deren Analyse auch am laufenden Bild stattfinden kann (Wolff, 2017). In der Dokumentation der Ergebnisse muss jedoch unweigerlich wieder ein Kategoriefehler begangen werden, da zum einen „die Ergebnisse sich nicht allein durch einen korrekten Text übersetzen und darstellen lassen“ (Wolff, 2017, S. 136) und zum anderen Einzelbilder aus Videos zur Dokumentation und intersubjektiven Nachvollziehbarkeit unverzichtbar sind (Wolff, 2017).

Da die Transkription von sprachlichen Äußerungen und Bewegungen im Raum eine weitere Konstruktionsebene der Daten bedeutet, wurde in dieser Arbeit die Analyse des Materials am laufenden Film durchgeführt (Wolff, 2017). Dies ist insbesondere notwendig, um die Dynamik und den Prozesscharakter bedeutsamer Dialoge und Handlungen nachvollziehen zu können, die nur im laufenden Bild greifbar werden (Wolff, 2017). Die Videoaufnahmen wurde also in detaillierte Textsprache übersetzt, und zwar sowohl das gesprochene Wort als auch die Handlungen (Schnettler & Raab, 2008, Knoblauch et al., 2008). Das so erstellte Transkript wurde wie die transkribierten Interviews mithilfe der „inhaltlich-strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse“ (Schreier, 2014) ausgewertet. Bezogen auf die fünf deduktiv geschaffenen Kategorien wurden die passenden Passagen extrahiert, paraphrasiert (kodiert) und den Kategorien zugeordnet. Auch hier wurde die Kategorie hyperkinetisches Syndrom durch die Kategorie Leistungsbeschreibung ersetzt und das Kategoriensystem induktiv um die Kategorien Selbstregulation und sozio-emotionales Verhalten erweitert (Schreier, 2014). Die Kategorie sozio-emotionales Verhalten entspricht einer Zusammenfassung der aus den Interviews entwickelten Kategorien emotionaler Selbstausdruck, soziale Integration und Konfliktfähigkeit. Durch weitere Verdichtung und Paraphrasierung wurden die überindividuellen und verallgemeinerten Inhalte

herausgearbeitet, den allgemeinen Merkmalsausprägungen zugeordnet und in einer Tabelle zusammengefasst. Für die quantitative Darstellung wurden auch die Videodaten in ein numerisches System übertragen.

3.4.4 Perspektive 4: Retentionserhebung mit Stimulated Recall

Eine Retentionserhebung im Sinne eines Follow-Ups dient in der Regel dazu, die Stabilität der ermittelten Veränderungen und damit die „sogenannten Nachhaltigkeitseffekte“ (Conzelmann et al., 2011, S. 180; Magnaguagno, 2014) zu überprüfen. In diesem Forschungsvorhaben wird mit der Nacherhebung gleichzeitig noch ein anderer Ansatz verfolgt: Und zwar sollen die während der Intervention von den Schüler:innen trainierten, mündlichen Feedbackrunden zur Selbst- und Fremdwahrnehmung mit einem zeitlichen Abstand von fünf Monaten (Conzelmann et al., 2011, S. 180) noch einmal aufgegriffen werden. Während der Intervention wurden die Schüler:innen nach Fechtübungen oder Freigefechten dazu aufgefordert über ihre Handlungen nachzudenken und „die Erfahrungen zu verbalisieren“ (Conzelmann et al., 2011, S. 71). Es ging darum zu beschreiben, was die Mädchen und Jungen während der Übung bei ihrem Gegenüber und sich selbst wahrgenommen hatten. Dies schloss Mimik, Körpersprache und Handlungen genauso ein, wie Emotionen und Denkprozesse. In der Intervention fanden die Feedbackrunden jedoch unter Anleitung und Aufsicht der Trainerin statt. Wie an mehreren Stellen in dieser Arbeit erwähnt, ist davon auszugehen, dass ein Großteil der Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten unter einem nicht-sicheren Bindungsverhalten leidet (Eisfeld, 2015; Günther, 2012 in Heimlich, 2016; Klein, 2001 in Gebhardt, 2021). In der Konsequenz kommt der Beziehung zur Trainerin (Heimlich, 2016) aber auch der Beziehung zu den Trainingspartner:innen (Krull et al., 2018) ein besonderer Stellenwert zu. Dies könnte dazu führen, dass die Antworten im Beisein von Trainerin und Mitschüler:innen durch Misstrauen (Heimlich, 2016; Lahousen et al., 2019; Moré, 2019) oder andere negative Emotionen wie Angst und Aggression (Finzi et al., 2001; Lattanzi, 2023) verzerrt sein könnten. Gold benennt in diesem Zusammenhang „Angst vor Versagen“ (Gold et al., 2018, S. 51) als Hemmung der Fähigkeit eine stabile Beziehung zur Lehrkraft bzw. zu den Mitschüler:innen aufzubauen.

In dieser Arbeit wird davon ausgegangen, dass nach fünf Monaten ohne Fechtunterricht und damit ohne Kontakt zur Trainerin die Bedeutung der Beziehung zu selbiger als vernachlässigbar angesehen werden kann. Da die Retentions-Befragung

im Einzelsetting stattfand, wird ebenfalls davon ausgegangen, dass der Einfluss der Mitschüler:innen in der Befragungssituation – anders als während der Intervention – nicht bedeutsam ist.

Um die Mädchen und Jungen im Rahmen einer „Handlungsrückspiegelung“ (Schneider-Binkl, 2018, S. 3) mit ihren Denk- und Handlungsmustern aus der Fechtintervention zu konfrontieren, wurden ihnen im Rahmen einer Stimulated-Recall-Analyse Videosequenzen (Messmer, 2015; Schneider-Binkl, 2018) aus der Anfangs- und Endzeit der Intervention vorgespielt (Messmer, 2015). Anschließend wurden die Schüler:innen gebeten „ihre Gedanken explizit zu äußern“ (Messmer, 2015, S. 3), also zu beschreiben, was sie auf den Videos sehen und welche Emotionen, Denk- und Handlungsmuster ihrem Handeln zugrunde liegen. „Dadurch eröffnet sich ein besonderer Zugang zu handlungsbegleitenden Denkschemata, der die Komplexität von Handeln und Denken transparent erschließen kann“ (Schneider-Binkl, 2018). Grundlage hierfür ist die Unterscheidung von Jerome Bruner zwischen paradigmatischem bzw. logisch-wissenschaftlichem und narrativem Denken. Ersteres „versucht, das Ideal eines formalen, mathematischen Systems der Beschreibung und Erklärung zu erfüllen“ (Messmer, 2014, S. 2) und Erfahrungen in bestehende Strukturen einzuordnen und damit einer allgemeinen Kategorie unterzuordnen (Bruner, 1986 in Messmer, 2014). Im narrativen Denken dagegen werden Erfahrungen „in Form der Erzählung gerahmt, d. h. in eine vorhandene Erzählstruktur gebracht“ (Messmer, 2014, S. 2). Durch die erzählstimulierende Wirkung des Stimulated Recall scheint ein Zugang auf narrative Denkstrukturen möglich zu sein (Messmer, 2014).

Die Aussagen der Mädchen und Jungen wurden auf Tonband aufgenommen und wie die Prä-Post-Interviews transkribiert. Im nächsten Schritt erfolgte die Auswertung mithilfe der „inhaltlich-strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse“ (Schreier, 2014). Wie oben beschrieben wurde die Kategorie hyperkinetisches Syndrom durch die Kategorie Leistungsbeschreibung ersetzt und die weiteren vier deduktiv geschaffenen Kategorien induktiv um die Kategorien Selbstregulation und sozio-emotionales Verhalten ergänzt (Schreier, 2014). Wie bei den vorangegangenen Beobachtungsperspektiven wurden die überindividuellen und verallgemeinerten Inhalte herausgearbeitet, den Merkmalsausprägungen zugeordnet und in einer Tabelle dargestellt. Für die quantitative Auswertung erfolgte eine Überführung der Merkmalsausprägungen in ein numerisches System.

Im folgenden Kapitel soll nun der zeitliche Verlauf der spezifischen Intervention und der Datengewinnung dargestellt sowie beides zueinander in Bezug gesetzt werden.

3.5 Zeitlicher Ablauf

In der dritten und vierten Schulwoche (01.10. – 12.10.2020) des Schuljahres 2020 / 21 wurden die Schüler:innen und deren Klassenlehrerin im Rahmen der Prä-Erhebung mit den Leitfäden interviewt (vgl. Tabelle 1).

Tabelle 1: Zeitlicher Verlauf der Intervention inkl. Erhebungsmethoden

Datum	01.10.20 - 12.10.20	13.10.20 - 28.07.21	22.07.21 - 28.07.21	14.12.21 - 17.12.21
Maß- nahme	Prä-Interviews	Intervention / Videobeobachtung in jeder zweiten Unterrichtseinheit	Post- Interviews	Retentions- interviews (nach ca. fünf Monaten)
Ziel- gruppe	Schüler:innen / Lehrerin	Schüler:innen	Schüler:innen / Lehrerin	Schüler:innen

Anschließend begann die spezifische Intervention und die Mädchen und Jungen wurden einmal in der Woche für 45 min zusätzlich zum Sportunterricht im Langschwertfechten unterrichtet. Ca. jede zweite Unterrichtseinheit wurde auf Video aufgenommen und es fanden zwei Prüfungen statt.

Nach knapp einem Schuljahr endete der Fechtunterricht mit der letzten Trainingseinheit am 22.07.21, der Vorbereitung auf die Abschlussprüfung. Die Abschlussprüfung selbst fand feierlich am letzten Schultag (28.07.21) statt. Im Nachgang der letzten Trainingseinheit wurden die Post-Interviews bei den Schüler:innen und der Klassenlehrerin durchgeführt (22.07. – 28.07.21). Die Retentions-Erhebungen mit Stimulated Recall fanden ca. fünf Monate später in der Zeit von 14.12. bis 17.12.21 bei den Schüler:innen statt.

3.5.1 Pandemiebedingte Abweichungen

Pandemiebedingt konnte der Unterricht jedoch nicht durchgehend und teilweise nur in Kleingruppen bzw. einzeln und dann ohne Videobegleitung stattfinden. Um die unterschiedlichen, pandemiebedingten Rahmenbedingungen zu verdeutlichen, wurde die Intervention in fünf Phasen aufgeteilt (vgl. Tabelle 2).

Tabelle 2: Pandemiebedingte Abweichungen während der Intervention

Datum	13.10. - 08.12.	15.12.	18.03.- 25.03.	21.04.- 20.05	11.06.	15.06.- 08.07.	12.07.- 22.07.	28.07.
Phase	Phase 1	1. Prüfung	Phase 2	Phase 3	2. Prüfung	Phase 4	Phase 5	Ab- schluss prüfung
Grupp en- größe	Ganze Klasse	Ganze Klasse	Halbe Klasse	Einzel- training	Einzel- prüfung	Halbe Klasse	Ganze Klasse	Ganze Klasse
Dauer	45 min	45 min	25 min	15 min	15 min	25 min	45 min	45 min
VB	ja	nein	nein	nein	nein	ja	ja	nein

In Phase 1 (13.10. – 08.12.) wurde die gesamte Klasse achtmal für 45 min im historischen Langschwertfechten unterrichtet. In jeder zweiten Unterrichtseinheit fand eine Videobeobachtung und am 15.12.21 die erste Prüfung statt, die alle Mädchen und Jungen bestanden. Um die Feierlichkeit während der Prüfungssituationen zu wahren, wurde bei den Prüfungsterminen auf Kameraaufnahmen verzichtet. Im Anschluss an die erste Prüfung wurden die Schulen pandemiebedingt geschlossen.

In Phase 2 (18.03. – 25.03.) fanden im Rahmen des Wechselunterrichts zwei Unterrichtseinheiten á 25 min ohne Videobeobachtung mit der halben Klasse statt. Leider wurden danach erneut die Schulen geschlossen.

In Phase 3 (21.04. – 20.05.21) fanden für alle Schüler:innen zwei Einheiten im Einzeltraining á 15 min und ebenfalls ohne Kamera statt. Auch die 2. Prüfung am 11.06. fand im Einzelsetting statt. In der 4. Phase (15.06. – 08.07.21) war wieder Kamerabegleitung möglich und es fanden im Rahmen des Wechselunterrichtes acht Trainingseinheiten á 25 min für die halbe Klasse statt.

In der 5. und letzten Phase (12.07. – 22.07.21) gab es drei Unterrichtseinheiten für die ganze Klasse á 45 min mit Videobeachtung. Im Anschluss daran fand am 28.07.21 die Abschlussprüfung statt.

Die Inhalte der einzelnen Unterrichtseinheiten werden im nächsten Kapitel erläutert.

3.5.2 Inhalte der einzelnen Unterrichtseinheiten

Es folgte eine Auflistung der Inhalte des historischen Langschwertfechtens, die an den jeweiligen Terminen unterrichtet wurden. Die Auflistung orientiert sich an den fünf Phasen der Intervention.

Phase 1: Acht Termine jeweils mit der ganzen Klasse für 45 min:

13.10.: Vorstellungsrunde, kurzer historischer Abriss, Einführung und Erklärung der Regeln und Rituale (Begrüßung, Atemübung), Übungen zur Beinarbeit ohne Partner:innen: Schüler:innen bewegen sich im Gleichschritt und Wechselschritt durch die Halle, Abschlussspiel.

20.10.: Wiederholung der Regeln und Rituale, Übungen zur Beinarbeit ohne Partner:innen: Schüler:innen bewegen sich im Gleichschritt und Wechselschritt durch die Halle, Übungen zur Beinarbeit mit Partner:innen: Schüler:innen führen sich mit geschlossenen Augen gegenseitig über Holzscherter durch den Raum (die Schüler:innen sollen im Fechtschritt laufen und die Führenden tragen hierbei die Verantwortung für die Trainingspartner:innen mit geschlossenen Augen).

03.11.: Kurze Wiederholung der Beinarbeit, Einführung diagonalen Oberhau: Schüler:innen stehen in einer Linie und schlagen abwechselnd rechte und linke Oberhäue ohne Beinarbeit, anschließend Kombination aus Arm- und Beinarbeit: Schüler:innen stehen in einer Reihe, schlagen rechte und linke Oberhäue und laufen dabei im Wechselschritt vorwärts, Abschlussspiel.

10.11.: Wiederholung diagonalen Oberhau, Einführung Oberhauparade: Schüler:innen stehen in einer Reihe und führen die Oberhauparade aus, Kombination aus Arm- und Beinarbeit: Schüler:innen stehen in einer Reihe, führen die Oberhauparade aus und laufen dabei im Wechselschritt rückwärts, Einführung der Regeln und Rituale zur Partner:innen-Übung (Verbeugung, fairer Umgang, Stopp sagen), Partner:innen-Übung: Schüler:innen schlagen Oberhäue, die von den Trainingspartner:innen pariert werden.

17.11.: Wiederholung der Regeln und Rituale zur Partner:innen-Übung, Wiederholung Partner:innen-Übung zum Oberhau, Einführung Mittelhau: Schüler:innen stehen in einer Linie und schlagen abwechselnd rechte und linke Mittelhäue ohne Beinarbeit, anschließend Kombination aus Arm- und Beinarbeit ohne Partner:innen.

24.11.: Wiederholung Mittelhau, Einführung Mittelhauparade: Schüler:innen stehen in einer Reihe und führen die Mittelhauparade ohne Beinarbeit aus, Kombination aus Arm- und Beinarbeit: Schüler:innen stehen in einer Reihe, führen die Mittelhauparade aus und laufen dabei im Wechselschritt rückwärts, Wiederholung der Regeln und Rituale zur Partner:innen-Übung: Schüler:innen schlagen Mittelhäue, die von den Trainingspartner:innen pariert werden.

01.12.: Einführung Unterhau: Schüler:innen stehen in einer Reihe und führen Unterhäue ohne Beinarbeit aus, Kombination aus Arm- und Beinarbeit: Schüler:innen stehen in einer Reihe, führen die Unterhäue aus und laufen dabei im Wechselschritt vorwärts, Einführung Unterhauparade: Schüler:innen stehen in einer Reihe und führen die Unterhauparade ohne Beinarbeit aus, Kombination aus Arm- und Beinarbeit: Schüler:innen stehen in einer Reihe, führen die Unterhauparade aus und laufen dabei im Wechselschritt rückwärts, Partner:innen-Übung: Schüler:innen schlagen Unterhäue, die von den Trainingspartner:innen pariert werden.

08.12.: Wiederholung Ober-, Mittel- und Unterhäue sowie Paraden, Prüfungsvorbereitung, Anschlusspiel.

Phase 2: Zwei Termine mit jeweils der halben Klasse für 25 min:

18.03.: Wiederholung der Regeln und Rituale, Wiederholung Beinarbeit, Übung zur Beinarbeit: Schüler:innen führen sich mit geschlossenen Augen gegenseitig über Holzscheren durch den Raum (die Schüler:innen sollen im Fechtschritt laufen und die Führenden tragen hierbei die Verantwortung für die Teilnehmer:innen mit geschlossenen Augen), Wiederholung der Ober-, Mittel- und Unterhäue, Übung: Schüler:innen stehen in einer Reihe, führen die Häue aus und laufen dabei im Wechselschritt vorwärts, Abschlusspiel.

25.03.: Wiederholung der Regeln und Rituale, Wiederholung Ober-, Mittel- und Unterhäue sowie Paraden, Partner:innen-Übung: Schüler:innen schlagen Ober-, Mittel- und Unterhäue, die von den Trainingspartner:innen pariert werden, Abschlusspiel.

Phase 3: Zwei Termine im Einzelsetting, das heißt nur die Trainerin und jeweils ein:e Schüler:in für 15 min:

21.04.: Wiederholung Ober-, Mittel- und Unterhäue sowie Paraden, Partner:innen-Übung: Schüler:innen schlagen Ober-, Mittel- und Unterhäue, die von der Trainerin pariert werden, dann Wechsel.

20.05.: Partner:innen-Übung: Schüler:innen schlagen Ober-, Mittel- und Unterhäue, die von der Trainerin pariert werden, dann Wechsel.

Phase 4: Acht Termine mit der halben Klasse zweimal in der Woche für 25 min:

15.06.: Wiederholung der Regeln und Rituale des Gruppenunterrichts, Wiederholung Beinarbeit, Übung 1: Schüler:innen führen sich mit geschlossenen Augen gegenseitig über Holzscherer durch den Raum (die Schüler:innen sollen im Fechtschritt laufen und die Führenden tragen hierbei die Verantwortung für die Trainingspartner:innen mit geschlossenen Augen), Wiederholung Ober-, Mittel- und Unterhäue sowie Paraden, Übung 2: Schüler:innen schlagen Ober-, Mittel- und Unterhäue, die von den Trainingspartner:innen pariert werden, Abschlussspiel.

17.06.: Einführung: Ausweichen als Konter statt Parieren, Übung 1: Schüler:innen schlagen Ober-, Mittel- und Unterhäue, die Trainingspartner:innen weichen aus, Übung 2: Schüler:innen schlagen Ober-, Mittel- und Unterhäue, die von den Trainingspartner:innen pariert werden, Abschlussspiel.

22.06.: Wiederholung: Ausweichen als Konter statt Parieren, Übung 1: Schüler:innen schlagen Ober-, Mittel- und Unterhäue, die Trainingspartner:innen weichen aus, Übung 2: Schüler:innen schlagen Ober-, Mittel- und Unterhäue, die von den Trainingspartner:innen pariert werden.

24.06.: Einführung: Freigeft, Theorie zu Mensur, Angriff, Treffen, Parieren und Ausweichen, Übung zum Halten der Mensur: Die Schüler:innen greifen mit verschiedenen Hieben unbewaffnete Trainingspartner:innen an und versuchen diese an vorher vereinbarten Körperstellen (Oberarm, Hüfte, Oberschenkel) mit angemessener Kraft und Geschwindigkeit zu treffen.

01.07.: Übung 1 zum Halten der Mensur: Die Schüler:innen greifen mit verschiedenen Hieben unbewaffnete Trainingspartner:innen an und versuchen diese an vereinbarten

Körperstellen (Oberarm, Hüfte, Oberschenkel) mit angemessener Kraft und Geschwindigkeit zu treffen, Übung 2: Schüler:innen schlagen Ober-, Mittel- und Unterhäu, die von den Trainingspartner:innen pariert werden (diesmal darauf achten, die Partner:innen auch wirklich treffen zu wollen und nicht nur das Schwert).

02.07.: Übung 1: Schüler:innen schlagen Ober-, Mittel- und Unterhäu, die von den Trainingspartner:innen pariert werden (diesmal darauf achten, das Gegenüber auch wirklich treffen zu wollen und nicht nur das Schwert), Einführung Fintiertechniken (wie täusche ich einen Angriff an, mit welchem Folgeangriff löse ich die Finte ab), Übung 2: Schüler:innen schlagen Ober-, Mittel- und Unterhäu, die teilweise durchgezogen und teilweise nur anfintiert und von einem anderen Angriff abgelöst werden, die Trainingspartner:innen sollen die Angriffe erkennen, parieren oder ausweichen.

07.07.: Übung 1: Schüler:innen schlagen Ober-, Mittel- und Unterhäu, die teilweise durchgezogen und teilweise nur anfintiert und von einem anderen Angriff abgelöst werden, die Trainingspartner:innen sollen die Angriffe erkennen, parieren oder ausweichen, Einführung Nachreisen (Konterangriff als zweite Absicht nach dem Ausweichen), Übung 2: Schüler:innen schlagen Ober-, Mittel- und Unterhäu, die Trainingspartner:innen sollen ausweichen und mit demselben Hau kontern, Einführung: Regeln Freigefecht, Theorie zu Kraft, Geschwindigkeit und Stärke des Treffers, Übung 3: Zwei Fechtpaare, die bisher besonders rücksichtsvoll mit einander trainiert haben, absolvieren nach einander je ein kurzes Freigefecht, alle anderen Schüler:innen stehen im Kreis außen herum.

08.07.: Wiederholung Nachreisen, Übung 1: Schüler:innen schlagen Ober-, Mittel- und Unterhäu, die Trainingspartner:innen sollen ausweichen und mit demselben Hau kontern, Wiederholung Freigefecht, Übung 2: Alle Fechtpaare absolvieren nacheinander je ein kurzes Freigefecht, alle anderen Schüler:innen stehen im Kreis außen herum.

Phase 5: Drei Termine mit der ganzen Klasse für 45 min:

12.07.: Wiederholung der Grund- und Fortgeschrittenentechniken, Übung Freifechten.

16.07.: Wiederholung der Fortgeschrittenentechniken, Übung Freifechten, Erklärungen zur Abschlussprüfung.

22.07.: Übung Freifechten, Probedurchlauf Abschlussprüfung.

4 Ergebnisse

In diesem Kapitel sollen die Ergebnisse der verschiedenen Erhebungsperspektiven im Längsschnitt, also in den drei zeitlichen Ebenen Prä-, Post- und Retentionserhebung (Interviews) sowie parallel zur Intervention (Videobeobachtung) dargestellt werden. Zunächst geschieht dies qualitativ und nah am Originalmaterial für alle elf Probandinnen und Probanden einzeln. Diese Darstellungsform wurde gewählt, um dem explorativen Charakter dieser Arbeit gerecht zu werden und die individuelle Wirkung der Intervention auf die Schülerinnen und Schüler hervorzuheben. Ein Vergleich der Prä-, Post- und Retentions-Werte auf individueller Ebene sowie ein über die individuelle Situation hinausgehender Vergleich zwischen den Jugendlichen erzwingen aber eine Überführung der individuellen Aussagen in allgemeine Merkmalsausprägungen (Mayring, 2016).

Zur besseren Vergleichbarkeit und zur Ableitung weiterer Theorien wurden die Daten nach der qualitativen Auswertung in einem weiteren Auswertungsschritt quantifiziert. Hierfür wurden die Kategorieausprägungen diskreten Zahlenwerten zugeordnet und diese nach Schüler:innen unter anderem grafisch dargestellt.

Um die Anonymität der Teilnehmer:innen zu wahren, wird an Stelle des Namens ein Code bestehend aus drei Groß-Buchstaben verwendet, der keinerlei Hinweis auf den Namen oder das Geschlecht der Schüler:innen enthält. Darüber hinaus wird in diesem Kapitel sowie im Kapitel Diskussion auch nur die männliche Form Schüler verwendet, wenn Ergebnisse aus dieser Studie gemeint sind. Selbstverständlich sind damit auch die Ergebnisse der Schülerinnen gemeint.

4.1 Qualitative Ergebnisdarstellung nach Schülern

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse aller Schüler qualitativ in den vier zeitlichen Ebenen Prä-, Post-, Retentions- und Parallelerhebung sowie in alphabetischer Reihenfolge präsentiert. Um die individuelle Entwicklung hervorzuheben, werden die Daten zunächst im Fließtext und möglichst nah am Original präsentiert. Bei Prä- / Post-Erhebungen werden übersichtlichkeitshalber im Abschnitt Post-Erhebung nur die Unterschiede zur Prä-Erhebung aufgeführt. Dies gilt auch für die Retentionserhebung mit Stimulated Recall, wenn Videoausschnitte zu Beginn und am Ende der Intervention betrachtet werden. In Form von kurzen Zusammenfassungen wird am Ende jeder Schülerdarstellung die individuelle Entwicklung aus allen vier Perspektiven in

allgemeinen Merkmalsausprägungen dargestellt um einen besseren Prä- / Postvergleich zu ermöglichen. Bei der Kodierung der paraphrasierten Interview-Aussagen mit den Kategorieausprägungen wie zum Beispiel „sehr gut“, „gut“, „bedingt“ und „nicht“ wurde versucht alle zu einer Kategorie dokumentierten Aussagen des Jugendlichen in eine allgemeine und vergleichbare Form zu übersetzen. Die transkribierten Interviewdaten der Jugendlichen wurden zunächst paraphrasiert, Wiederholungen weggelassen und dann den Kategorien zugeordnet. Wie in Kapitel 3.4.1 erklärt, wurden induktiv durch das Material sechs neue Kategorien entwickelt und die Kategorie hyperkinetisches Syndrom durch die Kategorie Leistungsbeschreibung ersetzt. Im nächsten Schritt wurden die paraphrasierten Einzelaussagen innerhalb jeder Kategorie den jeweiligen Merkmalsausprägungen zugeordnet um einen besseren Prä- / Postvergleich zu ermöglichen. Im Falle der Kategorie Konzentration beispielsweise bedeutet „sehr gut“, dass der Schüler sich die gesamte Unterrichtsstunde hervorragend konzentrieren konnte. Die Ausprägung „gut“ bedeutet, dass er im Unterricht überwiegend konzentriert war, aber vereinzelt Momente der Unkonzentriertheit verzeichnet werden konnten. Sich „bedingt“ konzentrieren zu können, bedeutet in dieser Arbeit, dass die Phasen der Konzentration mit den Phasen der Unkonzentriertheit in gleicher Häufung auftraten. Die Kategorie-Ausprägung „kann sich nicht konzentrieren“ bedeutet, dass bei diesem Schüler nur sehr selten oder nie Momente der Konzentration beobachtet werden konnten.

Gleichzeitig wurden die paraphrasierten Einzelaussagen sowie die Zuordnung zu den Kategorieausprägungen noch einmal am Originaltext überprüft. Im letzten Schritt wurde die Gesamtmerkmalsausprägung ermittelt, indem ausgezählt wurde welche Ausprägung wie oft vorkam. Bei Gleichstand zwischen zwei Ausprägungen wurde diejenige Gesamtausprägung gewählt, die dem Originaltext am Ehesten entspricht. Aus Tabelle 3 geht beispielhaft hervor, wie die transkribierten Interviewdaten paraphrasiert, der jeweiligen Kategorie sowie deren Ausprägungen zugeordnet und die Gesamtausprägung ermittelt wurde. Der Name der Kategorie sowie die Zuordnung der paraphrasierten Passagen zu den Ausprägungen sind in Fettdruck und die entsprechende Gesamtausprägung unterstrichen dargestellt.

Tabelle 3: Beispielhafte Darstellung der Auswertung der Interviewdaten

Originaltext (transkribiert)	Paraphrasierung / Ausprägung	Kategorie	Gesamt-ausprägung
IP: „Wie ist es mit den Anforderungen, die die Schule an dich stellt? Erzähle mir bitte, wie du damit zurechtkommst.“ AXG: „Ja, schon ganz gut.“ IP: „Wirklich schon ganz gut, oder sind die manchmal echt schwer?“ AXG: „Es geht.“ IP: „Wie sind die Tests, die ihr schreibt?“ AXG: „Ja, die auch so. Also, gut so. Also, mit denen komme ich auch gut zurecht.“ IP: „Sind die manchmal schwer?“ AXG: [überlegt sehr lange] „Nein - nein.“ IP: „Was ist denn dein Lieblingsfach?“ AXG: „Lieblingsfach? Mathe!!!“ IP: „Und was gefällt dir daran so gut?“ AXG: „Einfach, es macht ein Spaß, Mathe.“ IP: „Und welches Fach kannst du gar nicht leiden?“ AXG: „[überlegt sehr lange] Warte mal ... Englisch.“ IP: „Was gefällt dir an Englisch nicht?“ AXG: [Schweigen] IP: „Ist es schwierig oder doof?“ AXG: „Schwierig, es ist nicht doof, sondern schwierig. Ich finde es ganz cool, aber schwierig!!!“ (SI_AXG_v, Z. 35-65)	- Kommt mit den schulischen Anforderungen als Ganzes ganz gut zurecht => kommt gut zurecht - Kommt mit den Tests gut zurecht => kommt gut zurecht - Hat ein Lieblingsfach - Mathe macht ihm Spaß => kommt sehr gut zurecht - Er muss länger überlegen, bis ihm ein Fach einfällt, das er gar nicht leiden kann => kommt gut zurecht - Mag Englisch, aber findet es schwierig => kommt bedingt zurecht	Leistungsbeschreibung (Die Fähigkeit mit den schulischen Anforderungen zurecht zu kommen)	Kommt mit den schulischen Anforderungen insgesamt a) sehr gut zurecht b) <u>gut zurecht</u> c) bedingt zurecht d) nicht zurecht
IP: „Und wie ist es mit den Hausaufgaben?“ AXG: „Ah Hausaufgaben, ja also das klappt besser als früher, war ja Katastrophe!“ IP: „Also war es früher schwieriger mit den Hausaufgaben?“ AXG: „Also zu Hause und jetzt bin ich ja in der Hausaufgabenbetreuung. Das klappt es tausendmal besser.“ IP: „Was ist da anders?“ AXG: „Halt, wie soll ich sagen, [überlegt] da sind so, man kann, also Lehrer! Und dann kann man die immer rufen, so bei so Sachen, Hausaufgaben halt, Fragen, Schwierigkeiten, also wenn man was nicht versteht.“ (SI_AXG_v, Z. 44-50)	- Hausaufgaben ohne schulische Unterstützung sind sehr schwierig => kann sich nicht selbst organisieren - In der Betreuung klappen Hausaufgaben gut => kann sich nicht selbst organisieren - Merkt, wenn er Hilfe benötigt => kann sich bedingt selbst organisieren - Kann in der Schule um Unterstützung bitten => kann sich nicht selbst organisieren	Selbstorganisation (Die Fähigkeit sich in Bezug auf schulische Belange selbst organisieren zu können)	Kann sich insgesamt a) sehr gut selbst organisieren b) gut selbst organisieren c) bedingt selbst organisieren d) <u>nicht selbst organisieren</u>
LK: „[...] Aber weißt du, weil eigentlich ist der DXS immer mit was anderem beschäftigt. Da sieht es aus am Platz, es ist dreckig [...]. Also er ist immer am Schaffen, irgendwas schafft er immer.“ IP: „Aber schön, dass er trotzdem so viel weiß.“ LK: „Ja, voll, total. Ja er kann sich auch wirklich bemühen, teilweise. Aber die Konzentration ist schwierig.“ (LI_DXS_v, Z. 23-39)	- Ist im Unterricht immer mit etwas anderem beschäftigt => kann sich nicht konzentrieren - Hat einen dreckigen Arbeitsplatz - Bemüht sich teilweise, aber die Konzentration ist schwierig => kann sich nicht konzentrieren	Konzentration (Die Fähigkeit sich schulisch zu konzentrieren)	Kann sich insgesamt a) sehr gut konzentrieren b) gut konzentrieren c) bedingt konzentrieren d) <u>nicht konzentrieren</u>

In Tabelle 4 ist beispielhaft dargestellt, wie die transkribierten Videodaten paraphrasiert und anschließend den einzelnen Kategorien sowie deren Ausprägungen und der Gesamtausprägung zugeordnet wurden. Auch hier ist der Name der Kategorie in Fettdruck und die entsprechende Ausprägung unterstrichen dargestellt.

Tabelle 4: Beispielhafte Darstellung der Auswertung der Videodaten

Originalvideo (transkribiert)	Paraphrasierung / Ausprägung	Kategorie	Gesamt-ausprägung
[...] EXO wirkt sehr angespannt. Er ist nicht in der Lage im Gleich- und Wechselschritt zu gehen und die Fußspitzen in die richtigen Richtungen auszurichten. Er scheint nicht zu wissen, wo rechts und links ist. Nach kurzer Zeit läuft er desinteressiert durch den Raum und beteiligt sich nicht mehr am Unterricht. [...] (VB_131020)	- Kann die Beinarbeit technisch nicht umsetzen => kommt nicht zurecht - Verwechselt rechts und links => kommt nicht zurecht - Gibt nach kurzer Zeit auf => kommt nicht zurecht	Leistungsbeschreibung (Die Fähigkeit mit den Anforderungen des Fechtens zurecht zu kommen)	Kommt mit den Anforderungen des Fechtens insgesamt a) sehr gut zurecht b) gut zurecht c) bedingt zurecht d) <u>nicht zurecht</u>
[...] NXT hat eine aufrechte, entspannte Körperhaltung. Er kann die Arm- und Beinarbeit gut umsetzen, wirkt aber manchmal etwas schnell und hektisch. Den Anweisungen der Trainerin hört er aufmerksam zu und bemüht sich die ganze Unterrichtsstunde hindurch diese umzusetzen, was ihm meistens gelingt. [...] (VB_031120)	- Hört der Trainerin aufmerksam zu => kann sich gut konzentrieren - Bemüht sich die Übungen umzusetzen - Ist die ganze Unterrichtsstunde konzentriert => kann sich gut konzentrieren	Konzentration (Die Fähigkeit sich beim Fechten zu konzentrieren)	Kann sich beim Fechten insgesamt a) sehr gut konzentrieren b) <u>gut konzentrieren</u> c) bedingt konzentrieren d) nicht konzentrieren
TXU stört die Begrüßung und die Atemübung durch Geräusche, indem er immer wieder zusammen mit anderen kichert. [...] Auch als die Trainerin die Übungen erklärt, kichert er immer wieder und fuchelt mit seinem Schwert herum. [...] Bei den Übungen nimmt wenig Rücksicht auf seine Trainingspartner, ist sehr abgelenkt und schaut immer wieder nach rechts und links, statt auf sein Gegenüber. Seine Schläge sind hart und aggressiv. [...] Sein Trainingspartner weist ihn auf seine aggressiven Hiebe hin, aber TXU geht darauf nicht ein. Schließlich bittet ihn die Trainerin langsamer zu fechten, was er nur kurze Zeit umsetzen kann. [...] (VB_150621)	- stört die Begrüßung und Atemübung => verhält sich schlecht - Stört die Erklärungen der Trainerin => verhält sich schlecht - Gefährdet andere durch Herumfucheln mit dem Schwert => verhält sich schlecht - Nimmt keine Rücksicht auf seine Trainingspartner => verhält sich schlecht - Geht nicht auf die Bedürfnisse seines Gegenübers ein => verhält sich schlecht - ficht harte und aggressive Schläge => verhält sich schlecht	Sozio-emotionales Verhalten (Die Fähigkeit sich beim Fechten an die Regeln zu halten, in die Gruppe zu integrieren, Konflikte zu lösen und über Gefühle bzw. Bedürfnisse zu sprechen)	Verhält sich beim Fechten insgesamt a) sehr gut b) gut c) ausreichend d) <u>schlecht</u>

Im Folgenden werden nun alphabetisch die Ergebnisse der Schüler nach Erhebungsmethoden aufgeführt.

4.1.1 Schüler AXG

Perspektive 1: Prä- / Post-Interviews Schüler

Prä-Interview

AXG gibt vor der Intervention an, dass er „gut“ (SI_AXG_v, Z. 37, 41) mit den schulischen Anforderungen zurechtkommt. Insgesamt kann er sich aber nicht selbst organisieren. Unter anderem berichtet er, dass die Hausaufgaben früher „eine Katastrophe“ (SI_AXG_v, Z. 45) waren, aber durch Unterstützung der Hausaufgabenbetreuung jetzt „tausendmal besser“ (SI_AXG_v, Z. 47) klappen. Auch seine Konzentrationsfähigkeit ist nur bedingt ausgeprägt, trotzdem ist er sehr motiviert und betont, dass er sich in seiner Klasse „richtig wohl“ (SI_AXG_v, Z. 4) fühlt. Er ist aber nur bedingt in die Klasse integriert, denn er hat zwar Freunde in der Klasse mit denen er in der Pause „reden [...] und [...] spielen“ (SI_AXG_v, Z. 25 f) kann, aber privat trifft er sich mit seinen Klassenkameraden nur „online“ (SI_AXG_v, Z. 24). AXG nimmt sich selbst als gut reguliert wahr und ist bereit Konflikte aufzuklären. Obwohl er ausführlich über sich im Kontext Schule erzählt, kann er nur bedingt über Gefühle und Bedürfnisse sprechen, verbindet aber Schule mit „Freu[d]e“ (SI_AXG_v, Z. 73). Ängste oder Aggressionen benennt er nicht.

Post-Interview

Die Auswertung des Post-Interviews ergab, dass er sich nach der Intervention gut konzentrieren kann, sowie dass seine Klassenkameraden und er sich jetzt privat „öfter halt auch treffen, bei Fußballspielen“ (SI_AXG_n, Z. 8), er also mittlerweile gut in die Klasse integriert ist.

Perspektive 2: Prä- / Post-Interviews Lehrerin

Prä-Interview

Die Auswertung der Prä-Befragung von AXGs Lehrerin ergibt, dass er mit den schulischen Anforderungen nicht zurechtkommt. Er ist „sehr chaotisch“ (LI_AXG_v, Z. 71) und hat „richtig, richtig starke Konzentrationsprobleme“ (LI_AXG_v, Z. 81),

außerdem kann er sich ohne schulischen Rahmen nicht selbst organisieren. Trotzdem fühlt er sich in der Schule wohl, ist sehr motiviert, verfügt sprachlich über „ein Talent“ (LI_AXG_v, Z. 85, 87) und kann gut von sich selbst erzählen. Über Gefühle und Bedürfnisse spricht er nur bedingt und ist auch nur bedingt in die Klasse integriert. Er ist in der Regel ausgeglichen, wenn er aber angegriffen wird, ist er „sehr schnell verletzt“ (LI_AXG_v, Z. 159) und „kommt dann auch sehr schnell in Rage“ (LI_AXG_v, Z. 160), kann sich also nur bedingt selbst regulieren. Bei Konflikten zeigt AXG die Bereitschaft diese aufzuklären, eigenes Fehlverhalten sieht er ein und es ist ihm „peinlich“ (LI_AXG_v, Z. 39, 40). Aggressionen kommen nur verbal vor und neben gelegentlichen und kurz anhaltenden Zuständen von Wut und Scham, wirkt er wie ein „super fröhliches Kind“ (LI_AXG_v, Z. 108, 110), das viel Freude an der Schule hat. In der Summe ist er damit bedingt konfliktfähig und Ängste scheint er keine zu haben.

Post-Interview

Nach der Intervention berichtet die Lehrkraft im Unterschied zum Prä-Interview davon, dass AXG mit den schulischen Anforderungen bedingt zurechtkommt und „sehr stolz“ (LI_AXG_n, Z. 65) darauf ist, dass er sich nun auch „privat mit Klassenkameraden“ (LI_AXG_n, Z. 65) trifft, also mittlerweile gut in die Klasse integriert ist.

Perspektive 3: Videografie während der Intervention

Die Videoaufnahmen zeigen bei AXG durchweg eine entspannte Körperhaltung, sowie einen sehr motivierten, fröhlichen Schüler, der viel Freude am Fechtunterricht hat. In den ersten Stunden fordert er viel Aufmerksamkeit und positive Bestätigung von der Trainerin, hat aber gleichzeitig Schwierigkeiten sich an die Regeln zum Unterrichtsablauf zu halten. Konzentrations- und Selbstregulationsfähigkeit sind anfangs nicht vorhanden, aber er kann die Übungen technisch gut umzusetzen. Wenn er sich beim Fechten langweilt, macht er Quatsch und stört dadurch den Unterricht. Nach der pandemiebedingten Pause ärgert er sich über das Fehlverhalten anderer, was zu verbalen Aggressionen führt. Mit Voranschreiten der Intervention kann er sich länger konzentrieren, besser regulieren und an die Regeln des Unterrichtsablaufs halten. Er ist stolz auf das, was er kann und hat sichtlich große Freude am Fechten. Auf schwächere Trainingspartner kann er nur bedingt Rücksicht nehmen und reagiert immer wieder ungeduldig und verärgert auf das Unvermögen anderer. Am Ende der Intervention beherrscht er die Grundtechniken und einfache

Fortgeschrittenentechniken. Geschwindigkeit und Kraft seiner Hiebe sind während der gesamten Intervention angemessen.

Perspektive 4: Retentionserhebung mit Stimulated Recall

Mit Videoaufnahmen zu Beginn der Intervention

Nach Betrachtung der Video-Aufnahmen schildert AXG, dass er das Fechten anfangs als „anstrengend“ (AXG_SR_v, Z. 6) empfindet. Er nimmt sich als konzentriert und motiviert wahr und gibt an, er denke: „Ich will gut sein!“ (AXG_SR_v, Z. 40). AXG empfindet sich als gut reguliert und fühlt auch in schwierigen Situationen des Fechtunterrichts weder Angst noch Aggressionen. Dafür benennt er „Spaß“ (AXG_SR_v, Z. 15) als treibende Emotion. Er kann gut beschreiben, was er im Video tut, spricht aber nur bedingt über Gefühle und Bedürfnisse und kann es seinem Partner nicht mitteilen, als er „nicht so ganz klar damit [kommt], so ganz schnell zu [fechten]“ (AXG_SR_v, Z. 27).

Mit Videoaufnahmen am Ende der Intervention

Am Ende der Intervention berichtet er im Unterschied zum Anfang voller Stolz über das, was er auf dem Video tut. Er empfindet das Fechten nicht mehr als anstrengend und betont auch nicht mehr, dass er gut sein möchte, denn er nimmt sich als „gut“ (AXG_SR_n, Z. 17, 18) wahr. Auch sein sozio-emotionales Verhalten hat sich verbessert und er spricht jetzt über Gefühle und Bedürfnisse. Außerdem bleibt AXG ruhig und fair, als er von seinem Trainingspartner „an der Hand getroffen“ (AXG_SR_n, Z. 28) wird, obwohl ihm das „weh“ (AXG_SR_n, Z. 30) tut.

Zusammenfassung Schüler AXG

Die Schüler-Interviews und die Videoaufnahmen weisen auf eine Verbesserung seiner Konzentrationsfähigkeit (von „kann sich bedingt konzentrieren“ auf „kann sich konzentrieren“) hin, was die Sicht der Lehrerin aber nicht bestätigt. Dafür gibt die Lehrerin an, dass sich seine schulische Leistungsfähigkeit von „kommt mit den schulischen Anforderungen nicht zurecht“, auf „kommt mit den schulischen Anforderungen bedingt zurecht“ verbessert hat. Beide Perspektiven zeigen eine Verbesserung seiner Integration in die Klassengemeinschaft von „bedingt“ auf „gut“.

Aus der Auswertung der Stimulated-Recall-Interviews geht hervor, dass AXG wahrnimmt, dass er im Laufe der Intervention mit den Anforderungen des Fechtunterrichts besser zurechtkommt und ihm dies auch wichtig ist. Außerdem verbessert sich sein sozio-emotionales Verhalten von „ausreichend“ auf „gut“.

4.1.2 Schüler BXJ

Perspektive 1: Prä- / Post-Interviews Schüler

Prä-Interview

BXJ berichtet, dass er mit den schulischen Anforderungen gut zurechtkommt, findet es aber doof, „dass man viel lernen muss“ (SI_BXJ_v, Z. 93). Er kann sich gut selbst organisieren und konzentrieren, ist aber nicht motiviert. In der Schule fühlt er sich nur bedingt wohl, da er die schulischen Anforderungen als anstrengend empfindet. Er spricht über Gefühle und Bedürfnisse, aber wenn er aufgeregt ist oder emotional wird, stottert er. Und er kann sich nur bedingt regulieren. Weiter ist BXJ gut in die Klasse integriert und betont mehrmals, dass er es als „traurig“ (SI_BXJ_v, Z. 34, 35, 49, 52) empfindet, wenn Klassenkameraden streiten oder Lehrkräfte streng sind. Außerdem fühlt er sich „ängstlich“ (SI_BXJ_v, Z. 52), wenn Lehrer:innen laut schreien oder er zum Beispiel bei Strafarbeiten „so viel schreiben“ (SI_BXJ_v, Z. 60) muss. Konfliktfähig ist er nicht und benennt keine Aggressionen.

Post-Interview

Im Post-Interview wirkt BXJ schulisch motivierter und spricht nicht mehr davon, dass er die Schule als anstrengend empfindet. Er hat morgens zwar „keinen Bock auf Schule“ (SI_BXJ_n, Z. 49), hat aber „Spaß“ (SI_BXJ_n, Z. 45) an Mathe, ist stolz darauf, dass er „gut rechnen“ kann (SI_BXJ_n, Z. 31) bzw. „sehr gut in Mathe“ (SI_BXJ_n, Z. 66) ist und fühlt sich generell an der Schule wohl. Im gesamten Interview stottert er kaum und kann sich auch sonst mittlerweile gut regulieren. Konflikte in der Klasse erlebt er nicht mehr als belastend, vielmehr fungiert er jetzt als Schlichter, in dem er die anderen ermahnt: „Hört auf, lass uns weiterspielen!“ (SI_BXJ_n, Z. 14) oder „Hilfe“ (SI_BXJ_n, Z. 14) holt.

Perspektive 2: Prä- / Post-Interviews Lehrerin

Prä-Interview

Die Lehrerin beschreibt BXJ im Prä-Interview als „kognitiv leistungsstark“ (LI_BXJ_v, Z. 45 ff, 56). Betont aber, dass er Probleme mit der Rechtschreibung hat, extrem langsam schreibt und körperlich schnell ermüdet. Schule ist bei ihm „ein bisschen schwerfällig“ (LI_BXJ_v, Z. 87), aber in Mathe „schreitet er voran, kommt klar“ (LI_BXJ_v, Z. 60). Trotzdem ist er nicht motiviert, ist „so ein bisschen der Motzer“ (LI_BXJ_v, Z. 53) und beschwert sich häufig über das zu große Pensum an Schulaufgaben. In der Summe kommt er nur bedingt mit den schulischen Anforderungen zurecht und fühlt sich auch nicht wohl in der Schule. Er ist „immer ordentlich“ (LI_BXJ_v, Z. 70), kann sich gut selbst organisieren und konzentrieren. Er spricht über sich selbst, aber vor allem negativ, da „er immer herummotzt“ (LI_BXJ_v, Z. 112) und „auch über seine Figur gemeckert“ (LI_BXJ, Z. 113) hat und benennt Gefühle sowie Bedürfnisse. Manchmal stottert er ein bisschen und er kann sich nicht selbst regulieren, zum Beispiel muss er im Unterricht essen, wenn er Hunger hat. Der Umgang mit seinen Klassenkameraden ist schwierig, denn er wird bei Konflikten immer wieder verbal und körperlich ein „bisschen grob“ (LI_BXJ_v, Z. 2, 5). „Dann schämt er sich ein bisschen, ist beleidigt oder in sich gekehrt, braucht dann seine Zeit“ (LI_BXJ_v, Z. 6,7). Wenn man ihm diese gibt, kann er eigenes Fehlverhalten einsehen und ist bereit Konflikte mit Unterstützung von außen aufzuklären. Trotz bedingter Konfliktfähigkeit kann er sich also nicht selbst regulieren und ist auch nur bedingt in die Klasse integriert.

Post-Interview

Nach der Intervention berichtet die Lehrkraft darüber, dass BXJ mittlerweile schulisch motiviert ist, vor allem in Mathe, da er „gut rechnen kann“ (LI_BXJ_n, Z. 33). Zusatzaufgaben oder Aufgaben, bei denen man viel schreiben muss, sind ihm aber nach wie vor zu „anstrengend“ (LI_BXJ_n, Z. 24, 26, 38). Insgesamt kommt er also mit den schulischen Anforderungen mittlerweile bedingt zurecht. Außerdem ist die Lehrerin mittlerweile eine wichtige Bezugsperson für ihn geworden und er kommt gern in die Schule bzw. fühlt sich dort jetzt auch wohl. Der Umgang mit seinen Klassenkameraden ist „überwiegend gut“ (LI_BXJ_n, Z. 2) und er ist bedingt in die Klasse integriert. Bei Konflikten kann er sich immer noch nur bedingt regulieren, aber

er wird körperlich nicht mehr grob. Außerdem tut es ihm leid, wenn er ermahnt wird, und er kann „seine Teilschuld“ (LI_BXJ_n, Z. 58) eingestehen.

Perspektive 3: Videografie während der Intervention

Zu Beginn der Intervention verweigert BXJ die Beteiligung, er wirkt frustriert und unmotiviert. Seine Körperhaltung ist entspannt bei leicht gebeugtem Rücken und er wirkt körperlich sehr erschöpft. Als er sich zur Teilnahme überreden lässt, kann er sich gut konzentrieren und die Übungen technisch bedingt umsetzen. Seine körperliche Erschöpfung und die fehlende Motivation, zum Teil gepaart mit Desinteresse ziehen sich durch den Unterricht. Immer wieder verweigert er sich oder beschwert sich über den anstrengenden Unterricht. Es wirkt, als könne er sich kaum regulieren. Seine Konzentrationsfähigkeit dagegen ist durchgehend gut und die technische Umsetzung der Übungen bedingt gut.

Nach der pandemiebedingten Pause ist seine Körperhaltung gebeugt und sein Konzentrationsvermögen nimmt zunächst ab. Mit Einführung der Freigefechte wirkt er jedoch plötzlich motiviert, erfreut und stolz, denn er kann in diesen die erlernten Techniken gut umsetzen. Er lacht viel, seine körperliche Leistungsfähigkeit und seine Selbstregulation steigern sich und auch die Konzentration nimmt wieder zu. Manchmal sind Kraft und Geschwindigkeit der Hiebe zu hoch. Bei der Vorbereitung auf die Abschlussprüfung kann er die Grundtechniken gut umsetzen und freut sich auf die Prüfung.

Perspektive 4: Retentionserhebung mit Stimulated Recall

Mit Videoaufnahmen zu Beginn der Intervention

Auf dem Videoausschnitt aus der Anfangszeit der Intervention empfindet BXJ das Fechten als „etwas anstrengend mit der Zeit“ (BXJ_RS_v, Z. 28). Trotzdem beschreibt er sich als „froh“ (BXJ_SR_v, Z. 19, 37) und berichtet, dass er „Spaß“ (BXJ_SR_v, Z. 24) hat, er kann also über Gefühle und Bedürfnisse sprechen. Weiter ist BXJ bedingt motiviert und kann detailliert beschreiben, was er im Video tut. Außerdem hat er Verständnis für einen Trainingspartner, der langsam ist, denn „das ist doch normal“ (BXJ_RS_v, Z. 17), genauso wie es in seinen Augen auch normal ist, „dass man mal eine Pause braucht“ (BXJ_SR_v, Z. 28 f). Diese Pause braucht er selbst auch häufiger, weshalb er mehrmals den Unterricht unterbricht, außerdem bemerkt er die Laute, die

er beim Fechten von sich gibt, führt diese aber auf seinen Frohsinn zurück. Die Fragen nach Ängsten und Aggressionen verneint er.

Mit Videoaufnahmen am Ende der Intervention

Im Unterschied zur Anfangszeit nimmt er das Fechten am Ende der Intervention nicht mehr als anstrengend wahr und bezeichnet sich als „konzentriert und fröhlich“ (BXJ_SR_n, Z. 17). BXJ ist motiviert, betont, dass er das Fechten mag und im Video lacht (BXJ_SR_n, Z. 15, 19). Außerdem macht er jetzt keine Pausen mehr und kann sich auf seinen Trainingspartner einstellen.

Zusammenfassung Schüler BXJ

Die Auswertung der Schüler- und Lehrerinnen-Interviews zeigen eine Zunahme der Motivation von „nicht motiviert“ auf „bedingt motiviert“ sowie eine Zunahme des schulischen Wohlbefindens von „fühlt sich bedingt wohl“ auf „fühlt sich wohl“. Die Steigerung der Motivation wird von den Videoaufnahmen während der Fechtintervention bestätigt. Außerdem hat sich seine Konfliktfähigkeit erheblich von „ist nicht konfliktfähig“ auf „ist konfliktfähig“ sowie seine Selbstregulation von „bedingt“ auf „gut“ verbessert. Aus der Perspektive der Lehrerin hat sich BXJs Konfliktfähigkeit jedoch nur zu „ist bedingt konfliktfähig“ entwickelt und die Selbstregulation gar nicht. Dafür schildert die Lehrkraft eine Verbesserung seiner schulischen Leistungsfähigkeit von „nicht“ auf „bedingt“ sowie einen Rückgang seiner körperlichen Aggressionen im Laufe der Intervention. Er selbst dagegen erwähnt seine anfänglichen verbalen und körperlichen Aggressionen gar nicht. Die Videobeobachtung zeigt auch keine verbalen oder körperlichen Aggressionen im Fecht-Unterricht. Weiter benennt die Lehrerin im Prä-Post-Vergleich eine verbesserte Integration in die Klassengemeinschaft (von „ist nicht integriert“ auf „ist bedingt integriert“).

Die Stimulated-Recall-Erhebung zeigt, dass er mit zunehmender Intervention mit den Anforderungen des Fechtunterrichts besser zurechtkommt (von „kommt mit den Anforderungen bedingt zurecht“ auf „kommt mit den Anforderungen zurecht“) und sich seine Motivation von „ist bedingt motiviert“ auf „ist motiviert“ gesteigert hat. Außerdem hat sich sein sozio-emotionales Verhalten von „ausreichend“ auf „gut“ verbessert.

4.1.3 Schüler CXN

Perspektive 1: Prä- / Post-Interviews Schüler

Prä-Interview

CXN berichtet, dass es mit den schulischen Anforderungen gut zurechtkommt, wobei er einräumt, dass die Klassenarbeit am Tag des Interviews „schon ein bisschen schwer“ (SI_CXN_v, Z. 29) war. Er kann sich schulisch nur bedingt selbst organisieren und konzentrieren. Seine Hausaufgaben macht er „immer so alleine“ (CXN_SI_v, Z. 27) und kann das auch „sehr gut“ (CXN_SI_v, Z. 36), gibt aber auf, wenn er allein nicht weiterkommt. Außerdem ist er während des Interviews sehr angespannt und hektisch und kann sich nur bedingt auf den Inhalt der Fragen konzentrieren. Er spricht schnell und undeutlich, kann sich insgesamt nur bedingt regulieren und spricht nicht über Gefühle und Bedürfnisse. CXN ist gut in die Klasse integriert und trifft sich auch privat mit Klassenkameraden zum „PC [...] spielen und reden, reden so bei Handy oder draußen spielen, zum Beispiel Fußball“ (SI_SXN_v, Z. 10 f). „Wenn manche so streiten“ (SI_CXN_v, Z. 79) belastet es ihn, denn er selbst hat „noch nie mit jemandem gestritten“ (SI_CXN_v, Z. 6). Ängste und Aggressionen benennt er nicht.

Post-Interview

Nach der Intervention betont er, dass er mit den schulischen Anforderungen „sehr gut“ (SI_CXN_n, Z. 38) zurechtkommt, auch die Tests „klappen sehr gut“ (SI_SXN_n, Z. 44) und er redet „am meisten Englisch von der ganzen Klasse“ (SI_SXN_n, Z. 97). Bei den Hausaufgaben braucht er manchmal Hilfe und fragt dann die Lehrkraft, kann sich also mittlerweile gut organisieren. Er wirkt im Interview immer noch hektisch und angespannt, dies lässt jedoch im Laufe des Gesprächs nach. Insgesamt kann er sich mittlerweile besser regulieren und konzentrieren. Außerdem spricht er langsamer sowie verständlicher und kann bedingt über die eigenen Gefühle und Bedürfnisse sprechen. Er ist jetzt motiviert, stolz auf seine Leistungen und fühlt sich an der Schule „sehr wohl“ (SI_CXN_n, Z. 62). Anders als vor der Intervention nimmt er gelegentlichen Streit nicht mehr als Problem wahr und wirkt sogar vermittelnd beim Vertragen. Von sich selbst sagt er, dass er „nur bisschen“ (SI_SXN_n, Z. 25) streitet.

Perspektive 2: Prä- / Post-Interviews Lehrerin

Prä-Interview

Die Lehrerin bezeichnet CXN vor der Intervention als intellektuell fit, aber langsam und entwicklungsverzögert. „Aufgabenstellungen überblickt er manchmal nicht, man muss ihm das dann schon erklären und wenn er dann weiß, was er machen muss, dann macht er das, vorher aber nicht“ (LI_CXN_v, Z. 37 ff) und kommt deswegen nur bedingt mit den schulischen Anforderungen zurecht. Hausaufgaben macht er immer selbständig, kann sich aber trotzdem nur bedingt selbst organisieren, da er konkrete Anweisungen benötigt. Im Unterricht kann er sich gut konzentrieren, ist sehr aufmerksam und fungiert als „persönlicher Assistent“ (LI_CXN_v, Z. 25, 31) der Lehrkraft. Er ist motiviert und empfindet Schule als Bereicherung. Trotzdem hat er wenig Selbstvertrauen, ist schüchtern, spricht nicht über Gefühle und Bedürfnisse. CXN hat Schwierigkeiten sich sprachlich auszudrücken, aber „seit diesem Schuljahr meldet er sich, er hat davor nie etwas gesagt“ (LI_CXN_v, Z. 34). Wenn er aufgeregt ist, stottert er. Trotzdem ist er ein „ausgeglichener, ruhiger und angenehmer Schüler“ (LI_CXN_v, Z. 7 f), der über viel Disziplin verfügt und sich bedingt selbst regulieren kann. Der Umgang mit seinen Klassenkameraden, die er auch außerhalb der Schule trifft, ist „freundlich, zurückhaltend, schüchtern, überhaupt nicht auffällig, eigentlich ja zu sehr im Hintergrund“ (LI_CXN_v, Z. 2 f). Kleinere Konflikte kann CXN selbständig klären, größere überfordern ihn dagegen emotional sehr. Er ist also nur bedingt in die Klasse integriert und auch nur bedingt konfliktfähig.

Post-Interview

Nach der Intervention gibt die Lehrerin an, dass CXN ein richtig guter Schüler ist und mit den schulischen Anforderungen gut zurechtkommt. Seine Selbstorganisation „wird auch immer besser, eigentlich sogar richtig gut“ (LI_CXN_n, Z. 20 f) und er hat an der Schule „auch ganz viele Erfolgserlebnisse, weil er die Sachen richtig gut machen kann“ (LI_CXN_n, Z. 33). Weiter fällt auf, „dass er sich immer mehr traut, etwas zu sagen“ (SI_CXN_n, Z. 13) und dass sich seine sprachlichen Ausdrucksfähigkeiten verbessert haben. Auch spricht er mittlerweile über Gefühle und Bedürfnisse. Der Umgang mit den Klassenkameraden ist „sehr gut“ (LI_CXN_n, Z. 2) und er hat „gute Freunde“ (LI_CXN_n, Z. 2) gefunden, ist also mittlerweile gut in die Klasse integriert. Es kommt nur selten zu kleineren Konflikten, die die Kinder oft selbständig klären. CXN bleibt

dann ruhig und holt „sich öfters Hilfe“ (LI_CXN_n, Z. 55), ist also konfliktfähig geworden.

Perspektive 3: Videografie während der Intervention

CXN wartet in der ersten Unterrichtsstunde zunächst ab, macht dann aber doch mit. Die Techniken kann er bedingt umsetzen, wirkt aber trotz aufrechter Haltung rechtsseitig etwas steif. Er kann sich gut konzentrieren und regulieren. Im Umgang mit schwächeren Trainingspartnern ist er rücksichtsvoll. Die Regeln und Übungen setzt CXN konsequent um und fällt in der Gruppe nicht auf. Ob allerdings Disziplin oder Motivation die treibende Kraft ist, ist nicht erkennbar. Nach der pandemiebedingten Unterbrechung fällt er zum ersten Mal aus dem Rahmen, als er zusammen mit anderen bei der Begrüßung kichert und in der darauffolgenden Stunde wirkt er zum ersten Mal motiviert. Seine Körperhaltung ist weiterhin aufrecht, aber die Steifigkeit ist verschwunden. Zwischen ihm und seinen Trainingspartnern kommen harmonische Freigefechte zustande und er kann sich gut auf seine Trainingspartner einstellen. Die Übungen kann er technisch meist gut umsetzen und kann sich durchgehend gut konzentrieren und regulieren. Mit schnellen Trainingspartnern ist er überfordert, aber am Ende der Intervention gelingt es ihm, seinen Trainingspartner zu bitten, die Hiebe langsamer und weniger stark auszuführen. Bei der Vorbereitung zur Abschlussprüfung ist er motiviert und kann Grund- und Fortgeschrittenentechniken gut umsetzen.

Perspektive 4: Retentionserhebung mit Stimulated Recall

Mit Videoaufnahmen zu Beginn der Intervention

Auf den Videoaufnahmen zu Beginn der Intervention nimmt sich CXN als gut konzentriert sowie gut reguliert wahr. Er betont: „[...] ich kämpfe und mache keinen Quatsch“ (CXN_SR_v, Z. 12), denn CXN weiß, dass er sich „konzentrieren“ (CXN_SR_v, Z. 17) und darauf „achten muss“ (CXN_SR_v, Z. 17), dass er „nicht getroffen“ (CXN_SR_v, Z. 19) wird. Er kann detailliert beschreiben, was er auf den Videos tut. Über Gefühle und Bedürfnisse spricht er nur bedingt und muss teilweise lange überlegen, bis ihm die passenden Worte für Gefühle einfallen. Trotzdem gibt er an, dass er „Spaß“ (CXN_SR_v, Z. 27) hat, aber die Anwesenheit der Kamera ihm „peinlich“ (CXN_SR_v, Z. 45) ist. Das Auftreten von Angst und Aggression verneint er.

Mit Videoaufnahmen am Ende der Intervention

Am Ende der Intervention wirkt CXN motiviert und nicht nur diszipliniert. Er schildert, dass er überfordert ist, wenn sein Trainingspartner „so schnell“ (CXN_SR_n, Z. 11) agiert, berichtet aber auch von einer Situation, in der er „ihm das gesagt“ (CXN_SR_n, Z. 13) hat.

Zusammenfassung Schüler CXN

CXN kommt nach dem Fechtunterricht besser mit den schulischen Anforderungen zurecht (von „kommt gut mit den schulischen Anforderungen zurecht“ auf „kommt sehr gut mit den schulischen Anforderungen zurecht“). Die Lehrerinnen-Interviews bestätigen diese Entwicklung, allerdings von „kommt mit den schulischen Anforderungen bedingt zurecht“ zu „kommt mit den schulischen Anforderungen gut zurecht“. Auch die Videoaufnahmen zeigen, dass sich seine Fähigkeit die Fecht-Übungen technisch umsetzen zu können im Laufe der Intervention von „bedingt“ auf „gut“ entwickelt hat. Sowohl die Schüler-, als auch die Lehrerinnen-Interviews zeigen, dass sich seine Selbstorganisation und seine Selbstregulation von „bedingt“ auf „gut“ verbessert haben und dass er mittlerweile über Gefühle und Bedürfnisse sprechen kann (von „kann nicht über Gefühle und Bedürfnisse sprechen“ nach „kann über Gefühle und Bedürfnisse sprechen“). Diese Entwicklung spiegeln auch die Videoaufnahmen wider. Weiter zeigen die Lehrerinnen- und die Schüler-Perspektiven eine Zunahme des schulischen Wohlbefindens von „fühlt sich an der Schule wohl“ auf „fühlt sich an der Schule sehr wohl“ sowie seiner Konfliktfähigkeit von „ist bedingt konfliktfähig“ zu „ist konfliktfähig“. Die Auswertung der Schüler-Interviews zeigen noch eine Verbesserung seiner Konzentrationsfähigkeit von „bedingt“ auf „gut“ und die Auswertung der Lehrerinneninterviews ergibt eine verbesserte Integration in die Klassengemeinschaft (von „ist bedingt integriert“ zu „ist gut integriert“) nach der Intervention. Die Schüler-Interviews zeigen vor der Intervention keinen Hinweis auf schulische Motivation, danach dagegen ist CXN motiviert, was auch auf den Videoaufnahmen während des Fechtunterrichts ersichtlich ist.

Auch in den Stimulated-Recall-Interviews wird deutlich, dass CXN am Ende der Intervention motiviert und konfliktfähig ist, sowie über Gefühle und Bedürfnisse sprechen kann. Sein sozio-emotionales Verhalten hat sich von „gut“ zu „sehr gut“ entwickelt.

4.1.4 Schüler DXS

Perspektive 1: Prä- / Post-Interviews Schüler

Prä-Interview

DXS kommt vor der Intervention mit den schulischen Anforderungen „gut“ (SI_DXU_v, Z. 71) zurecht, findet die Schulaufgaben nicht schwer und die Hausaufgaben klappen „mit [seiner] Mama“ (SI_DXS_v, Z. 85) auch „gut“ (SI_DXU_v, Z. 73, 118). Beim Interview wirkt er leicht nervös und unruhig, kann sich aber gut konzentrieren. Er kommt gern in die Schule, findet die Lehrkräfte „gut“ (SI_DXU_v, Z. 48) bzw. „nett“ (SI_DXU_v, Z. 54) und betont, dass es ihm in der Klasse „sehr gut“ (SI_DXS_v, Z. 2) geht. Insgesamt kann er sich aber nur bedingt selbst organisieren. Schulisch ist er nicht sehr motiviert und hat „lieber Wochenende“ (SI_DXS_v, Z. 124). An anderer Stelle bejaht er aber die Frage, ob er gern hier in die Schule geht. Über Gefühle und Bedürfnisse kann er bedingt sprechen und erzählt voller Stolz von seiner Mitgliedschaft bei der „Jugendfeuerwehr“ (SI_DXS_v, Z. 103). Weiter nimmt er sich als gut reguliert wahr, bezeichnet seinen Umgang mit Klassenkameraden als „gut“ (SI_DXS_v, Z. 4) und ist gut in die Klasse integriert. Das Auftreten von Streit bedauert er, weil „dann alle weggehen und nicht mehr spielen“ (SI_DXS_v, Z. 19). Mit einem Mitschüler kommt es regelmäßig zur „Schlägerei“ (SI_DXS_v, Z. 37), wobei in seinen Augen immer der andere anfängt. Demnach ist DXS nicht konfliktfähig. Auch Strafarbeiten hat er „sogar schon oft bekommen“ (SI_DXS_v, Z. 64), wobei auch da ein anderer „macht, dass [sie] wieder anfangen zu streiten und dann ist es immer so passiert“ (SI_DXS_v, Z. 66 f). Trotzdem betont er, dass ihn an der Schule nichts zum Ausrasten bringt und er benennt keine Ängste.

Post-Interview

Beim Post-Interview wirkt DXS nicht mehr nervös oder unruhig und berichtet, dass er keine Konflikte hat. Er kann sich also mittlerweile gut regulieren und ist konfliktfähig geworden. Außerdem erklärt er, warum er Deutsch und Mathe nicht mag, „die machen so viel Arbeit, ich hasse schreiben“ (SI_DXS_n, Z. 46). In der Konsequenz begründet er sein Lieblingsfach Sport, „weil da muss man nichts lernen“ (SI_DXS_n, Z. 40). Anders als im Prä-Interview scheint er nur noch bedingt mit den schulischen

Anforderungen zurecht zu kommen. Trotzdem kann er sich mittlerweile selbst gut organisieren und kommt mit den Hausaufgaben auch allein gut zurecht.

Perspektive 2: Prä- / Post-Interviews Lehrerin

Prä-Interview

Laut der Lehrerin hat DXS die „Diagnose ADHS total, nimmt aber keine Medikamente“ (LI_DXS_v, Z. 22). Er ist „super schlau und kann viel“ (LI_DXS_v, Z. 32 f), kann dies aber nicht kanalisieren. Alle Fächer, die mit Schreiben, Lesen und Aufpassen zu tun haben, fallen ihm schwer und „da sieht es aus am Platz, es ist dreckig“ (LI_DXS_v, Z. 24). Insgesamt kommt er nur bedingt mit den schulischen Anforderungen zurecht. Die Hausaufgaben klappen trotz Unterstützung der Mutter nur manchmal, denn DXS kann sich nicht selbst organisieren, er ist chaotisch und unordentlich. Auch die „Konzentration ist schwierig“ (LI_DXS_n, Z. 39) und die Selbstregulation auch, denn „manchmal ist er bisschen nervös und aufgeregt“ (LI_DXS_n, Z. 68 f). Trotzdem ist er motiviert und aktiv. DXS fühlt sich an der Schule wohl, aber sein Verhältnis zur Lehrerin ist durch sein ADHS belastet. Er macht sich aber selbst oft nieder und ist im Unterricht „immer mit was anderem beschäftigt“ (LI_DXS_v, Z. 23 f). Weiter ist er konfliktscheu und kann sich sein Unrecht nicht eingestehen, denn „das ist ihm ganz unangenehm“ (LI_DXS_v, Z. 9). Seine Klassenkameraden legt er „gern rein, spielt ihnen einen Streich, nimmt so halt Kontakt auf“ (LI_DXS_v, Z. 2 f), was aber zu Konflikten führt, „die er natürlich nicht mag“ (LI_DXS_v, Z. 7). Auf der anderen Seite kümmert DXS „sich gerne und gut um EXO [einen Mitschüler], weil DXS immer so viel Essen dabei hat und so richtig gutes Essen. Und EXO hat irgendwie nie was dabei, was für ihn ok ist. Aber der DXS sagt immer: Hey, ich habe was und du kannst von mir was haben!“ (LI_DXS_v, Z. 17 ff). Und „er ist auch in der SMV und ist Klassensprecher, erster Klassensprecher. Er hat schon einen wichtigen Stand in der Klasse, er macht es auch gern, hat auch schon Lob gekriegt“ (LI_DXS_v, Z. 70 ff), ist aber trotzdem nur bedingt in die Klasse integriert. Über Gefühle und Bedürfnisse spricht er ebenfalls nur bedingt.

Post-Interview

Nach der Invention berichtet die Lehrkraft, „er organisiert sich auch gut selbst, ist auch oft auf sich alleine gestellt“ (LI_DXS_n, Z. 25) bei den Hausaufgaben. Außerdem ist sein Umgang mit den Klassenkameraden jetzt „freundschaftlich, sehr spielerisch, sehr offen, sehr sozial“ (LI_DXS_n, Z. 2) und er ist mittlerweile gut in die Klasse integriert.

Sein Fehlverhalten kann er einsehen und „es tut ihm dann auch leid, wenn die anderen das dann halt nicht so verstehen, sein Sarkasmus, seine Ironie“ (LI_DXS_n, Z. 5). Weiter spricht die Lehrkraft nicht mehr davon, dass DXS sich selbst niedermacht.

Perspektive 3: Videografie während der Intervention

Zu Beginn der Fechtunterrichts weist DXS eine angespannte Körperhaltung auf, er kann sich nur bedingt konzentrieren und nur bedingt regulieren. Er wirkt nervös sowie unruhig und verweigert die Teilnahme am Fechtunterricht. Ab der zweiten Unterrichtsstunde macht er dann doch mit, kann die Übungen aber nur bedingt umsetzen und beschwert sich über das störende Verhalten eines Mitschülers. Sein Fechtstil ist hektisch und schnell und er wirkt sehr angespannt. Als sich von seinem Trainingspartner durch zu schnelle Schläge bedrängt fühlt, kann er ihm dies nicht mitteilen und auch nicht um Hilfe bitten. Mit Fortschreiten der Intervention lernt er die Trainerin in schwierigen Situationen um Hilfe zu bitten und kann sich schließlich auch auf komplizierte Trainingspartner einstellen. Als ihm dies gelingt, wirkt er zum ersten Mal motiviert. Aufgrund seines hohen Tempos, seiner Hektik und seines mangelhaften Konzentrationsvermögens fällt es ihm schwer, die Übungen technisch sauber und korrekt umzusetzen. Er muss immer wieder dazu angehalten werden, sich Zeit zu lassen. Nach der pandemiebedingten Pause wirkt er nervös, wenn er beobachtet wird und Verbesserungsvorschläge kann er nur schwer annehmen. Trotzdem gelingt ihm bei langsamer Geschwindigkeit die Umsetzung der Fechttechniken gut. Mit der Zeit lassen seine Anspannung und Hektik etwas nach und es kommt zu harmonischen Übungssituationen. Er ist motiviert, kann sich aber immer noch nur bedingt konzentrieren und regulieren. Obwohl er die meisten Grund- und Fortgeschrittenentechniken gut umsetzen kann und in der Übungssituation Kraft und Geschwindigkeit angemessen sind, müssen seine Freigefechte immer wieder abgebrochen werden, da es zu schnellen und groben Hieben kommt. Die Fähigkeit zur Selbstregulation ist also immer noch nur bedingt ausgeprägt, auch wenn sich insgesamt das Konzentrations- und Selbstregulationsvermögen verbessert haben. In der letzten Unterrichtsstunde vor der Abschlussprüfung ist DXS trotz Lampenfieber bereit, mit seinem Trainingspartner vor der Klasse vorzuführen, was in der Woche davor einstudiert wurde.

Perspektive 4: Retentionserhebung mit Stimulated Recall

Mit Videoaufnahmen zu Beginn der Intervention

DXS berichtet, dass er zu Beginn des Fechtunterrichts die Theorie als „schon etwas schwer“ (DXS_SR_v, Z. 43) empfindet. Es nimmt sich auch nur bedingt als konzentriert und motiviert wahr und gibt zu, dass er zeitweise „sehr abgelenkt“ (DXS_SR_v, Z. 41) ist. Weiter kann er gut beschreiben, was er im Video tut. Auch über Gefühle und Bedürfnisse kann er sprechen und gibt an, dass er in einer Gefechtsituation mit einem Mitschüler, der „stark geschlagen“ (DXS_SR_v, Z. 16) hat, „wütend“ (DXS_SR_v, Z. 22) ist und zu einem anderen Zeitpunkt als „es nicht schwer“ (DXS_SR_v, Z. 47) ist zu fechten, „Spaß“ (DXS_SR_v, Z. 47) hat. An anderer Stelle berichtet er, dass er sich „aggressiv“ (DXS_SR_v, Z. 32) fühlt. Das Auftreten von Angst verneint er.

Mit Videoaufnahmen am Ende der Intervention

Im Unterschied zum Videoausschnitt zu Beginn der Intervention spricht DXS beim Betrachten des Ausschnitts zum Ende nicht mehr davon, dass etwas schwierig ist. Er berichtet, dass er mit dem Freifechten „gut“ (DXS_SR_n, Z. 42) zurechtkommt, „das schon kann“ (DXS_SR_n, Z. 44) und „es Spaß macht“ (DXS_SR_n, Z. 44). Außerdem scheint sich seine Konzentration verbessert zu haben, denn er ist nicht mehr abgelenkt. Da DXS, obwohl er am Finger getroffen wurde, was „schon bisschen weh“ (DXS_SR_n, Z. 34) tat, ruhig bleibt und akzeptiert, dass es „nur ein Spiel“ (DXS_SR_n, Z. 38) ist, haben sich auch seine Selbstregulation und sein sozio-emotionales Verhalten verbessert. Außerdem spricht er nun über Gefühle und Bedürfnisse.

Zusammenfassung Schüler DXS

DXS kann sich nach der Intervention besser regulieren (von „kann sich bedingt regulieren“ auf „kann sich gut regulieren“ und ist konfliktfähig geworden (von „ist bedingt konfliktfähig“ zu „ist konfliktfähig“. Diese positive Entwicklung seiner Konfliktfähigkeit spiegelt sich auch in der Auswertung der Lehrerinnen-Perspektive wider, außerdem zeigt diese eine Verbesserung seiner Integration in die Klassengemeinschaft von „bedingt“ zu „gut“. Die Zunahme seiner Selbstregulationsfähigkeit zeigt sich auch in den Videoaufnahmen. Außerdem geht sowohl aus den Schüler-, als auch aus den Lehrerinnen-Interviews hervor, dass sich seine Selbstorganisation von „kann sich bedingt selbst organisieren“ auf „kann sich gut

selbst organisieren“ verbessert hat. Allerdings berichtet DXS, dass er zwischenzeitlich schlechter mit den schulischen Anforderungen zurechtkommt (von „gut“ nach „bedingt“), was die Auswertung der Lehrerinnen-Interviews jedoch nicht bestätigt. Mit den Anforderungen des Fechtunterrichts kommt er mit Voranschreiten der Intervention immer besser zurecht (von „bedingt“ auf „gut“). Außerdem lernt er über Gefühle und Bedürfnisse zu sprechen, allerdings nur im Rahmen des Fechtunterrichts. Die Videoaufnahmen zeigen außerdem eine Verbesserung seiner Konzentrationsfähigkeit.

In den Stimulated-Recall-Interviews wird deutlich, dass auch er selbst wahrnimmt, dass er im Laufe der Intervention mit den Anforderungen des Fechtunterrichts besser zurechtkommt sowie sich zunehmend besser konzentrieren und regulieren kann. Und sein sozio-emotionales Verhalten hat sich von „ausreichend“ auf „gut“ verbessert.

4.1.5 Schüler EXO

Perspektive 1: Prä- / Post-Interviews Schüler

Prä-Interview

EXO kommt vor der Intervention mit den schulischen Anforderungen bedingt zurecht und auch mit den Tests „geht“ (SI_EXO_v, Z. 50) es. Die Hausaufgaben schafft er immer alle und kann sich schulisch gut selbst organisieren und konzentrieren, wobei er zugibt, dass „viel lesen“ (SI_EXO_v, Z. 63) für ihn schwierig ist. EXO mag seine Lehrerin, „weil, die ist nett, die schreit nicht viel“ (SI_EXO_v, Z. 33). Er freut sich morgens auf die Schule und fühlt sich dort wohl. Über seine Gefühle und Bedürfnisse spricht er nicht. Er nimmt sich als gut reguliert wahr, denn es gibt nichts, was ihn zum Ausrasten bringt. Mit seinen Klassenkameraden versteht er sich „gut“ (SI_EXO_v, Z. 2) und hat auch außerhalb der Schule Kontakt zu ihnen. Er betont, dass ihm seine „Freunde [...] und [...] Klassenkameraden“ (SI_EXO_v, Z. 75) wichtig sind. Und er findet es „richtig schlecht“ (SI_EXO_v, Z. 10), wenn es zum Streit kommt, weil man dann „keine Freunde mehr“ (SI_EXO_v, Z. 12) hat, auch wenn man sich anschließend wieder verträgt. Nach der Schule wird er in der sozialpädagogischen Tagesgruppe vom Jugendamt betreut, wo er auch die Hausaufgaben macht. EXO beantwortet vor allem persönliche Fragen nicht oder nur sehr zögerlich bzw. nur auf Nachfragen. Ängste und Aggressionen erwähnt er nicht.

Post-Interview

Beim Post-Interview ist EXO sehr blass, er hat deutlich an Gewicht verloren und wirkt sehr müde. Trotzdem ist er - anders als im Prä-Interview - schulisch motiviert und räumt ein, dass er „nicht so gut schreiben und lesen“ (SI_EXO_n, Z. 55) kann, weshalb es ihm für seine Zukunft wichtig ist, „besser lesen und schreiben zu können“ (SI_EXO_n, Z. 67). Ebenso verändert hat sich seine Konfliktfähigkeit, denn er nimmt gelegentlichen Streit nicht mehr als Problem wahr, kann diesen sogar privat und auch in der Schule selbst „klären“ (SI_EXO_n, Z. 20). Die Frage, ob ihn etwas an der Schule zum Ausrasten bringt, verneint er nicht mehr, schüttelt aber zögerlich den Kopf. Verglichen mit dem Prä-Interview beantwortet EXO vor allem persönliche Fragen nicht mehr so zögerlich. Ängste und Aggressionen benennt er nicht.

Perspektive 2: Prä- / Post-Interviews Lehrerin

Prä-Interview

Die Lehrkraft berichtet im Prä-Interview, dass EXO eine Lese-Rechtschreib-Schwäche hat und ein schwacher Schüler ist. Seine Hausaufgaben macht er dennoch „fleißig, ordentlich mithilfe der Tagesgruppe“ (LI_EXO_v, Z. 77) und kann sich in verlässlichen Strukturen gut konzentrieren. Auch seine Selbstorganisation ist gut, er ist „ordentlich, zuverlässig“ (LI_EXO_v, Z. 113). Weiter ist er schulisch motiviert, denn es ist ihm wichtig, „jemanden stolz zu machen“ (LI_EXO_v, Z. 105) bzw. „er möchte zeigen, dass er etwas Gutes kann“ (LI_EXO_v, Z. 106). In der Schule fühlt er sich wohl, vor allem, weil die Klassenlehrerin für ihn „wichtig als Bezugsperson“ (LI_EXO_v, Z. 27) ist. Über Gefühle und Bedürfnisse spricht er nicht und beantwortet Fragen nur, „wenn man ihm sehr viel Zeit lässt“ (LI_EXO_v, Z. 57). „In seinem Gesicht ist ja nicht viel Ausdruck, das ist ja immer wie eine Maske, fahl und blass und so leer und er redet nichts“ (LI_EXO_v, Z. 25 f). Emotional kann er sich nicht selbst regulieren, „er flippt halt gleich aus, leider, körperlich auch und verbal, wenn ihm etwas nicht passt, statt es zu kommunizieren, schlägt er dann oder schimpft mit Schimpfwörtern“ (LI_EXO_v, Z. 6 ff). Einmal hat er sich nach einem Konflikt der Lehrkraft gegenüber wie folgt erklärt: „In mir kommt dann sowas hoch und da kann ich mir nicht anders helfen!“ (LI_EXO_v, Z. 15 f). Deswegen zeigt er auch im Affekt selbst keinerlei Konfliktfähigkeit, er wird aggressiv oder rennt weg, „Wegrennen ist eh sein Ding“ (LI_EXO_v, Z. 31). Beim Klären im Nachhinein ist EXO dann „wirklich sehr einsichtig, er ist da sehr erfahren

beim Klären von Dingen und Gesprächen und meint das auch echt ernst“ (LI_EXO_v, Z. 13 f). Er sucht Halt bei den Lehrkräften und anderen Erwachsenen, hat wechselnde Freundschaften mit Gleichaltrigen und immer wieder Probleme in zwischenmenschlichen Beziehungen. Trotzdem hat er auch immer wieder „viele lange ruhige Phase [...], freundliche Phasen, positive Phasen und irgendwie in letzter Zeit scheint er ein bisschen mehr Probleme zu haben in den zwischenmenschlichen Beziehungen mit seinen Klassenkameraden“ (SI_EXO_n, Z. 5 f). Von Ängsten spricht die Lehrkraft nicht.

Post-Interview

Nach der Intervention berichtet die Lehrkraft, dass bei EXO mittlerweile der medizinische Verdacht auf eine Legasthenie sowie eine auditive Verarbeitungs- und Wahrnehmungsstörung besteht, die Eltern aber eine entsprechende Förderung durch das Jugendamt ablehnen. Trotzdem ist das Lesen „schon gut geworden, aber Schreiben noch nicht“ (LI_EXO_n, Z. 33). Gleichzeitig ist seine schulische Motivation zurückgegangen, er hat „manchmal keine Lust“ (LI_EXO_N, Z. 7) zu arbeiten, verweigert sich oft und meidet Dinge, die nicht kann. Die Beziehung zur Lehrerin ist nach wie vor gut, trotzdem scheinen ihm der Halt durch die Lehrkräfte bzw. die Sicherheit und die Struktur durch das System Schule nicht mehr so wichtig zu sein, denn er „fehlt auch ziemlich oft, er hat auch oft verschlafen“ (LI_EXO_n, Z. 51). Emotional kann er sich viel besser regulieren und er hat zwischenzeitlich einen „sehr gut[en]“ (LI_EXO_n, Z. 2) und konfliktfreien Umgang mit seinen Klassenkameraden. Verbale oder körperliche Aggressionen benennt die Lehrerin nicht mehr, dafür aber seinen Verlust an Körpergewicht und Energie.

Perspektive 3: Videografie während der Intervention

Zu Beginn der Intervention kann sich EXO nicht auf den Unterricht konzentrieren. Bereits nach kurzer Zeit läuft er nur noch durch den Raum ohne sich um den Unterricht zu kümmern. Er wirkt lustlos sowie unmotiviert und kann sich auch nicht regulieren. Seine Körperhaltung ist angespannt, der Rücken gebeugt und er wirkt steif in der Bewegung. Die Übungen, an denen er teilnimmt, kann er technisch nicht umsetzen. EXO fällt immer wieder dadurch auf, dass er nicht am Unterricht teilnimmt, er läuft in der Halle herum und lenkt andere ab. Mit zunehmender Intervention wirkt er körperlich erschöpft und setzt sich oft auf den Boden. Sein Gesicht ist ausdruckslos, als würden

ihn der Unterricht und die anderen Personen überhaupt nicht interessieren. Nach der pandemiebedingten Pause wirkt er weiterhin körperlich angespannt und erschöpft, ist aber motiviert und lehnt Pausen ab. Selbstregulation und Konzentration sind immer noch schwierig. Die Fechttechniken kann EXO nur bedingt umsetzen, hat aber mit der Einführung der Freigefechte Erfolgserlebnisse, die ihn motivieren. Er freut sich, dass er einzelne Techniken mittlerweile gut umsetzen kann und kann sich mit der Zeit bedingt konzentrieren und regulieren. Körperlich ist er immer noch schwach, ruht sich aber aus, wenn er müde wird und stört den Unterricht nicht mehr. Bei der Vorbereitung der Abschlussprüfung kann er die Grundtechniken gut und einfache Fortgeschrittenentechniken bedingt umsetzen, sich aber nur bedingt auf seine Trainingspartner einstellen. Kraft und Geschwindigkeit sind angemessen. Er wirkt stolz auf das, was er kann, ist aber weiterhin körperlich erschöpft und kann sich nur bedingt konzentrieren.

Perspektive 4: Retentionserhebung mit Stimulated Recall

Mit Videoaufnahmen zu Beginn der Intervention

Zu Beginn der Intervention empfindet EXO das Fechten nicht als schwierig. Er ist nur bedingt konzentriert, bedingt motiviert und kann sich nicht regulieren. Er kann nur bedingt beschreiben, was er auf dem Video tut und spricht nicht über Gefühle und Bedürfnisse. Das einzigen Gefühle, die er benennt, sind „keinen Bock“ (EXO_SR_v, Z. 20) zu haben oder „Bock“ (EXO_SR_v, Z. 23) zu haben und „schnell fertig werden“ (EXO_SR_v, Z. 25) zu wollen. Warum er schnell fertig werden wollte, „weiß [er jedoch] nicht“ (EXO_SR_v, Z. 27). Die Fragen nach Ängsten oder Aggressionen verneint er.

Mit Videoaufnahmen am Ende der Intervention

Am Ende der Intervention empfindet EXO den Fechtunterricht als „etwas anstrengend“ (EXO_SR_n, Z. 55), ist aber bedingt motiviert, bedingt konzentriert und kann sich bedingt regulieren. Und als er auf dem Videoausschnitt von einem Trainingspartner abgedrängt wird, berichtet er, dass der andere ihm mehr Raum lässt, als er zu ihm sagt: „Hey Alter, halt mal Abstand!“ (EXO_SR_n, Z. 17). Auf Nachfrage ergänzt er, dass er sich beim Wegdrängen „nicht so gut“ (EXO_SR_n, Z. 33) und nach erfolgreichem Wehren „gut“ (EXO_SR_n, Z. 37) bzw. „besser halt“ (EXO_SR_n, Z. 39) fühlt. Er spricht nach der Intervention nicht mehr nur davon, Bock bzw. keinen Bock zu haben, sondern fängt an Gefühle und Bedürfnisse zu benennen.

Zusammenfassung Schüler EXO

Die Auswertung der Schüler- und Lehrerinnen-Interview und der Videoaufnahmen ergibt, dass EXO während des Zeitraums der Intervention körperlich abgebaut hat und am Ende erschöpft und schwach ist. Außerdem gibt die Lehrerin an, dass seine schulische Motivation (von „motiviert“ auf „bedingt motiviert“) während dieser Zeit zurückgegangen ist. Die Schüler-Interviews und die Videoaufnahmen zeigen jedoch eine Zunahme der Motivation für die Schule und den Fechtunterrichts (von „nicht motiviert“ auf „bedingt motiviert“). Die Lehrerinnen-Interviews und die Videoaufnahmen zeigen ebenfalls eine Verbesserung seiner Selbstregulation (von „kann sich nicht selbst regulieren“ auf „kann sich bedingt selbst regulieren“). Beide Interview-Perspektiven weisen darauf hin, dass sich seine Konfliktfähigkeit von „ist bedingt konfliktfähig“ auf „ist konfliktfähig“ verbessert hat. Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass EXO vor und nach der Intervention angibt, dass ihn nichts zum Ausrasten bringt, während die Lehrerin im Prä-Interview verbale und körperliche benennt und diese auch einmal in der Anfangszeit des Fechtunterrichts aufgetreten sind. Weiter ergab die Auswertung der Lehrerinnen-Interviews eine Verbesserung der Integration in die Klassengemeinschaft von „ist bedingt integriert“ zu „ist gut integriert“. Die Videoaufnahmen zeigen noch eine Steigerung seiner Konzentrationsfähigkeit von „kann sich nicht konzentrieren“ auf „kann sich bedingt konzentrieren“.

In den Stimulated-Recall-Interviews benennt er im Prä- / Post-Vergleich seine zunehmende körperliche Erschöpfung, aber auch seine sich verbessernde Fähigkeit die eigenen Gefühle und Bedürfnisse wahrzunehmen und auszudrücken, sowie seine verbesserte Konfliktfähigkeit. Sein sozio-emotionales Verhalten hat sich damit von „schlecht“ zu „gut“ entwickelt.

4.1.6 Schüler MXJ

Perspektive 1: Prä- / Post-Interviews Schüler

Prä-Interview

MXJ kommt vor der Fechtintervention mit den schulischen Anforderungen nur bedingt zurecht. Er empfindet die Tests als „schwer“ (SI_MJX_v, Z. 30) und versteht manchmal schulische Inhalte nicht. Auch die Hausaufgaben versteht er „manchmal“ (SI_MXJ_v, Z. 22) nicht, fragt dann aber am nächsten Tag die Lehrerin. Insgesamt kann er sich

schulisch nur bedingt selbst organisieren und ein Rückschluss darauf, wie er sich im Unterricht konzentrieren kann, ist aus den erhobenen Daten nicht möglich. Beim Interview selbst kann er sich durchgehend gut konzentrieren. MXJ ist schulisch motiviert, kommt gern zur Schule, denn „lernen ist auch gut“ (SI_MXJ_v, Z. 42) und „alle Lehrer sind gut“ (SI_MXJ_v, Z. 14) bzw. „nett“ (SI_MXJ_v, Z. 54). MXJ spricht nicht über Gefühle und Bedürfnisse, kann sich aber gut regulieren. Er hat „sehr gute Freunde“ (SI_MXJ_v, Z. 4) in der Klasse und hat sowohl in der Pause als auch privat Kontakt zu Klassenkameraden, ist also gut integriert. Zu seiner Konfliktfähigkeit fanden sich in dem Interview keine Hinweise, MXJ berichtet aber, dass er Angst vor Strafarbeiten hat. Insgesamt hat er eher wortkarg geantwortet und scheint aufgrund von unzureichenden Deutschkenntnissen manche Fragen nicht richtig beantworten zu können. Aggressionen benennt er nicht.

Post-Interview

Im Post-Interview gibt MXJ an, dass er bei Problemen mit den Hausaufgaben „Hilfe“ (SI_MXJ_n, Z. 24) von seiner „Schwester“ (SI_MXJ_n, Z. 26) bekommt. Das gelegentliche Auftreten von Streit ist für ihn kein Problem, er ist also konfliktfähig geworden. Im Gegensatz zum Prä-Interview scheint er nun alle Fragen zu verstehen, beantworten zu können und kann auch bedingt über Gefühle und Bedürfnisse sprechen. Die Angst vor Strafarbeiten erwähnt er nicht mehr.

Perspektive 2: Prä- / Post-Interviews Lehrerin

Prä-Interview

Nach Aussage der Lehrkraft hat MXJ Schwierigkeiten die deutsche Sprache zu lernen und kommt mit den schulischen Anforderungen nur „teilweise gut“ (LI_MXJ_v, Z. 17), also bedingt zurecht. Er „könnte sich aber mehr bemühen, wenn da mehr Eigeninitiative bei den Hausaufgaben wäre“ (LI_MXJ_v, Z. 17 f). Im Unterricht kann er sich aber gut konzentrieren und ist ordentlich. Von Zuhause bekommt MXJ keine Unterstützung. Aber er „hat noch keinen einzigen Tag gefehlt, kommt gern“ (LI_MXJ_v, Z. 4 f) in die Schule und „lacht immer mehr“ (LI_MXJ_v, Z. 5). Doch, obwohl er sich in der Schule wohl fühlt, ist er im Verhältnis zur Lehrerin „zurückhaltend, schüchtern“ (LI_MXJ_v, Z. 9) und hat „irgendwie gar nicht so viel Kontakt“ (LI_MXJ_v, Z. 9). Auch gegenüber seinen Mitschülern ist MXJ zurückhaltend und er kann nur

bedingt über Gefühle und Bedürfnisse sprechen. Besonders schwer fällt ihm „reden, laut reden, sagen, was man will“. Trotzdem ist er freundlich, kann sich gut regulieren und ist gut in die Klasse integriert. Er „hat Freunde“ (LI_MXJ_v, Z. 6) in der Klasse, beteiligt sich im Klassenrat und geht „auch mit den [Mitschülern] schonmal ins Schülercafe“ (LI_MXJ_v, Z. 7). In Konflikte ist MXJ nicht verwickelt, aber „wenn Jungs [ihn] ärgern, Regeln nicht einhalten“ (LI_MXJ_v, Z. 66), reagiert er darauf oder meldet sich zu Wort.

Post-Interview

Beim Post-Interview beschreibt die Lehrerin MXJ als „organisiert, pünktlich, hat die Hausaufgaben immer“ (LI_MXJ_n, Z. 8), obwohl er keine Unterstützung von Zuhause bekommt. Er ist fleißig und motiviert, „gibt sich ganz arg viel Mühe und wird immer besser“ (LI_MXJ_n, Z. 9 f). Aber die Aufgabenumsetzung ist noch „manchmal schwierig, wegen der Sprache“ (LI_MXJ_n, Z. 8 f). Er „hat sich sehr gut entwickelt, öffnet er sich immer mehr“ (LI_MXJ_n, Z. 2 f), ist aber manchmal noch „sehr zurückhaltend gegenüber [...] Klassenkameraden“ (LI_MXJ_n, Z. 2). Dass MXJ Schwierigkeiten hat, über sich selbst oder die eigenen Gefühle und Bedürfnisse zu sprechen, benennt die Lehrkraft nicht mehr. Bei Konflikten oder „wenn [ihn] jemand beleidigt“ (LI_MXJ_n, Z. 33), wird er „auch kurz böse, klärt das dann aber auch und bleibt ruhig und wird jetzt nicht handgreiflich oder ausfallend“ (LI_MXJ_n, Z. 35 ff). Manchmal holt er sich auch „Hilfe, um das zu klären“ (LI_MXJ_n, Z. 36).

Perspektive 3: Videografie während der Intervention

Zu Beginn der Intervention weist MXJ eine entspannte und aufrechte Körperhaltung auf. Er kann sich gut konzentrieren und regulieren, scheint zeitweise am Fechten Freude zu haben, auch wenn er die Beinarbeit technisch nur bedingt umsetzen kann. Obwohl er gegenüber schwächeren Trainingspartnern rücksichtsvoll ist, scheint er sich für seine eigenen Schwierigkeiten zu schämen und sein Bewegungsablauf wirkt etwas steif. Während er sich durchgehend gut konzentrieren und regulieren kann, schwankt seine Motivation stark. Besonders unmotiviert wirkt MXJ nach der pandemiebedingten Pause. Die technische Umsetzung fällt ihm schwer und er gibt nach kurzer Zeit auf. Auch in den folgenden Unterrichtseinheiten wirkt MXJ frustriert und unmotiviert. Er kann sich aber gut regulieren und konzentrieren, sowie auf seinen Trainingspartner einstellen. Seine technische Umsetzung verbessert sich mit der Zeit und MXJ zeigt

wieder eine entspannte und aufrechte Körperhaltung, sowie Freude und Stolz und Motivation. Am Ende der Intervention hat er harmonische Freigeachte und kann Grundtechniken gut sowie Fortgeschrittenentechniken bedingt umsetzen.

Perspektive 4: Retentionserhebung mit Stimulated Recall

Mit Videoaufnahmen zu Beginn der Intervention

Am Anfang der Intervention empfindet MXJ das Fechten als schwer, berichtet aber auch, dass es ihm damit „gut“ (MXJ_SR_v, Z. 18) geht und er „Lust aufs Fechten“ (MXJ_SR_v, Z. 18) hat. Es war für ihn „bisschen anstrengend“ (MXJ_SR_v, Z. 28) und hat ihn auch etwas wütend gemacht, dass sein Trainingspartner Schwierigkeit mit der Umsetzung der Übung hat. Er kann beschreiben, was er auf den Videoausschnitten sieht, spricht aber nur bedingt über Gefühle und Bedürfnisse. Trotzdem nimmt er wahr, dass er beim Fechten auf einen schwächeren Trainingspartner Rücksicht nimmt.

Mit Videoaufnahmen am Ende der Intervention

Am Ende des Fechtunterrichts wirkt MXJ sehr motiviert, er hat „ganz viel Spaß“ (MXJ_SR_n, Z. 6), weil er „so geil gefochten“ (MXJ_SR_n, Z. 8) hat. Von Schwierigkeiten beim Fechten berichtet er nicht mehr. Auch insgesamt erzählt er wenig und betont immer wieder, dass er „nicht mehr“ (MXJ_SR_n, Z. 10, 16, 20) weiß, was damals war oder es „vergessen“ (MXJ_SR_n, Z. 20) hat. Auf Nachfrage berichtet er, ihm sei die Situation damals peinlich gewesen und er sei „stolz“ (MXJ_SR_n, Z. 35) auf seine Fechtfähigkeiten.

Zusammenfassung Schüler MJX

Die Schüler- und Lehrerinnen-Interviews zeigen, dass sich bei MXJ der emotionaler Selbstaussdruck positiv entwickelt hat und er nach der Intervention zumindest bedingt über Gefühle und Bedürfnisse sprechen kann. Außerdem geht aus der Lehrerinnen-Perspektive hervor, dass sich seine Selbstorganisation von „bedingt“ auf „gut“ und seine Motivation von „ist bedingt motiviert“ auf „ist motiviert“ verbessert haben. Die Schülerperspektive zeigt weiter ein Verschwinden der im Prä-Interview benannten Angst. Aus den Videoaufnahmen wird deutlich, dass er mit Voranschreiten der Intervention die Übungen technisch immer besser umsetzen kann, sonst ist keine Entwicklung zu verzeichnen. Die Auswertung der Stimulated-Recall-Interviews zeigt,

dass MXJ die positive Entwicklung seiner Fechtfähigkeiten bewusst ist und er ebenfalls eine Zunahme seiner Motivation von „ist bedingt motiviert“ auf „ist sehr motiviert“ wahrnimmt.

4.1.7 Schüler NXT

Perspektive 1: Prä- / Post-Interviews Schüler

Prä-Interview

Vor der Intervention kommt der Schüler NXT mit schulischen Anforderungen „gut“ (SI_NXT_v, Z. 54) zurecht, auch wenn manchmal ein paar Aufgaben für ihn „schwer“ (SI_NXT_v, Z. 56) sind. Während des Interviews und auch im Unterricht kann er sich gut konzentrieren und selbst organisieren. Er ist gut reguliert, motiviert, hat „Spaß“ (SI_NXT_v, Z. 66, 70) an der Schule und fühlt sich dort „ganz gut“ (SI_NXT_v, Z. 72). Den Umgang mit den Lehrkräften empfindet er ebenfalls als „gut“ (SI_NXT_v, Z. 30) und ist der Meinung, „die Lehrer sind nett“ (SI_NXT_v, Z. 34). Besonders mag er an der Klassenlehrerin, da sie ihn „versteht“ (NXT_v, Z. 46). Über Gefühle und Bedürfnisse spricht NXT nur bedingt. Den Umgang mit seinen Klassenkameraden beschreibt er mit „gut, aber manchmal streiten wir, aber ist nicht so schlimm“ (SI_NXT_v, Z. 2). Gelegentlichen Streit nimmt er also nicht als Problem war und berichtet an anderer Stelle, dass er gute Freunde in der Klasse hat und in der Pause mit diesen spielt, also gut integriert ist. Ängste und Aggressionen erwähnt er nicht. NXT antwortet häufig wortkarg oder ausweichend bzw. ambivalent, es scheint, als würde er es vermeiden, sich eindeutig festzulegen. Außerdem hat er leichte Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache.

Post-Interview

Nach Abschluss der Intervention gibt NXT an, dass die schulischen Anforderungen für ihn „leicht“ (SI_NXT_n, Z. 24) sind, die Tests „sehr gut“ (SI_NXT_n, Z. 26) klappen und er bei Problemen mit den Hausaufgaben in der Klassengruppe oder am nächsten Tag die Lehrerin fragt. Außerdem treten zwischen ihm und seinen Klassenkameraden keine Konflikte mehr auf. Er spricht über Gefühle und Bedürfnisse, legt sich bei seinen Antworten eindeutig fest und berichtet ausführlicher. Unter anderem erzählt er, dass er „ausraste[t]“ (SI_NXT_n, Z. 67), wenn er die Hausaufgaben nicht versteht und er

sich dann mit „Musik“ (SI_NXT_n, Z. 70) wieder beruhigt. Auch scheint er mittlerweile mit der deutschen Sprache gut zurecht zu kommen.

Perspektive 2: Prä- / Post-Interviews Lehrerin

Prä-Interview

Mit den schulischen Anforderungen kommt NXT vor der Fechtintervention „mittlerweile [...] gut“ (LI_NXT_v, Z. 22) zurecht, aber am Anfang war er „ein bisschen überfordert“ (LI_NXT_v, Z. 22). Er „macht die Hausaufgaben fleißig, ordentlich, super ordentlich zu Hause, überwiegend vollständig“ (LI_NXT_v, Z. 23), aber manchmal versteht er Zusammenhänge trotz mehrmaligem Erklären nicht. „Aber da liegt es halt noch an der Sprache und vielleicht dann am zu schnellen Aufgeben“ (LI_NXT_v, Z. 24 f). Trotzdem ist er sehr motiviert, „so ehrgeizig habe ich wirklich selten [einen Schüler] gesehen“ (LI_NXT_v, Z. 52), kann sich gut konzentrieren und kommt gern in die Schule. Der Umgang mit der Lehrerin „ist gut, sehr gut“ (LI_NXT_v, Z. 19). NXT kann von sich erzählen und bringt sich zum Beispiel auch im Klassenrat ein, über Gefühle und Bedürfnisse spricht er aber nur bedingt. Er kann sich überwiegend gut regulieren, außer er wird angegriffen, dann „ärgert [NXT] auch zurück, wird auch ausfallend“ (LI_NXT_v, Z. 2). Bei Konflikten hat er früher oft geweint und war „sehr zerbrechlich“ (LI_NXT_v, Z. 118) aber „jetzt ist [er] stark geworden“ (LI_NXT_v, Z. 118) und kann diese klären. Sonst ist sein Umgang mit den Klassenkameraden gut und „sehr sozial“ (LI_NXT_v, Z. 6), er hat Freunde in der Klasse und geht mit ihnen ins Schülercafé.

Post-Interview

Nach der Intervention berichtet die Lehrerin NXT „gehört zu den Stärksten in der Klasse“ (LI_NXT_n, Z. 19) und holt Inhalte, die ihm fehlen, „echt schnell auf“ (LI_NXT_n, Z. 18 f). Außerdem fragt er mittlerweile nach, „wenn [er] Hilfe braucht“ (LI_NXT_n, Z. 10) und hat auch privat Kontakt zu Klassenkameraden. Dass NXT sich schnell angegriffen fühlt, erwähnt die Lehrkraft nicht mehr.

Perspektive 3: Videografie während der Intervention

NXT hat zu Beginn des Fechtunterrichts eine entspannte und aufrechte Körperhaltung. Er kann sich gut konzentrieren und regulieren, nimmt auf andere Rücksicht und ist sehr motiviert. Die Übungen kann er von Anfang an technisch gut umsetzen und wird

nur manchmal etwas schnell und hektisch. Er bemüht sich Verbesserungsvorschläge umzusetzen und kann sich gut auf seinen Trainingspartner einstellen. Auch nach der pandemiebedingten Pause sind Selbstregulation, Konzentration und Motivation sowie technische Umsetzung vorbildlich. Allerdings verweigert er sich beim Freifechten, wenn er einen Jungen als Partner bekommen soll. Am Ende der Intervention kann er Grund- und Fortgeschrittenentechniken gut umsetzen, hat harmonische Freigefechte und ist mit Freude dabei.

Perspektive 4: Retentionserhebung mit Stimulated Recall

Mit Videoaufnahmen zu Beginn der Intervention

Zu Beginn der Intervention empfindet NXT vor allem die Beinarbeit als „bisschen schwer“ (NXT_SR_v, Z. 19) und sich selbst als „angespannt“ (NXT_SR_v, Z. 23), da der Unterricht „etwas stressig“ (NXT_SR_v, Z. 23) war. Er glaubt, dass er „das richtig machen soll mit RXN, so konzentrieren“ (NXT_SR_v, Z. 10) und empfindet sich auch als „ganz konzentriert“ (NXT_SR_v, Z. 29). Außerdem wirkt NXT sehr motiviert bis hin zu ehrgeizig, sowie stolz, als er die Übung richtig umgesetzt hat. Er kann gut beschreiben, was er im Video sieht, und berichtet auch über Gefühle und Bedürfnisse. Und ihm ist bewusst, dass er auf schwächere Trainingspartner Rücksicht nimmt. Das Aufkommen von Angst und Aggression verneint NXT.

Mit Videoaufnahmen am Ende der Intervention

Am Ende des Unterrichts erwähnt NXT nicht mehr, dass er das Fechten als schwer empfindet, sondern dass er „Spaß“ (NXT_SR_n, Z. 6) hat. Und er berichtet davon, dass er „schockiert“ (NXT_SR_n, Z. 15) war, weil sein Fechtpartner „richtig stark gemacht“ (NXT_SR_n, Z. 15) hat, er ihm dies aber mitteilen konnte und er dann „weniger stark gemacht“ (NXT_SR_n, Z. 21) hat und das Gefecht „besser“ (NXT_SR_n, Z. 21) war. Danach war er selbst „entspannter und konzentrierter“ (NXT_SR_n, Z. 25).

Zusammenfassung Schüler NXT

Die Schüler-Interviews belegen, dass NXT nach der Intervention mit den schulischen Anforderungen besser zurechtkommt (von „gut“ auf „sehr gut“) und sich sein emotionaler Selbstausdruck von „spricht bedingt über Gefühle und Bedürfnisse“ auf

„spricht über Gefühle und Bedürfnisse“ verbessert hat. Die positive Entwicklung der schulischen Leistungsfähigkeit spiegelt auch das Lehrerinnen-Interview wider, allerdings mit einer Verbesserung von „bedingt“ auf „gut“. Außerdem zeigt sich dort eine positive Entwicklung der Selbstorganisation von „bedingt“ auf „gut“. Weiter hat sich aus Schüler- und Lehrerinnensicht NXTs Konfliktfähigkeit von „ist bedingt konfliktfähig“ zu „ist konfliktfähig“ entwickelt. Aus der Auswertung der Videodaten geht keine nennenswerte Entwicklung hervor. Auch die Stimulated-Recall-Interviews zeigen lediglich, dass NXT mit Voranschreiten der Intervention mit dem Fechten besser zurechtkommt (von „bedingt“ auf „gut“).

4.1.8 Schüler PXI

Perspektive 1: Prä- / Post-Interviews Schüler

Prä-Interview

Vor dem Fechtunterricht kommt PXI gut mit den schulischen Anforderungen zurecht. Die Hausaufgaben klappen in der Betreuung gut, wobei er dort „manchmal“ (SI_PXI_v, Z. 68) Hilfe braucht. PXI erwähnt nichts zu seiner Konzentration im Unterricht, wirkt aber während des Interviews unkonzentriert und abgelenkt. In der Schule fühlt er sich wohl und er mag alle Lehrkräfte, denn die „sind alle gut“ (SI_PXI_v, Z. 56). Er ist bedingt motiviert, kann sich bedingt selbst organisieren und empfindet die „Pause und Fechten“ (SI_PXI_v, Z. 102) als das Beste an der Schule. Den Umgang mit seinen Klassenkameraden beschreibt er als „eigentlich gut“ (SI_PXI_v, Z. 2), er hat „ein paar“ (SI_PXI_v, Z. 6) Freunde in der Klasse und spielt in der Pause mit ihnen. Aber es wirkt, als ob der Kontakt zu seinen Mitschülern nicht seinen Vorstellungen entspricht und er nur bedingt in die Klassengemeinschaft integriert ist. Eigenes Fehlverhalten erkennt er und kann Konflikte unter Gleichaltrigen selbst lösen, er ist also konfliktfähig. Insgesamt wirkt er einsilbig, erzählt nur wenig von sich, kann keine abstrakten Vorstellungen von sich selbst äußern und spricht nicht über Gefühle und Bedürfnisse. Ängste und Aggressionen erwähnt er nicht.

Post-Interview

Beim Interview nach der Intervention wirkt PXI konzentriert, zielstrebig und nicht mehr nur bedingt motiviert. Außerdem wirkt er nicht mehr einsilbig, er kann jetzt abstrakte

Vorstellungen von sich selbst äußern, wie zum Beispiel, dass er in Zukunft „gute Noten“ (SI_PXI_n, Z. 52) haben will und dass er an sich selbst mag, „dass [er] fleißig [ist]“ (SI_PXI_n, Z. 54). Er betont, dass es ihm mit seinen Klassenkameraden „sehr gut“ (SI_PXI_n, Z. 2) geht und er „sie alle sehr gern“ (SI_PXI_n, Z. 4) mag. PXI scheint also mittlerweile gut in die Klasse integriert zu sein. Weiter nimmt er zwischen sich und seinen Mitschülern keine Konflikte wahr und lacht viel.

Perspektive 2: Prä- / Post-Interviews Lehrerin

Prä-Interview

Die Lehrerin berichtet beim Prä-Interview davon, dass PXI schulisch „leistungsstark, also im Inhalt“ (LI_PXI_v, Z. 36 f) ist. Trotzdem sind die Hausaufgaben Zuhause „irgendwie voll das Theater“ (LI_PXI_v, Z. 69) bzw. „eine Katastrophe“ (LI_PXI_v, Z. 64) und in der Hausaufgabenbetreuung „klappt [es] wunderbar“ (LI_PXI_v, Z. 69). Er kann sich als nur im schulischen Rahmen selbst organisieren. Sein Konzentrationsvermögen ist „gut, aber nicht immer“ (LI_PXI_v, Z. 41 f). „Er ist auch nur ruhig und konzentriert“ (LI_PXI_v, Z. 41), wenn die Lehrkraft es ihm sagt und „wenn nicht, dann bricht er aus [...] dann vergisst er sich, klagt, weist zurecht, belehrt“ (LI_PXI_v, Z. 42 f). Er kann sich nur bedingt selbst regulieren und stört regelmäßig den Unterricht. Trotzdem kommt er „gern in die Schule“ (LI_PXI_v, Z. 104). Aber er wirkt undurchsichtig und „scheint da auch zwei Gesichter zu haben“ (LI_PXI_v, Z. 30): Die Mutter darf nicht wissen, welche Hausaufgaben er gemacht hat und wie seine Freunde heißen, im Beisein der Mutter ist er „ein völlig anderer Mensch“ (LI_PXI_v, Z. 74) und „hat dann eine völlig andere Stimme“ (LI_PXI_v, Z. 74). Auch im Umgang mit seinen Klassenkameraden ist er „sehr herumkommandierend“ (LI_PXI_v, Z. 2). „Er hätte gern privat mehr Kontakt“ (LI_PXI_v, Z. 4) zu Klassenkameraden, was ihm aber nicht gelingt, denn „er geht nicht auf die anderen zu, eher die anderen auf ihn“ (LI_PXI_v, Z. 103, 104). Er ist „ein Eigenbrötler“ (LI_PXI_v, Z. 83) und nur bedingt sozial integriert. Wenn die Lehrkraft ihn schimpft, weil er herum „kreischt“ (LI_PXI_v, Z. 12) und den Unterricht stört, wird er ganz „klein“ (LI_PXI_v, Z. 49, 51) „und dann ist gut, aber nicht lange“ (LI_PXI_v, Z. 51). Er kann sich insgesamt nicht selbst regulieren und nicht mit Konflikten umzugehen, insbesondere dann, wenn seine Mitschüler „es nicht so machen, wie [PXI] will“ (LI_PXI_v, Z. 7). Von sich selbst kann er nur bedingt erzählen und er spricht nicht über Gefühle und Bedürfnisse.

Post-Interview

Nach der Intervention betont die Lehrerin, das PXI nun motiviert ist, denn er „will alles richtig machen!“ (LI_PXI_n, Z. 9) und berichtet nicht mehr über Probleme bei der Konzentration. Seinen Umgang mit ihr bezeichnet sie als „freundlich, zurückhaltend“ (LI_PXI_n, Z. 9) und sie beschreibt ihn im Unterschied zum Prä-Interview als „immer gut gelaunt“ (LI_PXI_n, Z. 34). Er kann sich also mittlerweile gut regulieren. Außerdem ist er „praktisch unsere Zeitung, denn er weiß täglich, was abgeht“ (LI_PXI_n, Z. 26). Auch der Umgang mit seinen Klassenkameraden ist zwischenzeitlich „gut“ (LI_PXI_n, Z. 2), wobei es ihm immer noch schwerfällt „Kontakt aufzunehmen“ (LI_PXI_n, Z. 2). Trotzdem hat er „guten Anschluss“ (LI_PXI_n, Z. 34) bzw. „gute Freunde“ (LI_PXI_n, Z. 34) in der Klasse gefunden. In Konflikte ist er nicht verwickelt.

Perspektive 3: Videografie während der Intervention

Am Anfang des Fechtunterrichts hat PXI große Schwierigkeiten die Übungen technisch richtig umzusetzen und die Anweisungen intellektuell zu verstehen. Seine Körperhaltung ist entspannt, er lächelt die ganze Zeit, wirkt aber nach ca. 10 min körperlich und mental erschöpft. Trotzdem ist er motiviert, kann sich für kurze Zeit gut konzentrieren und durchgehend gut regulieren. Er scheint Freude am Fechten zu haben, ist sehr freundlich sowie rücksichtsvoll und bemüht sich die Übungen umzusetzen, obwohl es ihm körperlich und intellektuell schwerfällt. Trotz anhaltender Schwierigkeiten mit der technischen Umsetzung, scheint ihm das Fechten Spaß zu machen und er ist sehr motiviert und zeigt eine entspannte Körperhaltung. Vor jeder Übung bemüht er sich anhaltend die Verbeugung nicht zu vergessen und scheint sich immer länger konzentrieren zu können. Als er sich von einem schnellen Trainingspartner bedrängt fühlt, kann er ihn nicht stoppen oder um Hilfe bitten. Nach der pandemiebedingten Pause ist er immer noch sehr motiviert, übt zwischen den Übungen immer wieder ohne Trainingspartner und nimmt Verbesserungsvorschläge an. Mit der Zeit gelingt es ihm immer besser die Übungen technisch umzusetzen, was ihn stolz zu machen scheint. Er hat weiter Freude an der Intervention, kann sich gut regulieren und mittlerweile auch gut konzentrieren. Trotzdem fällt es ihm schwer, sich auf seinen Trainingspartner einzustellen. Bei der Vorbereitung der Abschlussprüfung kann er die Grundtechniken gut umsetzen.

Perspektive 4: Retentionserhebung mit Stimulated Recall

Mit Videoaufnahmen zu Beginn der Intervention

Am Anfang empfindet PXI das Fechten als „schwer, sehr schwer“ (PXI_SR_v, Z. 15). Er empfindet sich als „konzentriert“ (PXI_SR_v, Z. 20), denn er „möchte alles richtig machen“ (PXI_SR_v, Z. 22), ist also motiviert. Aber er bemerkt auch seine „nach vorne schief[e]“ (PXI_SR_v, Z. 11) Körperhaltung. Weiter berichtet er, dass er „Spaß“ (PXI_SR_v, Z. 26) hat und sich freut. Was er in den Videos sieht, kann PXI beschreiben und spricht auch bedingt über Gefühle und Bedürfnisse. Die Fragen nach dem Fühlen von Angst oder Aggression verneint er.

Mit Videoaufnahmen am Ende der Intervention

Am Ende der Intervention empfindet PXI das Fechten nicht mehr als anstrengend. Er ist stolz und fühlt sich „gut“ (PXI_SR_n, Z. 14), denn jetzt „klappt es mit dem Fechten“ (PXI_SR_n, Z. 11). Besonders betont er, dass er angreift, „schnell“ (PXI_SR_n, Z. 11) ist und es „kann“ (PXI_SR_n, Z. 11).

Zusammenfassung Schüler PXI

Die Auswertung der Schülerperspektive ergab, dass sich während der Intervention PXIs Konzentrationsvermögen von „kann sich nicht konzentrieren“ auf „kann sich gut konzentrieren“ und seine Motivation von „ist bedingt motiviert“ auf „ist motiviert“ verbessert hat. Die Motivationssteigerung kommt auch in der Auswertung der Lehrerinnen-Interviews zum Ausdruck. Die Verbesserung von Konzentration und Motivation zeigt sich auch in den Videoaufzeichnungen (von „kann sich nicht konzentrieren“ auf „kann sich gut konzentrieren“ bzw. von „ist motiviert“ auf „ist sehr motiviert“). Außerdem zeigen die Lehrerinnen-Interviews eine Verbesserung seiner Selbstregulation von „nicht“ auf „gut“. Aus der Schüler- und der Lehrerinnen-Perspektive geht eine Verbesserung seiner Integration in die Klassengemeinschaft von „bedingt“ auf „gut“ hervor, sowie zusätzlich aus Lehrerinnen-Sicht eine Verbesserung seiner Konfliktfähigkeit von „ist nicht konfliktfähig“ auf „ist konfliktfähig“. Die Videoaufnahmen zeigen außerdem, dass er mit zunehmender Intervention besser mit den Fechttechniken zurechtkommt (von „nicht“ nach „bedingt“). Die Auswertung der Stimulated-Recall-Interviews bestätigt, dass PXI wahrnimmt, dass sich seine Fechtfähigkeiten verbessern, er sonst keine Entwicklung sieht.

4.1.9 Schüler RXN

Perspektive 1: Prä- / Post-Interviews Schüler

Prä-Interview

Im Prä-Interview berichtet RXN, dass er mit den Anforderungen der Schule „gut“ (SI_RXN_v, Z. 65) zurechtkommt und auch die Hausaufgaben immer schafft, aber trotzdem manche Inhalte „nicht so kapiert“ (SI_RXN_v, Z. 75). Er kommt also mit den schulischen Anforderungen nur bedingt zurecht. Konzentrieren kann er sich gut und kommt gern in die Schule, denn „Zuhause bleiben ist langweilig“ (SI_RXN_v, Z. 81) ist. Trotzdem ist er schulisch nicht motiviert, da es in der Schule „so langweilig“ (SI_RXN_v, Z. 23) ist und er ist nur bedingt selbst organisiert. Insgesamt fühlt er sich damit auch nur bedingt wohl an der Schule. RXN ist gut in die Klasse integriert, „mag alle“ (SI_RXN_v, Z. 4) Klassenkameraden, hat Freunde in der Klasse und trifft sich auch privat mit Klassenkameraden. Er mag die Lehrkräfte, denn „die hören einem zu“ (SI_RXN_v, Z. 49), hat aber auch Angst, wenn die Lehrer „manchmal sehr streng“ (SI_RXN_v, Z. 55) sind und es „dann eine Strafe gibt“ (SI_RXN_v, Z. 59). Er kann über sich sprechen, abstrakte Vorstellungen von sich selbst äußern und über Gefühle und Bedürfnisse sprechen. Später möchte RXN „die Realschule bisschen machen und dann, wenn es noch sein muss, Gymnasium, dann [...] Zahnarzt studieren“ (SI_RXN_v, Z. 102 f). Er kann sich gut regulieren und hat keine Konflikte. Aggressionen benennt er nicht.

Post-Interview

Im Post-Interview betont RXN, dass er sich an der Schule wohl fühlt und es für ihn das Allerbeste an der Schule ist, „dass man ja auch gut lernen kann und halt was man nicht so gut kann, wiederholen kann und besser lernen kann“ (SI_RXN_n, Z. 53 f). Er ist zwar morgens immer noch müde, kommt aber jetzt auch mit „Motivation“ (SI_RXN_n, Z. 58) zur Schule. Langeweile und Angst vor Strafen erwähnt er nicht mehr. Dafür findet er die Klassenlehrerin mittlerweile „nett“ (SI_RXN_n, Z. 27) und fühlt sich an der Schule wohl. Während er vor der Intervention angegeben hat, dass er vor allem Äußerlichkeiten an sich mag, benennt er nun, dass er an sich mag, dass er „eigentlich ganz selbstbewusst“ (SI_RXN_n, Z. 77) ist und sich „nicht unterkriegen“ (SI_RXN_n, Z. 77) lässt. Außerdem behauptet er, dass er „nicht so gut mit Stress umgehen“

(SI_RXN_n, Z. 68) kann bzw. bei Konflikten „einfach weg[geht] und dann [...] nicht mehr mit ihnen [spricht]“ (SI_RXN_N, Z. 70). Ihm scheinen also seine fehlende Konfliktfähigkeit bzw. seine nur bedingt ausgeprägte Selbstregulation stärker bewusst geworden zu sein oder es treten anders als vor der Intervention plötzlich Konflikte bzw. „ein bisschen Stress“ (SI_RXN_n, Z. 67 f) auf. Ebenso verändert hat sich seine Einstellung zum Wunschberuf Zahnarzt. Während er sich im Prä-Interview noch sicher ist, dieses Ziel erreichen zu können, spricht er im Post-Interview davon, dass er „nicht genau [weiß], ob [er] das werden kann“ (SI_RXN_n, Z. 74).

Perspektive 2: Prä- / Post-Interviews Lehrerin

Prä-Interview

Vor dem Fechtunterricht gibt die Lehrerin an, dass RXN nur bedingt mit den schulischen Anforderungen zurechtkommt und „die Ziele von letztem Jahr“ (LI_RXN_v, Z. 46 f) nicht erreicht hat. Er hat „eine ordentliche Auffassungsgabe und stellt auch super intelligente Fragen“ (LI_RXN_v, Z. 53 f), aber „[er] braucht viel Zeit und dann drückt [er] sich auch wieder so nach dem Motto [aus] „Ich weiß nicht genau... und tut so schüchtern“ (LI_RXN_v, Z. 51 f) und ist nicht bereit seine schulischen „Lücken“ (LI_RXN_v, Z. 58) zu schließen. Insgesamt kann er sich schulisch nur bedingt selbst organisieren, macht aber seine Hausaufgaben selbständig. Er kann sich nur bedingt konzentrieren und ist schulisch nicht motiviert. Trotzdem fühlt er sich in der Schule wohl. Seine Freunde sind ihm wichtig, aber das Verhältnis zur Lehrkraft ist „schüchtern, zurückhaltend und unterkühlt“ (LI_RXN_v, Z. 23). Er ist gut in die Klasse integriert, ist „freundlich und hilfsbereit“ (LI_RXN_v, Z. 3), trifft sich auch außerhalb der Schule mit Klassenkameraden und besucht regelmäßig das Schülercafé. Der Umgang mit den Klassenkameraden ist „sehr gut“ (LI_RXN_v, Z. 3), aber er kann sich nur bedingt regulieren. Er spricht „leise“ (LI_RXN_v, Z. 24, 32), ist „schüchtern“ (LI_RXN_v, Z. 23, 24, 31, 32, 40) und erzählt wenig von sich selbst. Über Gefühle und Bedürfnisse spricht er auch nicht und wirkt insgesamt wenig selbstbewusst, scheint aber trotzdem „eine glückliche, positive Person“ (LI_RXN_v, Z. 88 f) zu sein. RXN ist nur bedingt konfliktfähig und es gibt „manchmal Neckereien zwischen den Mädchen und den Jungs“ (LI_RXN-v, Z. 18) bei denen er beteiligt ist.

Post-Interview

Im Post-Interview erwähnt die Lehrerin nicht mehr, dass RXN einzelne Förderziele nicht erreicht hat, erwähnt aber, dass er manchmal die Hausaufgaben vergisst, diese dann aber nachholt. Sie betont, aber dass er im Laufe des Schuljahres „ein bisschen selbstbewusster geworden“ (LI_RXN_n, Z. 54) ist. Er „ist Klassensprecher und in der SMV“ (LI_RXN_n, Z. 65) und er kann „sich sozial einbringen, also für andere sich einsetzen, komischerweise, auch wenn [er] sich für sich selbst nicht einsetzen kann“ (LI_RXN_n, Z. 64 f). Auch sein Umgang mit den Lehrkräften ist mittlerweile freundlich, wobei er trotzdem noch mehr aus sich herausgehen könnte. Außerdem ist das mit den Konflikten „schon wirklich besser geworden, das muss man sagen“ (LI_RXN_n, Z. 52), er ist also konfliktfähig geworden.

Perspektive 3: Videografie während der Intervention

Zu Beginn des Fechtunterrichts zeigt RXN eine aufrechte, aber nur bedingt entspannte Körperhaltung. Trotz guter Konzentration kann er die Übungen technisch nur bedingt umsetzen. Er kann sich bedingt gut regulieren und bricht die Übung immer wieder ab, wenn er sich beobachtet fühlt. Motivation, Angst oder Aggression sind nicht erkennbar. Nach einigen Unterrichtseinheiten zeigt sich deutlich, dass er nicht motiviert ist: Er kichert häufig und bricht die Übungen ab, wenn er gefilmt wird oder die Lehrkraft ihn beobachtet. Außerdem vermeidet er Übungen, die ihm schwerfallen. Technisch kann er die Übungen weitestgehend umsetzen und Kraft sowie Geschwindigkeit sind angemessen. Mit Voranschreiten der Intervention wird RXN motivierter und kann sich auf seinen Trainingspartner einstellen. Vor der ersten Prüfung hat er sichtlich Freude am Fechten und lacht. Er kann die Übungen weitestgehend umsetzen, kann sich gut konzentrieren, gut regulieren, ist motiviert und hat eine bedingt entspannte, aufrechte Körperhaltung. Nach der pandemiebedingten Pause stört er den Fechtunterricht, indem er während der Atemübung zusammen mit anderen kichert. Er kann sich danach jedoch gut konzentrieren, aber nur bedingt regulieren und ist auch nur bedingt motiviert. Zwischen ihm und seinen Trainingspartnern kommen harmonische Freigefechte zustande. Er kann sich weiterhin auf sein Gegenüber einstellen, hat Freude am Fechten und kann die Grundtechniken gut umsetzen. Fortgeschrittenentechniken meidet er bzw. ist nicht daran interessiert diese zu erlernen. Dafür nimmt er sehr viel Rücksicht auf schwächere Trainingspartner und kann sich gut regulieren, auch beim Freifechten. Seine Motivation nimmt zu und in den

letzten Einheiten wirkt er stolz auf das, was er kann, auch wenn er selbst bei der Vorbereitung zur Abschlussprüfung nur Grundtechniken zeigt.

Perspektive 4: Retentionserhebung mit Stimulated Recall

Mit Videoaufnahmen zu Beginn der Intervention

Auf dem Video aus der Anfangszeit der Intervention fühlt er sich „überfordert“ (RXN_SR_v, Z. 21), denn er weiß „nicht so richtig, was [er] machen soll“ (RXN_SR_v, Z. 23). Er versucht „halt das zu verstehen und es richtig zu machen“ (RXN_SR_v, Z. 35), hat aber „keine Ahnung“ (RXN_SR_v, Z. 37), ob ihm das gelingt. Er ist also nur bedingt motiviert, glaubt aber, dass er sich gut konzentrieren kann. Weiter kann RXN beschreiben, was er im Video sieht, spricht aber nicht über Gefühle und Bedürfnisse. Die Fragen nach dem Fühlen von Angst oder Aggression verneint er.

Mit Videoaufnahmen am Ende der Intervention

Zum Ende der Fechtintervention erwähnt RXN nicht mehr, dass er sich überfordert fühlt. Er gibt an, dass er und sein Fechtpartner „lachen“ (RXN_SR_n, Z. 10) und Spaß haben. Die Anwesenheit der Kamera empfindet er als „lustig“ (RXN_SR_n, Z. 16) und als er einen Treffer gelandet hat, fühlt er sich „stolz“ (RXN_SR_n, Z. 28). Er ist also mittlerweile motiviert und spricht außerdem über Gefühle und Bedürfnisse.

Zusammenfassung Schüler RXN

Die Auswertung der Schüler-Interviews ergab eine Steigerung der Motivation von „ist bedingt motiviert“ auf „ist motiviert“ sowie des schulischen Wohlbefindens von „fühlt sich bedingt wohl“ auf „fühlt sich wohl“. Die Verbesserung des schulischen Wohlbefindens zeigt sich auch im Lehrerinnen-Interview sowie eine positive Entwicklung des emotionalen Selbstausdrucks von „spricht nicht über Gefühle und Bedürfnisse“ zu „spricht bedingt über Gefühle und Bedürfnisse“. Die Steigerung der Motivation zeigt auch in den Videoaufzeichnungen (von „ist nicht motiviert“ zu „ist motiviert“). Aus den Schüler-Interviews geht außerdem hervor, dass RXNs Selbstregulationsvermögen sowie seine Konfliktfähigkeit abgenommen haben (von „kann sich gut regulieren“ auf „kann sich bedingt regulieren“ bzw. von „ist konfliktfähig“ auf „ist bedingt konfliktfähig“). Die Perspektive der Lehrerin dagegen zeigt eine Verbesserung seiner Konfliktfähigkeit von „ist bedingt konfliktfähig“ auf „ist

konfliktfähig“). Aus dem Schüler-Interview geht noch ein Rückgang der Angst (von „benennt Angst“ auf „benennt keine Angst“) hervor. Die Auswertung der Stimulated-Recall-Interviews zeigt, dass RXN zwar wahrnimmt, dass er im Laufe der Intervention besser mit dem Fechten zurechtkommt, aber keine positive Entwicklung seiner Motivation, seines emotionalen Selbstausdrucks oder einen Rückgang seiner Selbstregulation wahrnimmt.

4.1.10 Schüler SXJ

Perspektive 1: Prä- / Post-Interviews Schüler

Prä-Interview

Vor der Intervention gibt SXJ an, dass er manche schulischen Inhalte nicht versteht und „manchmal mit großen Zahlen“ (SI_SXJ_v, Z. 45) Schwierigkeiten hat. Auch die Hausaufgaben vergisst er gelegentlich, obwohl er hierbei Unterstützung von Zuhause bekommt. In der Summe kommt er mit den schulischen Anforderungen nicht zurecht und kann sich auch nicht selbst organisieren oder regulieren. Schulisch motiviert ist er auch nicht. Während des Interviews wirkt er sehr unkonzentriert und berichtet, dass er auch im Unterricht „so abgelenkt“ (SI_SXJ_v, Z. 36 f) ist. SXJ fühlt sich in der Schule nicht wohl, er kommt nicht gern in die Schule und hat „eigentlich lieber Wochenende“ (SI_SXJ_v, Z. 74). Auch das Verhältnis zu seinen Lehrkräften ist „nicht so gut“ (SI_SXJ_v, Z. 36), weil er „ein bisschen schlecht“ (SI_SXJ_v, Z. 36) ist, also „schon gut, aber manchmal [...] so abgelenkt“. SXJ antwortet häufig ambivalent oder ausweichend, kann aber von sich erzählen und auch über abstrakte Vorstellungen von sich selbst sprechen. Gefühle und Bedürfnisse erwähnt er nicht. Er ist nur bedingt in die Klasse integriert und es gibt „nur so vier Personen“ (SI_SXJ_v, Z. 28) in der Klasse, mit denen er sich gut versteht. Auf die Frage nach dem Umgang mit seinen Klassenkameraden antwortet er: „Manchmal gibt es so Streit oder so [...] vielleicht so Schlägerei“ (SI_SXJ_v, Z. 2 ff). Trotzdem spielt er in der Pause mit Mitschülern „verstecken oder Fußball“ (SI_SXJ_v, Z. 32). Aber er ist nicht konfliktfähig, denn es gibt viel Streit „beim Spielen“ (SI_SXJ_v, Z. 22) und in seinen Augen „fangen die anderen an“ (SI_SXJ_v, Z. 16). Er benennt neben den körperlichen Aggressionen auch verbale, jedoch keine Ängste.

Post-Interview

Im Post-Interview berichtet er, dass er Welt-Zeit-Geschichte „spannend“ (SI_SXJ_n, Z. 55) findet und „schon irgendwie gut englisch“ (SI_SXJ_n, Z. 51) spricht, weil er „immer so bei Youtube irgendwelche Sachen auf englisch“ (SI_SXJ_n, Z. 53) anschaut. Insgesamt kommt er also zwischenzeitlich besser mit den schulischen Anforderungen zurecht und ist auch bedingt motiviert. Er möchte in Zukunft in der Schule „besser werde[n]“ (SI_SXJ_n, Z. 76) und „vielleicht Abitur“ (SI_SXJ_n, Z. 82) machen um an die „Uni“ (SI_SXJ_n, Z. 84) gehen zu können. In der Schule fühlt er sich zwischenzeitlich bedingt wohl und mag seine Lehrkräfte, weil sie „nicht so streng“ (SI_SXJ_n, Z. 36) sind. SXJ ist jetzt besser in die Klasse integriert, der Umgang mit seinen Klassenkameraden ist „schon gut“ (SI_SXJ_n, Z. 2) und seine „Freunde“ (SI_SJX_n, Z. 59) sind für ihn das Allerbeste an der Schule. Er benennt auch nicht mehr Streit als erstes Kriterium für den Umgang in der Klasse, räumt aber ein, dass sie manchmal Streit haben und sich manchmal vertragen. Zu Konflikten kommt es „seltener als jede Woche (SI_SXJ_n, Z. 12) und wenn, „dann passiert es einfach so, dass er kommt, der Streit“ (SI_SXJ_n, Z. 8). Körperliche Auseinandersetzungen benennt er nicht mehr. Außerdem antwortet er nach der Intervention klarer und weniger ambivalent.

Perspektive 2: Prä- / Post-Interviews Lehrerin

Prä-Interview

Im Prä-Interview berichtet die Lehrerin, SXJ „hat ganz ganz starkes ADHS, nicht diagnostiziert, aber da gibt es etwas, die waren im SPZ, aber ich bekomme die Unterlagen nicht, die Eltern wollen keine Medikamente, nichts“ (LI_SXJ_v, Z. 35 f). „Er ist zu wenig strukturiert, er kann sich nicht konzentrieren und er ist ja schlau, aber er bringt es dann nicht in die richtigen Bahnen. Man sieht es an seiner Schrift, diese Dynamik und was in ihm drinsteckt und der kriegt es halt einfach nicht hin“ (LI_SXJ_v, Z. 41 ff). Die Hausaufgaben klappen nur in der Hausaufgabenbetreuung und „die Feinmotorik ist ganz schwierig, auch beim Schreiben und Malen. Er hält den Stift so [demonstriert eine verkrampte Stifthaltung]“ (LI_SXJ_v, Z. 59 ff). Weiter hat er „einen starken Bewegungsdrang“ (LI_SXJ_v, Z. 46 f) und ist im Unterricht oft mit anderen Dingen beschäftigt, er „ist sehr abgelenkt“ (LI_SXJ_v, Z. 48). Trotzdem fühlt SXJ sich in der Schule wohl, er freut sich auf die Schulgemeinschaft und auf die „Lehrerin, die

ein bisschen was sagt, ihn ein bisschen entertaint“ (SI_SXJ_v, Z. 73 f), scheint aber am Lernen nicht interessiert zu sein. Er selbst wirkt auch manchmal „ein bisschen wie ein Comedian“ (LI_SXJ_v, Z. 4 f) und „kann sich halt einfach nicht einschränken“ (LI_SXJ_v, Z. 32 f) und muss dann geschimpft werden. Außerdem fühlt er „sich sehr schnell angegriffen und ungerecht behandelt“ (LI_SXJ_v, Z. 81). Er wird dann „nur verbal“ (LI_SXJ_v, Z. 83) grob „oder holt sich Hilfe zum Beispiel bei der Aufsicht“ (LI_SXJ_v, Z. 83). In seine Klasse ist er nur bedingt integriert. Sein Umgang mit den Klassenkameraden ist „fröhlich, chaotisch, wild, sehr initiativ, ergreifend, er [...] ist so manchmal der Spielleiter in der Pause. Aber manchmal hören sie aber auch nicht auf ihn und er macht es einfach so für sich“ (LI_SXJ_v, Z. 2 ff). Aber er und seine Klassenkameraden „treffen sich manchmal sogar mittags, privat [...] und spielen nicht nur Computer online, sondern gehen raus und spielen Ball“ (LI_SXJ_v, Z. 10 ff). Gelegentlich kommt es zwischen ihm und seinen Mitschülern zu „Missverständnissen beim Spielen“ (LI_SXJ_v, Z. 14), aber „das wird dann auch gleich geklärt“ (LI_SXJ_v, Z. 14). SXJ hat Angst mit schlechten Noten nach Hause zu gehen. Er kann von sich erzählen und spricht bedingt über Gefühle und Bedürfnisse.

Post-Interview

Nach der Intervention bestätigt die Lehrerin die Diagnose „voll ADHS“ (LI_SXJ_n, Z. 10) und betont, dass „seine Leistungen absolut drunter leiden und sein Arbeitsverhalten“ (LI_SXJ_n, Z. 12). Trotzdem ist SXJ jetzt bedingt motiviert und „macht alles gern“ (LI_SXJ_n, Z. 35), wenn auch „alles gleich unordentlich“ (LI_SXJ_n, Z. 35). In die Klassengemeinschaft ist er mittlerweile gut integriert, er ist ein „guter Spielkamerad [...] sehr sozial, sehr freundschaftlich“ (LI_SXJ_v, Z. 69 f) und initiiert oft die privaten Treffen. Seine Konfliktfähigkeit hat jedoch abgenommen, denn zwischenzeitlich löst er „echt oft“ (LI_SXJ_n, Z. 6) Konflikte aus. „Er fühlt sich dann beleidigt und beleidigt zurück, wird dann lautstark und plappert auch irgendwelche Floskeln nach“ (LI_SXJ_n, Z. 6) und fühlt sich diskriminiert „vor allem wegen seiner Hautfarbe“ (LI_SXJ_n, Z. 52 f). Dass SXJ Angst davor hat mit schlechten Noten nach Hause zu gehen, erwähnt die Lehrerin nicht mehr.

Perspektive 3: Videografie während der Intervention

Am Anfang der Intervention hat SXJ eine aufrechte Körperhaltung, aber seine Bewegungen wirken, als würde seine Beine nicht zu ihm gehören. Die Übungen kann

er technisch nicht umsetzen. Er kann sich nicht konzentrieren, ist nicht motiviert und kann sich nur bedingt regulieren. Er beschäftigt sich immer wieder anderweitig, scheint nicht am Fechten interessiert zu sein, ist aber freundlich zu seinen Mitschülern und der Trainerin. Immer wieder stört er bei der Begrüßung oder im Unterricht und wirkt unruhig. Auf Verbesserungsvorschläge reagiert er freundlich und lächelt, versucht aber nicht diese umzusetzen. Die technische Umsetzung der Übungen beherrscht er bedingt bis nicht. Mit Fortschreiten der Intervention entwickelt er eine verkrampte Schwerhaltung und fällt dadurch auf, dass er stark abgelenkt ist.

Auch nach der pandemiebedingten Pause kann er sich nicht auf den Fechtunterricht konzentrieren. Er ist abgelenkt, fuchtelt mit dem Schwert herum und stört dadurch andere. Das Fechten gelingt ihm technisch weiterhin nur bedingt und er wird am Ende der Fechtbahn oft zu schnell. Nach einigen Einheiten zeigt er viel Freude am Partnertraining und sieht zum ersten Mal motiviert aus, auch wenn er vieles nicht hinbekommt. Konzentrieren und regulieren kann er sich weiter aber nur bedingt. Auch macht er weiterhin Quatsch, wenn er sich unbeobachtet fühlt, ist aber auch weiterhin freundlich zu seinen Mitschülern und der Trainerin. Bei der Vorbereitung auf die Abschlussprüfung ist er motiviert, kann aber die Grundtechniken nur bedingt umsetzen und vermeidet Fortgeschrittenentechniken.

Perspektive 4: Retentionserhebung mit Stimulated Recall

Mit Videoaufnahmen zu Beginn der Intervention

Auf dem Video vom Beginn der Intervention ist SXJ motiviert, er will „es richtig machen, damit [er] auch eine Medaille bekomm[t]“ (SXJ_SR_v, Z. 10). Er hat das Gefühl, dass er sich richtig konzentrieren kann und hat „eigentlich sehr Spaß“ (SXJ_SR_v, Z. 19). Aber er schämt sich auch „ein bisschen“ (SXJ_SR_v, Z. 21) wegen den Videoaufnahmen. Er hat das Gefühl, dass er noch nicht gut fechten kann und befürchtet, dass das Video vielleicht „ins Internet“ (SXJ_SR_v, Z. 25) geht. Er kann beschreiben, was er im Video sieht und spricht bedingt über Gefühle und Bedürfnisse. Ihm ist bewusst, dass er im Unterricht manchmal Quatsch macht. Die Fragen nach dem Fühlen von Angst oder Aggression verneint er.

Mit Videoaufnahmen am Ende der Intervention

Am Ende des Fechtunterrichts beschreibt sich SXJ als „schon fröhlich“ (SXJ_SR_n, Z. 15) und gibt an, dass er das Fechten jetzt „auch richtig machen“ (SXJ_SR_n, Z. 35)

kann. Außerdem nimmt er nun Rücksicht und zeigt einem schwächeren Schüler, „dass er auch rechts und links machen soll“ (SXJ_SR_n, Z. 4).

Zusammenfassung Schüler SXJ

Die Schüler-Perspektive zeigt, dass SXJ nach der Intervention mit den schulischen Anforderungen besser zurechtkommt (von „nicht“ nach „bedingt“) sowie sich sein Konzentrationsvermögen und seine Motivation gesteigert haben (jeweils von „nicht“ nach „bedingt“). Das Lehrerinnen-Interview spiegelt jedoch nur die Motivationssteigerung wider. Die Videoaufnahmen zeigen sowohl eine Steigerung der Konzentration (von „nicht“ auf „bedingt“) als auch der Motivation (von „ist nicht motiviert“ auf „ist motiviert“). Ebenso zeigen die Videoaufnahmen, dass er mit Fortschreiten der Intervention immer besser mit dem Fechtunterricht zurechtkommt (von „nicht“ zu „bedingt“). Aus Schüler-Sicht zeigen sich weiter eine Verbesserung seines schulischen Wohlbefindens und seiner Selbstregulation (jeweils von „nicht“ auf „bedingt“), eine verbesserte Integration in die Klassengemeinschaft (von „bedingt“ auf „gut“) und ein Verschwinden der verbalen und körperlichen Aggressionen. Die Verbesserung der Integration zeigt sich auch in der Perspektive der Lehrerin. Weiter geht aus den Lehrerinnen-Interviews eine Verschlechterung seiner Konfliktfähigkeit von „bedingt“ zu „nicht“ hervor, sowie ein Verschwinden seiner Angst und das Auftreten von verbalen Aggressionen nach der Intervention. Die Auswertung der Stimulated-Recall-Interviews zeigt, dass SXJ wahrnimmt, dass er mit Voranschreiten der Intervention besser mit den Anforderungen des Fechtunterrichts zurechtkommt und sich seine Selbstregulation (von „kann sich bedingt selbst regulieren“ auf „kann sich selbst regulieren“) positiv entwickelt hat. Außerdem hat sich sein sozio-emotionales Verhalten von „ausreichend“ auf „gut“ verbessert.

4.1.11 Schüler TXU

Perspektive 1: Prä- / Post-Interviews Schüler

Prä-Interview

Vor der Intervention kommt TXU mit den schulischen Anforderungen nicht zurecht. Er empfindet die Aufgaben in der Schule und die Hausaufgaben als „schwer“ (SI_TXU_v, Z. 48) und kann sich nur bedingt selbst organisieren. Außerdem hat er Schwierigkeiten manche Fragen zu verstehen und richtig zu beantworten. Ob er sich im Unterricht gut

konzentrieren kann, geht aus den Daten nicht hervor, aber es fällt ihm schwer sich auf das Interview zu konzentrieren, vor allem am Ende. TXU wirkt sehr pflichtbewusst, als hätte er große Ansprüche an sich selbst, die ihn überfordern. Er äußert das zum Beispiel, wenn er sagt, er „hat noch nicht so viel, [er] muss lernen“ (SI_TXU_v, Z. 107). An der Schule fühlt er sich nicht wohl, „Montag hass[t] [er]“ (SI_TXU_v, Z. 81, 85 f) und er hat auch Stress mit manchen Lehrkräften. Besonders eine Lehrerin „ist nicht so nett“ (SI_TXU_v, Z. 56) zu ihm und er findet, dass „ihr Gesicht [...] böse ist“ (SI_TXU_v, Z. 56 f) und ihm Angst macht. TXU kann von sich erzählen, es fällt ihm schwer sich sprachlich auszudrücken, aber er kann auch abstrakte Vorstellungen von sich selbst äußern und freut sich darüber, dass „[er] fröhlich bleib[t], so ist das meistens bei [ihm]“ (SI_TXU_v, Z. 111). Über Gefühle und Bedürfnisse spricht er bedingt. Er kann sich nur bedingt regulieren und wirkt angespannt. In die Klassengemeinschaft ist er gut integriert und versteht sich mit allen Mitschülern gut. Es kommt zwar „manchmal“ (SI_TXU_v, Z. 111) zum Streit, aber nach einer kurzen Klärung „ist alles wieder gut“ (SI_TXU_v, Z. 30). Aggressionen erwähnt er nicht.

Post-Interview

Die Auswertung des Post-Interviews ergab, dass TXU zwischenzeitlich mit den schulischen Anforderungen „gut“ (SI_TXU_n, Z. 38) zurechtkommt und sich selbst gut organisieren kann. Er empfindet Schule nicht mehr als schwer, sondern als „nicht stressig, gar nicht“ (SI_TXU_n, Z. 60) und auch die „Hausaufgaben sind prima“ (SI_TXU_n, Z. 43). Während des Interviews kann er sich gut konzentrieren und sprachlich gut ausdrücken, außerdem spricht er über Gefühle und Bedürfnisse. TXU fühlt sich mittlerweile an der Schule „ganz ok“ (SI_TXU_n, Z. 57) und erwähnt nicht mehr, dass er Montage hasst. In stressigen Situationen kann er sich durch „Atmen“ (SI_TXU_n, Z. 78) wieder beruhigen. Das Auftreten von Streit verneint er mehrmals und betont, dass er in der Pause „immer mit denen“ (SI_TXU_n, Z. 12) Fußball „ohne Streit“ (SI_TXU_n, Z. 18) spielt. Aber er berichtet auch, dass andere Kinder ihn manchmal „nicht in Ruhe“ (SI_TXU_n, Z. 71) lassen, „gemeine Sachen“ (SI_TXU_n, Z. 71) sagen und „lachen“ (SI_TXU_n, Z. 71). Er wird dann „wütend und geh[t] weg und sag[t] Frau N. Bescheid“ (SI_TXU_n, Z. 76).

Perspektive 2: Prä- / Post-Interviews Lehrerin

Prä-Interview

Vor der Intervention gibt die Lehrerin an: „In Mathe ist er stark und in Sprache auch, aber er ist langsam“ (LI_TXU_v, Z. 49 f). Dennoch ist er motiviert und „wenn du ihm was gibst und er soll es lernen und dann kann er es und es ist richtig“ (LI_TXU_v, Z. 85 f) und „er hat ein fotografisches Gedächtnis und [ist] künstlerisch begabt“ (LI_TXU_v, Z. 87). Und er „möchte auf jeden Fall alles richtig machen“ (LI_TXU_v, Z. 2), er ist sehr pflichtbewusst. Nachmittags ist er in der Tagesgruppe des Jugendamtes, „das tut ihm richtig gut und nur dadurch kommt er gut mit den schulischen Anforderungen zurecht“ (LI_TXU_v, Z. 29 f). In der Summe kommt er mit den schulischen Anforderungen nur bedingt zurecht und kann sich auch nur bedingt selbst organisieren. Bei Fragen kommt er jedoch auf die Lehrkraft zu. Sich konzentrieren und selbst regulieren kann er nicht. Die Lehrerin hat „das Gefühl, er kommt von einem anderen Planeten“ (LI_TXU_v, Z. 39), denn „er sitzt dann da und macht Geräusche, einfach so, die ganze Zeit während des Unterrichts. Und irgendwann kommen dann so hektische Bewegungen“ (LI_TXU_v, Z. 40 ff) dazu. Trotzdem fühlt er sich in der Schule wohl, ist gut in die Klasse integriert und der Umgang mit seinen Klassenkameraden ist „gut, kameradschaftlich“ (LI_TXU_v, Z. 2) und er hat „inzwischen privat auch Kontakte“ (LI_TXU_v, Z. 94 f) mit Mitschülern. Von Kindern außerhalb der Klasse wird er oft als „eigenartig“ (LI_TXU_v, Z. 6) oder „so besonders, so anders“ (LI_TXU_v, Z. 6) wahrgenommen und „oft gehänselt“ (LI_TXU_v, Z. 5). „Aber die Klasse beschützt ihn dann“ (LI_TXU_v, Z. 8 f). Sonst ist er nicht in Konflikte verwickelt, denn „er möchte keinen Streit, das sagt er immer wieder“ (LI_TXU_v, Z. 2).

Post-Interview

Im Post-Interview berichtet die Lehrkraft, dass TXU mittlerweile „gut richtig“ (LI_TXU_n, Z. 20) mit den schulischen Anforderungen zurechtkommt, denn „er ist [...] sehr fit und er versteht sehr schnell und [...] ihn muss man stoppen“ (LI_TXU_n, Z. 22 f). „Er kann echt alles richtig gut und er freut sich auch auf alles“ (LI_TXU_n, Z. 25). Außerdem kann er sich besser regulieren: „Früher ist er aufgestanden und hat sich irgendwie bewegt [...] und hat sich dann wieder hingesetzt, aber das ist gar nicht mehr. Er ist ruhiger geworden, früher war er sehr unruhig“ (LI_TXU_n, Z. 55 ff). Außerdem

ist es „schon lange nicht mehr passiert“ (LI_TXU_n, Z. 10), dass er „Opfer von Beleidigungen“ (LI_TXU_n, Z. 8) geworden ist.

Perspektive 3: Videografie während der Intervention

Zu Beginn der Intervention hat TXU eine aufrechte Körperhaltung und wirkt sehr angespannt. Er kann sich nur kurze Zeit konzentrieren und gibt schnell auf. Die Übungen kann er technisch nur bedingt umsetzen und sich nicht regulieren. Er macht immer wieder Geräusche, bringt dadurch andere zum Lachen und stört den Unterricht. Außerdem entwickelt er einen schnellen, harten und aggressiven Fechtstil und hält sein Schwert verkrampft. Wenn er dazu aufgefordert wird, ficht er zunächst langsamer und sanfter, wird dann aber wieder schneller und aggressiver. TXU kann sich nicht auf seine Trainingspartner einstellen und trifft sogar einmal sein Gegenüber im Gesicht, was ihm anschließend sehr leidtut. Vor den Weihnachtsferien kann er die Übungen technisch bedingt umsetzen und sich weiter nur bedingt konzentrieren und nicht regulieren. Motivation ist nicht erkennbar. Sein Fechtstil bleibt aggressiv.

Nach der pandemiebedingten Pause fuchtelt TXU oft unkontrolliert mit dem Schwert herum und seine Schwerthaltung ist immer noch sehr verkrampft, genauso wie sein Körper angespannt wirkt. Er kann sich nur bedingt konzentrieren, ist sehr abgelenkt und schaut immer wieder nach rechts und links statt auf seinen Trainingspartner. Bei der Begrüßung und der Atemübung stört er durch Geräusche und kichert zusammen mit anderen. Außerdem nimmt er weiterhin wenig Rücksicht auf seine Trainingspartner und kann sich einfach nicht regulieren. Aber zum ersten Mal wirkt er bedingt motiviert. Er gibt sich Mühe alles richtig zu machen und versucht Verbesserungsvorschläge umzusetzen, was ihm allerdings schwerfällt.

Die Übungen kann er technisch nur bedingt ausführen, trotzdem nimmt seine Motivation zu und er wirkt ehrgeizig. Er bemerkt, dass er seine Trainingspartner durch sein hohes Tempo überfordert und versucht sich zu bremsen, was ihm aber nur bedingt gelingt. Er wirkt weiter angespannt und überfordert seine Mitschüler mit seinem Tempo und seinem Ehrgeiz. Bei der Vorbereitung auf seine Abschlussprüfung kann er Grundtechniken gut und einfache Fortgeschrittenentechniken bedingt umsetzen, sich aber nur bedingt regulieren und konzentrieren. Er wirkt angespannt und ehrgeizig, hat aber immer wieder auch harmonische Freigefechte.

Perspektive 4: Retentionserhebung mit Stimulated Recall

Mit Videoaufnahmen zu Beginn der Intervention

Auf den Videos der Anfangszeit der Intervention empfindet TXU „die Formen“ (TXU_SR_v, Z. 8), die er „mit dem Schwert [schlägt]“ (TXU_SR_v, Z. 10) als „inkorrekt“ (TXU_SR_v, Z. 8). Weiter schildert er, dass er „Quatsch“ (TXU_SR_v, Z. 12) mit der Kamera macht und mit drei Mitschülern „bisschen Scheiße [baut]“ (TXU_SR_v, Z. 24). Er kann sich nicht konzentrieren und regulieren. In einer Gefechtssituation fühlt er sich, als ob er „der Größte und Stärkste [ist]“ (TXU_SR_v, Z. 40). Das Auftreten von Ängsten verneint er, räumt aber ein, Aggressionen zu verspüren, „wenn [er] die Schwerter so hart [schlägt]“ (TXU_SR_v, Z. 55). Und er erinnert sich, dass sein Trainingspartner „Angst [hat]“ (TXU_SR_v, Z. 58) und ihn darauf hingewiesen hat, dass „es reicht“ (TXU_SR_v, Z. 62) und sein Fechten „zu stark“ (TXU_SR_v, Z. 62) ist. Er kann beschreiben, was er auf dem Video sieht, spricht aber nur bedingt über Gefühle und Bedürfnisse.

Mit Videoaufnahmen am Ende der Intervention

Am Ende der Intervention erwähnt TXU nicht mehr, dass er seine Schläge für inkorrekt oder aggressiv hält, aber er betont mehrmals, dass er sie als „zu hart“ (TXU_SR_n, Z. 37, 43, 47, 49) empfindet. Und er erzählt nicht mehr davon Quatsch zu machen oder Scheiße zu bauen und kann sich besser konzentrieren sowie regulieren. Er hält sich jetzt an die Regeln und spricht über Gefühle und Bedürfnisse.

Zusammenfassung Schüler TXU

Die Auswertung der Schüler-Interviews ergibt, dass TXU nach der Intervention mit den schulischen Anforderungen besser zurechtkommt (von „nicht“ zu „bedingt“) und sich seine Selbstorganisation sowie Konzentration jeweils von „bedingt“ auf „gut“ verbessert haben. Auch in der Lehrerinnen-Perspektive zeigt sich die positive Entwicklung der schulischen Leistungsfähigkeit (allerdings von „kommt bedingt mit den schulischen Anforderungen zurecht“ zu „kommt gut mit den schulischen Anforderungen zurecht“) sowie der Konzentration (von „nicht“ auf „bedingt“). Auch die Videoaufnahmen zeigen, dass TXU mit Voranschreiten der Intervention immer besser mit den Anforderungen des Fechtunterrichts zurechtkommt (von „bedingt“ zu „gut“). Aus den Schüler-Interviews geht außerdem hervor, dass sich TXUs schulisches

Wohlbefinden von „nicht“ auf „bedingt“ und sein emotionaler Selbstausdruck (von „spricht bedingt über Gefühle und Bedürfnisse“ zu „spricht über Gefühle und Bedürfnisse“) gesteigert hat. Auch die Lehrerin sieht nach der Fecht-Intervention eine Steigerung des schulischen Wohlbefindens. Beide Perspektiven zeigen eine Verbesserung der Selbstregulation, aus Schüler-Sicht von „bedingt“ auf „gut“ und aus Lehrerinnen-Sicht von „nicht“ auf „gut“. Interessant ist die Entwicklung der Konfliktfähigkeit, die aus Schüler-Perspektive von „ist konfliktfähig“ auf „ist bedingt konfliktfähig“ abgenommen, aber aus Sicht der Lehrerin von „ist bedingt konfliktfähig“ auf „ist konfliktfähig“ zugenommen hat. Weiter geht aus den Schüler-Interviews hervor, dass TXUs Angst nach der Intervention verschwunden ist. Die Videoaufnahmen zeigen noch eine Steigerung seiner Motivation von „ist nicht motiviert“ zu „ist motiviert“. Aus den Stimulated-Recall-Interviews geht hervor, dass sich TXU zu Beginn der Interaktion mit den Anforderungen des Fechtunterrichtes „nicht“ und am Ende „gut“ zurecht kommt. Er nimmt wahr, dass sich seine Konzentrations- und Regulationsfähigkeiten jeweils von „nicht“ zu „bedingt“ verbessert haben. Außerdem empfindet er sich nur am Anfang der Intervention als aggressiv und sein sozio-emotionales Verhalten hat sich von „verhält sich ausreichend“ zu „verhält sich gut“ entwickelt.

Nachdem in diesem Abschnitt die Daten individuell und nah am Original präsentiert wurden, sollen sie nun in verallgemeinerter und quantitativer Form dargestellt werden.

4.2 Quantitative Ergebnisdarstellung nach Schülern

Für die quantitative Präsentation der Ergebnisse werden die ermittelten Kategorie-Ausprägungen in ein numerisches System überführt. Wie dies mit den Interviewdaten geschieht, ist exemplarisch in Tabelle 5 dargestellt.

Tabelle 5: Übertragung der Interviewdaten in ein numerisches System

Kategorie	Gesamtausprägung	Quantitativer Wert
Leistungsbeschreibung (Die Fähigkeit mit den schulischen Anforderungen zurecht zu kommen)	Kommt mit den schulischen Anforderungen a) sehr gut zurecht b) gut zurecht c) bedingt zurecht d) nicht zurecht	4 3 2 1
Selbstorganisation (Die Fähigkeit sich in Bezug auf schulische Belange selbst organisieren zu können)	Kann sich a) sehr gut selbst organisieren b) gut selbst organisieren c) bedingt selbst organisieren d) nicht selbst organisieren	4 3 2 1
Konzentration (Die Fähigkeit sich schulisch zu konzentrieren)	Kann sich a) sehr gut konzentrieren b) gut konzentrieren c) bedingt konzentrieren d) nicht konzentrieren	4 3 2 1
Motivation (Die Bereitschaft sich in Bezug auf schulische Belange zu anstrengen)	Ist a) sehr motiviert b) motiviert c) bedingt motiviert d) nicht motiviert	4 3 2 1
Schulisches Wohlbefinden (Wie wohl sich der Schüler an der Schule fühlt)	Fühlt sich an der Schule a) sehr wohl b) wohl c) bedingt wohl d) nicht wohl	4 3 2 1
Emotionaler Selbstausdruck (Die Fähigkeit im schulischen Rahmen über die eigenen Gefühle und Bedürfnisse zu sprechen)	Spricht im schulischen Rahmen a) über Gefühle und Bedürfnisse b) bedingt über Gefühle und Bedürfnisse c) nicht über Gefühle und Bedürfnisse	3 2 1
Selbstregulation (Die Fähigkeit sich im schulischen Rahmen selbst zu regulieren)	Kann sich im schulischen Rahmen a) sehr gut selbst regulieren b) gut selbst regulieren c) bedingt selbst regulieren d) nicht selbst regulieren	4 3 2 1
Soziale Integration (Der Grad der Eingliederung in die Klassengemeinschaft)	Ist in die Klassengemeinschaft a) gut integriert b) bedingt integriert c) nicht integriert	3 2 1
Konfliktfähigkeit (Die Fähigkeit im schulischen Rahmen Konflikte konstruktiv zu bewältigen bzw. im Vorfeld zu vermeiden)	Ist im schulischen Rahmen a) konfliktfähig b) bedingt konfliktfähig c) nicht konfliktfähig	3 2 1
Angst (Angst im Zusammenhang mit Schule und Lernen)	Benennt im schulischen Rahmen a) keine Angst b) Angst	2 1
Aggression (Verbale oder körperliche Aggression, die im schulischen Rahmen aufgetreten ist)	Benennt im schulischen Rahmen a) keine Aggression b) verbale Aggression c) (verbale und) körperliche Aggression	3 2 1

Die Übertragung der Kategorie-Ausprägungen aus den Videodaten in ein numerisches System ist beispielhaft in Tabelle 6 gezeigt.

Tabelle 6: Übertragung der Videodaten in ein numerisches System

Kategorie	Ausprägung	Quantitativer Wert
Leistungsbeschreibung (Die Fähigkeit mit den Anforderungen des Fechtens zurecht zu kommen)	Kommt mit den Anforderungen des Fechtens a) sehr gut zurecht b) gut zurecht c) bedingt zurecht d) nicht zurecht	4 3 2 1
Konzentration (Die Fähigkeit sich beim Fechten zu konzentrieren)	Kann sich beim Fechten a) sehr gut konzentrieren b) gut konzentrieren c) bedingt konzentrieren d) nicht konzentrieren	4 3 2 1
Motivation (Die Bereitschaft sich beim Fechten anzustrengen)	Ist beim Fechten a) sehr motiviert b) motiviert c) bedingt motiviert d) nicht motiviert	4 3 2 1
Sozio-emotionales Verhalten (Die Fähigkeit sich beim Fechten an die Regeln zu halten, in die Gruppe zu integrieren, Konflikte zu lösen und über Gefühle bzw. Bedürfnisse zu sprechen)	Verhält sich beim Fechten a) sehr gut b) gut c) ausreichend d) schlecht	4 3 2 1
Selbstregulation (Die Fähigkeit sich im Fechten selbst zu regulieren)	Kann sich beim Fechten a) sehr gut selbst regulieren b) gut selbst regulieren c) bedingt selbst regulieren d) nicht selbst regulieren	4 3 2 1
Angst (Beim Fechten aufgetretene / benannte Angst)	Beim Fechten sichtbar aufgetreten / benannt worden ist a) keine Angst b) Angst	2 1
Aggression	Beim Fechten sichtbar aufgetreten / benannt worden ist a) keine Aggression b) verbale Aggression b) körperliche Aggression / verbale und körperliche Aggression	3 2 1

Anhand der so ermittelten Zahlenwerte können für alle Schüler zahlenmäßige Prä-Post-Werte für die einzelnen Erhebungsperspektiven und Kategorien berechnet werden. Ein Wert von Null bedeutet, dass aufgrund von fehlendem Datenmaterial keine eindeutige Zuordnung zu einer Kategorie-Ausprägung möglich ist oder die Kategorie mit der jeweiligen Erhebungsmethode nicht untersucht wurde. Außerdem konnte aus den Prä-Post-Werten mittels Differenzbildung die zahlenmäßige Wirkung der Intervention (Veränderungswert) abgeleitet werden. Die tabellarische Darstellung

aller Veränderungswerte befindet sich ebenfalls im Anhang (vgl. Tabelle 14). In der Ergebnisdarstellung ist jedoch zu beachten, dass die Kategorien Selbstorganisation und schulisches Wohlbefinden nur in den Schüler- und Lehrerinnen-Interviews untersucht werden. Außerdem werden bei der Videobeobachtung und den Stimulated-Recall-Erhebungen die Interviewkategorien emotionaler Selbstausdruck, soziale Integration und Konfliktfähigkeit zur Kategorie sozio-emotionales Verhalten zusammengefasst.

Das Aufsummieren aller Prä-Werte eines Teilnehmenden ergibt den individuellen Prä-Wert und daraus abgeleitet eine Platzierung, wobei der höchste Prä-Wert dem ersten Platz entspricht. Mithilfe der Platzierungen kann ein Ranking erstellt werden, aus welchem hervorgeht, wie die Schüler vor der Intervention im Vergleich zueinanderstehen. Die Veränderungswerte aller Kategorien aufaddiert ergeben für jeden Teilnehmenden den individuellen Gesamtwert Veränderung und daraus abgeleitet eine weitere Platzierung mit deren Hilfe ein Veränderungsranking erstellt werden kann. Bezogen auf den Prä-Wert wurde für alle Schüler außerdem ein Veränderungswert in Prozent berechnet. So ist zu erkennen, welche Mädchen und Jungen besonders von der Maßnahme profitieren, einmal im absoluten Vergleich zu den Mitschülern und einmal bezogen auf den individuellen Stand vor der Intervention. Eine beispielhafte Auflistung der oben genannten Vergleichswerte ist in Tabelle 77 gezeigt.

Tabelle 7: Beispielhafte Darstellung der Vergleichswerte

Gesamt- Prä-Wert	Ranking Prä-Wert	Gesamtwert Veränderung	Ranking Veränderung	Gesamtwert Veränderung (%)
86	2	11	6	13 %
57	10	18	4	32 %

Im nächsten Schritt wird der Nachhaltigkeits- oder „Follow-Up-Wert“ (Magnaguagno et al., 2016, S. 69; Conzelmann et al., 2011, S. 180) bestimmt. Hierzu muss zunächst der Veränderungswert bezogen auf den Zeitpunkt direkt nach der Intervention errechnet werden. Das heißt, aus den im Schüler- und Lehrerinnen-Interview sowie der Videobeobachtung gewonnenen Veränderungswerten wird ein Durchschnittswert ermittelt. Dieser Wert wird dann zum Veränderungswert der Stimulated-Recall-Erhebung (Retentionserhebung) ins Verhältnis gesetzt und in Prozent ausgedrückt. Der so gewonnene Nachhaltigkeitswert sagt aus, wie stabil die Entwicklung noch fünf

Monate nach dem Ende der Fecht-Intervention ist (Magnaguagno et al., 2016; Conzelmann et al., 2011). Beispielhafte Veränderungs- und Nachhaltigkeitswerte sowie deren Zuordnung zu den drei Stabilitätskategorien „ist nicht stabil“, „ist bedingt stabil“ und „ist stabil“ finden sich in Tabelle 88:

Tabelle 8: Berechnung des Nachhaltigkeitswertes

Durchschnittl. Veränderungswert aus SI, LI und VB	Veränderungswert SR	Nachhaltigkeitswert	Stabilität der Veränderung
5,33	1	19 %	Ist nicht stabil (0 – 32 %)
5	3	60 %	Ist bedingt stabil (33 – 66 %)
2,67	2	75 %	Ist stabil (67 – 100 %)

4.2.1 Schüler AXG

Vor der Intervention

Vor der Intervention hat AXG in der Kategorie Leistungsbeschreibung beim Schüler-Interview drei Punkte, während die Lehrerin ihm nur einen Punkt gibt (vgl. Abbildung 2). Die Videoaufnahmen zeigen ebenfalls einen Wert von drei und die Stimulated-Recall-Interviews einen Wert von eins. Im Bereich Selbstorganisation hat er sowohl im Schüler- als auch im Lehrerinnen-Interview einen Punkt. In der Kategorie Konzentration erreicht AXG im Schüler-Interview einen Wert von zwei, im Lehrerinnen-Interview und in der Videobeobachtung je einen Punkt. In den Stimulated-Recall-Interviews erreicht er einen Wert von drei. Im Bereich Motivation erhält AXG im Schüler- und Lehrerinnen-Interview und der Videobeobachtung die volle Punktzahl von vier, lediglich aus den Stimulated-Recall-Interviews hat sich ein Wert von drei ergeben. In der Kategorie schulisches Wohlbefinden erreicht er im Schüler-Interview ebenfalls die volle Punktzahl von vier, jedoch im Lehrerinnen-Interview einen Punkt weniger. Im Bereich Selbstregulation ergeben sich aus dem Schüler-Interview drei Punkte, dem Lehrerinnen-Interview zwei Punkte, aus der Videobeobachtung ein Wert von eins und im Stimulated-Recall drei Punkte. In der Kategorie soziale Integration erreicht AXG im Schüler- und Lehrerinnen-Interview einen Wert von drei sowie im Bereich Konfliktfähigkeit drei Punkte im Schüler-Interview und zwei Punkte im Lehrerinnen-Interview.

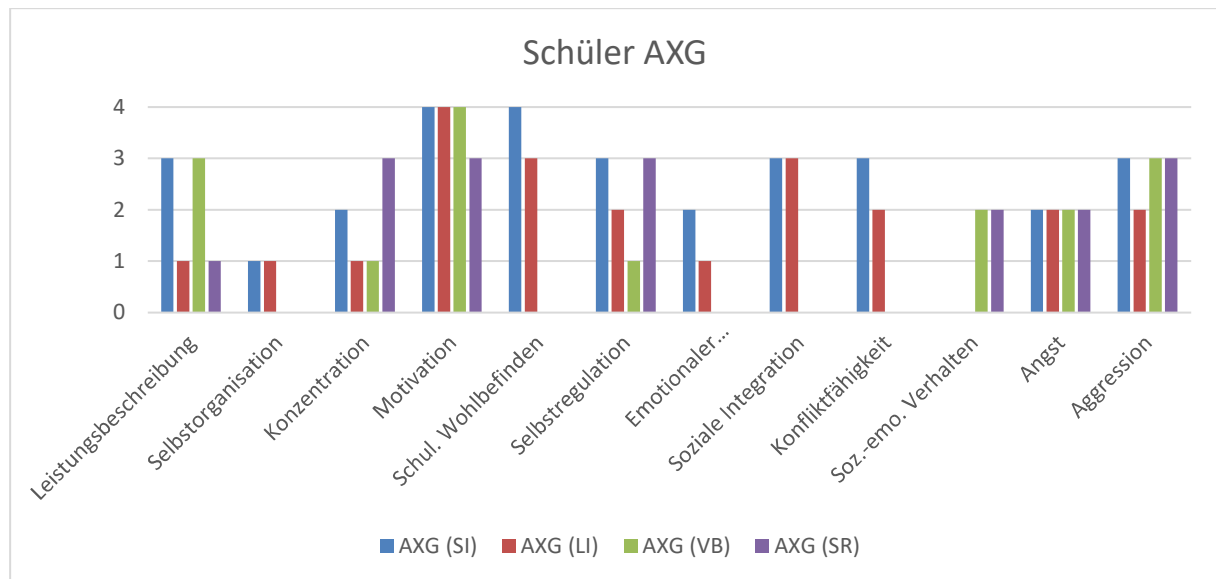


Abbildung 2: Prä-Ergebnisse Schüler AXG

Ebenfalls zwei Punkte erhält er in der Kategorie sozio-emotionales Verhalten, und zwar sowohl aus der Perspektive Video-Beobachtungen als auch aus der Perspektive Stimulated Recall. In der Kategorie Angst erreicht AXG aus allen vier Perspektiven zwei Punkte und im Bereich Aggression aus drei Perspektiven drei Punkte, lediglich aus dem Lehrerinnen-Interview ergibt sich ein Wert von zwei Punkten. Insgesamt erreicht AXG damit einen Wert von 85 Punkten und ist damit vor der Intervention unter allen elf Probanden auf Platz drei.

Nach der Intervention

Beim Schüler AXG sind wie in Abbildung 3 gezeigt, nach der Intervention positive Veränderungen in den Kategorien Leistungsbeschreibung, Konzentration, Selbstregulation und sozio-emotionales Verhalten messbar. Im Bereich Leistungsbeschreibung haben sich die Angaben im Lehrerinnen-Interview und der Videobeobachtung um einen Punkt verbessert und in den Stimulated-Recall-Erhebungen um zwei Punkte. Ebenfalls um einen Punkt nach oben hat sich die Angabe aus Schüler-Sicht in der Kategorie Konzentration verändert sowie um zwei Werte aus der Video-Perspektive. In den Kategorien Selbstregulation und sozio-emotionales Verhalten wurden nur aus der Video-Perspektive positive Entwicklungen verzeichnet, und zwar im ersten Fall um zwei sowie im zweiten Fall um einen Punkt. Aufaddiert ergeben sich damit Veränderungen im Wert von zehn, was dem siebten Platz und einem relativen Veränderungswert von 12 % entspricht.

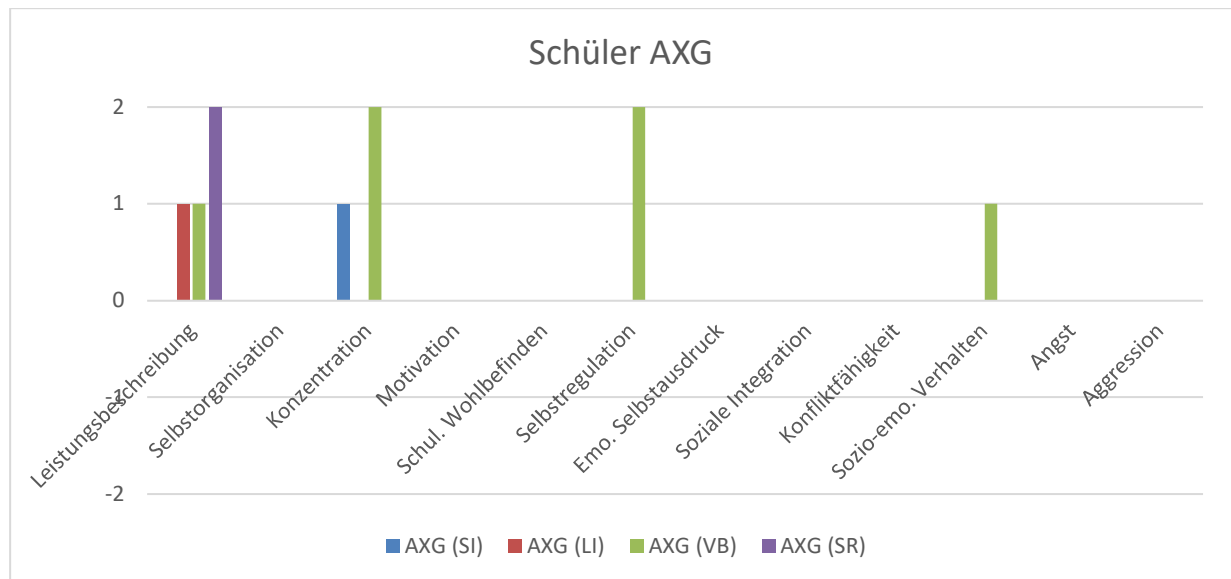


Abbildung 3: Veränderungen Schüler AXG nach Kategorien

Die stärkste Entwicklung zeigt sich bei AXG in der Videobeobachtung (sechs Veränderungspunkte), gefolgt von der Stimulated-Recall-Erhebung (Veränderungswert zwei) und den Schüler- / Lehrerinnen-Interviews mit jeweils einem Veränderungspunkt. Die Prä- / Post-Erhebungen ergeben damit zusammen mit der Videobeobachtung einen durchschnittlichen Veränderungswert von 2,67, der vom Wert der Retentionserhebung nur leicht unterschritten wird. Das heißt nach fünf Monaten sind bei AXG noch ca. 75 % (Nachhaltigkeitswert) der nach Abschluss der Intervention gemessenen positiven Veränderungen vorhanden. Damit ist AXGs Entwicklung als stabil zu betrachten. Seine Veränderungswerte nach Erhebungsmethoden sind in Abbildung 4 gezeigt.

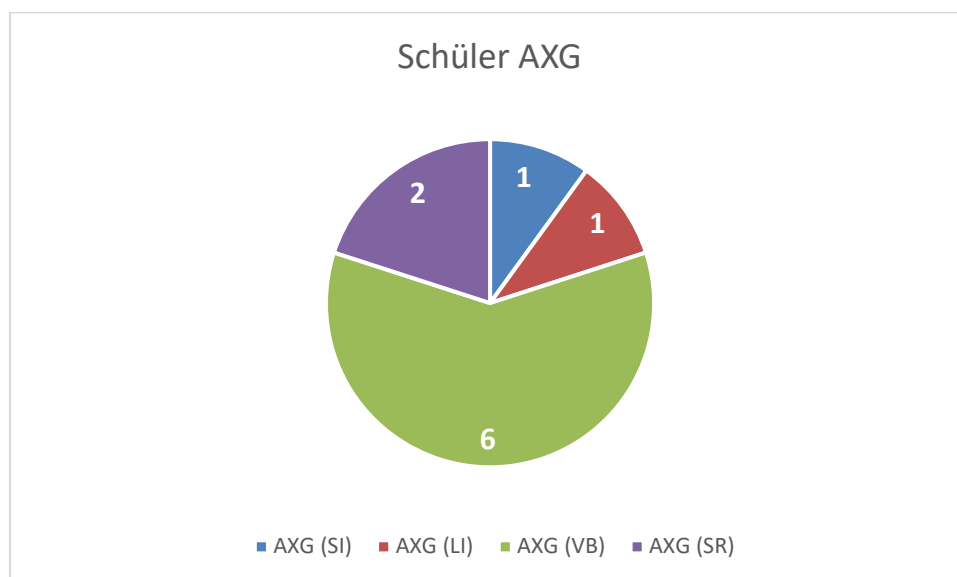


Abbildung 4: Veränderungen Schüler AXG nach Erhebungsmethoden

4.2.2 Schüler BXJ

Vor der Intervention

Im Prä-Schüler-Interview erreicht BXJ in der Kategorie Leistungsbeschreibung einen Wert von drei, aus der Perspektive der Lehrerin einen Wert von eins, aus der Perspektive der Videobeobachtung einen Wert von zwei und im Stimulated-Recall-Interview den Wert eins. Im Bereich Selbstorganisation erzielt er in beiden erhobenen Perspektiven einen Wert von drei sowie in der Kategorie Konzentration in allen drei Perspektiven einen Wert von drei. Im Feld Motivation erreicht er aus Schüler-, Lehrerinnen- und der Video-Perspektive je einen Wert von eins und im Stimulated Recall Interview einen Wert von zwei. Beim schulischen Wohlbefinden ergibt sich aus der Schüler-Perspektive ein Wert von zwei sowie aus Lehrerinnen-Perspektive ein Wert von eins. In der Kategorie Selbstregulation erreicht BXJ im Schüler-Interview und der Videobeobachtung einen Wert von zwei sowie im Lehrerinnen-Interview einen Wert von eins. Der Bereich emotionaler Selbstausdruck wurde aus Schüler- und Lehrerinnen-Perspektive mit drei Punkten bewertet und der Bereich Konfliktfähigkeit mit einem Punkt. In der Kategorie soziale Integration ergibt sich aus dem Schüler-Interview der Wert drei sowie aus dem Lehrerinnen-Interview der Wert eins. Das sozio-emotionale Verhalten dagegen wird aus Video- und Stimulated-Recall-Perspektive mit zwei Punkten bewertet. In der Kategorie Angst erreicht BXJ im Schüler-Interview einen Punkt und in den anderen drei Perspektiven zwei Punkte. Im Bereich Aggression erzielt er aus der Schüler-, Video- und Stimulated-Recall-Perspektive den Wert drei und aus Lehrerinnen-Sicht den Wert eins. Aufsummiert erreicht BXJ damit einen Wert von 68 Punkten und ist damit vor der Intervention unter allen elf Probanden auf Platz acht. Grafisch ist BXJs Situation vor der Intervention in Abbildung 5 dargestellt.

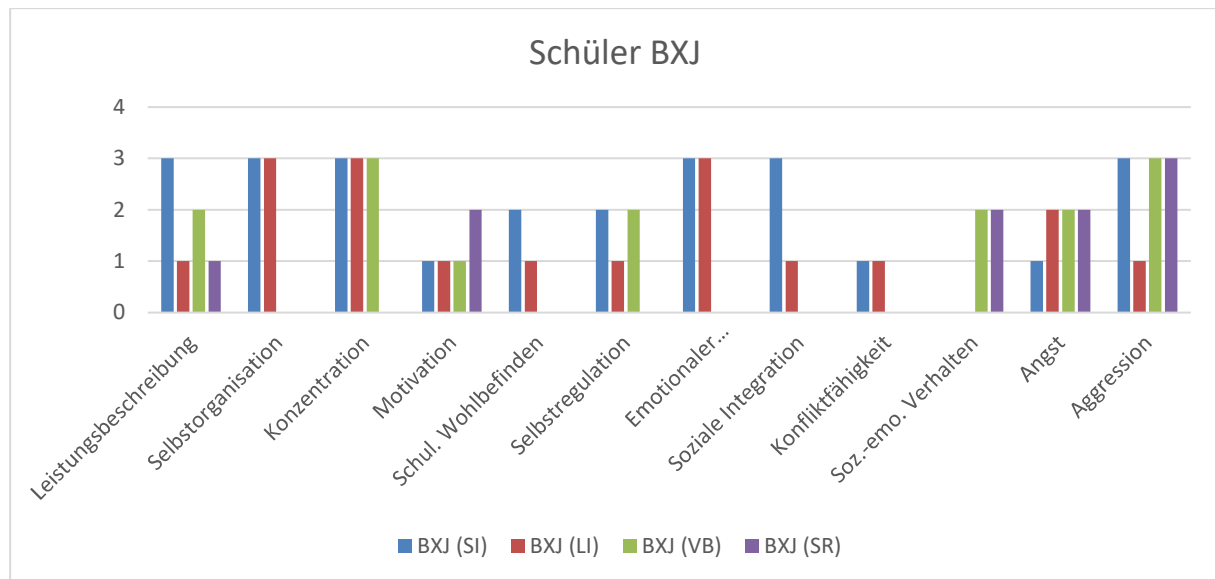


Abbildung 5: Prä-Ergebnisse Schüler BXJ

Nach der Intervention

Im Nachgang der Fecht-Intervention zeigen sich bei BXJ positive Entwicklungen in den Kategorien Leistungsbeschreibung, Motivation, schulisches Wohlbefinden, Selbstregulation, soziale Integration, Konfliktfähigkeit, sozio-emotionales Verhalten und Aggression. Aus der Lehrerinnen- und Videoperspektive hat sich das Leistungsverhalten um einen Punkt und im Stimulated Recall um zwei Punkte nach oben entwickelt. Die Motivation hat im Schüler- und Stimulated Recall-Interview um je einen Wert zugenommen und aus der Lehrerinnen- und Videoperspektive um den Wert zwei. Das schulische Wohlbefinden hat sich im Schüler-Interview um einen Punkt und im Lehrerinnen-Interview um zwei Punkte verbessert. Ebenfalls um einen Punkt aus Sicht des Schülers und der Videobeobachtung hat sich die Selbstregulation positiv verändert, sowie die soziale Integration um einen Punkt aus Lehrerinnen-Sicht. Die Konfliktfähigkeit hat sich im Schüler-Interview um den Wert zwei und im Lehrerinnen-Interview um den Wert eins erhöht. Ebenfalls um einen Punkt verbessert haben sich das sozio-emotionale Verhalten aus der Video- und Stimulated-Recall-Perspektive sowie die Kategorie Aggression aus Lehrerinnen-Sicht. In der Summe hat BXJ damit einen absoluten Veränderungswert von 22 und liegt damit auf Platz eins. Sein relativer Veränderungswert beträgt dreißig Prozent. In grafischer Form ist die Entwicklung von BXJ in Abbildung 6 präsentiert.

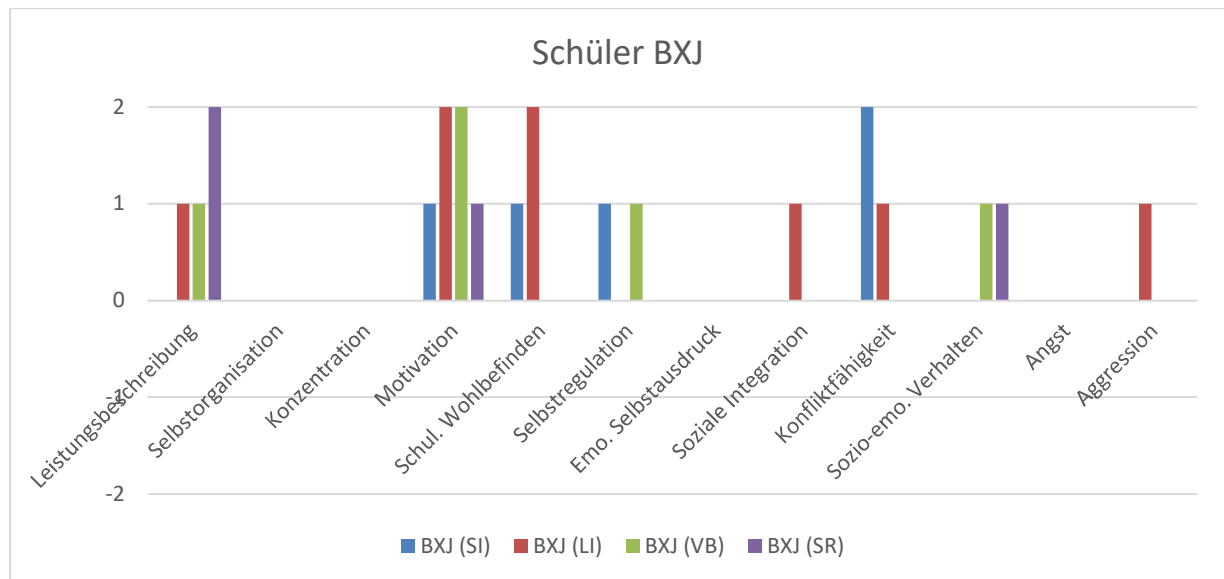


Abbildung 6: Veränderungen Schüler BXJ nach Kategorien

Beim Schüler BXJ zeigt sich die stärkste Verbesserung im Lehrerinnen-Interview mit acht Punkten. Im Schüler-Interview und der Videobeobachtung wird ein Veränderungswert von fünf erreicht, während dieser im Stimulated-Recall vier beträgt. Die durchschnittliche Entwicklung aus Prä- / Post-Erhebung und Videoanalyse beträgt damit sechs Punkte, was bedeutet, dass die positive Veränderung bis zur Retentionserhebung nach fünf Monaten um ein Drittel abgenommen hat und der Nachhaltigkeitswert 67 % beträgt. Damit ist BXJs Entwicklung gerade noch als stabil anzusehen. Grafisch präsentiert sind seine Veränderungs-Ergebnisse nach Erhebungsmethoden in Abbildung 7.

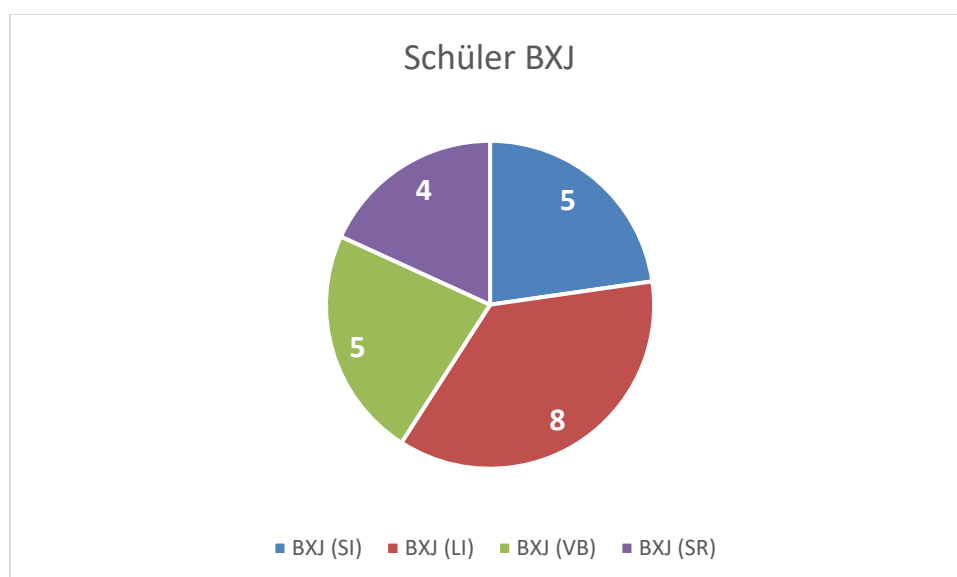


Abbildung 7: Veränderungen Schüler BXJ nach Erhebungsmethoden

4.2.3 Schüler CXN

Vor der Intervention

In der Kategorie Leistungsbeschreibung erreicht CXN im Schüler-Interview drei Punkte und im Lehrerinnen-Interview und der Videobeobachtung je zwei Punkte. Seine Selbstorganisation wird aus Schüler- und Lehrerinnen-Sicht ebenfalls mit dem Wert zwei bewertet, genauso wie seine Konzentration im Schüler-Interview. Aus der Perspektive der Lehrerin, der Videobeobachtung und der Stimulated-Recall-Erhebung ergibt sich für die Konzentration ein Wert von drei. Die Kategorie Motivation wird aus der Sicht der Lehrerin, der Videobeobachtung und im Stimulated Recall mit drei bewertet, sowie das schulische Wohlbefinden aus der Schüler- und Lehrerinnen-Perspektive. Die Selbstregulation erreicht im Schüler- und Lehrerinnen-Interview zwei sowie in der Videobeobachtung und der Stimulated-Recall-Erhebung drei Punkte. Die Kategorie emotionaler Selbstausdruck wird aus der Schüler- und Lehrerinnen-Perspektive mit eins bewertet, während die soziale Integration aus Schüler-Sicht drei Punkte und aus Lehrerinnen-Sicht zwei Punkte erhält. Der Bereich Konfliktfähigkeit wird im Schüler- und Lehrerinnen-Interview mit zwei bewertet, ebenso wie das sozio-emotionale Verhalten in der Videobeobachtung. Im Stimulated-Recall-Interview erhält letzteres den Wert drei. Die Kategorie Angst wird aus allen vier Perspektiven mit zwei Punkten bewertet und die Kategorie Aggression aus allen vier Perspektiven mit drei. Insgesamt ergibt sich daraus für CXN ein Ausgangswert von 80 Punkten und damit den vierten Platz. Die Prä-Ergebnisse von sind in grafisch in Abbildung 8 dargestellt.

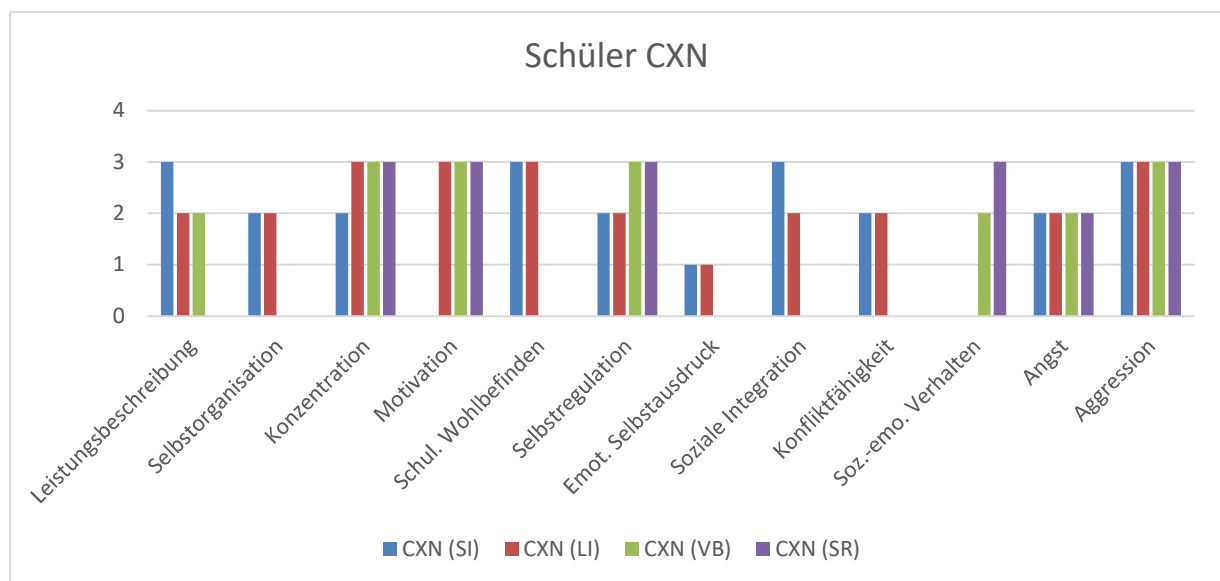


Abbildung 8: Prä-Ergebnisse Schüler CXN

Nach der Intervention

Nach der Fechtintervention verändert sich die Kategorie Leistungsbeschreibung aus Schüler- und Lehrerinnen-Sicht um je einen Punkt nach oben und aus der Video-Perspektive um zwei Punkte ebenfalls nach oben. Die Selbstorganisation verbessert sich aus denselben beiden Perspektiven um den Wert eins, sowie die Konzentration im Schüler-Interview auch um den Wert eins. Die Kategorien schulische Wohlbefinden und Selbstregulation entwickeln sich beide im Schüler- und Lehrerinnen-Interview um einen Punkt nach oben. Der emotionale Selbstausdruck verbessert sich aus Schüler- und Lehrerinnen-Sicht sogar um den Wert zwei und die soziale Integration aus der Lehrerinnen-Perspektive um den Wert eins. Die Kategorie Konfliktfähigkeit verändert sich aus Schüler- und Lehrerinnen-Sicht ebenfalls um je einen Wert nach oben, genauso wie das sozio-emotionale Verhalten aus der Video- und Stimulated-Recall-Perspektive. Insgesamt erreicht CXN damit einen positiven Veränderungswert von 20 und den zweiten Platz. Sein relativer Veränderungswert beträgt 25 %. Die Ergebnisse seiner Entwicklung sind grafisch in Abbildung 9 gezeigt.

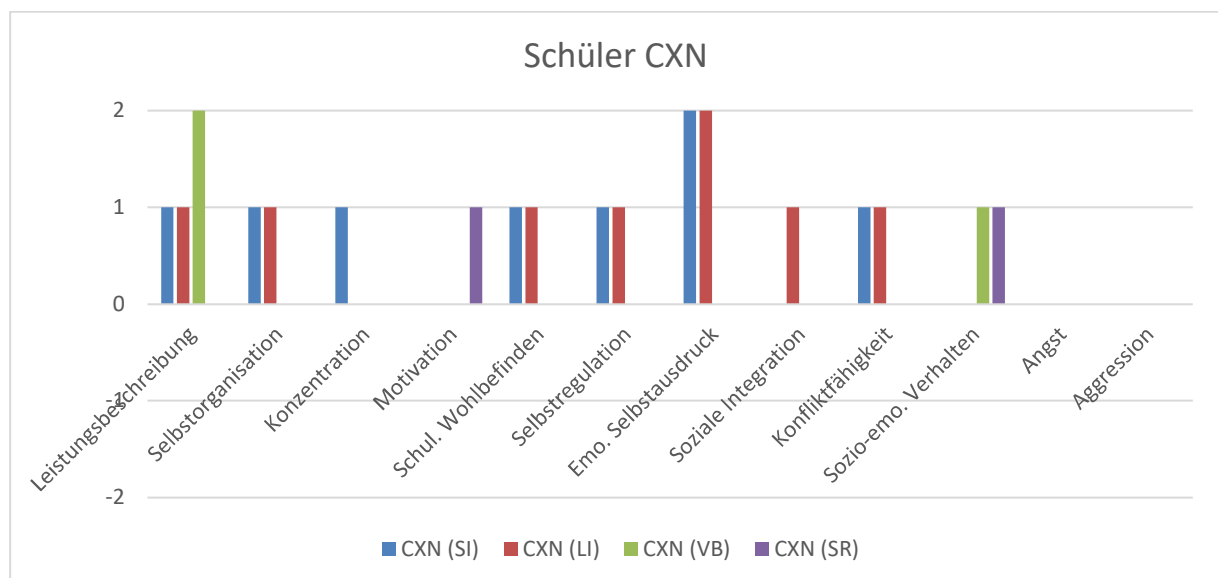


Abbildung 9: Veränderungen Schüler CXN nach Kategorien

Wie in Abbildung 10 präsentiert, ergibt die Auswertung nach Erhebungsmethoden, dass der Schüler CXN mit großem Abstand die stärkste Entwicklung aus der Perspektive der Schüler- und Lehrerinnen- Interviews durchläuft (je acht Veränderungspunkte). Die Videobeobachtung zeigt nur drei und die Stimulated-Recall-Erhebung nur zwei Veränderungspunkte.

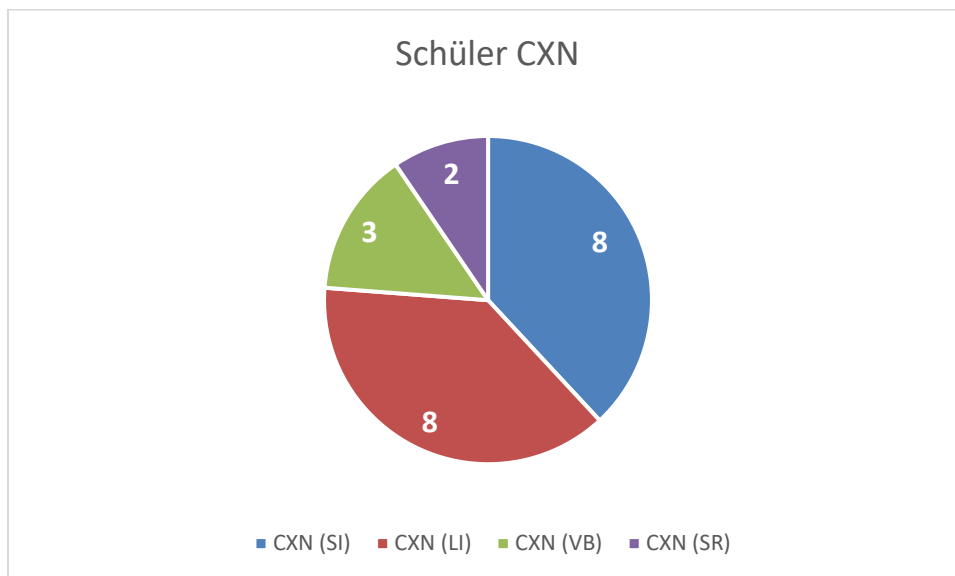


Abbildung 10: Veränderungen Schüler CXN nach Erhebungsmethoden

Der durchschnittliche Veränderungswert ohne Stimulated-Recall beträgt damit 6,33 und der Nachhaltigkeitswert 32 %. Das heißt CXNs Veränderung ist nicht als stabil zu anzusehen.

4.2.4 Schüler DXS

Vor der Intervention

Wie aus Abbildung 11 hervorgeht, bewertet sich DXS im Bereich Leistungsbeschreibung mit drei Punkten, aus den anderen drei Perspektiven ergeben zwei Punkte. Auch in der Kategorie Selbstorganisation bewertet sich DXS mit dem Wert zwei, während seine Lehrerin ihm lediglich einen Punkt gibt. In der Kategorie Konzentration gibt sich DXS drei Punkte, während er aus der Perspektive des Lehrers und der Videobeobachtung nur den Wert eins und in der Stimulated-Recall-Erhebung den Wert zwei erhält. Im Bereich Motivation ergibt das Schüler-Interview einen Wert von eins und die Perspektive der Lehrerin und der Videobeobachtung den Wert drei.

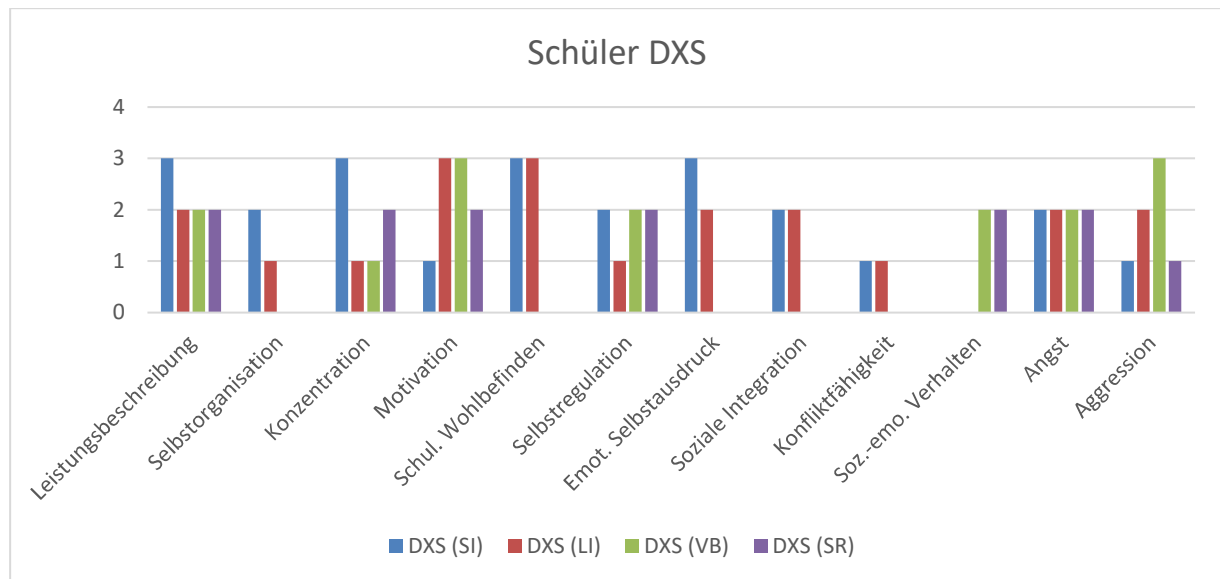


Abbildung 11: Prä-Ergebnisse Schüler DXS

Aus dem Stimulated-Recall-Interview wurde der Wert zwei ermittelt. Sowohl die Schüler- als auch die Lehrerinnen-Perspektive ergeben in der Kategorie schulisches Wohlbefinden drei Punkte. Im Bereich Selbstregulation wurde aus dem Lehrerinnen-Interview der Wert eins ermittelt, während die anderen drei Perspektiven mit zwei bewertet wurden. Aus Schüler-Sicht erhält DXS im emotionalen Selbstausdruck drei Punkte und aus Lehrerinnen-Sicht zwei Punkte. In der Kategorie soziale Integration ergeben die Schüler- und Lehrerinnen-Interviews einen Wert von zwei sowie bei der Konfliktfähigkeit einen Wert von eins. Das sozio-emotionale Verhalten erzielt in der Videobeobachtung und in der Stimulated-Recall-Erhebung zwei Punkte. In der Kategorie Angst ergeben alle drei Perspektiven den Wert zwei. Aus Schüler-Sicht und im Stimulated-Recall-Interview erreicht DXS im Bereich Aggression einen Wert von eins, während er im Lehrerinnen-Interview den Wert zwei und in der Videobeobachtung den Wert drei erreicht. In der Summe ergibt sich für DXS vor der Intervention einen Wert von 71 und den sechsten Platz.

Nach der Intervention

Im Vergleich zum Prä-Interview bewertet sich DXS in der Kategorie Leistungsbeschreibung um einen Punkt schlechter (vgl. Abbildung 12). Die Videoaufnahmen zeigen eine Verbesserung um zwei Punkte und aus der Stimulated-Recall-Erhebung ergibt sich ebenfalls eine Verbesserung um den Wert eins. Aus Schüler-Sicht hat sich seine Selbstorganisation um einen Punkt und aus Sicht der

Lehrerin um zwei Punkte verbessert. Seine Konzentrationsfähigkeit hat sich aus der Video- und Stimulated-Recall-Perspektive um je einen Punkt verbessert und seine Motivation ebenfalls aus der Video-Perspektive um den Wert zwei.

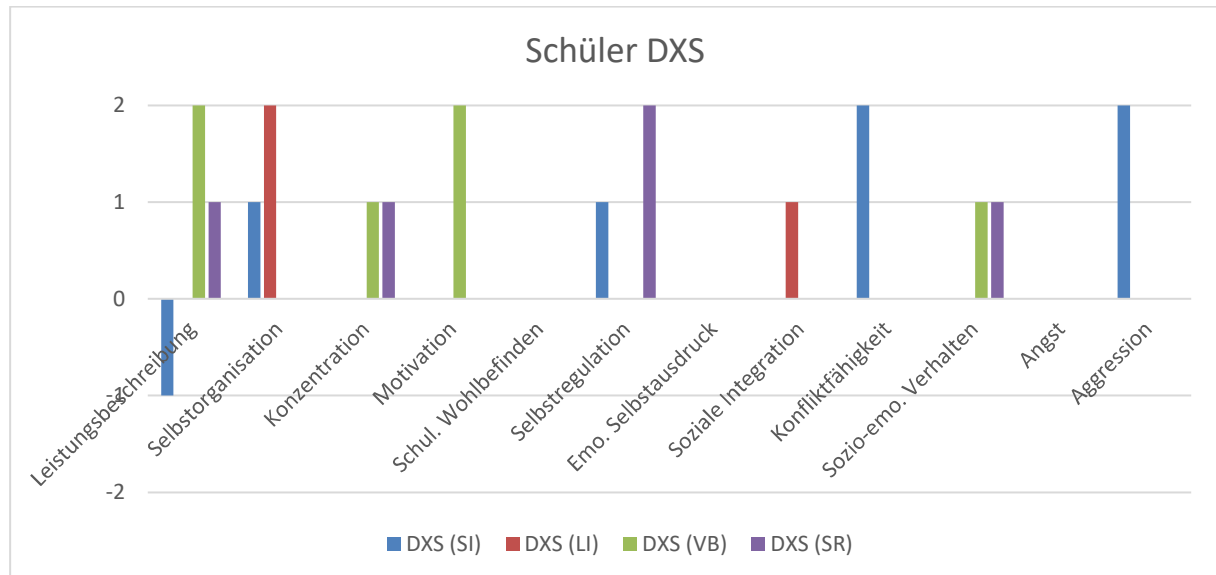


Abbildung 12: Veränderungen Schüler DXS nach Kategorien

Aus Schüler-Sicht hat sich seine Selbstregulation um einen Punkt und im Stimulated-Recall-Interview um zwei Punkte noch oben entwickelt. Die Kategorie soziale Integration hat sich aus Sicht der Lehrerin um den Wert eins verbessert sowie die Konfliktfähigkeit aus Schüler-Sicht um den Wert zwei. Aus der Video- und der Stimulated-Recall-Perspektive hat sich DXSs sozio-emotionales Verhalten um je einen Punkt positiv verändert sowie seine Aggression aus Schüler-Sicht um zwei Punkte. Insgesamt erzielt er damit 19 positive Veränderungspunkte und den dritten Platz. Im Vergleich zum Prä-Wert liegt seine Veränderung bei 27 %.

Die Entwicklung des Schülers DXS ist unter den einzelnen Erhebungsmethoden heterogen verteilt. Die stärkste Entwicklung verzeichnet die Video-Perspektive mit sechs Veränderungspunkten, gefolgt vom Schüler-Interview und der Stimulated-Recall-Analyse mit je fünf Punkten. Die Lehrerin-Perspektive dagegen zeigt nur drei Veränderungspunkte. Der Durchschnittswert aus Prä- / Post-Erhebung und Videobeobachtung beträgt 4,67 und der Nachhaltigkeitswert 107 %. Die Entwicklung des Schülers DXS gilt damit als stabil und ist grafisch in Abbildung 13 gezeigt.

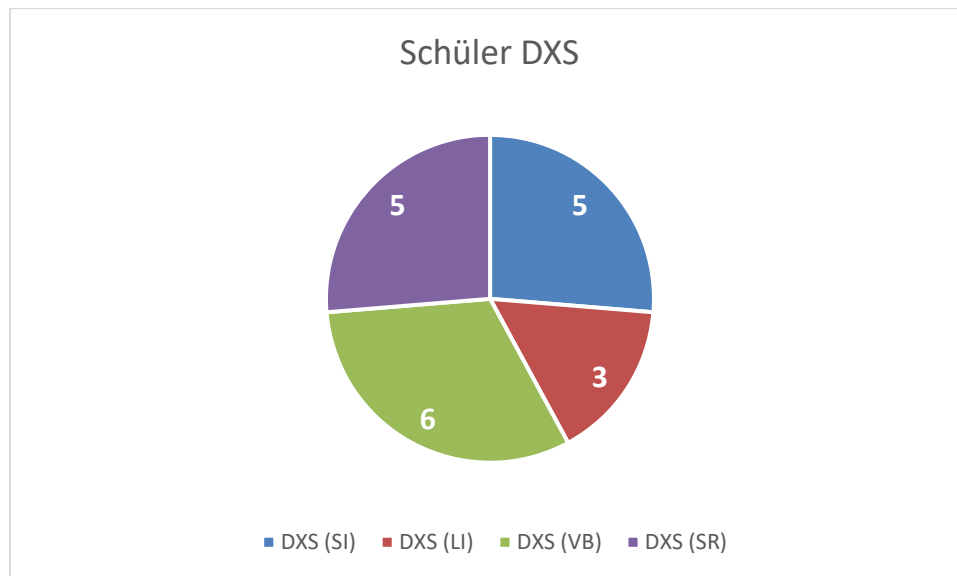


Abbildung 13: Veränderungen Schüler DXS nach Erhebungsmethoden

4.2.5 Schüler EXO

Vor der Intervention

Die Kategorie Leistungsbeschreibung ist aus Schüler-Sicht im Prä-Interview mit der Zahl zwei bewertet, aus der Perspektive der Lehrerin und der Videoaufnahme mit dem Wert eins und in der Stimulated-Recall-Erhebung mit der Zahl drei. Seine Selbstorganisation bewertet EXO mit drei Punkten, die Lehrerin dagegen mit zwei. Die Kategorie Konzentration erhält aus seiner Perspektive den Wert eins, aus der Lehrerinnen-Perspektive den Wert zwei sowie aus der Video- und Stimulated-Recall-Perspektive die Zahl eins. Aus Schüler-Sicht liegt EXOs Motivation vor der Intervention bei zwei, aus Sicht der Lehrerin bei drei sowie aus den Perspektiven Videobeobachtung und Stimulated Recall bei eins. Das schulische Wohlbefinden wird aus Schüler- und Lehrerinnen-Perspektive mit der Zahl drei bewertet. Die Kategorie Selbstregulation erzielt aus Schüler-Perspektive drei Punkte sowie aus allen anderen drei Perspektiven den Wert eins. Der emotionale Selbstausdruck wird aus Schüler- und Lehrerinnen-Perspektive mit eins bewertet und die soziale Integration aus Schüler-Sicht mit drei sowie aus Sicht der Lehrerin mit zwei. In der Kategorie Konfliktfähigkeit geht aus dem Schüler-Interview ein Wert von zwei und aus dem Lehrerinnen-Interview ein Wert von eins hervor. EXOs sozio-emotionale Verhalten wird aus der Video- und Stimulated-Recall-Perspektive mit eins bewertet und die

Kategorie Angst aus allen vier Perspektiven mit dem Wert zwei. Der Bereich Aggression erhält im Lehrerinnen-Interview einen Punkt und in allen anderen drei Perspektiven drei Punkte. Aufsummiert ergibt sich daraus für EXO vor der Intervention einen Wert von 68 Punkten und damit den achten Platz 8 (vgl. Abbildung 14).

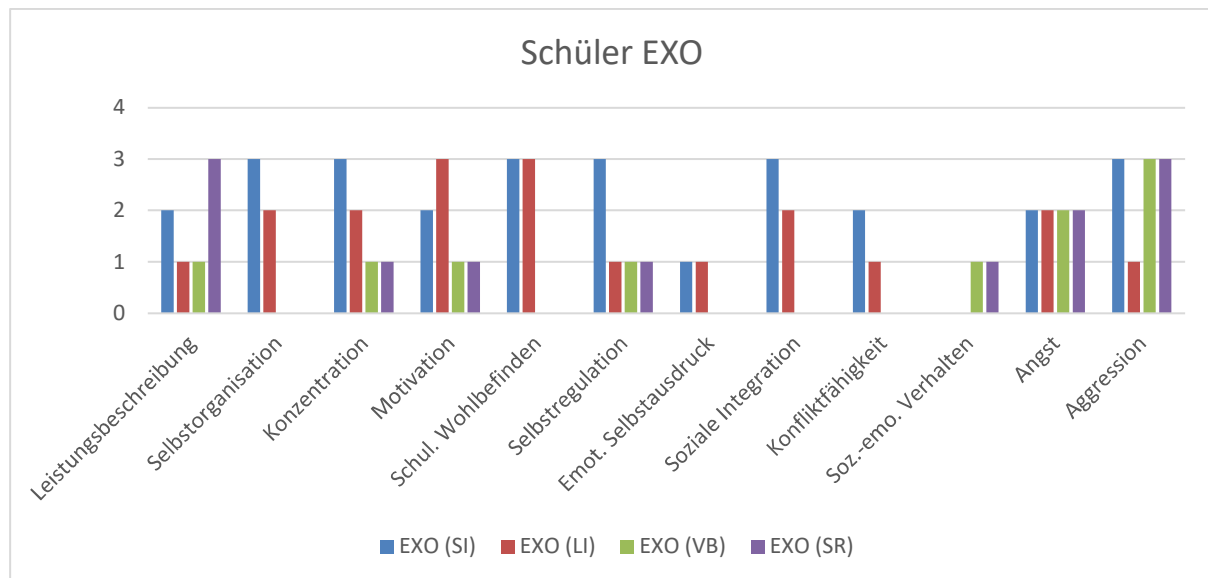


Abbildung 14: Prä-Ergebnisse Schüler EXO

Nach der Intervention

Nach der Intervention entwickelt sich bei EXO die Kategorie Leistungsbeschreibung in der Videobeobachtung um einen Punkt nach oben, sowie aus der Perspektive des Stimulated Recalls um einen Punkt nach unten. Die Videobeobachtung im Bereich Konzentration verbessert sich um den Wert zwei bzw. im Stimulated Recall um den Wert eins. Aus Schüler-Sicht und in der Stimulated-Recall-Erhebung verbessert sich seine Motivation um einen Punkt, während sie sich aus der Perspektive der Lehrerin um zwei Punkte verschlechtert und in der Videobeobachtung um zwei Punkte verbessert. Die Kategorie Selbstregulation entwickelt sich aus Schüler-Sicht und im Stimulated-Recall-Interview um den Wert eins nach oben, ebenso die soziale Integration aus Schüler-Sicht. Ebenso im Schüler-Interview und in der Videobeobachtung verbessert sich EXOs Konfliktfähigkeit um einen Punkt bzw. zwei Punkte aus Lehrerinnen-Sicht. Der Bereich sozio-emotionales Verhalten entwickelt sich in der Videobeobachtung und im Stimulated Recall um je zwei Punkte nach oben ebenso wie die Kategorie Aggression aus der Perspektive der Lehrerin. Insgesamt erzielt EXO damit 18 Veränderungspunkte, den vierten Platz und einen relativen

Veränderungswert von 26 %. Seine Entwicklung ist in Abbildung 15 grafisch dargestellt.

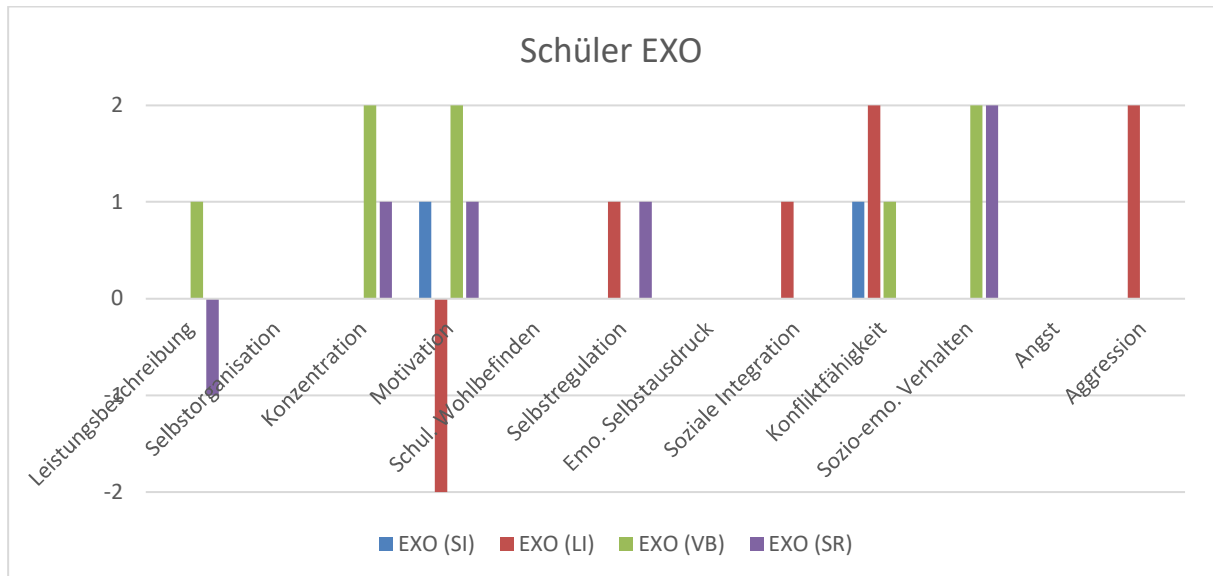


Abbildung 15: Veränderungen Schüler EXO nach Kategorien

EXO zeigt die mit Abstand stärkste Verbesserung aus der Perspektive der Videobeobachtung (Veränderungswert acht). Aus Schüler- / Lehrerinnen-Sicht hat sich EXO um den Wert vier verbessert und im Stimulated-Recall zeigt sich ein Veränderungswert von zwei. Im Durchschnitt ergibt dies einen Veränderungswert von 5,33, sowie einen Nachhaltigkeitswert von 38 %. Seine Entwicklung ist damit gerade noch bedingt stabil. Grafisch ist dies in Abbildung 16 gezeigt.

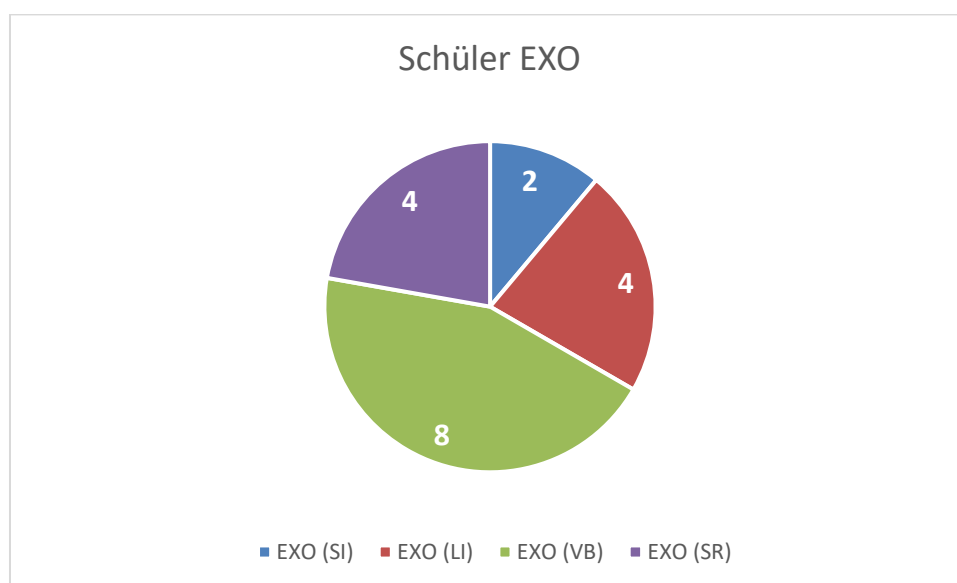


Abbildung 16: Veränderungen Schüler EXO nach Erhebungsmethoden

4.2.6 Schüler MXJ

Vor der Intervention

Der Schüler MXJ erzielt in der Kategorien Leistungsbeschreibung und Selbstorganisation in allen Perspektiven den Wert zwei. Der Bereich Konzentration wird aus allen vier Perspektiven mit drei Punkten bewertet. Aus Sicht des Schülers und der Videobeobachtung erreicht die Kategorie Motivation einen Wert von drei bzw. aus der Perspektive der Lehrerin und der Stimulated-Recall-Erhebung einen Wert von zwei. Das schulische Wohlbefinden wird aus Schüler- und Lehrerinnen-Perspektive mit drei Punkten bewertet, ebenso die Selbstregulation aus den Perspektiven Schüler-Interview, Videobeobachtung und Stimulated Recall-Erhebung. Aus der Sicht der Lehrerin erhält die Kategorie Selbstregulation lediglich einen Wert von zwei. Der Bereich emotionaler Selbstausdruck wird aus beiden Perspektiven mit eins bewertet sowie die soziale Integration mit dem Wert drei. Aus Sicht der Lehrerin erhält die Kategorie Konfliktfähigkeit drei Punkte und das sozio-emotionale Verhalten aus der Video-Perspektive zwei bzw. im Stimulated Recall drei Punkte. Die Kategorie erhält aus der Schüler-Sicht einen und aus den drei anderen Perspektiven drei Punkte, während die Aggression in allen Erhebungsformen den Wert drei erreicht. In der Summe erhält MXT damit 86 Punkte und den zweiten Platz (vgl. Abbildung 17).

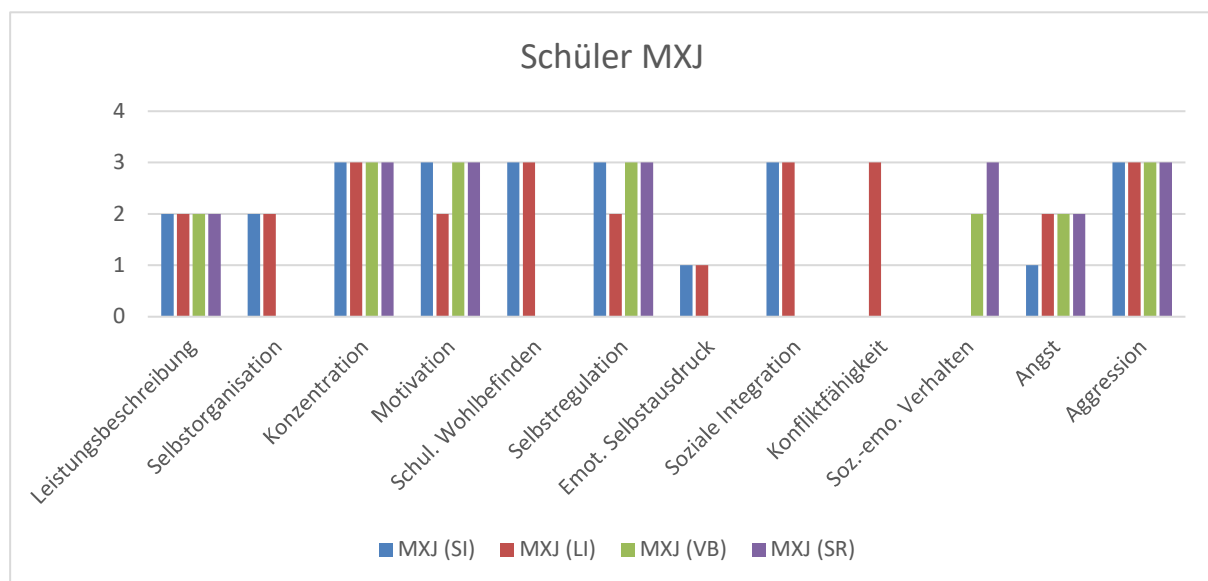


Abbildung 17: Prä-Ergebnisse Schüler MXJ

Nach der Intervention

Wie aus Abbildung 18 hervorgeht, hat sich nach der Intervention aus der Video- und Stimulated-Recall-Perspektive bei MXJ nach der Intervention die Kategorie Leistungsbeschreibung je um den Wert eins verbessert.

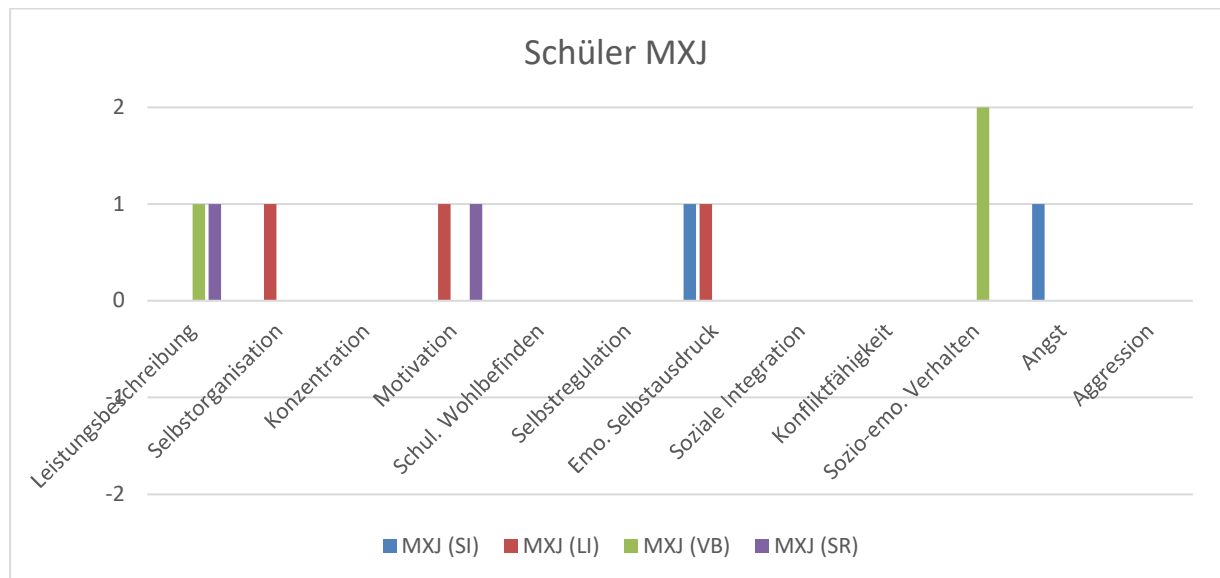


Abbildung 18: Veränderungen Schüler MXJ nach Kategorien

Die Selbstorganisation hat sich aus Sicht der Lehrerin ebenfalls um einen Punkt nach oben entwickelt, genauso wie die Motivation. Aus den Stimulated-Recall-Interviews geht jedoch eine positive Entwicklung der Motivation um den Wert zwei hervor. Aus der Schüler- und Lehrerinnen-Perspektive hat sich der emotionale Selbstausdruck auch um den Wert eins nach oben entwickelt, sowie das sozio-emotionale Verhalten aus Sicht der Videobeobachtung um zwei Punkte. In der Kategorie Angst fand aus der Schüler-Perspektive eine Verbesserung um den Wert eins statt. Aufaddiert ergeben sich bei MXJ elf Veränderungspunkte, der sechste Platz und ein relativer Veränderungswert von 13 %.

Weiter ist die Entwicklung von MXJ annähernd gleichmäßig auf alle vier Erhebungsmethoden verteilt. Im Schüler- und Stimulated-Recall Interview zeigt sich eine positive Veränderung um den Wert zwei und im Lehrerinnen-Interview bzw. der Videobeobachtung ein Wert von drei. Der Durchschnittsveränderungswert aus Prä-, Post-Erhebung und Videobeobachtung beträgt damit 2,67, was bedeutet, dass MXJs Entwicklung auch nach fünf Monaten noch ca. 73 % beträgt und damit stabil ist.

Grafisch sind die Veränderungswerte nach Erhebungsmethoden in Abbildung 19 gezeigt.

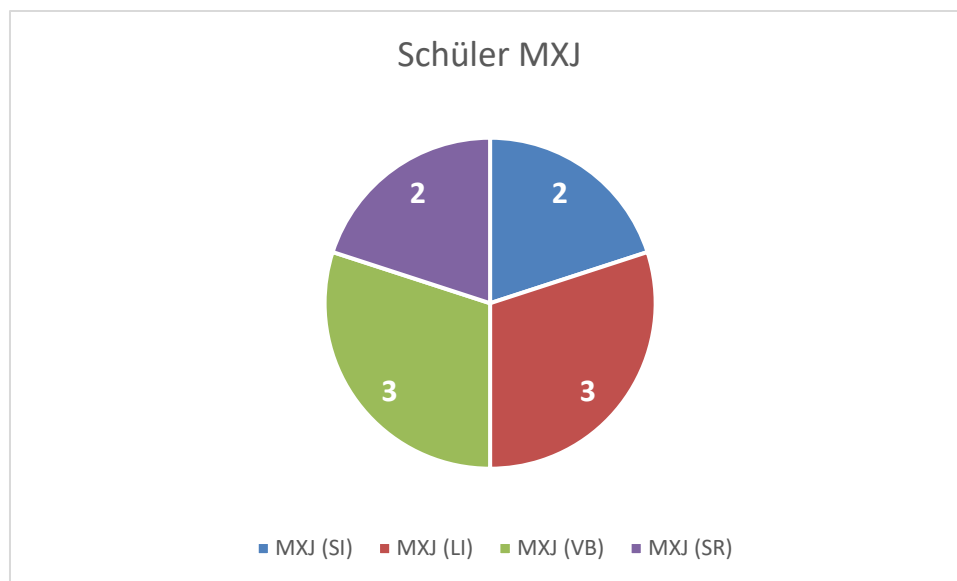


Abbildung 19: Veränderungen Schüler MXJ nach Erhebungsmethoden

4.2.7 Schüler NXT

Vor der Intervention

Bei NXT wird die Kategorie Leistungsverhalten im Prä-Interview aus Schüler- und Video-Perspektive vor der Intervention mit drei Punkten bewertet (vgl. Abbildung 20), Aus Lehrerinnen- und Stimulated-Recall-Perspektive lediglich mit dem Wert zwei. Die Selbstorganisation erhält aus Schüler-Sicht drei sowie aus Lehrerinnen-Sicht zwei Punkte. Aus der Stimulated-Recall-Perspektive wird die Konzentration mit vier Punkten, sowie aus den anderen drei Perspektiven mit drei Punkten bewertet. Aus der Schüler- und Video-Perspektive erhält die Kategorie Motivation den Wert drei sowie im Lehrerinnen- und im Stimulated-Recall-Interview den Wert vier. Das schulische Wohlbefinden wird aus Schüler- und Lehrerinnen-Sicht mit drei bewertet, genauso die Selbstregulation aus der Schüler-, Video- und Stimulated-Recall-Perspektive. Lediglich im Lehrerinnen-Interview erhält die Selbstregulation zwei Punkte. In den Kategorien emotionaler Selbstaussdruck, soziale Integration und Konfliktfähigkeit stimmen die Schüler- und Lehrerinnen-Perspektive überein und vergeben jeweils zwei, drei und zwei Punkte. Das sozio-emotionale Verhalten wird aus der Video- und der Stimulated-Recall-Perspektive mit der Zahl zwei bewertet sowie die Kategorie Angst

aus allen vier Perspektiven. Im Bereich Aggression vergibt die Lehrerin zwei Punkte während die anderen drei Perspektiven je drei Punkte vergeben.

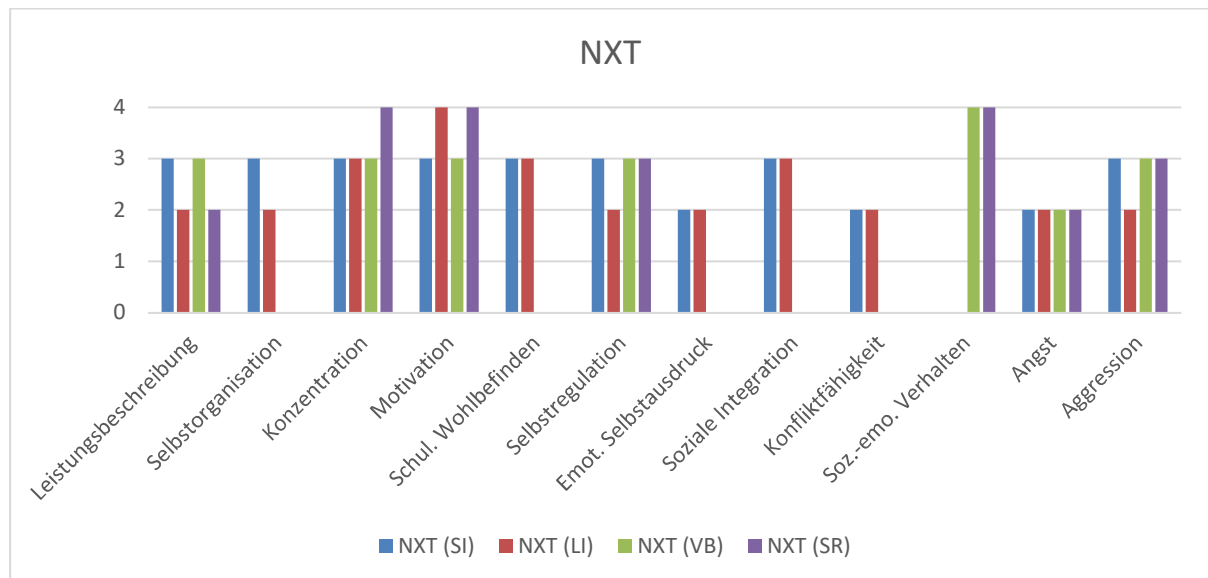


Abbildung 20: Prä-Ergebnisse Schüler NXT

Insgesamt erreicht NXT damit einen Punktestand von 100 und ist vor der Intervention unter allen Probanden „der Beste“.

Nach der Intervention

In der Kategorie Leistungsbeschreibung ergibt sich nach der Intervention aus allen vier Perspektiven einen positiven Veränderungswert von eins. Aus Sicht der Lehrerin hat sich außerdem die Selbstorganisation sowie aus Schüler-Sicht der emotionale Selbstausdruck verbessert. Aus der Schüler- und Lehrerinnen-Perspektive hat sich die Konfliktfähigkeit um einen Punkt nach oben entwickelt. NXT kommt damit in der Summe auf einen Veränderungswert von acht und damit auf den achten und letzten Platz. Sein relativer Veränderungswert beträgt ebenfalls acht Prozent und seine Entwicklung ist in Abbildung 21 grafisch dargestellt.

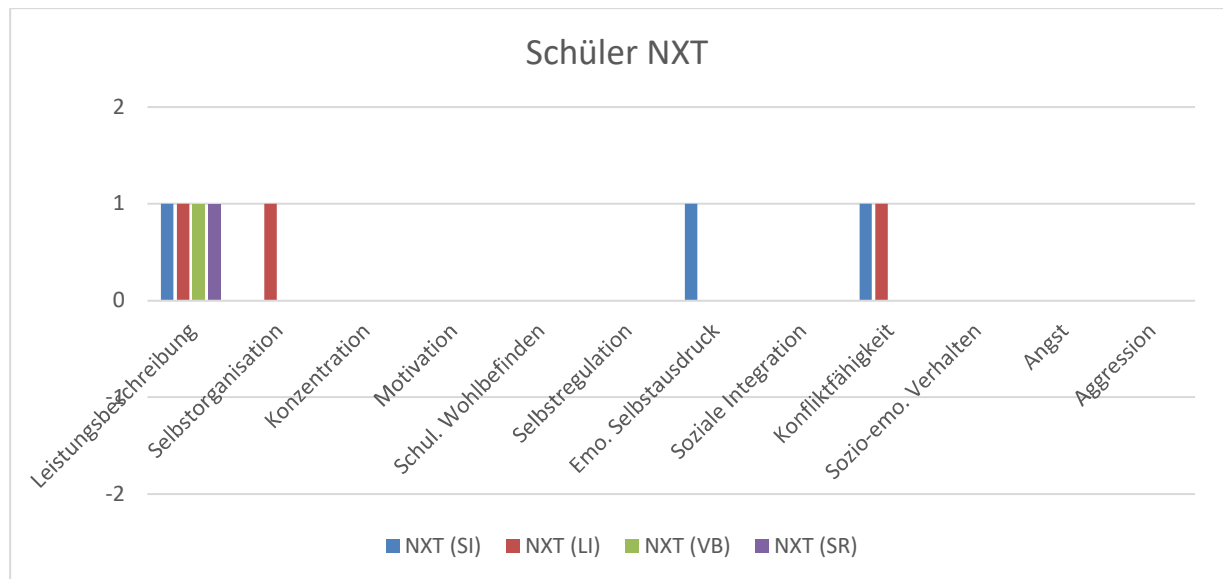


Abbildung 21: Veränderungen Schüler NXT nach Kategorien

Beim Schüler NXT zeigen die Schüler- und Lehrerinnen-Perspektive mit je drei Veränderungspunkten die stärkste Entwicklung an. Die Video- und Stimulated-Recall-Sicht weisen einen Veränderungswert von eins auf. Der Durchschnittswert ohne Retention-Erhebung beträgt damit 2,33, was bedeutet, dass die positive Entwicklung nach fünf Monate nur noch 43 % (Nachhaltigkeitswert) beträgt und damit gerade noch bedingt stabil ist. Grafisch sind die einzelnen Veränderungswerte in Abbildung 22 präsentiert.

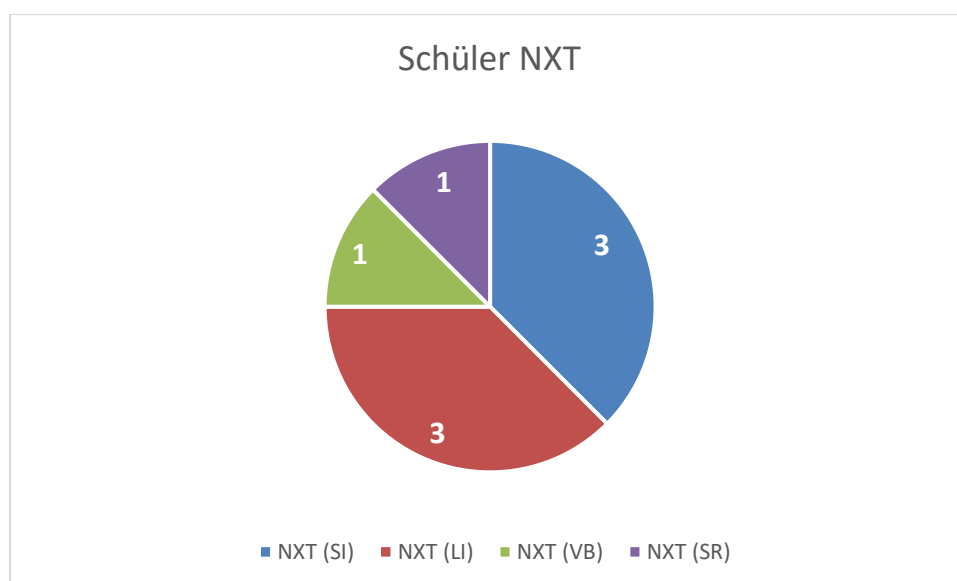


Abbildung 22: Veränderungen Schüler NXT nach Erhebungsmethoden

4.2.8 Schüler PXI

Vor der Intervention

Aus Schüler-Sicht erhält die Kategorie Leistungsbeschreibung vor der Intervention drei Punkte, aus Sicht der Lehrerin zwei und aus den Perspektiven Videobeobachtung und Stimulated-Recall einen Punkt (vgl. Abbildung 23). Der Bereich Selbstorganisation wird aus Schüler- und Lehrerinnen-Sicht mit der Zahl zwei bewertet.

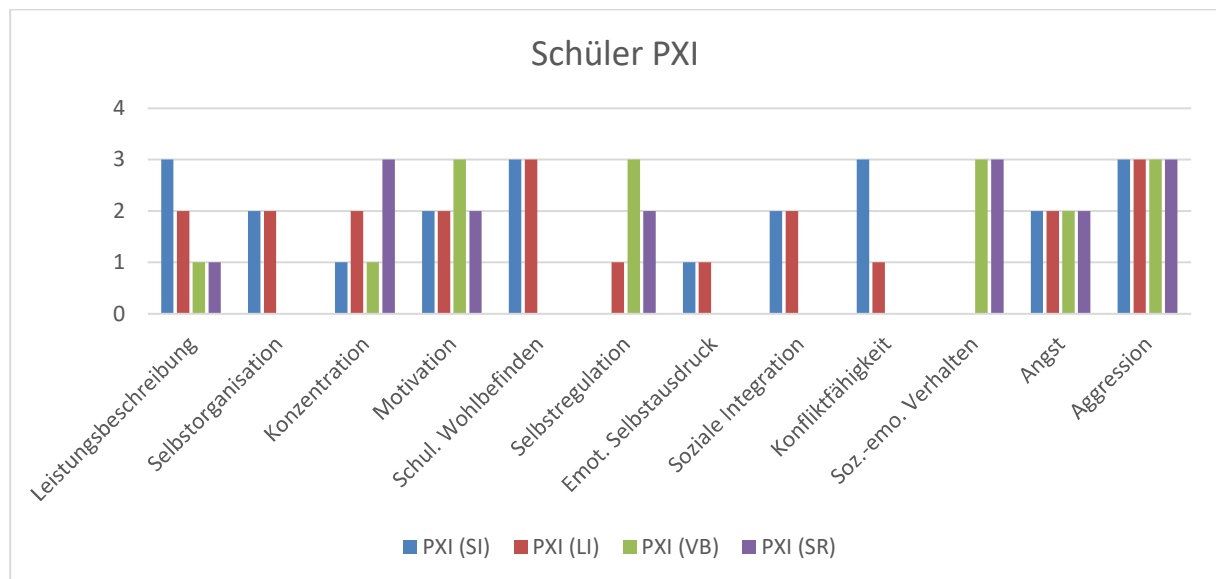


Abbildung 23: Prä-Ergebnisse Schüler PXI

Aus der Schüler-, Lehrerinnen- und der Stimulated-Recall-Perspektive wird die Motivation mit zwei Punkten bewertet und in der Videobeobachtung mit drei. Das schulische Wohlbefinden, der emotionale Selbstausdruck und die soziale Integration werden einheitlich aus Schüler- und Lehrerinnen-Sicht mit drei, einem und zwei Punkten bewertet. Die Kategorie Selbstregulation erhält aus der Perspektive der Lehrerin den Wert eins, in der Videobeobachtung den Wert drei und in der Stimulated-Recall-Erhebung den Wert zwei. Aus Schüler-Sicht wird die Konfliktfähigkeit mit der Zahl drei bewertet und im Lehrer-Interview mit eins. Das sozio-emotionale Verhalten wird in der Videobeobachtung und im Stimulated Recall mit drei bewertet. Ebenso einheitlich erhält die Kategorie Angst aus allen vier Perspektiven den Wert zwei und die Kategorie Aggression den Wert drei. In der Summe erhält PXI damit 75 Punkte und den fünften Platz.

Nach der Intervention

Wie aus Abbildung 24 hervorgeht, zeigt PXIs Leistungsbeschreibung im Nachgang der Intervention aus der Video-Perspektive eine Verbesserung um den Wert zwei bzw. im Stimulated-Recall-Interview um den Wert eins.

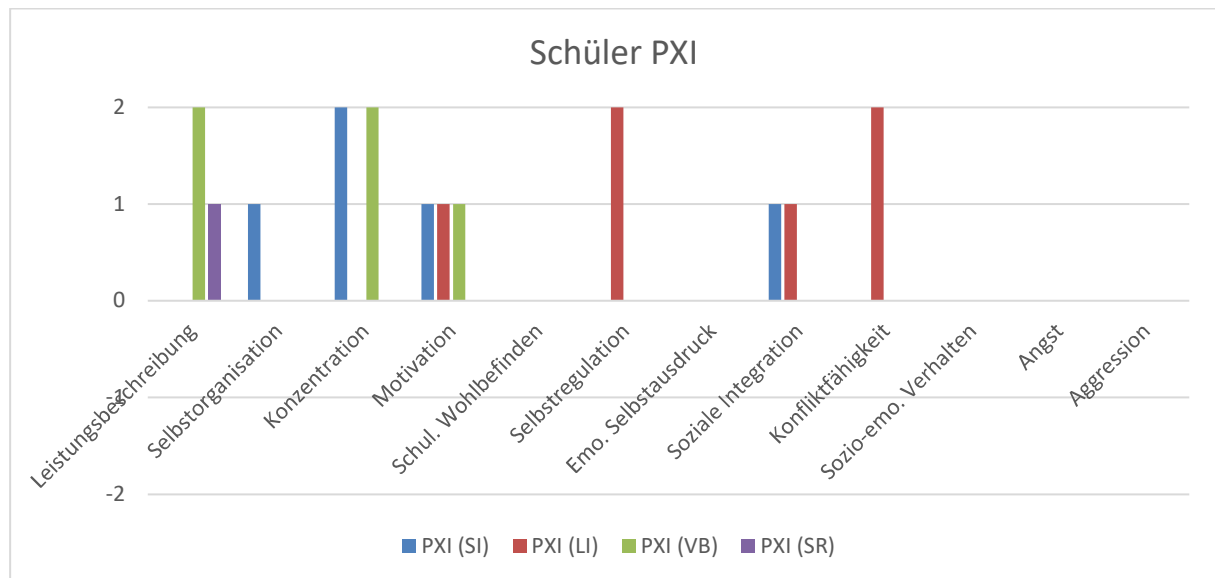


Abbildung 24: Veränderungen Schüler PXI

Seine Konzentration entwickelt sich aus seiner Sicht und der Video-Perspektive um einen Punkt nach oben, während sich seine Motivation aus der Schüler-, Lehrerinnen- und Video-Perspektive um den Wert eins verbessert hat. Die Kategorie Selbstregulation zeigt ebenfalls eine Entwicklung nach oben, und zwar um zwei Punkte. Dagegen verbessert sich die soziale Integration aus Schüler- und Lehrerinnen-Sicht um je einen Punkt und die Kategorie Konfliktfähigkeit aus der Schüler-Perspektive um die Zahl zwei. Aufsummiert erreicht PXI so einen Veränderungswert von 17, den fünften Platz und einen relativen Veränderungswert von 30 %.

Die Veränderungswerte sind zwischen den Nicht-Retentions-Erhebungsmethoden sehr gleichmäßig verteilt. Das Schüler-Interview weist sechs Veränderungspunkte auf und das Lehrerinnen-Interview bzw. die Videobeobachtung je fünf. Daraus ergibt sich ein durchschnittlicher Veränderungswert von 5,33 ohne Retentionserhebung. Die Stimulated-Recall-Erhebung zeigt nur einen Veränderungspunkt, was bedeutet, dass PXIs Entwicklung mit einem Nachhaltigkeitswert von 19 % nach fünf Monaten nicht stabil ist. Grafisch ist seine Entwicklung in Abbildung 25 präsentiert.

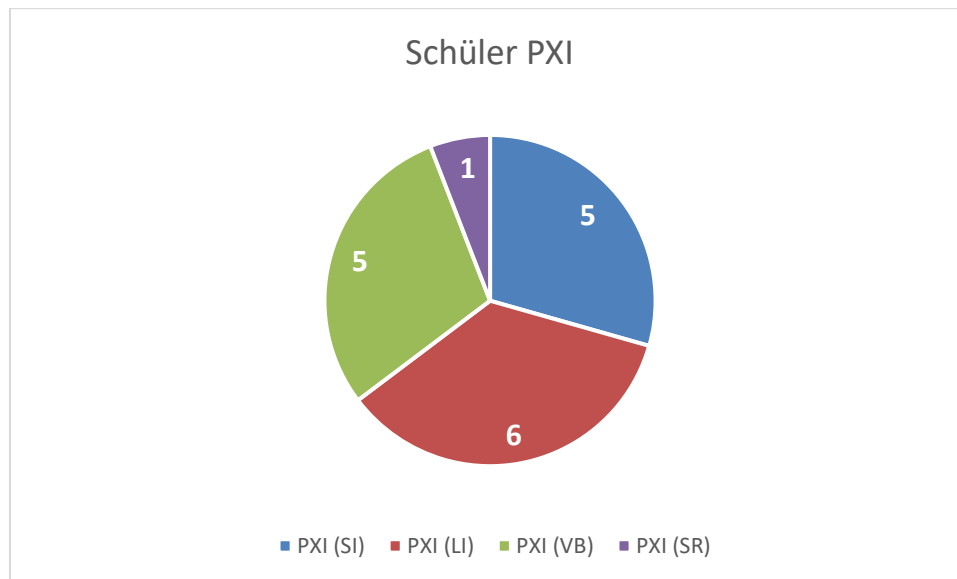


Abbildung 25: Veränderungen Schüler PXI nach Erhebungsmethoden

4.2.9 Schüler RXN

Vor der Intervention

In der Prä-Erhebung erreicht RXN in der Kategorie Leistungsbeschreibung aus Schüler-, Lehrerinnen- und Videobeobachtungs-Sicht einen Wert von zwei. Lediglich die Stimulated-Recall-Erhebung ergibt einen Wert von eins. Der Bereich Selbstorganisation wird aus der Schüler- und Lehrerinnen-Perspektive mit dem Wert drei bewertet. Von der Lehrkraft wird die Konzentration mit zwei sowie aus den anderen drei Perspektiven mit drei bewertet. Die Kategorie Motivation erhält aus der Schüler- und Stimulated-Recall-Perspektive zwei sowie aus der Sicht der Lehrerin und der Videobeobachtung den Wert eins. Aus beiden Perspektiven wird das schulische Wohlbefinden mit zwei und die soziale Integration mit drei bewertet. Die Kategorie Selbstregulation erhält aus Schüler-Sicht drei und aus den anderen Perspektiven zwei Punkte. Der Bereich emotionaler Selbstausdruck wird vom ihm selbst mit drei und von der Lehrkraft mit eins bewertet sowie die Konfliktfähigkeit aus Schüler-Sicht mit drei und aus Lehrerinnen-Sicht mit zwei. Aus der Perspektive der Videobeobachtung wird das sozio-emotionale Verhalten mit zwei und im Stimulated-Recall mit drei bewertet. Die Kategorie Angst erhält aus Schüler-Sicht einen und aus den anderen drei Perspektiven je zwei Punkte. Aus allen vier Perspektiven wird der Bereich Aggression mit der Zahl drei bewertet. Insgesamt erreicht RXN damit 80 Punkte und den vierten Platz. Seine Ausgangssituation ist grafisch in Abbildung 26 gezeigt.

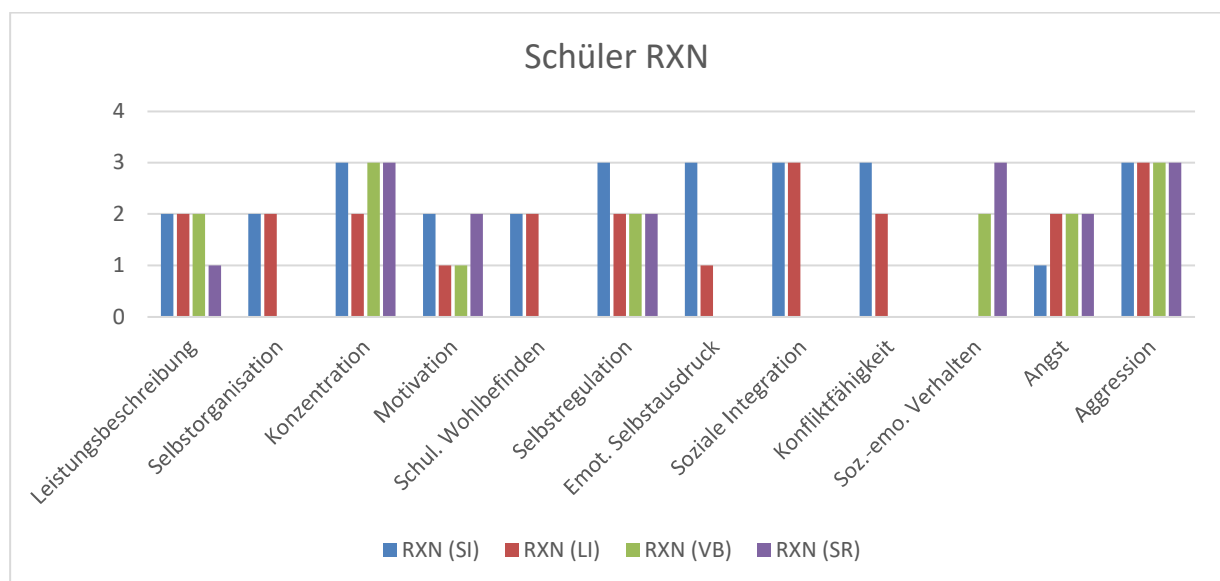


Abbildung 26: Prä-Ergebnisse Schüler RXN

Nach der Intervention

Die Veränderung in der Kategorie Leistungsbeschreibung wird im Stimulated Recall mit zwei Punkten nach oben bewertet, genauso wie die Motivation aus Sicht der Videobeobachtung. Aus der Schüler-Perspektive dagegen verbessert sich die Motivation nur um den Wert eins. Das schulische Wohlbefinden entwickelt sich aus beiden Perspektiven um je einen Punkt nach oben, während sich die Selbstregulation genauso wie die Konfliktfähigkeit aus Schüler-Sicht um eins verschlechtert. Aus den Perspektiven der Lehrkraft und der Videobeobachtung verbessert sich die Konfliktfähigkeit jedoch um den Wert eins, ebenso wie der emotionale Selbstausdruck aus der Perspektive der Lehrerin. Das sozio-emotionale Verhalten entwickelt sich in der Videobeobachtung um den Wert zwei nach oben und die Kategorie Angst aus Schüler-Sicht um den Wert eins. RXN erhält somit elf Veränderungspunkte, erreicht den sechsten Platz und hat einen relativen Veränderungswert von 14 %. Seine Entwicklung ist grafisch in Abbildung 27 gezeigt.

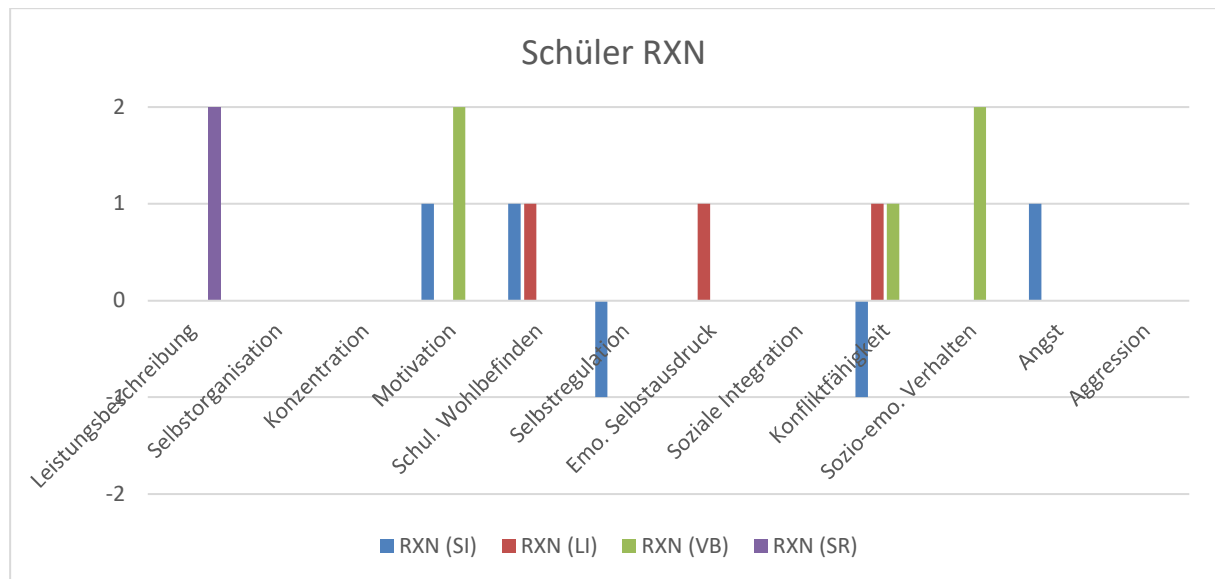


Abbildung 27: Veränderungen Schüler RXN nach Kategorien

Aus Perspektive der Videobeobachtung hat RXN mit dem Wert fünf die stärkste Entwicklung durchlaufen, gefolgt vom Lehrerinnen-Interview (drei Punkte) und der Stimulated-Recall-Erhebung (zwei Punkte). Im Schüler-Interview wurde lediglich ein Wert von eins erreicht. Damit ergibt sich ohne Stimulated-Recall ein durchschnittlicher Veränderungswert von drei, das heißt RXNs Verbesserungen haben nach fünf Monaten auf ein Drittel abgenommen und sind damit gerade noch so bedingt stabil. In Abbildung 28 sind RXNs Veränderungswerte nach Erhebungsmethoden dargestellt.

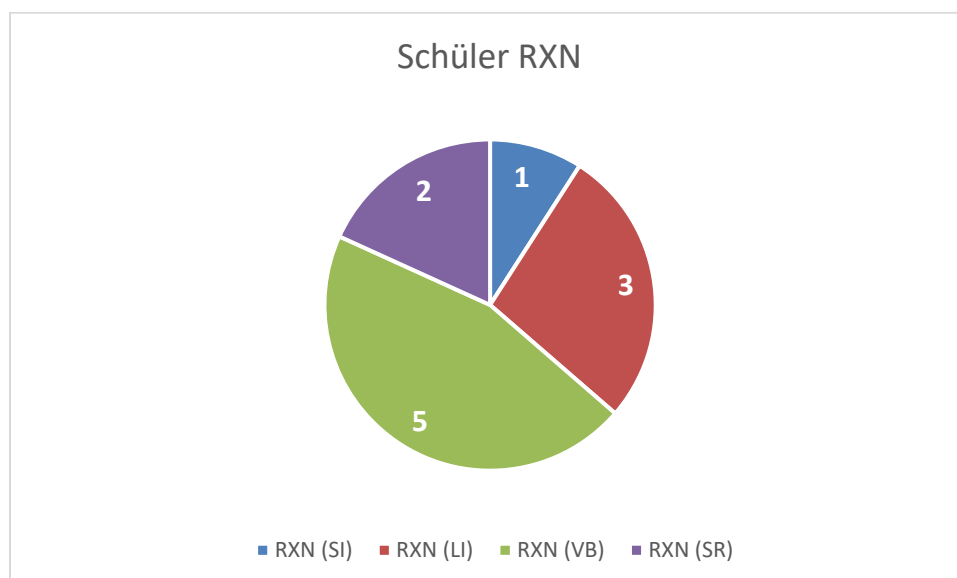


Abbildung 28: Veränderungen Schüler RXN nach Erhebungsmethoden

4.2.10 Schüler SXJ

Vor der Intervention

Wie in Abbildung 29 dargestellt, werden die Kategorien Leistungsbeschreibung und Selbstorganisation aus allen Perspektiven mit der Zahl eins bewertet. Die Bereiche Konzentration und Motivation erreichen im Stimulated-Recall-Interview zwei bzw. drei Punkte und in den anderen drei Perspektiven ebenfalls nur einen Punkt. Aus Schüler-Sicht wurde das schulische Wohlbefinden auch mit eins bewertet, aber aus der Perspektive der Lehrkraft mit der Zahl drei. Selbstregulation, Emot. Selbstausdruck und Soziale Integration werden aus der Schüler- und Lehrerinnen-Perspektive mit je zwei bewertet. Die Kategorie Konfliktfähigkeit erreicht im Schüler-Interview einen und im Lehrerinnen-Interview zwei Punkte. Aus der Video-Perspektive wird das sozio-emotionale Verhalten mit einem und im Stimulated-Recall mit zwei Punkten bewertet. Die Kategorie Angst erhält aus der Lehrerinnen-Sicht den Wert eins und aus den anderen drei Perspektiven den Wert zwei. Die Kategorie Aggression wird im Schüler-Interview mit einem, im Lehrerinnen-Interview mit zwei und aus den anderen beiden Perspektiven mit drei Punkten bewertet. SXJ erzielt damit 57 Punkte und den zehnten Platz.

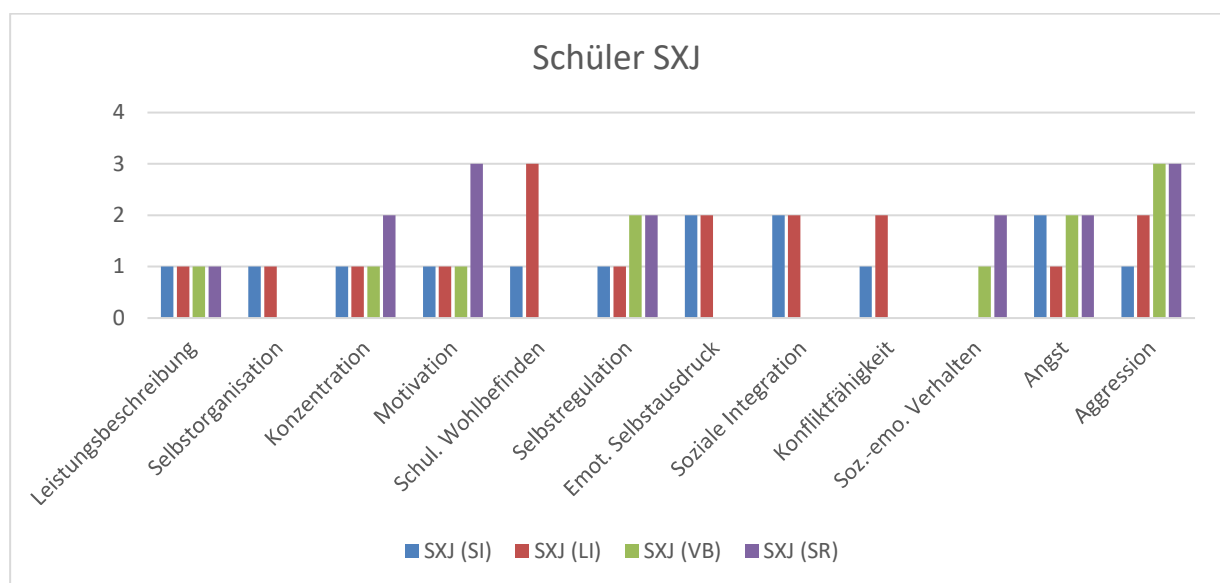


Abbildung 29: Prä-Ergebnisse Schüler SXJ

Die Kategorie Selbstregulation erhält aus Schüler- und Lehrerinnen-Sicht je einen Punkt sowie in der Videobeobachtung und Stimulated-Recall-Erhebung den Wert zwei. Der emotionale Selbstausdruck und die soziale Integration werden aus der Schüler- und Lehrerinnen-Perspektive mit je zwei bewertet. Die Kategorie Konfliktfähigkeit erreicht im Schüler-Interview einen und im Lehrerinnen-Interview zwei Punkte. Aus der Video-Perspektive wird das sozio-emotionale Verhalten mit einem und im Stimulated-Recall mit zwei Punkten bewertet. Die Kategorie Angst erhält aus der Lehrerinnen-Sicht den Wert eins und aus den anderen drei Perspektiven den Wert zwei. Die Kategorie Aggression wird im Schüler-Interview mit einem, im Lehrerinnen-Interview mit zwei und aus den anderen beiden Perspektiven mit drei Punkten bewertet. SXJ erzielt damit 57 Punkte und den zehnten Platz.

Nach der Intervention

Im Nachgang des Fechtunterrichts erhält die Kategorie Leistungsbeschreibung je einen positiven Veränderungspunkt aus allen Perspektiven außer von der Lehrkraft (vgl. Abbildung 30).

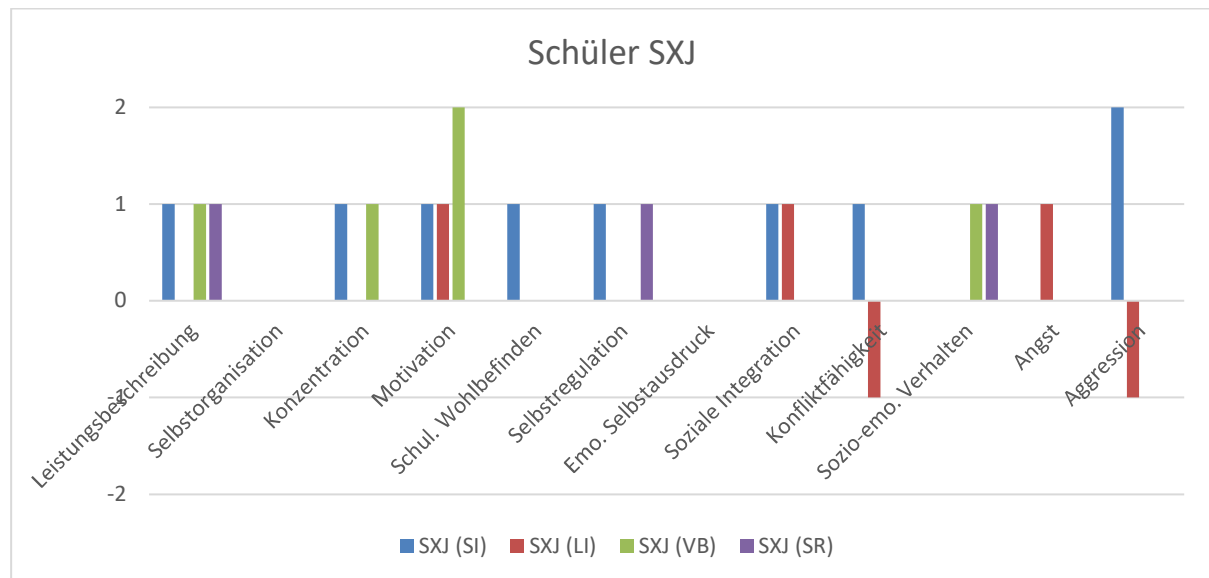


Abbildung 30: Veränderungen Schüler SXJ nach Kategorien

Aus der Perspektive des Schülers und der Videobeobachtung entwickelt sich die Konzentration ebenfalls positiv um den Wert eins, genauso wie die Motivation aus Schüler- und Lehrerinnen-Sicht. In der Videobeobachtung zeigt sich sogar eine Verbesserung um den Wert zwei. Das schulische Wohlbefinden, die Selbstregulation, die soziale Integration und die Konfliktfähigkeit entwickeln sich aus der Schüler-Perspektive um die Zahl eins nach oben. Die Kategorie Selbstregulation verbessert sich auch aus der Stimulated-Recall-Perspektive und die soziale Integration aus Sicht der Lehrkraft um den Wert eins. Die Konfliktfähigkeit dagegen hat sich aus der Perspektive der Lehrerin um die Zahl eins verschlechtert. Das sozio-emotionale Verhalten verbessert sich um eins in der Videobeobachtung und im Stimulated Recall, genauso wie die Kategorie Angst aus der Sicht der Lehrkraft. Aus der Schüler-Perspektive verbessert sich der Bereich Aggression um zwei Punkte, während er sich aus Sicht der Lehrkraft um einen Punkt verschlechtert. Aufsummiert erreicht SXJ damit einen absoluten Veränderungswert von 18, den vierten Platz und einen relativen Veränderungswert von 32 %.

Die Entwicklung des Schülers SXJ ist mit neun Veränderungspunkten ganz klar aus der Perspektive des Schüler-Interviews dominiert. Die Videobeobachtung erreicht einen Veränderungswert von fünf und das Stimulated-Recall-Interview einen Wert von drei. Lediglich aus Sicht der Lehrerin beträgt die Veränderung einen Punkt. Daraus ergibt ein durchschnittlicher Veränderungswert aus Prä-, Post- und Video-Erhebung von fünf, was bedeutet, dass sich seine Entwicklung bei der Retentionserhebung auf einen Nachhaltigkeitswert von 60 % reduziert hat und damit bedingt stabil ist. Grafisch sind die Werte in Abbildung 31 gezeigt.

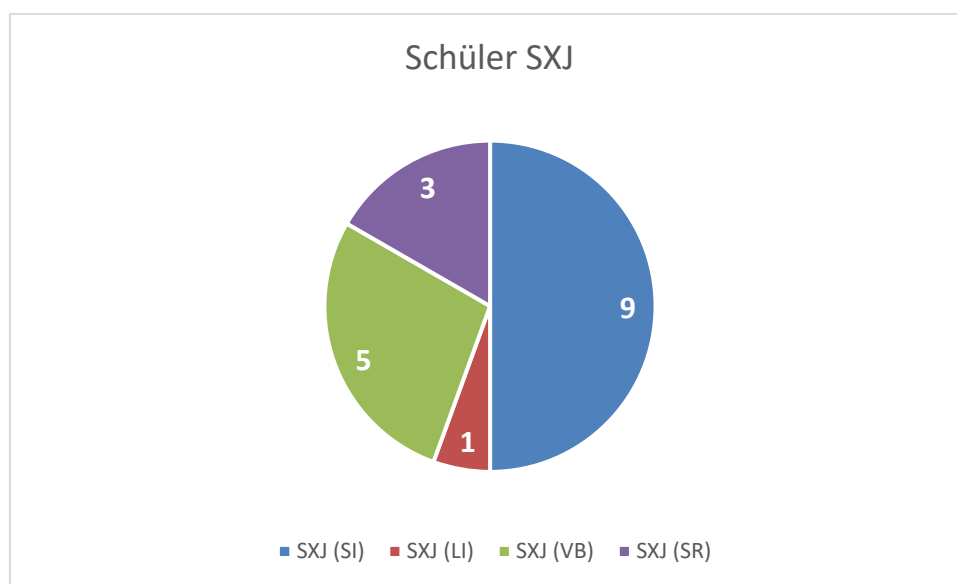


Abbildung 31: Veränderungen Schüler SXJ nach Erhebungsmethoden

4.2.11 Schüler TXU

Vor der Intervention

Wie aus Abbildung 32 hervorgeht, weist die Kategorie Leistungsbeschreibung vor der Intervention aus der Schüler- und Stimulated-Recall-Perspektive einen Wert von eins auf, sowie aus Sicht der Lehrkraft und der Videobeobachtung einen Wert von zwei.

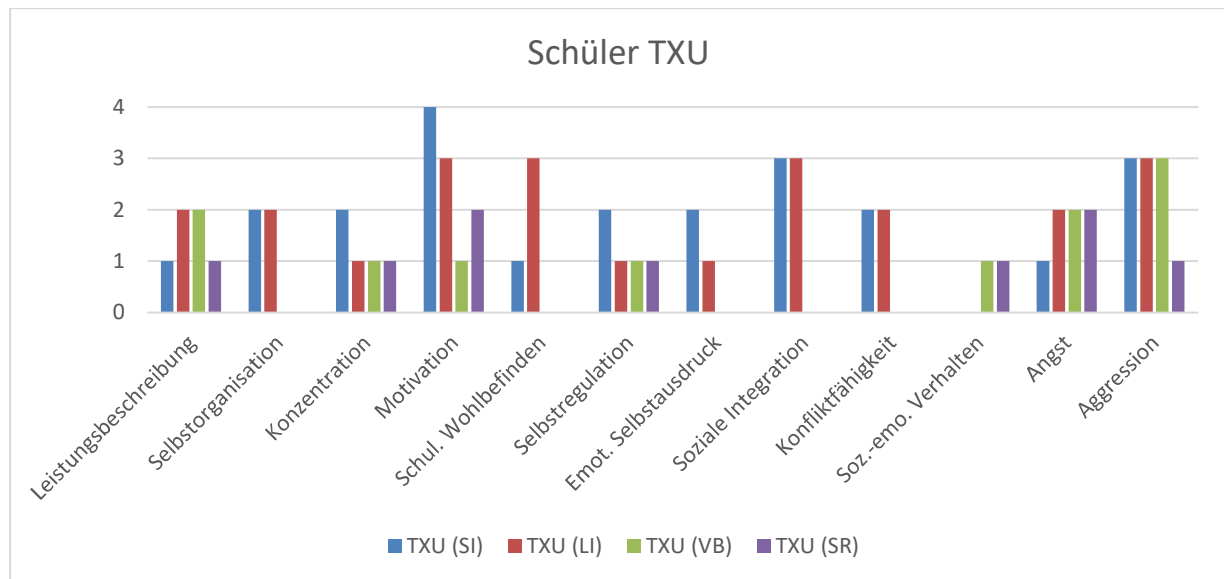


Abbildung 32: Prä-Ergebnisse Schüler TXU

Die Selbstorganisation erreicht aus beiden Perspektiven zwei Punkte, sowie die Kategorie Konzentration aus Schüler-Sicht ebenfalls zwei. Aus allen anderen Perspektiven erhält der Bereich Konzentration einen Punkt. Die Kategorie Motivation erreicht im Schüler-Interview vier, im Lehrerinnen-Interview drei, in der Videobeobachtung einen und im Stimulated-Recall zwei Punkte. Die Kategorie schulisches Wohlbefinden wird aus Schüler-Sicht mit eins bewertet und aus der Perspektive der Lehrerin mit drei. Die Selbstregulation und der emotionale Selbstausdruck erreichen aus Schüler-Sicht je zwei Punkte und alle anderen Kategorien einen Punkt. Aus Schüler- und Lehrerinnen-Sicht wird die Kategorie soziale Integration mit je drei Punkten und die Kategorie Konfliktfähigkeit aus der Schüler-Perspektive ebenfalls mit drei Punkten bewertet. Im Lehrerinnen-Interview ergeben sich aber nur zwei Punkte. Das sozio-emotionale Verhalten erreicht aus Video- und Stimulated-Recall-Perspektive einen Wert von eins. Die Kategorie erhält aus Schüler-Sicht einen und aus allen anderen Perspektiven zwei Punkte. Im Stimulated-Recall-Interview erreicht der Bereich Aggression ein Wert von eins, während er aus allen anderen drei Perspektiven die Zahl drei erhält. Aufsummiert erzielt TXU damit einen Prä-Wert von 67 Punkten und den neunten Platz.

Nach der Intervention

Im Nachgang der Fecht-Intervention zeigen sich positive Veränderungen bei TXU aus allen Perspektiven in der Kategorie Leistungsbeschreibung mit dem Wert eins sowie

in der Kategorie Selbstorganisation aus Schüler-Sicht (vgl. Abbildung 33). Im Bereich Konzentration zeigt sich aus allen Perspektiven - außer der Videobeobachtung - eine positive Veränderung ebenfalls um den Wert eins. Die Motivation dagegen nimmt aus der Perspektive der Videobeobachtung um zwei Punkte zu, sowie das schulische Wohlbefinden aus Sicht von TXU um den Wert eins. Die Kategorie Selbstregulation entwickelt sich aus der Schüler-Perspektive und in der Stimulated-Recall-Erhebung ebenfalls um einen Punkt nach oben sowie aus Sicht der Lehrkraft um den Wert zwei. Der emotionale Selbstausdruck verbessert sich um den Wert eins aus Schüler-Sicht, genauso wie die Kategorie Konfliktfähigkeit aus Lehrerinnen- und Video-Perspektive. Aus Schüler-Sicht nimmt die Konfliktfähigkeit jedoch um einen Punkt ab. Dafür entwickelt sich die Kategorie sozio-emotionales Verhalten aus der Video- und Stimulated Recall-Perspektive um je einen Punkt nach oben. Insgesamt erreicht TXU damit 19 positive Veränderungspunkte, den dritten Platz und einen relativen Veränderungswert von 28 %.

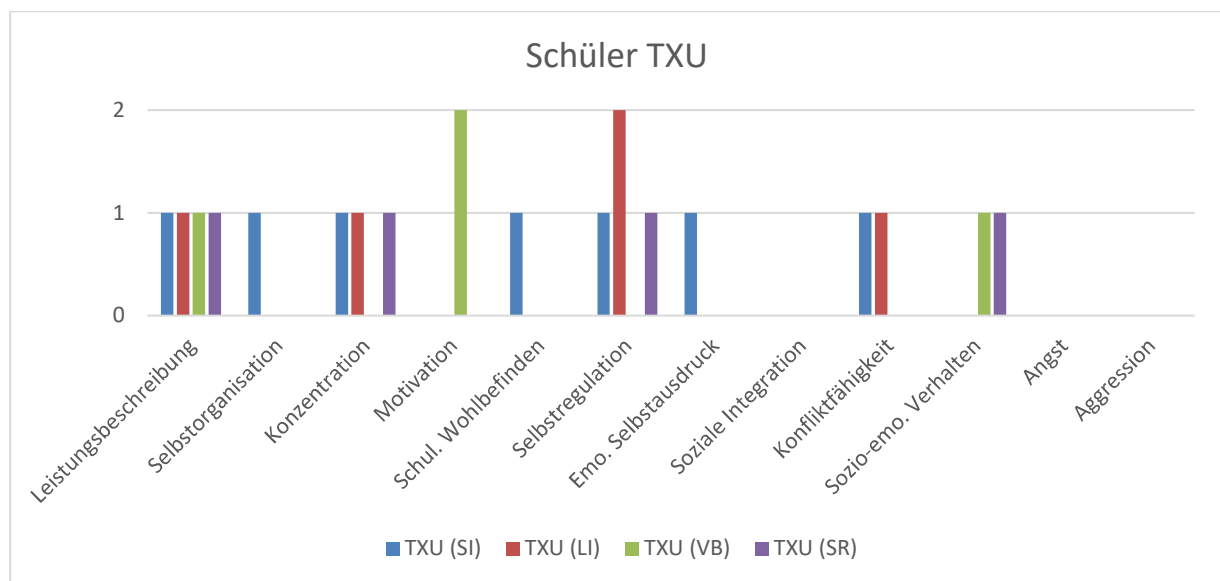


Abbildung 33: Veränderungen Schüler TXU nach Kategorien

Beim Schüler TXU sind die positiven Entwicklungen sehr unterschiedlich auf die vier Erhebungsperspektiven verteilt. Die mit Abstand stärkste Verbesserung zeigt sich im Schüler-Interview mit sieben Punkten, gefolgt vom Lehrerinnen-Interview mit fünf Punkten. Aus der Video- und Stimulated-Recall-Erhebung geht jeweils nur ein Veränderungswert von vier hervor. Daraus ergibt sich ein durchschnittlicher Veränderungswert aus Prä-, Post- und Video-Erhebung von 5,33, was bedeutet, dass TXUs Verbesserungen nach fünf Monaten auf 75 % (Nachhaltigkeitswert)

abgenommen haben und als stabil angesehen werden können. Grafisch sind diese Ergebnisse in Abbildung 34 dargestellt.

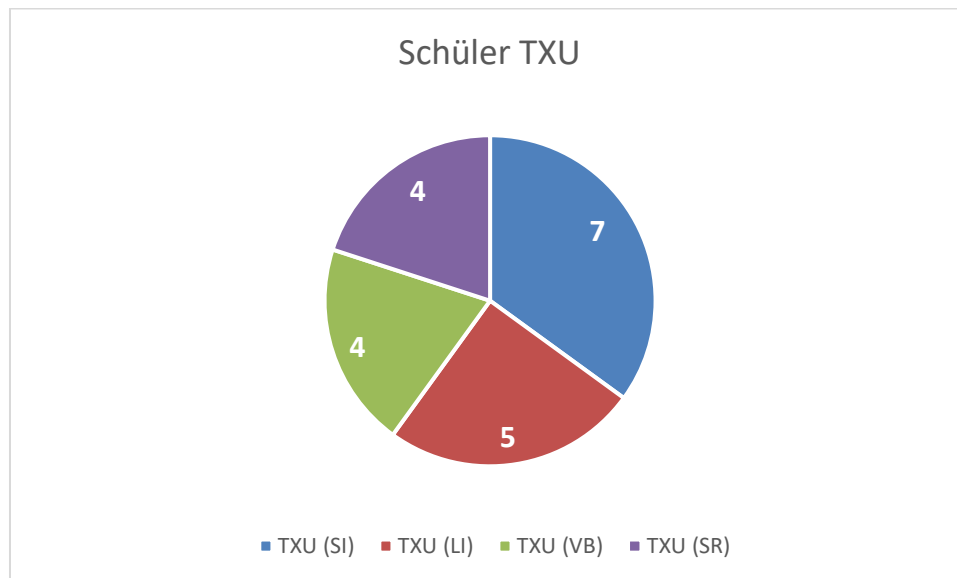


Abbildung 34: Veränderungen Schüler TXU nach Erhebungsmethoden

4.2.12 Zusammenfassung

Nach der Intervention konnte bei den meisten Schülern und Kategorien Verbesserungen gemessen werden, wobei sich vereinzelt auch Verschlechterungen und keine Veränderungen ergaben. In der Summe dominiert aber bei allen elf Probanden die positive Entwicklung. Die absoluten Veränderungswerte liegen zwischen 8 und 22 Punkten mit dem einem Durchschnittswert von 15,73 (Standartabweichung 4,55). Der relative Veränderungswert liegt zwischen 8 und 30 % bzw. beträgt im Durchschnitt 22,27 % (Standartabweichung 8,28). Der Nachhaltigkeitswert der Intervention liegt zwischen 16 und 107 % mit einem Durchschnittswert von 55,73 % (Standartabweichung 27,01). Bei vier Schülern (36 %) ist die Entwicklung als stabil, bei fünf Schülern (45 %) als bedingt stabil und bei zwei Schülern (18 %) als nicht stabil zu betrachten. Die Zusammenfassung dieser Ergebnisse ist in Tabelle 99 dargestellt.

Tabelle 9: Zusammenfassung der Ergebnisse

Name	Veränderungswert	Ranking Veränderung	Prä-Wert	Ranking Prä-Wert	Rel. Veränderungswert	Nachhaltigkeitswert
BXJ	22	1	67	9	30 %	67 %
CXN	21	2	80	4	25 %	32 %
TXU	20	3	67	9	30 %	75 %
DXS	19	4	71	6	27%	107 %
EXO	18	5	68	8	26 %	38 %
SXJ	18	5	57	10	32 %	60 %
PXI	17	6	75	5	30%	19 %
RXN	11	7	80	4	14 %	33 %
MXJ	10	8	87	2	11 %	73 %
AXG	10	8	85	3	12 %	75 %
NXT	8	9	100	1	8 %	43 %

Wie bereits erwähnt, wurden den aufsummierten Prä- und Veränderungswerten Platzierungen zugeordnet. Diese Platzierungen wurden in Abbildung 35 mit den jeweiligen Nachhaltigkeitswerten zueinander in Bezug gesetzt.

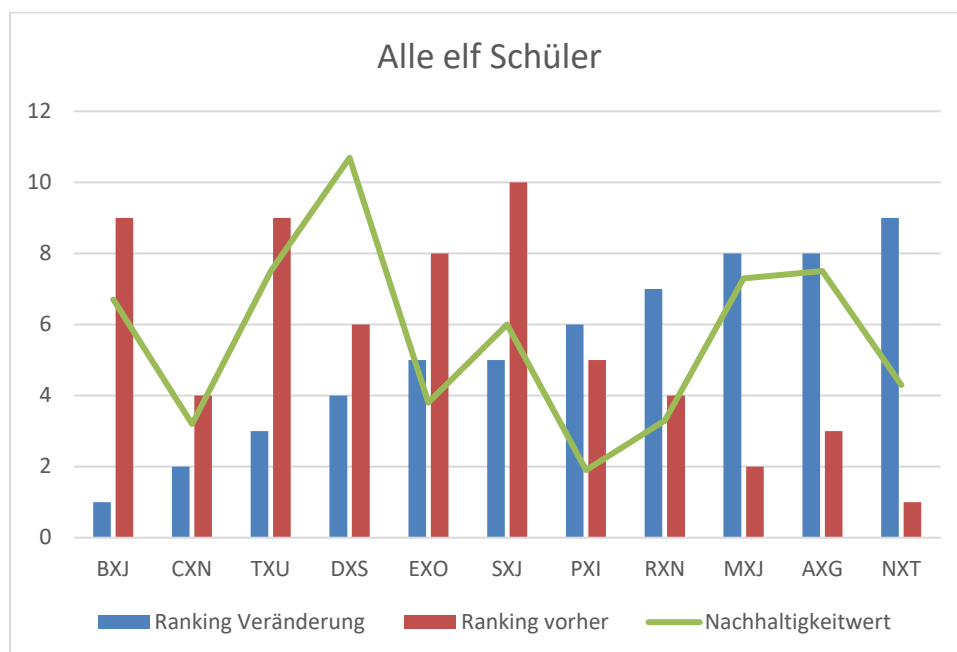


Abbildung 35: Prä-, Veränderungs- und Nachhaltigkeitswerte aller Schüler

Obwohl die Probandenzahl von elf viel zu klein ist, um statistisch haltbare Zusammenhänge zu benennen, lassen sich doch drei Tendenzen erkennen:

1. Schüler mit niedrigen Prä-Platzierungen (mit einer hohen sozio-emotionalen Kompetenz vor der Intervention) profitieren am wenigsten durch die Intervention.
2. Schüler mit hohen Prä-Platzierungen (mit niedriger sozio-emotionaler Kompetenz vor der Intervention) befinden sich eher im Mittelfeld des Veränderungs-Rankings, profitieren also mittelmäßig durch die Intervention.
3. Der Nachhaltigkeitswert ist individuell sehr verschieden.

Um zu untersuchen, ob der Nachhaltigkeitswert einer bestimmten Korrelation folgt, wird dieser in Abbildung 36 zusammen mit den absoluten Prä- bzw. Veränderungswerten dargestellt.

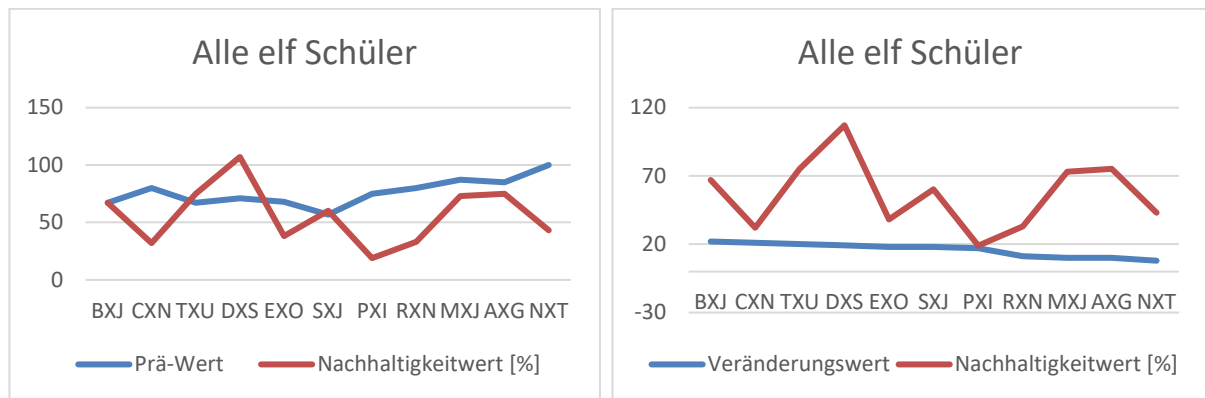


Abbildung 36: Verhältnis von Nachhaltigkeitswert zu Prä- und Veränderungswert

Der Nachhaltigkeitswert scheint in dieser Studie weder mit dem Prä-, noch mit dem Veränderungswert zu korrelieren.

Der Ergebnisdarstellung schließt sich die Diskussion an. „Diese hat den Zweck, die empirisch gewonnenen und ausgewerteten Daten zur Beantwortung der Forschungsfragen heranzuziehen und in den Stand der Forschung einzuordnen. Darüber hinaus nimmt sie die Funktion ein, die Aussagekraft der Ergebnisse zu bewerten, ihre Bedeutung einzuschätzen und den Erkenntnisweg rückblickend zu kontrollieren“ (Bonn 2020, S. 263).

5 Diskussion und Ausblick

Sygusch et al. kommen zu dem Ergebnis, dass vorliegende Studien zum Sportunterricht es noch nicht schaffen, Prozesse und Wirkungszusammenhänge von Sportunterricht befriedigend abzubilden (Sygusch et al., 2022). Denn „nur die wenigsten der bisher veröffentlichten Studien verfolgen explizit die Absicht, ein klar umrissenes sportdidaktisch-methodisches Konzept [...] im Hinblick auf die damit einhergehenden Prozesse und Effekte des Unterrichts zu prüfen“ (Bähr, 2009, S. 146). In Folge wird als sinnvolle Forschungsstrategie für die Sportpädagogik die Notwendigkeit von Studien ausgemacht, die systematisch die Umsetzung normativer Leitideen oder konzeptioneller Ansätze überprüfen (Sygusch et al., 2022). In der hier vorliegenden Interventionsstudie wurde die Frage untersucht, inwieweit historisches europäisches Langschwertfechten die sozio-emotionale Entwicklung von Schüler:innen mit Unterstützungsbedarf im Förderschwerpunkt Lernen fördern kann. Bei vielen der betroffenen Mädchen und Jungen ist nicht nur das Lern- und Leistungsverhalten defizitär; sie weisen in ihrer sozio-emotionalen Entwicklung zum Teil erhebliche Defizite auf (Gold et al., 2018; Heimlich, 2016; Peer, 2016). Als Ursachen für diese Lern- und Entwicklungsprobleme werden neben exogenen Bedingungsfaktoren wie belastenden Lebensumständen, endogene Bedingungsfaktoren wie Aggression, Angst, Aufmerksamkeits- und Konzentrationsprobleme, hyperkinetisches Syndrom, sowie Motivationsprobleme angesehen (Sauer, 2004; Heimlich, 2016; Gold, 2018). Außerdem belegen zahlreiche Studien, dass die sichere Bindung eines Kindes mit dessen schulischem Einsatz und Erfolg einhergeht (Eisfeld, 2015; Teuchert-Noodt, 2016; Günther, 2012 in Heimlich, 2016; Moré, 2019).

Weiter hängt ein einwandfreies Funktionieren des Gedächtnisprozesses und damit die Übertragung zwischen den Nervenzellen von Gehirnreife sowie vom aktuellen emotionalen Zustand ab (Heimlich, 2016). Teuchert-Noodt spricht von stressbedingten „Hirnrhythmusstörungen“ und davon, dass eine stressinduzierte Veränderung der Neuroplastizität und der Hirnrhythmen mit einer Disbalance psycho-kognitiver Funktionen einhergeht. Aber auch die Reaktivierung von traumatischen Erlebnissen kann zu starken Gefühle wie Angst und Aggression (Finzi et al., 2001; Lattanzi, 2023; Vasquez & Miller, 2018) und / oder zu einem Zustand erhöhter Wachsamkeit, dem sogenannten Hyperarousal, (Ramsauer, 2011 in Moré, 2019; Lanius et al., 2017;

Rabellino et al., 2016; Schalkwijk et al., 2023) führen. Durch beides wird nicht nur die Gehirnentwicklung (Schalkwijk et al., 2023; Teuchert-Noodt, 2016), sondern auch für längere Zeit das (Weiter-)Lernen blockiert (Heimlich, 2016; Vasquez & Miller, 2018). Um die oben genannte Forschungsfrage zu untersuchen, wurden ausgehend von den fünf von Heimlich benannten sozio-emotionalen „Problemschwerpunkten“ (Heimlich, 2016) die deduktiven Kategorien Aggression, Angst, Konzentration, hyperkinetisches Syndrom und Motivation definiert. Nach Auswertung des Materials musste jedoch eine Korrektur des Kategoriensystems vorgenommen werden. Zum einen wurde die Kategorie hyperkinetisches Syndrom durch die Kategorie Leistungsbeschreibung ersetzt und zum anderen wurde das Kategoriensystem induktiv um die Kategorien Selbstorganisation, schulisches Wohlbefinden, Selbstregulation, emotionaler Selbstausdruck, soziale Integration und Konfliktfähigkeit erweitert. Der besseren Übersichtlichkeit wegen werden die Methoden und Ergebnisse getrennt voneinander diskutiert, anschließend folgt der Ausblick.

5.1 Diskussion der Methoden

Nach meinem Kenntnisstand ist diese Arbeit die erste wissenschaftliche Untersuchung zum Thema sozio-emotionale Entwicklungsförderung durch historisches Langschwertfechten bzw. zum Langschwertfechten im Schulsport überhaupt. Demnach stehen in dieser Pionierarbeit der explorative Charakter und die individuelle Wirkung der Fechtintervention im Vordergrund. Um beides besonders hervorzuheben, wurden ausschließlich qualitative Verfahren zur Datenerhebung genutzt. Zur besseren Vergleichbarkeit und zur Ableitung weiterer Theorien wurden die Daten nach der qualitativen Auswertung und personenzentrierten Darstellung in einem weiteren Auswertungsschritt quantifiziert.

Bei einer rein qualitativen Erhebung und Auswertung muss beachtet werden, dass sowohl die Erstellung als auch die Anwendung des Kategoriensystems interpretativ sind und die Einbeziehung des latenten Äußerungsgehalts erlauben (Schreier, 2014). Das heißt, die Erhebung und Auswertung der Daten sind trotz aller Intersubjektivität durch die Interaktion zwischen Forscher:in und Proband:in bedingt. In der Folge ergeben sich für verschiedene Akteure auch immer wieder andere Bedeutungen (Mayring, 2016). Weiter sind die gewonnenen Ergebnisse als individuelle Werte zu betrachten und dürfen nicht beliebig verallgemeinert oder losgelöst von der Auswertungsmethode betrachtet werden (Karsch, 2020). Trotz dieser Nachteile fiel die

Wahl auf rein qualitative Erfassungsmethoden, denn es stand das Ziel im Mittelpunkt die Lebenswelt der betroffenen Schüler:innen möglichst authentisch „aus unterschiedlichen Perspektiven heraus empirisch zu erfassen“ (Burzan, 2016, S. 9) sowie deren subjektive Sichtweisen darzustellen (Mayring, 2016). Hierzu wurden Daten aus vier verschiedenen Perspektiven erfasst, die im Folgenden separat voneinander diskutiert werden sollen.

5.1.1 Perspektive 1: Prä- / Post-Interviews Schüler

Die elf zur Datenerhebung zur Verfügung stehenden Schüler wurde vor und nach der Intervention im Rahmen eines Experten-Interviews mit einem Leitfaden (Reinders, 2012) mündlich befragt und die Antworten aufgezeichnet. Die oben genannten fünf Hauptursachen für Lern- und Entwicklungsprobleme im Förderschwerpunkt Lernen dienten als Grundlage für die Entwicklung des Leitfadens (Heimlich, 2016) und wurden in Form von deduktiven Kategorien in Fragen transferiert, die so offen formuliert waren, dass sie Antworten zuließen, die über die Vorannahmen hinausgingen (Schreier, 2014). Diese Arbeit folgte also einem Kompromiss und nicht in allen Punkten der Forschungslogik der qualitativen Sozialforschung, da die Verwendung des Leitfadens die völlige Unvoreingenommenheit fehlte (Röbken et al., 2017). Aber nur so war es möglich, Antworten zur theoretischen Vorannahme, dass das historische Langschwertfechten die sozio-emotionale Entwicklung fördern kann, zu finden und gleichzeitig auf subjektiver Ebene zu zeigen, inwieweit das auch tatsächlich geschah. Trotzdem birgt dieses Vorgehen das Risiko, dass in dieser Studie Informationen, die möglicherweise relevant gewesen sein könnten, nicht erfasst wurden. Die in dieser Arbeit verwendeten Multiperspektivität vermag dieses Risiko zwar reduzieren, aber nicht gänzlich auszuschalten (Burzan, 2016).

Um der „Leitfaden-Bürokratie“ (Reinders, 2012; S. 198) zu entgehen, erfolgte vor dem Interview eine intensive Auseinandersetzung mit dem Leitfaden und der Zielgruppe sowie ein Probeinterview (Reinders, 2012). Während den Interviews wurde darauf geachtet, die Reihenfolge der Fragen an den Gesprächsfluss anzupassen und die Schüler immer wieder inhaltlich abzuholen, in dem an das zuvor Gesagte oder ihre persönliche Situation angeknüpft wurde. Es erwies sich als großer Vorteil, dass die Entwicklung der Antworten im persönlichen Gespräch stattfand (Reinders, 2012). Denn während der Befragung bestätigte sich, dass einige Probanden sprachliche und / oder inhaltliche Schwierigkeiten hatten, die Fragen zu verstehen, zum Teil abgelenkt

und wortkarg waren oder es generell vermieden über Gefühle und Bedürfnisse zu sprechen (Shafi, 2019; Scheithauer & Peter, 2019). Im Gespräch konnten so unklare Fragen umformuliert oder den Jugendlichen Hilfestellungen gegeben werden (Reinders, 2012). Außerdem konnten nonverbale Parameter wie Stottern, schnelles Sprechen, Schweigen und die Fähigkeit sich auf das Interview zu konzentrieren, erfasst und in die Auswertung genauso miteinbezogen werden, wie die verbalen Inhalte (Mayring, 2016; Röbbken et al., 2017).

Die Wahl der „inhaltlich-strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse“ (Schreier, 2014) für die Auswertung erwies sich in dieser Arbeit ebenfalls als sehr günstig, ermöglichte sie doch eine nachträgliche induktive Veränderung des Kategoriensystems anhand der generierten Daten (Schreier, 2014). Während des Kodierungsprozesses wurde die Zuordnung immer wieder am Originalmaterial überprüft (Mayring, 2016), trotzdem war die Zuordnung zu den Kategorien und Ausprägungen manchmal aufgrund der geringen Datenlage schwierig. Insbesondere bei der Zuordnung zu den einzelnen Merkmalsausprägungen musste – um einen Prä-Post-Vergleich zu ermöglichen – eine Reduktion der Schüler-Aussagen auf drei bzw. vier Ausprägungsstufen stattfinden. Entwicklungen zwischen diesen Stufen wurden nicht erfasst, so dass auch hier mit einem geringen Informationsverlust zu rechnen ist.

Manche Schüler lieferten in ihren Interviews zu einzelnen Kategorien zu wenig Datenmaterial, so dass nur das Verhalten in der Interviewsituation in die Auswertung miteinbezogen werden konnte. Dies könnte zu einer Verzerrung der Ergebnisse führen, da in diesen Fällen die subjektive Sicht der Jugendlichen durch die Einschätzung der interviewführenden Person ersetzt wird.

Für die quantitative Darstellung wurden die Ausprägungsstufen der Kategorien im Anschluss in ein numerisches System überführt. „Das Etikett quantitativ bezieht sich auf [...] das Messen, Zählen, Wiegen und die ihm zugehörige Form der Ergebnispräsentation in Zahlenwerten“ (Raithel, 2008, S. 8). Hierbei werden empirische Beobachtungen über ausgesuchte Merkmale systematisch und mit möglichst vielen Zahlenwerten belegt, um statistische Aussagen treffen zu können (Beller, 2016). Da für diese Studie jedoch nur eine geringe Probandenzahl zur Verfügung stand, ist auch in der quantitativen Darstellung eine Verallgemeinerung kritisch zu sehen.

5.1.2 Perspektive 2: Prä- / Post-Interviews Lehrerin

Anders als bei der Schülerbefragung stand bei der Auswertung der Lehrerinnen-Interviews immer genügend Material zur Verfügung. Außerdem wurden die aufgenommenen Lehrerinnen-Interviews nur mittels Standartorthographie transkribiert (Reinders, 2012), denn es ging hier nur um die Betrachtung der äußeren Realität und nicht um deren innere Repräsentanz (Conzelmann et al., 2011). Die Zuordnung zu den Kategorien und Ausprägungsstufen war aufgrund der Materialfülle hier deutlich einfacher. Trotzdem ist auch hier durch die Diskretisierung der Ausprägungen mit einem geringen Informationsverlust zu rechnen.

5.1.3 Perspektive 3: Videografie

Da sich soziale Praktiken in der Alltagspraxis durch Befragungen nur sehr begrenzt untersuchen lassen (Wolff, 2017), wurde als dritte Perspektive die Videografie gewählt. Leider provozierte die Anwesenheit der Kamera während der gesamten Intervention bei den Schülern immer wieder Verhaltensänderungen und die erhoffte „Abschwächung des Sensationswertes“ (Mayring & Glaser-Zikuda, 2005, S. 4) trat nur in geringem Umfang ein. Als Grund für ihr Unwohlsein in Gegenwart der Kamera wurde von den Probanden wiederholt Peinlichkeit und die Angst vor Veröffentlichung der Aufnahmen im Internet angegeben. Selbstverständlich wurde den Schülern immer wieder versichert, dass die Aufnahmen nicht veröffentlicht und keinesfalls zu ihrem Nachteil verwendet würden. Dennoch scheint die Angst vor der Bloßstellung durch soziale Medien in der untersuchten Zielgruppe verbreitet zu sein (vgl. Kapitel 5.2.11). Ein Versuch diese Problematik abzuschwächen, bestand darin, dass die Intervention nur in jeder zweiten Einheit und während der Begrüßung, Atemübung und den Feedbackrunden gar nicht gefilmt wurde. Diese Lösung brachte den Nachteil mit sich, dass möglicherweise interessantes Material verloren gegangen sein könnte (Schnettler & Raab, 2008). Um diesen Verlust zu minimieren, notierte die Trainerin Auffälligkeiten während der Begrüßung und der Atemübung. Um die Irritation über die Anwesenheit der Kamera möglichst gering zu halten, wurde das Filmen durch Angehörige des Klassenverbandes übernommen. Die hierdurch entstandene ungeformte Blickführung wird häufig kritisiert (Wolff, 2017). In diesem Forschungsvorhaben wurde jedoch genau hierin die Möglichkeit gesehen, eine vor dem Hintergrund der zu bearbeitenden Fragestellung konstruierte Selektivität zugunsten einer randomisierten Selektivität zu

vermeiden. Da für die Fechtintervention viel Platz benötigt wurde, der Unterricht pandemiebedingt oft im Freien stattfinden und die Kamera sich insbesondere wegen der Maskenpflicht in unmittelbarer Nähe der Schüler befinden musste, kam eine stationäre Positionierung nicht in Frage. Weiter wurde so sichergestellt, dass die beiden Schüler, deren Erziehungsberechtigte nicht das Einverständnis zur Datenerhebung erteilt hatten und die das Filmen übernahmen, nicht im Bild waren.

Trotz dieser Nachteile ermöglichte die Videografie eine kontinuierliche Beobachtung aller Mädchen und Jungen während der gesamten Intervention. Die Aufnahmen konnten beliebig oft betrachtet und am laufenden Bild analysiert werden (Wolff, 2017). Letzteres ist besonders wichtig, denn „laufende Bilder sind [...] Daten eigener Art“ (Wolf, 2017, S. 136). Sie offenbaren „die konstitutive Komplexität alltäglicher Interaktionen und zeigt die Gleichzeitigkeit von Körperlichkeit, verbalen Äußerungen und Ereignissen“ (Wolff, 2017, S. 136). In der Bewusstheit damit einen unumgänglichen „Kategoriefehler“ (Wolff, 2017, S. 135) zu begehen, erfolgte anschließend die Übersetzung in detaillierte Textsprache, und zwar sowohl des gesprochenen Wortes als auch der Handlungen (Schnettler & Raab, 2008, Knoblauch et al., 2008). Dem schloss sich die Auswertung mithilfe der „inhaltlich-strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse“ an (Schreier, 2014).

Wie auch bei den Interviews unterliegt die Zuordnung zu den Kategorien und Ausprägungen der subjektiven Interpretation der beobachtenden Person und geht möglicherweise mit einem Informationsverlust einher. Anders als bei den Interviews wurde das Material der Videoaufnahmen nicht im persönlichen Gespräch entwickelt. Durch nachvollziehbare, methodologische Begründung und Offenlegung der Vorannahmen und Auswahlkriterien, gehen die Videoaufnahmen damit über die reine Subjektivität hinaus (Erickson, 1992, Wagner-Willi, 2005, Hecht, 2009 in Wolff, 2017) und es kann von vergleichsweise objektiveren Daten gesprochen werden kann. Trotzdem muss beachtet werden, dass das Material ausschließlich während der Intervention und damit unter dem Einfluss des Fechtunterrichts und der Trainerin generiert wurde. Es ist also möglich, dass die Schüler in den Videoaufnahmen ein anderes sozio-emotionales Verhalten zeigen als im Schulunterricht. Dies ist in dieser Arbeit aber bewusst gewollt, denn nur so kann die Lebenswelt der Betroffenen möglichst authentisch und beschrieben werden (Mayring, 2016).

5.1.4 Perspektive 4: Retentionserhebung mit Stimulated Recall

In der Regel dienen Retentionserhebungen im Sinne eines Follow-Ups dazu, die Stabilität der ermittelten Veränderungen und damit die „sogenannten Nachhaltigkeitseffekte“ (Conzelmann et al., 2011, S. 180; Magnaguagno, 2016) zu überprüfen. In diesem Forschungsvorhaben wird mit der Nacherhebung gleichzeitig noch ein anderer Ansatz verfolgt: Es soll eine weitere Perspektive generiert werden, in welcher die Fechttrainerin keinen Einfluss mehr auf das Verhalten und die Äußerungen der Probanden ausübt. In dieser Arbeit wurde davon ausgegangen, dass dies fünf Monate nach Abschluss der Intervention (Conzelmann, 2011) der Fall ist. In Einzelinterviews wurden die Schüler zu diesem Zeitpunkt im Rahmen einer „Handlungsrückspiegelung“ (Schneider-Binkel, 2018) mit ihren Denk- und Handlungsmustern in Form von Videoaufnahmen aus der Anfangs- und der Endzeit der Intervention konfrontieren (Messmer, 2015). Anschließend wurden die Probanden gebeten „ihre Gedanken explizit zu äußern“ (Messmer, 2015, S. 3), also zu beschreiben, was sie auf den Videos sehen und welche Emotionen, Denk- und Handlungsmuster ihrem Handeln zugrunde liegen.

Die Aussagen wurden auf Tonband aufgenommen und wie die Prä-Post-Interviews transkribiert. Im nächsten Schritt erfolgte die Auswertung mithilfe der „inhaltlich-strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse“ (Schreier, 2014).

Während sich der Zeitraum von fünf Monaten nach Abschluss der Intervention als günstig erwies, da die Schüler zum einen noch eine gewisse „Testvertrautheit“ (Magnaguagno et al., 2016, S. 132) aufwiesen und sich zum anderen noch gut an den Fechtunterricht erinnern konnten, muss der mit dieser Methode entwickelte Nachhaltigkeitswert kritisch gesehen werden. Dies ist damit zu begründen, dass bei der Retentionserhebung eine andere Methode als bei den Prä- / Post-Erhebungen verwendet wurde und folglich ein direkter zeitlicher Vergleich mit den Ergebnissen direkt nach der Intervention nur eingeschränkt möglich ist. In der Kombination aus Retentionserhebung und zusätzlicher Perspektive erwiesen sich die Stimulated-Recall-Interviews für diese Arbeit jedoch als sehr geeignet. Sie ermöglichte nicht nur eine Erhebung des sozio-emotionalen Entwicklungsstand nach der Intervention ohne Einfluss der Fechttrainerin, sondern einen detaillierten Zugang zur inneren Erlebniswelt der Schüler während der Intervention. Damit war eine Betrachtung der äußeren Realität sowie der inneren Repräsentanz der äußeren Realität möglich

(Conzelmann et al., 2011). Ein Schüler berichtete beispielsweise, dass er „Quatsch“ (TXU_SR_v, Z. 12) und „bisschen Scheiße [baut]“ (TXU_SR_v, Z. 24), weil er sich wie „der Größte und Stärkste“ (TXU_SR_v, Z. 40) fühlt. Und ein anderer Schüler erzählte, dass er ruhig bleibt, als er am Finger getroffen wurde, obwohl es „schon bisschen weh“ (DXS_SR_n, Z. 34) tat, da er sich dessen bewusst ist, dass es „nur ein Spiel“ (DXS_SR_n, Z. 38) ist.

5.2 Diskussion der Ergebnisse

Im Folgenden sollen nun die Ergebnisse diskutiert werden. Der besseren Übersichtlichkeit wegen erfolgt die Darstellung nach Kategorien, allerdings wird – wo es notwendig und sinnvoll erscheint – immer auf die individuelle Situation des Schülers Bezug genommen.

5.2.1 Kategorie Leistungsbeschreibung

Die Kategorie Leistungsbeschreibung wurde aus allen vier Erhebungsperspektiven untersucht. Im Schüler- und Lehrerinnen-Interview umfasst sie die subjektive Einschätzung zum Lern- und Leistungsverhalten des Jugendlichen, aber auch lernrelevante Diagnosen wie zum Beispiel ADHS.

Den meisten Schülern fiel es leicht in der Interviewsituation ausführlich darüber zu sprechen, wie sie mit den schulischen Anforderungen und Inhalten zurechtkommen, so dass ausreichend Material für die Auswertung generiert werden konnte. Allerdings erwähnte keiner der Schüler eine lernrelevante Diagnose. Auch die Befragung der Lehrerin ergab ausreichend Material mit dem Hinweis, dass bei einem Schüler ADHS nachgewiesen sei und bei einem anderen Schüler der Verdacht darauf besteht. Auffällig ist, dass die betroffenen Schüler nicht nur ihre Diagnosen verschwiegen, sondern dass die drei aus Sicht der Lehrkraft schlechtesten Schüler der Klasse sich in den Prä-Interviews deutlich besser einschätzten als dies die Lehrkraft tat. Der Theorie von Trauma, Bindungsstörung und den daraus folgenden emotionalen Problemen, könnte dies daran liegen, dass leistungsschwache Schüler aufgrund frühen oder schweren Bindungstraumatisierungen im Interview mit einer fremden Person mit Angst und Misstrauen reagieren (Lahousen et al., 2019; Moré, 2019). Die Angst vor Ablehnung (Bar-Haim et al., 2007; Dallaire & Weinraub, 2007), aber auch Scham über die eigene Unzulänglichkeit (Sauer, 2004) könnten dazu führen, dass die eigenen Leistungen beschönigt dargestellt werden. Es kann aber die fehlende Fähigkeit zur

realistischen Selbsteinschätzung dahinterstecken (Gold et al., 2018; Drave et al., 2000; Gebhardt, 2021), dessen Entwicklung als Ziel sonderpädagogischer Förderung im Förderschwerpunkt formuliert wurde (Drave, 2000).

Im Post-Interview zeigte sich die Diskrepanz zwischen Schüler- und Lehrerinnen-Wahrnehmung nicht mehr. Dies könnte daran liegen, dass die Schüler zum einen zu diesem Zeitpunkt bereits an die Interviewsituation gewöhnt waren und zum anderen hatten die meisten – zumindest aus Sicht der Lehrerin – tatsächlich eine Verbesserung des Lern- und Leistungsverhaltens zu verzeichnen, was Angst und Unsicherheit gemindert haben dürfte. Aus Schüler-Sicht wiesen vier Jugendliche eine Verbesserung um den Wert eins auf und ein Schüler eine Verschlechterung um den Wert eins. Dieser Schüler litt unter ADHS und wirkte beim Post-Interview anders als beim Prä-Interview nicht mehr nervös. Er erzählte ruhig, dass er Deutsch und Mathe nicht mag, denn „die machen so viel Arbeit, ich hasse schreiben“ (SI_DXs_n, Z. 46). Dass er dies im Prä-Interview nicht erklären konnte, führt in der Auswertung zu einer vermeintlichen Verschlechterung. Aufgrund seiner Diagnose und den Daten aus dem Lehrerinnen-Interview ist jedoch anzunehmen, dass diese Problematik bereits vor der Intervention bestand und er aus den oben genannten Gründen vor der Intervention nicht darüber gesprochen hat. Dass er sich während der Fechtintervention seiner Schwäche bewusstgeworden ist und diese im Post-Interview unaufgeregt benennen konnte, spricht für eine positive sozio-emotionale Entwicklung.

Aus der Perspektive der Lehrerin ergibt sich bei sechs Schülern eine Verbesserung. Dass damit die Verbesserung der schulischen Leistung aus der Schülerperspektive geringer ausfällt, dürfte demnach mehr dem im Prä-Interview zu hoch eingeschätzten Wert geschuldet sein, als einer tatsächlich nicht wahrgenommenen Verbesserung aus Schüler-Sicht.

In der Videobeobachtung bezieht sich die Kategorie Leistungsbeschreibung darauf, wie die Schüler mit den Anforderungen des Fechtunterrichtes zurechtkommen. Es wird sowohl die technische Umsetzbarkeit mit einbezogen als auch die Fähigkeit sich an die Regeln und Abläufe zu halten und die gestellten Aufgaben umsetzen zu können. Da die Intervention, außer in den pandemiebedingten Pausen, durchgehend in jeder zweiten Einheit gefilmt wurde, stand ausreichend Datenmaterial zur Auswertung zur Verfügung. Außerdem konnte aufgrund der kontinuierlichen Datenerhebung der Verlauf des Lern- und Leistungsverhaltens der Gruppe über ein Schuljahr hinweg

beobachtet werden. Alle Schüler verzeichneten während der Intervention eine Verbesserung ihres Leistungsverhaltens, mit geringfügigen Rückfällen nach den pandemiebedingten Unterbrechungen. Vier Schüler zeigten am Ende der Intervention eine Verbesserung um den Wert zwei, während sieben Schüler eine Verbesserung um den Wert eins aufwiesen. Die Verbesserung des Leistungsverhaltens aus Sicht der Video-Perspektive übertrifft damit die Verbesserung aus beiden Interview-Perspektiven. Offensichtlich fällt es den Schülern leichter im Fechtunterricht Fortschritte zu erzielen als im Schulunterricht. Der Theorie von Trauma, Bindungsstörung und den daraus folgenden emotionalen Problemen folgend könnte der Lernfortschritt in der Fechtintervention darauf zurückzuführen sein, dass eine gute Beziehung zur Trainerin (Heimlich, 2016) sowie wiederkehrende Abläufe und Rituale (Heimlich, 2016) für Vertrauen und Sicherheit sowie für positive Emotionen und damit für optimale Lernvoraussetzungen gesorgt haben (Heimlich, 2016). Gerade die Beziehung zur Trainerin dürfte in dieser Intervention eine entscheidende Rolle für den Lernfortschritt spielen. Sowohl die Trainerin und als auch der Fechtunterricht waren für die Schüler zu Beginn der Intervention unbekannt. Dies kann – wie anhand der Interviewsituation erklärt – bei nicht sicher gebundenen Schülern zu anfänglichen Gefühlen von Angst und Unsicherheit (Bar-Haim et al., 2007; Dallaire & Weinraub, 2007; Moré, 2019; Lahousen et al., 2019) geführt haben. Im Laufe der Intervention haben diese Traumafolgen durch eine gewisse Vorhersagbarkeit bzw. Vertrautheit (Magnaguagno et al., 2016) nachgelassen, was bereits zu einer Leistungssteigerung geführt haben könnte. Weiter könnte die Fechttrainerin von den Schülern im Laufe der Intervention nicht als Noten gebende Sportlehrkraft der Schule, sondern eher wie eine Trainerin aus dem Freizeitsport wahrgenommen werden. Der hierdurch wegfallende Leistungsdruck könnte bei Schülern mit Schulängsten vertrauensfördernd gewirkt haben. Auch die Atemübungen und die rhythmisch wiederkehrenden Bewegungen führten sehr wahrscheinlich zu einer bewussten Körper- und Entspannungsarbeit (Thalhofer & Hergsell, 2011). Die daraus resultierende „Entschleunigung“ (Hintelmann 2009, S. 113) könnte emotionsregulierende Effekte gehabt haben (Lakes & Hoyt, 2004; Liebl, 2012; Marusak et al., 2022; Twemlow et al., 2008; Zivin et al., 2001), da das innere Hyperarousel (Ramsauer, 2011 in Moré; 2019; Lanius et al., 2017; Rabellino et al., 2016; Schalkwijk et al., 2023) der bindungstraumatisierten Schüler gemindert worden sein könnte. Bei den betroffenen Schülern könnten hierdurch mehr

Kapazitäten für das Lern- und Leistungsverhalten frei geworden, und so eine günstigere Lernatmosphäre geschaffen worden sein (Heimlich, 2016).

Nach dem Ansatz der Empowerment-Pädagogik und der potentialorientierten „special needs education“ verfügen auch Schüler mit Unterstützungsbedarf im Förderschwerpunkte Lernen über individuelle Stärken und Kompetenzen, die sie jedoch aufgrund von einer ungeeigneten Lern- und Entwicklungsumgebung nicht ausreichend entwickeln konnten (Welvet, 2015). Durch gezielte Förderung dieser Kompetenzen lernen die betroffenen Mädchen und Jungen auf ihre persönlichen Ressourcen zurückzugreifen und so ihre Lern- und Verhaltensprobleme zu überwinden (Welvet, 2015). Für diese Intervention heißt das konkret, dass die körperliche Arbeit mit dem Schwert, das implizierte Lernen in und über Bewegung sowie der Rahmen des Unterrichtsablaufes möglicherweise eher der Ressourcenlage der betroffenen Schüler entsprach, als der normale Schulunterricht (der zweifelsfrei auch notwendig ist und definitiv seine Daseinsberechtigung hat). Durch den Fechtunterricht ist ein Raum für gemeinsames Lernen entstanden, in dem alle Schüler die gleichen Chancen haben unabhängig davon, ob sie Probleme mit der Sprache, dem Lesen oder dem Rechnen haben (Florian & Black-Hawkins, 2011; Frederickson & Cline, 2002; Jahr & Kruschel). Und dieser Raum ließ sich in dieser Intervention in Teilen vom Fecht- auf den Schulunterricht übertragen, was sich in einer Verbesserung des Lern- und Leistungsverhaltens bei fast allen Probanden zeigt.

Auch weitere Studien kommen zu dem Ergebnis, dass das Praktizieren von sanften Kampfkünsten in der Schule zu einer Steigerung der schulischen Leistungsfähigkeit bei Schülern führen kann (Lo et al., 2019; Pinto-Escalona et al., 2022).

In Stimulated-Recall-Interviews hatten die Schüler fünf Monate nach Ende der Intervention die Möglichkeit im Rahmen einer „Handlungsrückspiegelung“ (Schneider-Binkel, 2018, S. 3) die Entwicklung ihrer Leistungen im Fechtunterricht zu bewerten. Da die Jugendlichen zu diesem Zeitpunkt bereits an die Interview-Situation gewöhnt waren, dürften aufgrund der „Testvertrautheit“ (Magnaguago et al., 2016, S. 132) Angst und Unsicherheit höchstens noch eine untergeordnete Rolle gespielt haben. Dass zeigt sich auch darin, dass die Ergebnisse der Stimulated-Recall-Erhebung denen der Videobeobachtung weitestgehend entsprechen. Die Schüler sind demnach in der Lage im Nachgang der Intervention anhand von Videoaufnahmen ihr Leistungsverhalten weitestgehend realistisch einzuschätzen. Dies ist als positiver Schritt im Rahmen der sozio-emotionalen Entwicklungsförderung zu sehen (Gold et al., 2018; Drave et al.,

2000; Gebhardt, 2021), denn „sonderpädagogische Förderung im Bereich des Förderschwerpunkts Lernen hat [...] die Aufgabe, den Schülerinnen und Schülern eine sachliche und realistische Einschätzung ihrer individuellen Stärken und Schwächen [...] zu ermöglichen“ (Drave, 2000, S. 3).

Weiter zeigen diese Ergebnisse, dass die in den Videoaufnahmen dokumentierte Entwicklung in der Kategorie Leistungsbeschreibung eine tatsächliche Verbesserung des Leistungsverhaltens und damit der sozio-emotionalen Entwicklung darstellt und nicht dem Wunsch, der Trainerin zu gefallen, geschuldet ist. Denn wie in Kapitel 3.4.4 dargestellt, wird in dieser Arbeit davon ausgegangen, dass nach fünf Monaten ohne Fechtunterricht und damit ohne Kontakt zur Trainerin die Bedeutung der Beziehung zu selbiger als vernachlässigbar angesehen werden kann. Das heißt die Entwicklung in dieser Kategorie ist auch ohne weiteren Kontakt zur Trainerin stabil. Allerdings trifft dies nur auf zehn von elf Schülern zu, denn bei einem Schüler konnte aus beiden Stimulated-Recall-Interviews keine Angaben zur Kategorie Leistungsbeschreibung herausgelesen werden.

5.2.2 Kategorie Selbstorganisation

Diese Kategorie wurde nur in den Schüler- und Lehrerinnen-Interviews erhoben. Sie umfasst die Fähigkeit des Schülers sich im schulischen Alltag selbst organisieren und strukturieren zu können. Sowohl die Lehrerinnen-, als auch die Schülerinterviews lieferten ausreichend Auswertungsmaterial zu dieser Kategorie. Beide Perspektiven ergaben, dass sich jeweils vier Schüler durch die Intervention verbesserten, wobei nur bei einem dieser vier Schüler die positive Entwicklung aus Lehrerinnen- und Schülerperspektive wahrgenommen wurde. Auch in dieser Kategorie scheint es bei einigen Schülern eine Diskrepanz zwischen Lehrerinnen- und Schülerwahrnehmung zu geben. Diesmal ist jedoch nicht erkennbar, dass sich zum Beispiel schwache Schüler bei der Prä-Erhebung besser einschätzen. Dies könnte daran liegen, dass Aussagen zu dieser Kategorie eher indirekt erfragt wurden und es dadurch für leistungsschwache Schüler schwieriger war, ihre Angaben zu beschönigen. Ebenso wurden in der Auswertung dieser Kategorie Verbesserungen an unterschiedlichen Aussagen festgemacht. Wenn zum Beispiel ein Schüler – anders als im Prä-Interview – bei der Post-Befragung erzählte, er macht seine Hausaufgaben ohne eine Begleitperson selbständig, muss sich diese Entwicklung nicht zwingend auch im Lehrerinnen-Interview widerspiegeln. Denn erstens kann die Lehrkraft von dieser

Entwicklung gar nichts mitbekommen, zweitens kann sich die Aussage des Schülers nur auf eine oder wenige Ausnahmesituationen beziehen und drittens können die abgelieferten Hausaufgaben trotzdem fehlerhaft oder unvollständig sein. Im umgekehrten Fall sieht die Lehrkraft bei demjenigen Schüler, der an ADHS leidet, eine Verbesserung der Selbstorganisation um den Wert zwei, während er selbst lediglich eine Verbesserung um den Wert eins wahrnimmt. Diese Diskrepanz könnte ihre Ursache darin haben, dass der Schüler als Folge seines ADHS mit einem negativen Selbstbild zu kämpfen hat und sich oft selbst niedermacht (vgl. LI_DXS_v, Z. 23 f).

Insgesamt zeigen die Daten jedoch, dass die Kompetenz Selbstwirksamkeit durch die Fechtintervention erheblich gefördert wird. Erklären lassen könnte sich dies – analog zur Kategorie Leistungsbeschreibung – damit, dass Rituale, Atemübungen, rhythmisch wiederkehrende Bewegungen und eine verlässliche Beziehung zur Trainerin emotionsregulierende Effekte gehabt haben (Lakes & Hoyt, 2004; Liebl, 2012; Marusak et al., 2022; Twemlow et al., 2008; Zivin et al., 2001). Außerdem kann durch die oben genannten Punkte der innere Stress von bindungstraumatisierten Jugendlichen gemindert werden (Ramsauer, 2011 in Moré 2019; Schalkwijk et al., 2023) und so mehr Kapazitäten für eine bessere Selbstorganisation frei geworden sein.

5.2.3 Kategorie Konzentration

Die Kategorie Konzentration wurden aus allen vier Erhebungsperspektiven erhoben und bezieht sich auf die Fähigkeit der Schüler sich im Schul- und Fechtunterricht auf das Unterrichtsgeschehen konzentrieren und eine Aufgabe ohne Ablenkung bewältigen zu können.

Während die Lehrerin bei allen Schülern zu dieser Kategorie ausreichend Material lieferte, erwähnten die meisten Schüler ihre Konzentrationsfähigkeit oft erst auf Nachfrage und dann nur zögerlich. Vereinzelt konnten den Schülerinterviews keine Hinweise auf die Konzentrationsfähigkeit im Unterricht entnommen werden, so dass lediglich bewertet wurde, wie sie sich in der Interviewsituation und im Fechtunterricht verhielten. Aus Lehrerinnen-Sicht zeigt sich nur bei einem Schüler eine Verbesserung in der Kategorie Konzentration, während die Auswertung der Schüler-Interviews bei vier Schülern eine Verbesserung um den Wert eins und bei einem Schüler um den Wert zwei ergab. Geht man davon aus, dass die Lehrkraft in der Bewertung der Konzentrationsfähigkeit ihrer Schüler erfahren und ihre Einschätzung objektiver als die

der Schüler ist, könnte die Diskrepanz daher kommen, dass sich die Aussagen der Lehrerin ausschließlich auf das Unterrichtsgeschehen beziehen, während in den Schüler-Befragungen die Interviewsituation zum Teil mit einbezogen wurde. Die zunehmende „Testvertrautheit“ (Magnaguago et al., 2016, S. 132) dürfte insbesondere bei bindungstraumatisierten Jugendlichen zu einem starken Rückgang von Angst und Unruhe (Bar-Haim et al., 2007; Dallaire & Weinraub, 2007; Moré, 2019; Lahousen et al., 2019) beim Post-Interview und damit zu einer verbesserten Konzentration geführt haben.

Es könnte aber auch sein, dass sich die Konzentrationsfähigkeit einiger Schüler tatsächlich verbessert hat und der Lehrerin diese Entwicklung im Unterricht verborgen geblieben ist. Denn anders als zum Beispiel die Lese- und Rechenfähigkeit, wird die individuelle Konzentrationsfähigkeit im Unterricht nicht direkt erfasst. Für diese These spricht, dass die Videobeobachtung ergab, dass sich bei zwei Schülern die Konzentrationsfähigkeit um zwei Punkte und bei drei Schülern um einen Punkt verbessert hat. Der Theorie nach könnte der rhythmisch wiederkehrende Wechsel zwischen Anspannung und Entspannung beim Schwertfechten eine bewusste Körper- und Entspannungsarbeit (Thalhofer & Hergsell, 2011) gefördert haben. In der Folge könnte diese zu einer „Entschleunigung“ (Hintelmann 2009, S. 113) geführt und somit Aufmerksamkeits- und Konzentrationsschwierigkeiten (Teuchert-Noodt, 2016) sowie dem hyperkinetischen Syndrom (Heimlich, 2016) entgegengewirkt haben.

In dieser Studie scheint sich also die Verbesserung der Konzentrationsfähigkeit eher im Fechtunterricht und möglicherweise in den außerschulischen Lernaufgaben zu zeigen als im Frontalunterricht im Klassenverband.

In der Stimulated-Recall-Erhebung sprachen die Schüler auch auf Nachfrage nur vereinzelt darüber, wie sie ihre Konzentrationsfähigkeit in den Videoaufnahmen wahrnahmen, so dass auch hier überwiegend nur die Interviewsituation betrachtet wurde. Im Ergebnis führt das natürlich zu einem Artefakt, denn die Konfrontationen mit ihren Denk- und Handlungsmustern aus der Anfangs- und Endzeit der Fechtintervention (Messmer, 2015; Schneider-Binkel, 2018) lagen nur wenige Minuten auseinander. So erscheint es nicht verwunderlich, dass sich die Konzentrationsfähigkeit in dieser Erhebungsform nur bei zwei Schülern um je einen Punkt verbessert hat.

5.2.4 Kategorie Motivation

Auch die Kategorie Motivation wurde aus allen vier Erhebungsperspektiven evaluiert und bezieht sich auf die emotionale Bereitschaft der Schüler, aktiv am Schul- und Fechtunterricht teilzunehmen und die gestellten Aufgaben umzusetzen. In den Prä-Interviews lieferten die Schüler zu dieser Kategorie wenig Material, da sie insgesamt kaum bis gar nicht über emotionale Belange sprachen. In den Post-Interviews zeigte sich neben der „Testvertrautheit“ (Magnaguagno et al., 2016, S. 132) auch der Trainingseffekt durch die Feedbackrunden und es fiel den meisten Kindern leichter über ihre Motivation zu sprechen.

Aus der Perspektive der Schüler hat sich bei fünf von ihnen die Motivation um den Wert eins verbessert. Die Lehrerin sieht sogar bei einem Schüler eine Verbesserung um den Wert zwei sowie bei drei Schülern um den Wert eins und eine Verschlechterung um einen Punkt bei einem Schüler. Letzterer ist derjenige, der insgesamt mit einer Verschlechterung des Allgemeinzustandes zu kämpfen hatte und sowohl im Prä- als auch im Post-Interview unsicher wirkte und wortkarg war. Bei einem Schüler kam die Lehrerin zu einer höheren Einschätzung des Veränderungswertes als er selbst, während bei einem weiteren Schüler das Gegenteil der Fall war. Dies könnte daran liegen, dass in den Interviews unterschiedliche Aspekte erzählt wurden und sich die subjektive, internalisierende Wahrnehmung der Schüler nicht immer mit der externalisierenden Sicht der Lehrerin deckt. Zum Beispiel konnte es der Lehrerin entgangen sein, dass ein Schüler nach der Intervention morgens vor der Schule oder bei den Hausaufgaben motivierter war.

Die Videoaufnahmen zeigten eine kontinuierliche Zunahme der Motivation der Schüler im Fechtunterricht, jedoch mit kurzen Einbrüchen nach den lockdownbedingten Pausen. Nach dem ebenfalls pandemiebedingten Einzelunterricht im Frühjahr 2021 verzeichneten die meisten Schüler einen erheblichen Motivationsanstieg. Im Prä- / Post-Vergleich stieg die Motivation während der Intervention um zwei Punkte bei sechs Schülern und um einen Punkt bei einem Schüler. Das ist ein stärkerer Anstieg als im Schulunterricht, woraus zu schließen ist, dass der Fechtunterricht die Kinder mehr begeisterte als der Schulunterricht. Dies könnte daran liegen, dass in der Intervention explizit „Lernfreude oder Stolz über eine bereits erreichte Leistung“ (Gold et al., 2018, S. 44) gefördert wurden, indem die Schüler in den Feedbackrunden die Lernsituation mit positiven Emotionen verknüpfen und die Ergebnisse ihrer Leistungen den eigenen Fähigkeiten zuschreiben konnten (Heimlich, 2016). Dies ist im Frontalunterricht nicht

immer in dieser Intensität möglich ist. Trotzdem zeigen die Daten, dass sich die Motivationszunahme vom Fecht- in den Schulunterricht übertragen ließ, denn genau diejenigen fünf Schüler, bei denen sich in den Schüler-Interviews eine Zunahme der Motivation zeigte, verzeichneten auch eine Motivationssteigerung im Fechtunterricht.

In den Stimulated-Recall-Erhebungen zeigte sich bei vier Schülern eine Verbesserung um den Wert eins. Bezieht man die Werte auf die einzelnen Kinder, ergibt sich, dass zwei Schüler ihre Motivationszunahme fünf Monate nach Ende der Intervention um je einen Punkt höher einschätzten als direkt nach der Intervention. Einer von beiden ist aus Sicht der Lehrerin nach der Intervention motiviert und fleißig bzw. „gibt sich ganz arg viel Mühe und wird immer besser“ (LI_MXJ_n, Z. 9 f). Aber erst durch die „Handlungsrückspiegelung“ (Schneider-Binkel 2018, S. 3) scheint ihm selbst dies bewusst geworden zu sein, so dass er diese Motivationszunahme erst in der Retentionserhebung benennen kann. Der andere Schüler ist derjenige, der während der Intervention unter einer starken Gewichtsabnahme und einer damit hergehenden körperlichen und mentalen Schwäche litt. Fünf Monate später machte er wieder einen fitaleren Eindruck, blühte im Retentions-Interview auf und berichtete, dass er sich auf dem Video „gut“ (EXO_SR_n, Z. 37) bzw. „besser halt“ (EXO_SR_n, Z. 39) fühlt.

5.2.5 Kategorie schulisches Wohlbefinden

Der Bereich schulisches Wohlbefinden wurde lediglich in den Schüler- und Lehrerinnen-Interviews untersucht, wobei beide Interviewformen ausreichend Material für die Auswertung lieferten. Diese Kategorie beinhaltet alle Informationen darüber, wie wohl sich ein Schüler an der Schule fühlt.

Aus Schülersicht hat sich das Wohlbefinden bei fünf Schülern um den Wert eins verbessert, während die Lehrerinnen-Interviews bei einem Schüler sogar einen Anstieg um den Wert zwei und bei zwei Schülern um den Wert eins ergaben. Den Schüler, bei dem die Lehrerin, die starke Zunahme des schulischen Wohlbefindens beobachtete, beschrieb sie im Prä-Interview als „Motzer“ (LI_BXJ_v, Z. 53) und jemanden, der sich häufig über das zu große Pensum beschwert. Im Post-Interview erwähnte sie ein derartiges Verhalten nicht mehr. Der Schüler selbst hat diese Entwicklung auch – aber offensichtlich weniger stark – wahrgenommen. Bei zwei Schülern hat die Lehrkraft die von den Kindern benannte Zunahme des Wohlbefindens im Unterricht nicht bemerkt. Dies könnte daran liegen, dass die individuelle, motive

Veränderung von den beiden Schülern selbst zwar deutlich wahrgenommen wurde, aber im Unterricht im Klassenverband für die Lehrkraft nicht ausreichend erkennbar war. Trotzdem erreicht die Kategorie schulisches Wohlbefinden mit neun Veränderungspunkten den siebten Platz und mit einem relativen Veränderungswert von 15,52 % den neunten Platz. Diese deutliche Veränderung zur Ausgangssituation ist als wichtiger Erfolg zu verstehen, denn bei Schülern mit Lernschwierigkeiten ist die Herstellung eines ausreichenden schulischen Wohlbefindens als ein Ziel sonderpädagogischer Förderung formuliert wurden (Bless & Mohr, 2007 in Schwinger et al., 2020). Außerdem zeigen auch andere Studien, dass ein positives Schulklima als Voraussetzung für schulischen Erfolg angesehen werden kann (Wang et al., 2014).

5.2.6 Kategorie Selbstregulation

Die Kategorie Selbstregulation wurde aus allen vier Erhebungsperspektiven evaluiert und bezieht sich auf die Fähigkeit der Schüler ihr Verhalten im Schul- und Fechtunterricht in einem angemessenen Rahmen zu steuern. Die Schüler- und Lehrerinnen-Interviews gaben ausreichend Material zur Auswertung her, wobei bei einem Schüler weder aus dem Prä-, noch aus dem Post-Interview Angaben zur Selbstregulation entnommen werden konnten. Insgesamt unterschieden sich die Ergebnisse der vier Erhebungsperspektiven in dieser Kategorie deutlich. Bei fünf Schülern hat sich nach eigener Einschätzung die Fähigkeit zur Selbstregulation während der Intervention um den Wert eins verbessert und bei einem Schüler um den Wert eins verschlechtert. Aus Sicht der Lehrerin hat sich bei zwei dieser fünf Schüler die Selbstregulation sogar um den Wert zwei verbessert und bei weiteren zwei um den Wert eins. Die Verbesserung des fünften Schülers zeigt sich im Lehrerinnen-Interview nicht, genauso wenig, wie die Verschlechterung. Dies könnte daran liegen, dass sich eine Veränderung der Selbstregulation nicht immer externalisierend zeigt und damit Außenstehenden verborgen bleiben kann (Gold et al., 2018; Kanning, 2002; Sauer, 2004). Der Schüler mit der Verschlechterung gab zum Beispiel im Post-Interview an „nicht so gut mit Stress umgehen“ (SI_RXN_n, Z. 68) zu können bzw. bei Konflikten einfach wegzugehen und „nicht mehr mit [den anderen] zu sprechen“ (SI_RXN_N, Z. 70). Zum einen könnte diese Verschlechterung von der Lehrkraft unbemerkt bleiben und zum anderen könnte diese Problematik bereits zum Zeitpunkt des Prä-Interviews bestanden haben, ohne dass der Schüler damals eine Bewusstheit dafür hatte oder

darüber sprechen konnte. Es könnte sich also auch nur um eine vermeintliche Verschlechterung der Selbstregulation handeln.

In den Videoaufzeichnungen zeigte sich die Verschlechterung bei besagtem Schüler auch nicht. Dafür konnten sieben Schüler eine kontinuierliche Verbesserung ihrer Selbstregulation verzeichnen, mit kurzen Einbrüchen nach den lockdownbedingten Pausen. Bei einem Schüler verbesserte sich die Selbstregulation sogar um zwei Punkte. Offensicht fällt es den Schülern leichter sich im Fechtunterricht angemessen selbst zu regulieren als im Schulunterricht. Dies könnte – wie oben ausgeführt – am veränderten Unterrichtssetting (Sporthalle bzw. Pausenhof statt Klassenzimmer) an der guten Beziehung zur Trainerin sowie an den wiederkehrenden Abläufen und Ritualen liegen. Diese sorgen für Ruhe und Sicherheit (Hintelmann, 2009; Heimlich, 2016) und reaktivieren nicht die vergangenen, traumatischen Bindungserfahrungen (Vasquez & Miller, 2018). Gemäß dem Ansatz der Empowerment-Pädagogik und der potentialorientierten „special needs education“ belegen die positiven Zahlen in dieser Studie, dass die in der Intervention vollzogene Verbesserung der Selbstregulation in Teilen auch auf den Schulunterricht übertragen werden kann. Das heißt, durch gezielte Förderung lernen die betroffenen Jugendlichen auf ihre persönlichen Ressourcen zurückzugreifen und so ihre Lern- und Verhaltensprobleme zu überwinden (Welvet, 2015). Auch Demetriou und Schüller verzeichnen bei ihrem Projekt „Sozialkompetenzorientiert Lernen im Sportunterricht“ bei den Post-Erhebungen einen Anstieg der Selbstkontrolle aus Sicht der Jugendlichen (Schüller & Demetriou, 2018). Und Lakes & Hoyt berichten von einer Verbesserung der Selbstregulation vor allem bei männlichen Schülern durch das Praktizieren von Kampfkünsten (Lakes & Hoyt, 2004). Da sozio-emotionale Kompetenzen unter anderem die Fähigkeit zur Emotionsregulation umfassen (Shafi et al., 2019; Schreithauer & Peter 2019), ist eine Verbesserung der Selbstregulation als entscheidender Schritt in der sozio-emotionalen Entwicklungsförderung zu verstehen.

In den Stimulated-Recall-Erhebungen zeigte sich, dass die Entwicklung der Selbstregulation in der Tendenz nach fünf Monaten leicht abnimmt. Dennoch beschreibt der einzige Schüler mit diagnostiziertem ADHS anhand der „Handlungsrückspiegelung“ (Schneider-Binkel 2018, S. 3) bei sich eine Verbesserung seiner Fähigkeit zur Selbstregulation um zwei Punkte. Und bei demjenigen Schüler, bei welchem sich im Post-Interview eine Abnahme der Selbstregulation ergab, zeigte sich diese nach fünf Monaten nicht mehr. Tatsächlich könnte die Intervention auch im

Nachgang noch zu einer Verbesserung der Selbstregulation geführt haben. Viel wahrscheinlicher ist jedoch, dass der vermeintliche Anstieg durch die unterschiedlichen Erhebungsperspektiven zustande gekommen ist. Bei der Konfrontation mit den Videoaufnahmen am Anfang und am Ende der Intervention schätzten diese beiden Schüler die Entwicklung ihrer Selbstregulation offensichtlich deutlich besser ein als dies in der Interviewsituation geschah.

5.2.7 Kategorien emotionaler Selbstausdruck

Die Kategorie emotionaler Selbstausdruck wurde nur im Schüler- und Lehrerinterview untersucht und beinhaltet alle Informationen dazu, inwieweit ein Schüler über die eigenen Gefühle und Bedürfnisse sprechen kann. Beide Interviewarten lieferten genug Material für die Auswertung und äquivalente Ergebnisse. Vier (SI) bzw. drei (LI) Schüler waren nach der Intervention in der Lage besser über ihre Gefühle und Bedürfnisse zu sprechen. Das heißt durch die Feedbackrunden in dieser Intervention konnten die Schüler unter Anleitung der Trainerin im sicheren und vertrauensvollen Rahmen des Fechtunterrichts lernen, ihre eigenen Gefühle und Bedürfnisse sowie die ihres Gegenübers wahrzunehmen und zu benennen. Und die hierdurch entwickelte emotionale Kompetenz konnte von ihnen gemäß der Empowerment-Pädagogik in andere Lebensbereiche übertragen werden. Dies ist ebenfalls als wichtiger Schritt der sozio-emotionalen Entwicklungsförderung zu verstehen, denn nur, wer seine eigenen Gefühle und Bedürfnisse wahrnehmen und benennen kann, ist in der Lage emotional kompetent zu handeln (Frei et al.; Scheithauer & Peter, 2019). Auch wenn emotionaler Selbstausdruck und Empathie keinesfalls gleichzusetzen sind, wohl aber in die gleiche Richtung gehen, weisen auch weitere Studien auf die Zunahme von Empathie durch Kampfkunstunterricht in Schulen hin (Liebl, 2012; Twemlow et al., 2008; Zielke, 1996).

5.2.8 Kategorie soziale Integration

Auch dieser Bereich wurde nur aus Lehrerinnen- und Schülersicht evaluiert und bezieht sich auf den Grad der Integration in die Klassengemeinschaft. Es wurde bewertet, ob und wie viele Freunde ein Schüler in der Klasse hat und ob er in der Pause bzw. am Nachmittag Zeit mit diesen verbringt. Aus den Interviews konnte jeweils genug Material für die Auswertung gewonnen werden, wobei die Ergebnisse aus dem Lehrerinnen- und Schülerinterview stark voneinander abweichen. Aus der Schülerperspektive hat sich die soziale Integration von zwei Schülern um einen Punkt

nach oben entwickelt, während dies aus Sicht der Lehrkraft bei sechs Schüler der Fall ist. Bei zwei Schülern lässt sich die aus Lehrerinnen-Perspektive stärkere Verbesserung der sozialen Integration mit sehr niedrigeren Prä-Werten erklären. Bei den anderen beiden Schülern wäre es möglich, dass entweder die Lehrkraft eine nur scheinbare Verbesserung der Integration sieht oder die Schüler möglicherweise die positive Entwicklung nicht bemerken, da sie sich immer noch ausgeschlossen fühlen und mit der Gesamtsituation unzufrieden sind. Trotzdem konnte insgesamt eine positive Entwicklung der sozialen Integration in dieser Studie gemessen werden. Dies deckt sich mit den Ergebnissen von Demetriou und Schüller, die in ihrem Projekt „Sozialkompetenzorientiert Lernen im Sportunterricht“ bei den Post-Erhebungen über einen Anstieg der Prosozialität ($p < .001$) aus Sicht der Teilnehmenden berichten (Schüller & Demetriou, 2018). Hellison stellte in einer Studie, die einen Zusammenhang zwischen körperlicher Aktivität und der Entwicklung von sozio-emotionalen Kompetenzen untersuchen hat, fest, dass sich durch diese das soziale Klima in den Klassen verbesserte und weniger „Klassenzimmermanagement“ durch die Lehrkräfte notwendig war (Hellison, 2011). Bestätigt wird dies auch durch Conzelmann et al., die im selben Jahr festgestellt haben, dass selbstkonzeptfördernder Sportunterricht tendenziell das Selbstkonzept der sozialen Akzeptanz beeinflussen kann (Conzelmann et al., 2011).

5.2.9 Kategorie Konfliktfähigkeit

Die Kategorie Konfliktfähigkeit wurde ebenfalls nur mit Prä- und Post-Interviews untersucht und bezieht sich auf die Fähigkeit Konflikte aushalten und erfolgreich lösen zu können. Datenmaterial wurde ausreichend generiert, wobei bei einem Schüler keine Daten aus dem Prä-Interview zu dieser Kategorie herausgelesen werden konnten. Insgesamt verbesserten sich in dieser Kategorie zwei Schüler um den Wert zwei, fünf Schüler um den Wert eins und ein Schüler verschlechterte sich um einen Punkt. Diese Verbesserung könnte zwei Ursachen haben: Zum einen könnte gemäß der Theorie von Trauma, Bindungsstörung und Stress durch die Intervention bei bindungstraumatisierten Schülern der traumabedingte Stress (vgl. 5.2.3) und damit das Konfliktpotential reduziert werden.

Zum anderen könnten durch die regelmäßigen Feedbackrunden Selbst- und Fremdempathie gefördert worden sein, was wiederum mit einer Verbesserung der Konfliktfähigkeit einhergehen könnte. Denn obwohl mit der Fechtkunst eine Fähigkeit

vermittelt wurde, die zum Töten befähigt, ist der Kampf für das Gute und der Schutz von Werten das Ziel wahrhafter und echter Fechtkunst oder wie Schüle betont „Die Lösung des Konfliktes“ (Schüle, 2009, S. 8). Auch Volk et al. publizierten eine Abnahme von Konflikten unter den Teilnehmenden durch ein erlebnispädagogisches Lernarrangement im Schulunterricht (Volk et al., 2014).

Jedoch haben sich in der hier vorliegenden Arbeit nicht dieselben zwei Schüler aus beiden Perspektiven verbessert bzw. verschlechtert. So hat sich aus der Schüler-Perspektive derjenige Schüler verschlechtert, der im Post-Interview angab „nicht so gut mit Stress umgehen“ (SI_RXN_n, Z. 68) zu können bzw. bei Konflikten einfach wegzugehen und „nicht mehr mit [den anderen zu sprechen]“ (SI_RXN_N, Z. 70). Diese Entwicklung blieb der Lehrkraft nicht nur verborgen, sondern zeigte sich auch aus Schüler-Sicht in der Retentionserhebung nicht mehr, so dass diese vermeintliche Verschlechterung als Zwischenschritt einer Verbesserung angesehen werden kann. Der Schüler mit der Verschlechterung aus der Lehrerinnen-Perspektive gehört aus Sicht der Lehrerin zu den Schlechtesten der Klasse. Außerdem bestand bei ihm zu Beginn der Intervention der Verdacht auf ADHS, der sich im Laufe der Intervention auch bestätigte. Dieser Schüler bewertete sich in vielen Kategorien deutlich besser als die Lehrkraft, was der Theorie von Trauma, Bindungsstörung und emotionalen Problemen folgend einer tiefsitzenden Unsicherheit bzw. Angst geschuldet sein könnte (vgl. Kapitel 5.2.1). Diese konnte auch durch die „Testvertrautheit“ (Magnaguago et al., 2016, S. 132) nicht aufgewogen werden. Die übrigen Diskrepanzen könnten durch externalisierende und internalisierende Konflikte verursacht worden sein, die aus Lehrerinnen- und Schüler-Perspektive unterschiedlich wahrgenommen wurden (Gold et al., 2018; Kanning, 2002; Sauer, 2004).

5.2.10 Kategorie sozio-emotionales Verhalten

Die Kategorie sozio-emotionales Verhalten ist das Pendant aus der Video- und Stimulated-Recall-Perspektive zu den drei Kategorien emotionaler Selbstausdruck, soziale Integration und Konfliktfähigkeit, die nur aus den Interviewperspektiven beobachtet wurden. Sie bezieht sich auf die sozio-emotionale Kompetenz, das heißt die Fähigkeiten die eigenen Gefühle und Bedürfnisse wahrzunehmen, auszudrücken und mit den Gefühlen und Bedürfnissen der Mitmenschen in Einklang zu bringen. Da durchgehend während der Intervention – außer in den pandemiebedingten Pausen –

Videoaufnahmen angefertigt wurden, stand ausreichend Material zur Verfügung. Das sozio-emotionale Verhalten hätte sich vermutlich besser beobachten lassen, wenn auch während der Feedbackrunden gefilmt worden wäre. Da jedoch die Kamerabegleitung auch nach wiederholtem Einsatz Verhaltensänderungen bei den Jugendlichen provozierte und von diesen als „peinlich“ (CXN_SR_v, Z. 45; MXJ_SR_n, Z. 35) bezeichnet wurde, wurde in den Feedbackrunden zu Gunsten der Authentizität des sozio-emotionalen Verhaltens darauf verzichtet.

Aus der Videoperspektive zeigte sich bei drei Schülern eine Verbesserung des sozio-emotionalen Verhaltens um den Wert zwei und bei sechs um den Wert eins. Wie bereits erwähnt, verzeichnen auch Demetriou und Schüller bei ihrem Projekt „Sozialkompetenzorientiert Lernen im Sportunterricht“ einen Anstieg der Prosozialität ($p < .001$) bei den Post-Erhebungen aus Sicht der Teilnehmenden (Schüller & Demetriou, 2018). Auch weitere empirische Studien zeigen, dass die Umsetzung von sozialem Lernen angesteuert werden kann, wenn auch mit geringen Effekten (Bähr, 2018; Zivin et al., 2001; Peters, 2020). Die geringe Wirksamkeit in anderen Erhebungen könnte darauf zurückzuführen sein, dass bisher der Sportunterricht und der außerunterrichtliche Sport isoliert untersucht wurden, obwohl sehr wahrscheinlich didaktische Maßnahmen in beiden Bereichen zu höheren Effekten führen könnten (Reuker, 2009; Peters, 2020). Und es muss berücksichtigt werden, dass das soziale Auftreten und Handeln der Sportlehrkräfte einen direkten Einfluss auf das soziale Lernen der Schüler haben. Das heißt, auch wenn die Verantwortung für eine förderliche Umgebung bei der Lehrkraft liegt, bleibt soziales Lernen im Sinne der Selbsterziehung ein „Prozess, der zum Teil auch in der Verantwortung der Schülerinnen und Schüler liegt“ (Peters, 2020). Auch Jacobs et al. betonen den Einfluss der Sportlehrer:innen auf die Sozial- und Moralentwicklung ihrer Schüler:innen (Jacobs et al., 2013).

Dass diese Studie eine so deutliche Verbesserung des sozio-emotionalen Verhaltens zeigt, dürfte unterschiedliche Gründe haben: Erstens könnte der Fechtunterricht durch die historische Einbettung und Durchführung durch eine schulexterne Lehrkraft durchaus einen Erlebnischarakter für die teilnehmenden Jugendlichen haben. Zweitens fungierte die Trainerin durch Einhaltung der Regeln und Rituale als sozio-emotionale Vorbildperson. In allen Fechtbüchern der Liechtenauertradition wird neben der Notwendigkeit einer guten Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehung stets auf die Einhaltung des Ehrencodex verwiesen (Döbringer & Koch, 2008; Thalhoffer & Hergsell,

2011; Goetz, 2003; Schüle, 2009; Bott et al., 2012), der eng mit der „Persönlichkeitsbildung“ (Bott et al., 2012) verbunden ist. Drittens wurde durch Feedbackrunden unmittelbar die sozio-emotionale Kompetenz der Schüler gefördert. Und viertens wurden in dieser Intervention nicht nur die sportliche Aktivität und das sozio-emotionale Verhalten trainiert, sondern eine bewusste geistige Haltung. Wie bereits mehrfach erwähnt, können vor allem im Förderschulbereich Lern- und Entwicklungsschwierigkeiten nicht mehr unabhängig von emotionalen Problemen gesehen werden (Heimlich, 2016). Ein einwandfreies Funktionieren des Gedächtnisprozesses und damit die Übertragung zwischen den Nervenzellen hängen aber unter anderem vom Neurotransmitterhaushalt und damit auch vom aktuellen emotionalen Zustand ab (Heimlich, 2016). Massive oder anhaltende Stresserfahrungen wie sie zum Beispiel bei Bindungstraumatisierungen auftreten können, führen zu einer reduzierten Intelligenz, Wahrnehmungs- und Konzentrationsstörungen sowie weiteren psychischen und kognitiven Schwächen, die sich unmittelbar auf das sozio-emotionale Verhalten auswirken (Finzi et al., 2001; Lorenz, 2013; M. Schröder et al., 2022; Teuchert-Noodt, 2016; Vasquez & Miller, 2018). Es scheint demnach nicht verwunderlich, dass eine Sportart, die historisch belegt mit einer Haltung von Leichtigkeit, dem Freisein von Angst und Unsicherheit und einem „fröhlichen Gemüt“ (Döbringer & Koch, 2008) betrieben werden soll, zu einer entspannten Atmosphäre, positiven Emotionen (Heimlich, 2016) und damit zu günstigen Lernvoraussetzungen führen kann. Realisiert wird dies – wie bereits an anderer Stelle beschrieben – durch verlässliche Rituale, rhythmisch wiederkehrenden Bewegungen und Atemübungen (Thalhofer & Hergsell, 2011), die zu einer bewussten Körper- und Entspannungsarbeit (Thalhofer & Hergsell, 2011), einer „Entschleunigung“ (Hintelmann, 2009, S. 113) und emotionsregulierenden Effekten (Lakes & Hoyt, 2004; Liebl, 2012; Marusak et al., 2022; Twemlow et al., 2008; Zivin et al., 2001) führen.

Im Stimulated-Recall-Interview sah nur noch ein Schüler eine positive Entwicklung um zwei Punkte, während fünf Schüler eine Verbesserung um den Wert eins sahen. Die positive Entwicklung des sozio-emotionalen Verhaltens scheint also fünf Monate nach Ende der Intervention leicht abgenommen zu haben.

5.2.11 Kategorie Angst

Die Kategorie Angst wurde aus allen vier Erhebungsperspektiven untersucht. Allerdings ist das Datenmaterial eher dürrtig, denn nur vier Schüler sprachen im Prä-Interview überhaupt von Ängsten. Ein Schüler schilderte, dass in seinen Augen das „Gesicht [einer Lehrkraft] böse ist“ (SI_TXU_v, Z. 56 f) und ihm das Angst macht. Drei weitere Schüler benannten Ängste vor Strafarbeiten (vgl. SI_BXJ_v, Z. 60), vor lautem Schreien (vgl. SI_BXJ_v, Z. 52) und vor Lehrkräften, die „manchmal sehr streng“ (SI_RXN_v, Z. 55) sind. Aus Lehrerinnen-Sicht hatte vor und nach der Intervention nur ein Schüler Angst, und zwar davor mit schlechten Noten nach Hause zu gehen. In der Videobeobachtung waren ebenfalls keine Ängste erkennbar und im Stimulated-Recall-Interview wurden diese auch auf Nachfrage von jedem Schüler verneint. Es scheint also nicht verwunderlich, dass durch die Intervention im Bereich Angst kaum Veränderungen eingetreten sind: Bei zwei Schülern verschwanden die im Prä-Interview benannten Ängste (die Angst vor der Lehrkraft mit bösem Gesicht und vor dem lauten Schreien blieben) und aus Sicht der Lehrkraft gab es bzgl. der Angst keine Veränderung.

Der Theorie von Trauma, Bindungsstörung und den daraus folgenden emotionalen Problemen folgend könnte der Rückgang der Ängste aus der Schülerperspektive tatsächlich auf die Fechtintervention darauf zurückzuführen sein. Die gute Beziehung zur Trainerin (Heimlich, 2016), wiederkehrende Abläufe und Rituale (Heimlich, 2016) sowie „Entschleunigung“ (Hintelmann, 2009) und Emotionsregulierung (Lakes & Hoyt, 2004; Liebl, 2012; Marusak et al., 2022; Twemlow et al., 2008; Zivin et al., 2001) könnten für Vertrauen und Sicherheit gesorgt haben. Im Laufe des Schuljahres könnten die Schüler so in der Lage gewesen sein, diesen Fortschritt vom Fecht- auf den Schulalltag zu übertragen. Dass sich diese Ängste und deren Rückgang nicht im Lehrerinnen-Interview zeigen, könnte daran liegen, dass diese im Außen nicht erkennbar waren und wahrscheinlich auch nicht im Unterricht thematisiert wurden. Dass insgesamt in dieser Studie so wenig Ängste wahrgenommen wurden, könnte daran liegen, dass die Probanden tatsächlich kaum unter Ängsten litten. Es wäre aber auch möglich, dass die verwendeten Methoden nicht ausreichten, um unterbewusste Ängste wahrzunehmen. Denn „während Aggressionen in Schule und Unterricht in der Regel nicht übersehen werden können, besteht genau diese Gefahr bei Kindern und Jugendlichen, die ängstlich sind“ (Heimlich, 2016, S. 48). Wie an mehreren Stellen bereits erwähnt wurde, stammen Schüler mit Lern- und Entwicklungsschwierigkeiten

häufig aus schwierigen Lebenslagen (Günther, 2012 in Heimlich, 2016; Gold, 2018; Gebhardt, 2021), weshalb viele von ihnen kein sicheres Bindungsverhalten ausbilden konnten (Günther, 2012 in Heimlich, 2016) und unter Ängsten leiden (Bar-Haim et al., 2007; Dallaire & Weinraub, 2007; Lahousen et al., 2019; Moré, 2019). Heimlich geht davon aus, dass Angst ein verbreitetes Phänomen und damit ein „Problemschwerpunkt“ (Heimlich, 2016, S. 46) bei Schülern mit Unterstützungsbedarf im Förderschwerpunkt Lernen ist. Bar-Haim et al. konnten zeigen, dass ambivalent gebundene Kinder im Vergleich zu sicher gebundenen Kindern ein höheres Maß an Schulphobie aufwiesen, und dass ambivalent gebundene Jungen im Vergleich zu sicher gebundenen Jungen im Alter von 11 Jahren ein höheres Maß an sozialer Phobie hatten (Bar-Haim et al., 2007). Und Dallaire et al. stellten fest, dass Kinder, die im Alter von 15 Monaten als unsicher gebunden eingestuft wurden und viele belastende Lebensereignisse erlebten, in der ersten Klasse mehr Angstsymptome aufwiesen als Kinder, die als sicher gebunden eingestuft wurden und ebenfalls viele negative Lebensereignisse erlebten (Dallaire & Weinraub, 2007).

In dieser Arbeit wurde deutlich, dass die Schüler sich in Anwesenheit der Kamera während der gesamten Intervention unwohl fühlten und immer wieder auffällige Verhaltensweisen zeigten. Letztere reichten vom Verlassen des Aufnahmebereichs, über das Tragen einer Kapuze bis zum Winken oder dem bewussten Posieren vor der Kamera. Auch bezeichneten einige Schüler die Anwesenheit der Kamera als „peinlich“ (CXN_SR_v, Z. 45; MXJ_SR_n, Z. 35) und benannten wiederholt die Angst davor, dass die Aufnahmen in den sozialen Medien im Internet verbreiten werden könnten. Da dieser Bereich in den Interviews nicht erfragt wurde, floss er nicht in die Auswertung mit ein. Der Theorie von Trauma, Bindungsstörung und den daraus folgenden emotionalen Problemen folgend könnten früh erlittene Bindungstraumatisierungen dazu führen, dass die Jugendlichen auf neue Bezugspersonen „vielfach mit Misstrauen“ (Heimlich, 2016, S. 55; Lahousen et al., 2019; Moré, 2019) reagieren. Dies könnten dazu geführt haben, dass den Aussagen, dass die Aufnahmen nicht veröffentlicht und nicht zum Nachteil der Schüler verwendet werden, kein Vertrauen entgegengebracht wurde.

In den meisten Studien zum Einsatz von Kampfkünsten im Schulsport wurde das Thema Angst nicht untersucht. Eine Ausnahme bildet die Erhebung von Marusak et al., die von weniger COVID-19-bezogenen Ängsten bei Schüler:innen durch eine Karate-Intervention berichten (Marusak et al., 2022). Laut Bloem et al. konnten durch

das Praktizieren von asiatischen Kampfkünsten psychosoziale Effekte erzielt werden, die auch bei den teilnehmenden Jugendlichen unter anderem mit einer Verminderung von Angst einhergingen (Bloem et al., 2004).

5.2.12 Kategorie Aggression

Die Kategorie Aggression wurde aus allen vier Erhebungsperspektiven untersucht. Allerdings benannten nur zwei Schüler im Prä- und Post-Interview und nur drei in der Stimulated-Recall-Erhebung aggressives Verhalten. Die Lehrerin dagegen nahm verbale und körperliche Aggressionen bei sechs Schülern wahr. Aus der Sicht von zwei Schülern führte die Intervention damit zu einem Rückgang von verbalen und körperlichen Aggressionen und damit zu einer Verbesserung um den Wert zwei. Bei einem der beiden Schüler sieht die Lehrerin sogar eine Verschlechterung um den Wert eins (ein Hinzukommen von körperlichen Aggressionen) nach der Intervention. Da sich dieser Schüler, der unter ADHS litt, auch in anderen Kategorien deutlich besser einschätzte (vgl. Kapitel **Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden.**), als die Lehrkraft, verwundert dieses Ergebnis nicht. Dass seine Aggressionen während der Intervention zugenommen haben, er diese aber in der Retentionserhebung nicht mehr benennt, könnte als Zwischenschritt der Bewusstwerdung der eigenen Gefühle angesehen werden, der mit einer kurzfristigen Überforderung einhergehen könnte. Denn der Kampf mit Trainingspartner:innen ist letztlich nur die körperliche, aber eindrücklich begreifbare äußere Form der inneren Haltung oder des inneren Kampfes mit sich selbst (Höhmnn-Kost & Siegele, 2008). Und durch die körperlich kämpferische Auseinandersetzung mit Gegenüber wird dieses zum „Partner bei der Konfliktlösung“ (Dirnberger, 2023, S. 123).

Bei einem weiteren Schüler ergab die Lehrerinnen-Perspektive eine Verbesserung um den Wert eins. Der Schüler selbst, der sonst sehr offen über Gefühle und Bedürfnisse sowie seine Schwächen sprach, hat keine Veränderung im Bereich Aggressionen benannt. Möglicherweise gibt es auch hier Diskrepanzen in der Wahrnehmung und ihm war seine positive Entwicklung nicht bewusst. Ähnlich verhält es sich bei einem anderen Schüler, dem die Lehrerin eine positive Entwicklung um den Wert zwei konstatiert hat und der selbst weder im Prä- noch im Postinterview Aggressionen erwähnt hat. Allerdings spricht dieser Schüler auch sonst nicht über Gefühle und Bedürfnisse (auch nicht im Prä- und Post-Interview) und beantwortet Fragen nur, „wenn man ihm sehr viel Zeit lässt“ (LI_EXO_v, Z. 57). Die Lehrerin beschreibt seine

Kommunikationsfähigkeiten wie folgt: „In seinem Gesicht ist ja nicht viel Ausdruck, das ist ja immer wie eine Maske, fahl und blass und so leer und er redet nichts“ (LI_EXO_v, Z. 25 f).

In der Videobeobachtung zeigten sich bei einem Schüler ungefähr in der Mitte der Intervention in zwei Unterrichtseinheiten leichte verbalen Aggressionen, die auch von der Lehrkraft im Prä- und Postinterview benannt wurden. Und bei einem anderen Schüler zeigte sich einige Wochen nach Beginn der Intervention immer wieder ein aggressiver Fechtstil, der zum Ende der Intervention wieder verschwand. Außerdem rastete in der Anfangszeit der Intervention ein Schüler zu Beginn des Fechtunterrichts (und damit vor dem Beginn der Videoaufzeichnung) aus. Er hat seine Mitschüler und die Trainerin beschimpft, sowie körperlich attackiert und schließlich unerlaubt den Unterrichtsraum verlassen. Die nachträgliche Aufklärung des Sachverhaltes (zu welcher der Schüler bereit war) hat ergeben, dass dieser Schüler bereits vor dem Fechtunterricht mit Klassenkameraden in einen Konflikt verwickelt und dieser für ihn noch nicht geklärt war. Auch die Lehrerin berichtet über ihn, dass er sich emotional nicht regulieren kann, denn „er flippt halt gleich aus, leider, körperlich auch und verbal, wenn ihm etwas nicht passt, statt es zu kommunizieren, schlägt er dann oder schimpft mit Schimpfwörtern“ (LI_EXO_v, Z. 6 ff). Wie oben erwähnt, hat er selbst sein aggressives Verhalten in den Interviews nicht benannt. Dennoch ist während der gesamten Intervention weder im Schul-, noch im Fechtunterricht eine vergleichbare Situation vorgekommen. Im Post-Interview erzählte die Lehrerin, dass er sich nun emotional viel besser regulieren kann und zwischenzeitlich einen „sehr gut[en]“ (LI_EXO_n, Z. 2) und konfliktfreien Umgang mit seinen Klassenkameraden hat, wodurch die oben dargestellte Verbesserung in der Kategorie Aggression zustande kommt.

Grundsätzlich könnte mit dieser Intervention ein Rückgang verbaler und körperlicher Aggressionen gefördert worden sein, wenn auch in geringem Umfang. Vor allem aber wurde den Schülern durch die Feedbackrunden und die „Handlungsrückspiegelung“ (Schneider-Binkel, 2018, S. 3) im Stimulated-Recall-Interview ihr eigenes aggressiven Verhalten bewusst. Das ist als großer Schritt für die sozio-emotionale Entwicklung anzusehen, denn jeder Mensch trägt ein Aggressionspotential in sich, das erst dann als problematisch anzusehen ist, wenn dieses vom bewussten Erleben abgespalten wird (Hintelmann, 2009). Die Bewusstwerdung der eigenen Aggressionen und das Sprechen über die zugrundeliegenden Gefühle wie Ohnmacht (Erozkan, 2016,

Lahousen, 2019), Angst (Finzi et al., 2001; Lattanzi, 2023) und Unsicherheit in der Beziehung (Vasquez & Miller, 2018) helfen das eigene aggressive Verhalten als Ersatzhandlung zu verstehen. Ein Schüler beschrieb während eines aggressiven Ausbruchs seinen inneren Zustand wie folgt: „In mir kommt dann sowas hoch und da kann ich mir nicht anders helfen!“ (LI_EXO_v, Z. 15 f). Das Verbalisieren dieser Emotionen ermöglicht das Erkennen der dahinterliegenden Bedürfnisse. Nach der Selbstbestimmungstheorie sind dies Autonomie, Kompetenz und soziale Einbindung (Frühwirth, 2020). Aber auch Ruhe, Sicherheit und Vertrauen sowie das Zurückkommen in die eigene Mitte (Döbringer & Koch, 2008) ermöglichen es das Aggressionspotential gering zu halten. Äußere Einflussfaktoren besitzen dann nicht länger die Macht, im Inneren des Fechterschülers zu „rühren“ (Döbringer & Koch, 2008). Den Feedbackrunden kommt also beim Thema Aggressionsvermeidung eine entscheidende Rolle zu.

Auch Zielke berichtet in seinem Artikel „Judo – der sanfte Weg zur Empathie“ über eine deutliche Abnahme ungesteuerter, rücksichtsloser Aggressionshandlung sowie eine Zunahme von gegenseitigem Vertrauen und des Selbstwertgefühls durch die Teilnahme an einer Judo AG bei Schüler:innen an einer Schule für Erziehungshilfe über ein Schuljahr hinweg (Zielke, 1996). Und Bloem et al. kommen in einer Meta-Studie zu dem Ergebnis, dass das Training von asiatischen Kampfkünsten unter anderem zu verminderter Aggression, herabgesetztem Aggressionsverhalten gegenüber anderen, Abnahme verbaler und körperlicher Gewalt gegenüber Klassenkamerad:innen und Lehrer:innen sowie einer Abnahme an Verweisen von der Schule als Folge gewalttätigem Verhaltens führt (Bloem et al. 2004, S. 112 f).

In der Stimulated-Recall-Befragung wurden alle Schüler explizit nach dem Auftreten von Aggressionen befragt und bei zwei von ihnen ergab sich eine positive Veränderung um den Wert zwei. Damit übertrifft das Retentionsergebnis den Prä-Post-Vergleich. Allerdings zeigte sich nur bei einem Schüler, der im Post-Interview eine Abnahme seiner Aggressionen zu verzeichnen hatte, diese auch in der Stimulated-Recall-Erhebung. Bei dem anderen Schüler deuteten weder das Schüler- noch das Lehrerinnen-Interview auf Aggressionen hin. Jedoch wurde der Schüler von der Lehrkraft als pflichtbewusst und diszipliniert beschrieben, denn er „möchte auf jeden Fall alles richtig machen“ (LI_TXU_v, Z. 2) und in den Videoaufnahmen zeigte er wenige Wochen nach Beginn der Intervention kurzzeitig ein aggressiver Fechtstil, was auch von den Mitschülern benannt wurde.

5.3 Ausblick

„Der Forschungsausblick ergibt sich zweiseitig: Einerseits durch die Leistungen der vorliegenden Arbeit und andererseits durch ihre Limitationen. Aus beiden Richtungen lassen sich Perspektiven für Wissenschaft und pädagogische Praxis ableiten“ (Bonn 2020, S. 303).

Die Leistung dieser Arbeit liegt ganz klar in dem „spezifischen Erkenntnisgewinn“ (Karsch, 2020, S. 268), dass historisches Langschwertfechten in dieser explorativen Studie die sozio-emotionale Entwicklung von Mädchen und Jungen mit Unterstützungsbedarf im Förderschwerpunkt Lernen in zwölf Kategorien fördern konnte. Doch die Einsichten und verwendeten Methoden dieser Arbeit fordern weitere Anschlüsse für Forschung (Bonn, 2020). Auf der inhaltlichen Ebene wäre eine Wiederholung der Intervention mit einer deutlich größeren Teilnehmer:innenzahl interessant sowie eine Aufschlüsselung nach Geschlecht und Alter bzw. Klassenstufe. Außerdem sollte in jeder weiteren Durchführung, insbesondere wenn diese durch Lehrkräfte der Schule erfolgt, die Implementationsgenauigkeit mit erhoben werden (Magnaguagno et al., 2016; Oswald et al., 2013). Denn nur, wenn die Umsetzung im Unterricht möglichst wie vorgesehen realisiert und nur wenige Veränderungen vorgenommen werden, kann von einer gelungenen Implementation gesprochen werden (Gräsel & Parchmann, 2004 in Magnaguagno et al., 2016).

Auf der methodologischen Ebene werden in dieser Pionierstudie bereits die vier zeitlichen Ebenen Prä-, Post-, Retentions- und kontinuierliche Datenerhebung abgedeckt. Inhaltlich wurde die äußere Erlebniswelt der teilnehmenden Jugendlichen aus der Schüler:innen-, Lehrerinnen- und Video-Perspektive sowie die innere Repräsentanz dieser Erlebniswelt aus der Schüler:innen-Perspektive mit und ohne Video-Stimulation untersucht. Was noch fehlt, ist eine Erfassung der unterbewussten und / oder sprachlich nicht fassbaren Emotionen, Denk- und Handlungsmuster. Der Theorie von Trauma, Bindungsstörung und den daraus resultierenden emotionalen Problemen folgend (vgl. Kapitel 2.4.2) werden in dieser Arbeit die frühen, schweren oder häufig erlebten Bindungstraumatisierungen der Mädchen und Jungen als Ursache für die sozio-emotionalen Entwicklungsdefizite angesehen (M. Schröder et al., 2022; Vasquez & Miller, 2018). Eine Erinnerung an diese Traumata und die damit verbundenen Gefühle ist durch Verdrängung und Dissoziation nicht immer möglich (Mucci, 2021). Eine Möglichkeit diese Inhalte trotzdem abzubilden, wäre, die

Probandinnen und Probanden vor, während und nach Intervention zu bitten, sich selbst und ihre sozio-emotionale Beziehung zu ihren Mitschüler:innen und Lehrkräften in Anlehnung an das Familienstellen nach Hellinger darzustellen (Konkolý Thege et al., 2021; Scholtens et al., 2023). Denn obwohl dieser systemische Ansatz bisher noch wenig wissenschaftlich erforscht ist, deuten die vorhandenen Daten auf eine wirksame Intervention mit erheblichen Vorteilen für die psychische Gesundheit hin (Konkolý Thege et al., 2021). Auch im Kontext der systemischen Organisationsaufstellung mehrerer sich ebenfalls trotz geringer Studienlage die Hinweise auf eine potenziell wirksame Intervention (Scholtens et al., 2023).

Für eine Erfassung von unbewussten Gefühlen und verdrängten Erlebnissen, könnte die Aufstellungsarbeit genutzt werden, in dem Proband:innen Stühle mit Namensschildern aufstellen, die für Personen in ihrem Umfeld stehen. Alternativ könnten die Stühle auch für die unbewussten Gefühle und Bedürfnisse der Kinder stehen. Ein Schüler, der beispielsweise vor der Intervention seine Wut nicht ertragen kann und diese am anderen Ende des Raumes positioniert, könnte diese nach der Intervention in seiner unmittelbaren Nähe platzieren, da er die Angst vor dieser verloren hat.

In diesem Sinne möchte ich schließen mit einem Zitat aus dem Döbringer Manuskript: „Das Fühlen lerne“ (Döbringer & Koch, 2008, S. 22).

6 Literaturverzeichnis

- Achtziger, A. & Gollwitzer, P. M. Motivation und Volition im Handlungsverlauf. In J. Heckhausen, H. Heckhausen (Hrsg.) 2010: *Motivation und Handeln* (S. 309–335). https://doi.org/10.1007/978-3-642-12693-2_12
- Alfermann, D., Gabler, H., Nitsch, J. R. & Singer, R. (1993). *Anwendungsfelder: Unter Mitarb. von Dorothee Alfermann. Sport und Sportunterricht: Bd. 3.* Hofmann.
- Andrade, B. F., Sawrikar, V., Aitken, M. & Henry, S. (2021). *Outcome Findings and Issues in Psychotherapy With Children and Adolescents: Externalizing Disorders.* In E. Schaughency, A. E. Clifford, J. L. D. Carroll. *Reference Module in Neuroscience and Biobehavioral Psychology.* Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-818697-8.00063-7>
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2018). *Bildung in Deutschland 2018: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung* (1. Auflage). wbv Media. <http://www.bildungsbericht.de>
- Bähr, I. (2011). *Geschlecht und bewegungsbezogene Bildung(sforschung): Jahrestagung der dvs-Kommission Geschlechterforschung vom 18. - 20. November 2010 in Hamburg. Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft: Bd. 218.* Feldhaus.
- Bähr, I., Bindel, T., Frohn, J., Geßmann, R., Gogoll, A., Menze-Sonneck, A., Schulz, N., Serwe-Pandrick, E., Balz, Eckart & Neumann, Peter. (2013). *Fachdidaktik/Sport-Didaktik: Pragmatische Fachdidaktik für die Sekundarstufe I und II* (1. Aufl.). *Fachdidaktik.* Cornelsen Scriptor.
- Bar-Haim, Y., Dan, O., Eshel, Y. & Sagi-Schwartz, A. (2007). Predicting children's anxiety from early attachment relationships. *Journal of anxiety disorders*, 21(8), 1061–1068. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2006.10.013>
- Beeli-Zimmermann, S., Wannack, E. & Staub, S. (2020). Videobasierte Unterrichtsforschung: Aufnahmen mit zwei Kameras – und dann? *Forum: Qualitative Social Research*, 21(2). <https://doi.org/10.17169/fqs-21.2.3298> (Challenging Times— Qualitative Methods and Methodological Approaches to Research on Time).
- Beller, S. (2016). *Empirisch forschen lernen.* Hogrefe, vorm. Verlag Hans Huber.
- Beudels, W. (2008). Handgreifliche Entwicklungsförderung: Ringen und Kämpfen im Sportunterricht. *sportunterricht*, 57(5), S. 132–137.
- Bitzer-Gavornik, G. (1995). *Persönlichkeitsveränderungen durch die Ausübung von Karate-Do.* Dissertation. Karl-Franzens-Universität Graz. <http://www.literature.at/alo?objid=19665>
- Bloem, J., Moget, P. C. & Petzold, H. G. (2004). Budo, Aggressionsreduktion und psychosoziale Effekte: Faktum oder Fiktion? Forschungsergebnisse - psychologische und neurobiologische Konzepte - Modelle. *Integrative Therapie*, 1-2, S. 101–145.
- Bodemer, H. (2008). *Das Fechtbuch.* Dissertation. Universität Stuttgart. <https://doi.org/10.18419/opus-5258>
- Boer, A. de, Pijl, S. J. & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International*

- Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331–353.
<https://doi.org/10.1080/13603110903030089>
- Boriss, K. (2015). *Lernen und Bewegung im Kontext der individuellen Förderung*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-11372-8>
- Bott, C., Schneider, A. & Schüle, M. (2012). *WortSchätze europäischer Fechtkunst: Sammlung aus vier Jahrhunderten* (1. Aufl.). Kuppinger.
- Bowlby, J. (2021). *Frühe Bindung und kindliche Entwicklung* (U. Seemann, Übers.) (8. Auflage). Ernst Reinhardt Verlag.
- Brasil, I., Monteiro, W., Lima, T., Seabra, A. & Farinatti, P. (2020). Effects of judo training upon body composition, autonomic function, and cardiorespiratory fitness in overweight or obese children aged 8- to 13 years. *Journal of Sports Sciences*, 38(21), 2508–2516.
<https://doi.org/10.1080/02640414.2020.1792189>
- Brown, S., Fite, P. J., Stone, K. & Bortolato, M. (2016). Accounting for the associations between child maltreatment and internalizing problems: The role of alexithymia. *Child abuse & neglect*, 52, 20–28.
<https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2015.12.008>
- Buchheim, A., Leuzinger-Bohleber, M. & Roth, P. G. (Hrsg.). (2018). *Psychoanalyse - Neurobiologie - Trauma* (1. Auflage). Schattauer.
- Bürgin, D., Witt, A., Seker, S., d'Huart, D., Meier, M., Jenkel, N., Boonmann, C., Schmeck, K., Fegert, J. M. & Schmid, M. (2023). Childhood maltreatment and mental health problems in a 10-year follow-up study of adolescents in youth residential care: A latent transition analysis. *Development and psychopathology*, 1–16. <https://doi.org/10.1017/S0954579423001426>
- Burzan, N. (2016). *Methodenplurale Forschung: Chancen und Probleme von Mixed Methods* [1. Auflage]. *Standards standardisierter und nichtstandardisierter Sozialforschung*. Beltz Juventa.
- Conzelmann, A. (2001). *Sport und Persönlichkeitsentwicklung: Möglichkeiten und Grenzen von Lebenslaufanalysen. Reihe Sportwissenschaft: Bd. 29*. Hofmann.
- Conzelmann, A. & Müller, M. (2005). Sport und Selbstkonzeptentwicklung: Ein Situationsbericht aus entwicklungstheoretischer Perspektive. *Zeitschrift für Sportpsychologie*, 12(4), 108–118.
- Conzelmann, A., Schmidt, M. & Valkanover, S. (2011). *Persönlichkeitsentwicklung durch Schulsport: Theorie, Empirie und Praxisbausteine der Berner Interventionsstudie Schulsport (BISS)* (1. Auflage). Programmbereich Psychologie. Huber.
- Dallaire, D. H. & Weinraub, M. (2007). Infant–mother attachment security and children's anxiety and aggression at first grade. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 28(5-6), 477–492.
<https://doi.org/10.1016/j.appdev.2007.06.005>
- Dirnberger, R. (2013). *SELE - Selbsterkenntnis durch Leiberfahrung: Eine Synthese aus westlicher Psychotherapie (Transaktionsanalyse) und östlicher Kampfkunst (Aikido)* (1. Aufl., neue Ausg.). Books on Demand.

- Dixon, F. A., Cross, T. L. & Adams, C. M. (2001). Psychological characteristics of academically gifted students in a residential setting: A cluster analysis. *Psychology in the Schools*, 38(5), 433–445. <https://doi.org/10.1002/pits.1032>
- Döbringer, H. & Koch, B. (2008). *Cod.HS.3227a: Das Döbringer Manuskript von 1389, eine Übersetzung ins Grob-Hochdeutsche von Bertram Koch* (Version 1.2). <https://www.yumpu.com/de/document/read/21166700/codhs3227a-das-dobringer-manuskript-von-1389-lupi-venaritis>
- Drave, W. (2000). *Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung: Allgemeine Grundlagen und Förderschwerpunkte (KMK) mit Kommentaren*. Ed. Bentheim.
- Dugré, J. R. & Potvin, S. (2023). Neural bases of frustration-aggression theory: A multi-domain meta-analysis of functional neuroimaging studies. *Journal of affective disorders*, 331, 64–76. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2023.03.005>
- Eisfeld, M. (2015). *Bindung und IQ*. Dissertation. Universität Rostock. https://doi.org/10.18453/rosdok_id00001562
- Erikson, E. H. (1993). *Childhood and society*. W. W. Norton.
- Erozkan, A. (2016). The Link between Types of Attachment and Childhood Trauma. *Universal Journal of Educational Research*, 4(5), 1071–1079. <https://doi.org/10.13189/ujer.2016.040517>
- Fegert, J. M. & Kölch, M. (2013). *Klinikmanual Kinder- und Jugendpsychiatrie und -psychotherapie*. Springer Berlin Heidelberg. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-37309-1>
- Felder, F. (2018). Inklusion oder: was im Nebel der Ideologie so alles verschwindet. *Zeitschrift für Pädagogik*, 1(64), 80–87.
- Finsterwald, M., Ziegler, A. & Dresel, M. (2009). Individuelle Zielorientierung und wahrgenommene Klassenzielstruktur im Grundschulalter. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 41(3), 143–152. <https://doi.org/10.1026/0049-8637.41.3.143>
- Finzi, R., Ram, A., Har-Even, D., Shnit, D. & Weizman, A. (2001). Attachment Styles and Aggression in Physically Abused and Neglected Children. *Journal of Youth and Adolescence*, 30(6), 769–786. <https://doi.org/10.1023/A:1012237813771>
- Fischbach, A., Schuchardt, K., Mähler, C. & Hasselhorn, M. (2010). Zeigen Kinder mit schulischen Minderleistungen sozio-emotionale Auffälligkeiten? *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 42(4), 201–210. <https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000025>
- Fischer, C., Veber, M., Fischer-Ontrup, C. & Buschmann, R. (2015). *Umgang mit Vielfalt: Aufgaben und Herausforderungen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Begabungsförderung: Band 1*. Waxmann.
- Florian, L. & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813–828. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>
- Fréchette-Simard, C., Plante, I., Duchesne, S. & Chaffee, K. E. (2022). The mediating role of test anxiety in the evolution of motivation and achievement of students transitioning from elementary to high school. *Contemporary Educational Psychology*, 71, Artikel 102116. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2022.102116>

- Frederickson, N. & Cline, T. (2002). *Special educational needs, inclusion and diversity: A textbook* (1. publ.). Open University Press.
<http://www.loc.gov/catdir/description/mh051/2001021410.html>
- Frei, L., Schüpbach, M., Nieuwenboom, W. & Allmen, B. von. Sozio-emotionale Entwicklung. In M. Schüpbach, L. Frei, W. Nieuwenboom (Hrsg.). 2018: *Tagesschulen* (S. 213–228). https://doi.org/10.1007/978-3-658-19024-8_12
- Frey, K. A. (2013). *Soziale Kompetenz: Eine Fragebogenerfassung in der Grundschule. Empirische Erziehungswissenschaft: Bd. 39.* Waxmann.
- Frühwirth, G. (2020). *Selbstbestimmt unterrichten dürfen – Kontrolle unterlassen können.* Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-29071-9>
- Funke, J. (2008). Ringen und Raufen. *Sportpädagogik Zeitschrift*, 132–139.
- Gabler, H., Nitsch, J. R. & Singer, R. (2004). *Einführung in die Sportpsychologie: Grundlagen für Studium, Ausbildung u. Beruf* (4. Aufl.). Sport und Sportunterricht: Bd. 2. Hofmann.
- Garcia, J. M., Leahy, N., Rivera, P., Renziehausen, J., Samuels, J., Fukuda, D. H. & Stout, J. R. (2020). Brief Report: Preliminary Efficacy of a Judo Program to Promote Participation in Physical Activity in Youth with Autism Spectrum Disorder. *Journal of autism and developmental disorders*, 50(4), 1418–1424. <https://doi.org/10.1007/s10803-019-04338-w>
- Gatzweiler, G. (2016). *Handbuch Taekwondo: Technik - Training - Prüfungsordnung* (3. Auflage). Meyer & Meyer.
- Gebhardt, M. (2021). *Inklusiv- und sonderpädagogische Pädagogik im Schwerpunkt Lernen: Eine Einführung.* Universität Regensburg, Fakultät für Humanwissenschaften, Lehrstühle für Sonderpädagogik. Regensburger Beiträge zur Inklusions- und Sonderpädagogik. https://epub.uni-regensburg.de/45609/1/Gebhardt_Sonderp%C3%A4dagogik_Lernen.pdf
- Goddard, N. & Wright. (2012). *Child and adolescent psychiatry.* In P. Wright, J. Stern, M. Phelan (Hrsg.): *Core Psychiatry* (3. Aufl.). Elsevier Health Sciences. <https://doi.org/10.1016/B978-0-7020-3397-1.00014-8>
- Goddemeier, C. (Juni 2012). Themen der Zeit: Alfred Adler (1870–1937): Begründer der Individualpsychologie. *Ärzteblatt.de*, 11, S. 265.
- Goddemeier, C. (Oktober 2015). John Bowlby: Pionier der Bindungsforschung. *Ärzteblatt.de*, 14, S. 459–461. <https://www.aerzteblatt.de/archiv/172529/John-Bowlby-Pionier-der-Bindungsforschung>
- Goetz, H.-W. (2003). *Europa im frühen Mittelalter 500-1050.* utb GmbH. <https://doi.org/10.36198/9783838524276>
- Gold, A., Hasselhorn, M., Kunde, W. & Schneider, S. (2018). *Lernschwierigkeiten: Ursachen, Diagnostik, Intervention* (2nd ed.). Standards Psychologie. Kohlhammer Verlag.
- Gollwitzer, M., Pfetsch, J., Schneider, V., Schulz, A., Steffke, T. & Ulrich, C. (Hrsg.). (2007). *Gewaltprävention bei Kindern und Jugendlichen: Aktuelle Erkenntnisse aus Forschung und Praxis* [Online-ausg.]. Hogrefe.
- Göransson, K. & Nilholm, C. (2014). Conceptual diversities and empirical shortcomings – a critical analysis of research on inclusive education.

- European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 265–280.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933545>
- Greenberg, M.T., Cicchetti, D., Cummings, E.D. (1990). Attachment in the preschool years: Theory, research, and intervention. *The University of Chicago Press.*, 121–160.
- Hannich, H. J. (2018). *Individualpsychologie nach Alfred Adler. Psychotherapie kompakt. Strang 1, Methoden und Verfahren*. Kohlhammer Verlag.
- Hartnack, F. (2017). Kämpfen, Ringen und Raufen: Interkulturelles Lernen. *Sportpraxis*, 58(11/12), 48–51.
- Harwood, A., Lavidor, M. & Rassovsky, Y. (2017). Reducing aggression with martial arts: A meta-analysis of child and youth studies. *Aggression and Violent Behavior*, 34, 96–101. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2017.03.001>
- Harwood-Gross, A., Feldman, R., Zagoory-Sharon, O. & Rassovsky, Y. (2020). Hormonal reactivity during martial arts practice among high-risk youths. *Psychoneuroendocrinology*, 121, Artikel 104806.
<https://doi.org/10.1016/j.psyneuen.2020.104806>
- Heimlich, U. (2016). *Lernschwierigkeiten: Sonderpädagogische Förderung im Förderschwerpunkt Lernen* (2. Aufl.). UTB; Klinkhardt, Julius.
- Hellison, D. R. (2011). *Teaching personal and social responsibility through physical activity* (Third edition). Human Kinetics.
https://doi.org/10.5040/9781718208919?locatt=label:secondary_humanKineticsLibrary
- Hils, H.-P. (1985). *Meister Johann Liechtenauers Kunst des langen Schwertes. Europäische Hochschulschriften / 3: Bd. 257*. Lang.
- Hintelmann, J. P. F. (2009). *Fernöstliche Kampfkunst, Lebenskraftkonzepte und Selbsttransformationstechnologien. Theorie und Praxis asiatischer Sinnsysteme*. Dissertation. Universität Hamburg. <https://ediss.sub.uni-hamburg.de/handle/ediss/2724>
- Höhmman-Kost, A. & Siegele, F. (2008). Auf dem Weg zur Aggressionskompetenz — Perspektiven und Praxis der Integrativen Leib- und Bewegungstherapie. In *Psychodynamische Psycho- und Traumatherapie* (S. 113–149). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91141-0_5
- Hölling, H., Schlack, R., Petermann, F., Ravens-Sieberer, U. & Mauz, E. (2014). Psychische Auffälligkeiten und psychosoziale Beeinträchtigungen bei Kindern und Jugendlichen im Alter von 3 bis 17 Jahren in Deutschland - Prävalenz und zeitliche Trends zu 2 Erhebungszeitpunkten: Ergebnisse der KiGGS-Studie - Erste Folgebefragung (KiGGS Welle 1). *Bundesgesundheitsblatt, Gesundheitsforschung, Gesundheitsschutz*, 57(7), 807–819.
<https://doi.org/10.1007/s00103-014-1979-3>
- Huck, L. & Schröder, A. (2016). Psychosoziale Belastungen und Lernschwierigkeiten. *Lernen und Lernstörungen*, 5(3), 157–164. <https://doi.org/10.1024/2235-0977/a000143>
- Hurrelmann, K., Bauer, U., Grundmann, M. & Walper, Sabine (Hrsg.). (2016). *Pädagogik. Handbuch Sozialisationsforschung* (8. Aufl., vollst. überarb.). Beltz Verlag.

- Istas, L. & Körner, S. (2016). "Boxen gehört nicht zu den Schulsportarten" - zur Karriere des Zweikampfes in den nordrhein-westfälischen Lehrplänen. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 4(1), 77–91. <https://doi.org/10.5771/2196-5218-2016-1-77>
- Jacobs, F., Knoppers, A. & Webb, L. (2013). Making sense of teaching social and moral skills in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 18(1), 1–14. <https://doi.org/10.1080/17408989.2011.621118>
- Jahr, D. & Kruschel, R. *Einleitung: Inklusion in Kanada als Lern- und Reflexionsangebot für Bildungsreformen*. In D. Jahr; R. Kruschel (Hrsg.) 2019. *Inklusion in Kanada. Internationale Perspektiven auf heterogenitätssensible Bildung* (1. Auflage). Beltz Juventa.
- Juyal, L. S. & Dandona, A. (2012). Emotional competence of sports and non-sports personnel: A comparative study. *International Journal of Business and Society*, 27, 41–52. https://www.researchgate.net/publication/317066486_EMOTIONAL_COMPETENCE_OF_SPORTS_AND_NON-SPORTS_PERSONNEL_A_COMPARATIVE_STUDY
- Kalnbach, T. (2019). *Implizites Training im Sportunterricht: Eine Studie zum Thema Trainieren im Schulsport. Schulsportforschung: Band 13*. Logos Verlag.
- Kanning, U. P. (2002). Soziale Kompetenz - Definition, Strukturen und Prozesse. *Zeitschrift für Psychologie*, 210(4), 154–163. <https://doi.org/10.1026//0044-3409.210.4.154>
- Kanning, U. P. (2015). *Soziale Kompetenzen fördern* (2., überarbeitete Auflage). *Praxis der Personalpsychologie: Band 10, Ed. 2*. Hogrefe.
- Karsch, J. (2020). *Nichtlineare Pädagogik im Sport- und Mathematikunterricht*. Logos Verlag.
- Kleiner, K. N. & Lenz, E. (2010). Das Sport- und Bewegungstagebuch SpoBeLis. Ein Beitrag, den Unterricht an Volksschulen kompetenzorientiert und nachhaltig zu gestalten. *Bewegungserziehung*, 64(1), 11–18. https://www.researchgate.net/publication/336230888_Das_Sport-_und_Bewegungstagebuch_SpoBeLis_Ein_Beitrag_den_Unterricht_an_Volksschulen_kompetenzorientiert_und_nachhaltig_zu_gestalten_InBewegungserziehung_64_1_11-18
- Klemm, K. (2010). *Gemeinsam lernen - Inklusion leben: Status Quo und Herausforderungen inklusiver Bildung in Deutschland*. Bertelsmann Stiftung. <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/gemeinsam-lernen-inklusion-leben#detail-content-3323-5>
- Knoblauch, H., Baer, A., Laurier, E., Petschke, S. & Schnettler, B. (2008). Visual Analysis. New Developments in the Interpretative Analysis of Video and Photography. *Forum: Qualitative Social Research*, 9(3). <https://doi.org/10.17169/fqs-9.3.1170>
- Knudsen, J. V., Elkrog-Hansen, L. M. & Christiansen, L. B. (2020). Life Skills Through School Sport: A Participatory Teacher Development Program. *Advances in Physical Education*, 10(03), 293–310. <https://doi.org/10.4236/ape.2020.103024>

- Kohlberg, L. (2020). *Die Psychologie der Lebensspanne* (2. Auflage). *Beiträge zur Soziogenese der Handlungsfähigkeit: Bd. 1846*. Suhrkamp.
- Koncz, P., Demetrovics, Z., Takács, Z. K., Griffiths, M. D., Tamás, N. & Király, O. (2023). The emerging evidence on the association between symptoms of ADHD and gaming disorder: A systematic review and meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 102343. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2023.102343>
- Konkolý Thege, B., Petroll, C., Rivas, C. & Scholtens, S. (2021). The Effectiveness of Family Constellation Therapy in Improving Mental Health: A Systematic Review. *Family process*, 60(2), 409–423. <https://doi.org/10.1111/famp.12636>
- Krahé, B. Aggression: Eine sozialpsychologische Perspektive. In H. Hartung, G. Herrgen (Hrsg.). *Interdisziplinäre Anthropologie* (S. 13–48). https://doi.org/10.1007/978-3-658-07410-4_1
- Krull, J., Wilbert, J. & Hennemann, T. (2018). Does social exclusion by classmates lead to behaviour problems and learning difficulties or vice versa? A cross-lagged panel analysis. *European Journal of Special Needs Education*, 33(2), 235–253. <https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1424780>
- Kultusministerkonferenz. (1999). *Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Lernen: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.10.1999*. Ständige Kultusministerkonferenz. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1999/1999_10_01-Empfehlung-Foerderschwerpunkt-Lernen.pdf
- Kultusministerkonferenz. (2022). *Sonderpädagogische Förderung in Schulen von 2011 - 2020* (Statistische Veröffentlichungen Kultuskonferenzen Dokumentation Nr. 231). https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok231_SoPaeFoe_2020.pdf
- Labisch, C. (2015). Mädchen und Jungen in der KiTa – Körper, Gender, Sexualität. Entwicklung und Bildung in der frühen Kindheit. *Frühe Bildung*, 4(4), 236–237. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000237>
- Lafuente, J. C., Zubiaur, M. & Gutiérrez-García, C. (2021). Effects of martial arts and combat sports training on anger and aggression: A systematic review. *Aggression and Violent Behavior*, 58, Artikel 101611. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2021.101611>
- Lahousen, T., Unterrainer, H. F. & Kapfhammer, H.-P. (2019). Psychobiology of Attachment and Trauma-Some General Remarks From a Clinical Perspective. *Frontiers in psychiatry*, 10, Artikel 914. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2019.00914>
- Laible, T. (2008). *Das Schwert - Mythos und Wirklichkeit* (2., komplett überarb. Aufl.). Wieland.
- Lakes, K. D. & Hoyt, W. T. (2004). Promoting self-regulation through school-based martial arts training. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 25(3), 283–302. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2004.04.002>
- Lange, H. & Sinning, S. (2009). *Kämpfen, Ringen und Raufen im Sportunterricht* (2., korrigierte Aufl.). *Praxisbücher Sport*. Limpert.
- Lanius, R. A., Rabellino, D., Boyd, J. E., Harricharan, S., Frewen, P. A. & McKinnon, M. C. (2017). The innate alarm system in PTSD: conscious and

- subconscious processing of threat. *Current opinion in psychology*, 14, 109–115. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2016.11.006>
- Lattanzi, G. M. (2023). Attachment Theory, Intergenerational Trauma, and Their Role in Maternal Filicide. In C. R. Martin; V. R. Preedy; V. B. Patel: *Handbook of Anger, Aggression and Violence*, 1–22. https://doi.org/10.1007/978-3-030-98711-4_178-1
- Legault, L. (2017). Self-Determination Theory. In V. Zeigler-Hill & T. K. Shackelford (Hrsg.), *Encyclopedia of Personality and Individual Differences* (S. 1–9). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-28099-8_1162-1
- Leitner, W. G., Ortner, R. & Ortner, A. (2008). *Handbuch Verhaltens- und Lernschwierigkeiten* (7. Aufl.). Beltz Verlag.
- Liebl, S. (2012). *Macht Judo Kinder stark? Hermeneutische und empirische Studien zum Kämpfen im Schulsport*. Dissertation. Universität Bayreuth.
- Lindel, M. & König, S. (2018). *Methoden der Sportunterrichtsforschung im Vergleich - eine Untersuchung am Beispiel von Sand-Karate. Schulsportforschung: Band 11*. Logos Verlag.
- Lindmeier, B. & Lindmeier, C. (2008). *Einführung in die Pädagogik bei Behinderungen und Benachteiligungen. Urban-Taschenbücher: Bd. 625*. Kohlhammer.
- Liu, F., Yu, T., Xu, Y. & Che, H. (2023). Psychological maltreatment and aggression in preadolescence: Roles of temperamental effortful control and maladaptive cognitive emotion regulation strategies. *Child abuse & neglect*, 135, 105996. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2022.105996>
- Lo, W. L. A., Liang, Z., Li, W., Luo, S., Zou, Z., Chen, S. & Yu, Q. (2019). The Effect of Judo Training on Set-Shifting in School Children. *BioMed research international*, Artikel 2572016. Vorab-Onlinepublikation. <https://doi.org/10.1155/2019/2572016>
- Lorenz, E. (2013). Traumagedächtnis bei Kindern mit Posttraumatischer Belastungsstörung. *Kindheit und Entwicklung*, 22(2), 61–69. <https://doi.org/10.1026/0942-5403/a000101>
- Ludyga, S., Mücke, M., Leuenberger, R., Bruggisser, F., Pühse, U., Gerber, M., Capone-Mori, A., Keutler, C., Brotzmann, M. & Weber, P. (2022). Behavioral and neurocognitive effects of judo training on working memory capacity in children with ADHD: A randomized controlled trial. *NeuroImage: Clinical*, 36, Artikel 103156. <https://doi.org/10.1016/j.nicl.2022.103156>
- Magnaguagno, L., Schmidt, M., Valkanover, S., Sygusch, R. & Conzelmann, A. (2016). Programm- und Outputevaluation einer Intervention zur Förderung des sozialen Selbstkonzepts im Sportunterricht. *Zeitschrift für Sportpsychologie*, 23(2), 56–65. <https://doi.org/10.1026/1612-5010/a000163>
- Marusak, H. A., Borg, B., Morales, A., Smith, J. C., Blankenship, K., Allen, J. L., Goldberg, E. & Bluth, M. H. (2022). Martial arts-based curriculum reduces stress, emotional, and behavioral problems in elementary schoolchildren during the COVID-19 pandemic: A pilot study. *Mind, brain and education : the official journal of the International Mind, Brain, and Education Society*, 16(1), 5–12. <https://doi.org/10.1111/mbe.12307>

- Masten, A. S., Roisman, G. I., Long, J. D., Burt, K. B., Obradović, J., Riley, J. R., Boelcke-Stennes, K. & Tellegen, A. (2005). Developmental cascades: linking academic achievement and externalizing and internalizing symptoms over 20 years. *Developmental psychology*, 41(5), 733–746.
<https://doi.org/10.1037/0012-1649.41.5.733>
- Mayring, P. (2016). *Einführung in die qualitative Sozialforschung: Eine Anleitung zu Qualitativen Denken* (6., überarbeitete Aufl.). Beltz Verlag.
- Mayring, P. & Glaser-Zikuda, M. (2005). *Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse. Uni-Taschenbücher: Bd. 8269*. Beltz Verlag.
- Meier, T. & Bretscher-Gisinger, C. (1999). *Lexikon des Mittelalters* (Studienausg.). Metzler.
- Messmer, R. (2015). Stimulated Recall als fokussierter Zugang zu Handlungs- und Denkprozessen von Lehrpersonen. *Forum: Qualitative Social Research*, 16(1).
<https://doi.org/10.17169/fqs-16.1.2051>
- Michaelis, R. & Niemann, G. (Hrsg.). (2010). *Entwicklungsneurologie und Neuropädiatrie*. Georg Thieme Verlag. <https://doi.org/10.1055/b-001-3200>
- Mietzel, G. (2017). *Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens* (9., aktualisierte und erweiterte Auflage). Hogrefe Verlag.
- Monnier, M. (2015). Difficulties in Defining Social-Emotional Intelligence, Competences and Skills - a Theoretical Analysis and Structural Suggestion. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 2(1), 59–84. <https://doi.org/10.13152/IJRVET.2.1.4>
- Moré, A. (2019). Die Weitergabe von Traumata und Schuldverstrickungen zwischen den Generationen [The Transmission of Trauma and Guilt Feelings Between Generations]. *Praxis*, 108(6), 425–430. <https://doi.org/10.1024/1661-8157/a003225>
- Mucci, C. (2021). Dissociation vs Repression: A New Neuropsychanalytic Model for Psychopathology. *American journal of psychoanalysis*, 81(1), 82–111.
<https://doi.org/10.1057/s11231-021-09279-x>
- Myers, D. G. (2014). *Psychologie* (3rd ed.). Springer Berlin Heidelberg; Imprint: Springer.
- Nakayama, M. & Masberg, M. (Hrsg.). (2020). *Karate-Do: Dynamic Karate* (J. Seydel, Übers.) (1. Auflage). VP-Masberg.
- Neudorfer, J.-K. (2005). *Zweikampfformen im Schulsport: Spielerisch Ringen und Raufen in der Sekundarstufe; empfohlen vom Deutschen Ringerbund* (1. Aufl.). Auer.
- Neyer, F. J. & Lehnart, J. (2016). Das dynamisch-interaktionistische Modell. In K. Hurrelmann, U. Bauer, M. Grundmann, S. Walper (Hrsg.): *Handbuch Sozialisationsforschung* (8. Aufl.). Beltz Verlag.
- Nicklaussen, J. Das Wohlbefinden von Grundschulkindern. In F. Hellmich, S. Förster, F. Hoya (Hrsg.). 2012: *Bedingungen des Lehrens und Lernens in der Grundschule* (S. 89–92). https://doi.org/10.1007/978-3-531-19137-9_11
- Opp, G. (2017). Schmerzbasierendes Verhalten. Eine paradoxe pädagogische Herausforderung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 1, S. 22–30.
- Oswald, E., Valkanover, S. & Conzelmann, A. (2013). Die Implementation einer Intervention zur Veränderung des Selbstkonzepts im Sportunterricht.

- Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 35, 255–273.
<https://doi.org/10.25656/01:10272>
- Paus-Hasebrink, I., Bichler, M. & Wijnen, C. (2008). *Mediensozialisationsforschung: Theoretische Fundierung und Fallbeispiel sozial benachteiligte Kinder. Beiträge zur Medien- und Kommunikationsgesellschaft: Bd. 11*. StudienVerlag.
- Peer, L. (2016). *Special educational needs: A guide for inclusive practice* (2nd edition). *Core textbook*. SAGE Publications.
- Peters, F. (2020). *Konzepte zum sozialen Lernen im Sport*. Masterarbeit. Ruhr-Universität Bochum.
https://www.researchgate.net/publication/344634349_Konzepte_zum_sozialen_Lernen_im_Sport
- Phung, J. N. & Goldberg, W. A. (2021). Mixed martial arts training improves social skills and lessens problem behaviors in boys with Autism Spectrum Disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 83, Artikel 101758.
<https://doi.org/10.1016/j.rasd.2021.101758>
- Piaget, J. & Inhelder, B. (2009). *Die Psychologie des Kindes* (Ungekürzte Ausg., 10. Aufl.). *dtv: Bd. 35030*. Klett-Cotta.
- Pinto-Escalona, T., Valenzuela, P. L., Martin-Loeches, M. & Martinez-de-Quel, O. (2022). Individual responsiveness to a school-based karate intervention: An ancillary analysis of a randomized controlled trial. *Scandinavian journal of medicine & science in sports*, 32(8), 1249–1257.
<https://doi.org/10.1111/sms.14167>
- Raab, J. & Stanisavljevic, M. (2018). Wissenssoziologische Videohermeneutik. In C. Moritz & M. Corsten (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Videoanalyse* (S. 57–71). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15894-1_3
- Rabellino, D., Densmore, M., Frewen, P. A., Théberge, J. & Lanius, R. A. (2016). The innate alarm circuit in post-traumatic stress disorder: Conscious and subconscious processing of fear- and trauma-related cues. *Psychiatry research. Neuroimaging*, 248, 142–150.
<https://doi.org/10.1016/j.psychres.2015.12.005>
- Raithel, J. (2008). *Quantitative Forschung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
<https://doi.org/10.1007/978-3-531-91148-9>
- Reinders, H. (2012). *Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen: Ein Leitfaden*. Oldenbourg Wissenschaftsverlag. <https://doi.org/10.1524/9783486717600>
- Remschmidt, H., Mattejat, F. & Warnke, A. (Hrsg.). (2008). *Therapie psychischer Störungen bei Kindern und Jugendlichen*. Georg Thieme Verlag.
<https://doi.org/10.1055/b-002-26635>
- Renziehausen, J. M., Rivera, P. M., Leahy, N. A., Fukuda, D. H. & Garcia, J. M. (2022). The Feasibility of a Community-Based Judo Program and Cortisol Collection in Children with Autism. *Advances in Neurodevelopmental Disorders*, 6(1), 100–105. <https://doi.org/10.1007/s41252-022-00237-x>
- Reuker, S. (2009). Sozialerzieherische Wirkungen schulischer Bewegungsangebote - eine empirische Studie zu erlebnispädagogischen Schulfahrten. *Sportwissenschaft*, 39(4), 330–338. <https://fis.dshs->

- koeln.de/de/publications/sozialerzieherische-wirkungen-schulischer-bewegungsangebote-eine-
- Rivera, P., Renziehausen, J. & Garcia, J. M. (2020). Effects of an 8-Week Judo Program on Behaviors in Children with Autism Spectrum Disorder: A Mixed-Methods Approach. *Child psychiatry and human development*, 51(5), 734–741. <https://doi.org/10.1007/s10578-020-00994-7>
- Roberston, L., Twenge, J. M., Joiner, T. E. & Cummins, K. (2022). Associations between screen time and internalizing disorder diagnoses among 9- to 10-year-olds. *Journal of affective disorders*, 311, 530–537. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2022.05.071>
- Röbken, H., Wetzel, K. & Center für Lebenslanges Lernen. (2017). *Qualitative und quantitative Forschungsmethoden*. Carl von Ossietzky Universität. <https://books.google.de/books?id=xp7UuQEACAAJ>
- Ruch, L., Kühn, J., Zamanduridis, J. & Scheibe, J. (2014). *Die Techniken im Ringen*. Meyer & Meyer.
- Saldern, M. von (Hrsg.). (2013). *Die Meisterung des Ichs. Budo zur Gewaltprävention?* Books on Demand.
- Sauer, D. (2004). Rezension von: J. Tupaika: Schulversagen als komplexes Phänomen. Ein Beitrag zur Theorieentwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2003 (338 S.). *Erziehungswissenschaftliche Revue*, 3(5). <https://doi.org/10.25656/01:19975>
- Saverino, D., Pierantozzi, E., Muroi, M. R., Strangio, A. & Iervasi, E. (2015). Anti-inflammatory and stress responses after intense vs moderate judo exercise in children. *European Journal of Integrative Medicine*, 7, 21–22. <https://doi.org/10.1016/j.eujim.2015.09.055>
- Schalkwijk, F., van Someren, E. J. W., Nicolai, N. J., Uijttewaal, J. L. & Wassing, R. (2023). From childhood trauma to hyperarousal in adults: The mediating effect of maladaptive shame coping and insomnia. *Frontiers in human neuroscience*, 17, 990581. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2023.990581>
- Scheid, V. (2007). *Sport und Bewegung vermitteln: Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 15. bis 17. Juni 2006 in Kassel*. Deutsche Vereinigung für Sportwissenschaft. Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft,
- Scheid, V. & Prohl, R. (Hrsg.). (2017). *Sportdidaktik: Grundlagen - Vermittlungsformen - Bewegungsfelder* (2., neu bearbeitete Auflage). Limpert Verlag.
- Scheithauer, H. & Peter, C. (2019). Förderung emotionaler Kompetenzen am Beispiel des Programms "Papilio-3bis6". *Report Psychologie*, 44 (6), 10–12. <http://www.report-psychologie.de/>
- Schmid, J. (2011). *Welten der Bildung? Vergleichende Analysen von Bildungspolitik und Bildungssystemen* (1. Aufl.). *Wirtschafts- und Sozialpolitik: Band 7*. Nomos.
- Schneider-Binkl, S. (2018). Video-Stimulated Recall Interviews als methodischer Ansatz für die qualitative Unterrichtsforschung im Fach Musik. *Beiträge empirischer Musikpädagogik*, 9, 1–20.

- Schneider-Binkl, S. & Gaul, M. (2018). Video-stimulated recall interviews: Ein methodischer Ansatz für die musikpädagogische Unterrichtsforschung. *Diskussion Musikpädagogik*, 1–20.
- Schnettler, B. & Raab, J. (2008). Interpretative Visual Analysis. Developments, State of the Art and Pending Problems. *Forum: Qualitative Social Research*, 9(3). <https://doi.org/10.17169/fqs-9.3.1149>
- Scholtens, S., Boer, H., Kiltz, L. & Fleer, J. (2023). A Systemic Perspective on Organizations: International Experience with the Systemic Constellation Method. *Systemic practice and action research*, 1–18. <https://doi.org/10.1007/s11213-023-09642-2>
- Schreier, M. (2014). Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten. *Forum: Qualitative Social Research*, 15(1). <https://doi.org/10.17169/fqs-15.1.2043>
- Schröder, M., Seker, S., d'Huart, D., Izat, Y., Bolten, M., Schmeck, K. & Schmid, M. (2022). The Relationship of Temperament and Character, Parental Stress, and Mental Health Problems with Attachment Disorders among Children. *International journal of environmental research and public health*, 19(23). <https://doi.org/10.3390/ijerph192315458>
- Schröder, U. (2005). *Lernbehindertenpädagogik* (2. Aufl.). Kohlhammer.
- Schuchardt, K. & Kuhn, J.-T. (2019). Komorbidität von Lernschwierigkeiten. *Lernen und Lernstörungen*, 8(1), 5–6. <https://doi.org/10.1024/2235-0977/a000251>
- Schüle, M. (2009). *Sieben Schwerter Skriptum: Unterrichtsskript der Fechtschule Sieben Schwert Ludwigsburg*.
- Schüller, I. (2019). Soziale Kompetenzen im Schulsport fördern. *sportunterricht*, 68(12), 548–552. <https://doi.org/10.30426/SU-2019-12-4>
- Schüller, I. & Demetriou, Y. (2018). Physical activity interventions promoting social competence at school: A systematic review. *Educational Research Review*, 25, 39–55. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.09.001>
- Schütze, F. (2015). *Paradoxien professionellen Handelns*. Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.25656/01:23369>
- Schwinger, M., Trautner, M., Otterpohl, N., Lütje-Klose, B. & Wild, E. (2020). Dabei sein ist alles? Psychosoziale Entwicklung von Kindern mit Förderschwerpunkt Lernen in inklusiven vs. exklusiven Fördersettings, 12(1), 64–78. <https://doi.org/10.25656/01:20170>
- Shafi, A. A. (2019). The Complexity of Disengagement with Education and Learning: A Case Study of Young Offenders in a Secure Custodial Setting in England. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 24(4), 323–345. <https://doi.org/10.1080/10824669.2019.1613897>
- Silva-Júnior, F. L. E., Emanuel, P., Sousa, J., Silva, M., Teixeira, S., Pires, F. O., Machado, S. & Arias-Carrion, O. (2016). Prior Acute Mental Exertion in Exercise and Sport. *Clinical practice and epidemiology in mental health : CP & EMH*, 12, 94–107. <https://doi.org/10.2174/1745017901612010094>
- Stückler, S. (2022). *Taekwondo Poomsae 1-8: Die Formen und ihre Bedeutung in der Nahkampfkunst* (1. Auflage). Meyer & Meyer.

- Sygusch, R., Hapke, J., Liebl, S. & Töpfer, C. (Hrsg.). (2022). *Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport: Bd. 198. Kompetenzorientierung im Sport: Grundlagen, Modellentwurf und Anwendungsbeispiele*. Hofmann.
- Terr, L. C. (1991). Childhood traumas: an outline and overview. *The American journal of psychiatry*, 148(1), 10–20. <https://doi.org/10.1176/ajp.148.1.10>
- Teuchert-Noodt, G. (2016). Die Entwicklung des kindlichen Gehirns untersteht dem Dreiklang aus Aktivität, Dynamik und Kompensation. *Trauma – Zeitschrift für Psychotraumatologie und ihre Anwendungen*, 14(2), 48–57.
- Thalhofer, H. & Hergsell, G. (2011). *Talhoffers Fechtbuch: Gerichtliche und andere Zweikämpfe darstellend; Anno Domini 1467* (5. Aufl.). VS-Books.
- Theunissen, G. (2007). *Empowerment behinderter Menschen: Inklusion, Bildung, Heilpädagogik, soziale Arbeit*. Lambertus.
- Tiedemann, M. (Hrsg.). (2021). *Außerschulische Lernorte, Erlebnispädagogik und Philosophische Bildung*. J. B. Metzler Verlag.
- Twemlow, S. W [Stuart W.], Biggs, B. K., Nelson, T. D., Vernberg, E. M., Fonagy, P. & Twemlow, S. W [Stephen W.] (2008). Effects of participation in a martial arts-based antibullying program in elementary schools. *Psychology in the Schools*, 45(10), 947–959. <https://doi.org/10.1002/pits.20344>
- Uexküll, T. von & Adler, R. (2011). *Psychosomatische Medizin: Theoretische Modelle und klinische Praxis* (7., komplett überarb. Aufl.). Urban und Fischer.
- Vasquez, M. & Miller, N. (2018). Aggression in Children With Reactive Attachment Disorder: A Sign of Deficits in Emotional Regulatory Processes? *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 27(4), 347–366. <https://doi.org/10.1080/10926771.2017.1322655>
- Vealey, R. S. & Horn, T. S. (2002). Personality and sport behavior. *Advances in sport psychology. Human Kinetics*(2), S. 43–47.
- Volk, A. A., Dane, A. V. & Marini, Z. A. (2014). What is bullying? A theoretical redefinition. *Developmental Review*, 34(4), 327–343. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2014.09.001>
- Walter, N. (2012). *Konzentrations- und Aufmerksamkeitsförderung durch Sport in der Grundschule: Untersuchung zur Wirksamkeit einer gezielten sportlichen Intervention auf das Aufmerksamkeitsverhalten und die Konzentrationsleistung von Grundschulkindern. Schriftenreihe Schriften zur pädagogischen Psychologie: Bd. 51*. Kovač.
- Wang, W., Vaillancourt, T., Brittain, H. L., McDougall, P., Krygsman, A., Smith, D., Cunningham, C. E., Haltigan, J. D. & Hymel, S. (2014). School climate, peer victimization, and academic achievement: results from a multi-informant study. *School psychology quarterly : the official journal of the Division of School Psychology, American Psychological Association*, 29(3), 360–377. <https://doi.org/10.1037/spq0000084>
- Webb, H. E., Weldy, M. L., Fabianke-Kadue, E. C., Orndorff, G. R., Kamimori, G. H. & Acevedo, E. O. (2008). Psychological stress during exercise: cardiorespiratory and hormonal responses. *European journal of applied physiology*, 104(6), 973–981. <https://doi.org/10.1007/s00421-008-0852-1>

- Weber, H. & Rammsayer, T. (Hrsg.). (2005). *Handbuch der Psychologie. Handbuch der Persönlichkeitspsychologie und Differentiellen Psychologie* (1. Auflage). Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG.
- Wevelsiep, C. & Greving, H. (2015). *Pädagogik bei emotionalen und sozialen Entwicklungsstörungen* (1. Aufl.). EBL-Schweitzer. Kohlhammer Verlag.
- Wibowo, J. & Bähr, I. *Kooperative Lernen im Sportunterricht - eine Einführung*. In J. Wibowo; I. Bähr [Hrsg.]. 2022: *Kooperatives Lernen im Sportunterricht* (2. unveränderte Auflage). *Basiswissen Didaktik des Bewegungs- und Sportunterrichts: Band 9*. Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Winkler, M. (2018). *Kritik der Inklusion: Am Ende eine(r) Illusion* (1. Auflage). Verlag W. Kohlhammer.
- Wolff, D. (2017). *Soziale Ordnung im Sportunterricht*. transcript Verlag.
<https://doi.org/10.14361/9783839437261>
- Zentall, S. S., Kuester, D. A. & Craig, B. A. (2011). Social Behavior in Cooperative Groups: Students at Risk for ADHD and Their Peers. *The Journal of Educational Research*, 104(1), 28–41.
<https://doi.org/10.1080/00220670903567356>
- Zielke, O. (1996). Judo - der sanfte Weg zur Empathie. *Sportpädagogik Zeitschrift*, 2(20 (1996), S. 49–53.
- Zivin, G., Hassan, N. R., Paula, G. F. de, Monti, D. A., Harlan, C., Hossain, K. D. & Patterson, K. (2001). An effective approach to violence prevention: traditional martial arts in middle school. *Adolescence*, 36(143), 443–459.
<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/11817627/>

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich allen Menschen danken, die mich bei der Anfertigung meiner Dissertation unterstützt haben.

Mein vorderster Dank gilt hierbei meinem Betreuer und Erstgutachter Prof. Dr. Dr. Swen Körner, der mir vorbehaltlos seine fachliche Unterstützung zugesichert hat, als ich mit diesem außergewöhnlichen Thema auf ihn zukam. Lieber Herr Körner, auch in schwierigen Momenten haben Sie immer verstanden, dass diese Arbeit mein Lebenstraum ist und mich auch an Wochenenden und Feiertagen äußerst kompetent unterstützt – das ist nicht selbstverständlich!

Auch meinem Zweitgutachter Prof. Dr. Peter Frei danke ich ganz herzlich für seine Bereitschaft sich diesem besonderen Thema zuzuwenden und meine Arbeit zu begutachten.

Ganz besonderer Dank gebührt der Rektorin der Paul Lechler Schule, Nadine Rathmann, der Klassenlehrerin, Stephanie Nill, sowie allen Schülerinnen und Schülern der damals sechsten Klasse des sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentrums. Ohne eure Bereitschaft, Geduld und Unterstützung – trotz Pandemie – wäre diese Arbeit nicht möglich gewesen. Weiter möchte ich mich beim Leiter des Amtes für Jugend, Schule und Sport der Stadt Böblingen, Joseph Fischer und allen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Stadtverwaltung Böblingen bedanken, die auf ihre Weise zum erfolgreichen Gelingen meiner Arbeit beigetragen haben.

Großer Dank gebührt auch meinen Fechtlehrern Michael Schüle, Christian Bott und Wolfgang Abart! Ich danke euch für den großartigen Fechtunterricht und vor allem für die Weitergabe der Begeisterung für das Fechten mit dem langen Schwert und die Arbeit mit historischen Fechtbüchern. Ohne meine Liebe zu dieser besonderen Kampfkunst wäre ich vermutlich nie auf die Idee zu dieser Arbeit gekommen!

Ein Promotionsstudium in der Pandemie als externe Doktorandin bringt so einige Herausforderungen mit sich und leider auch das Gefühl der Vereinsamung. Deswegen danke ich meinen Mitstudierenden der Sporthochschule in Köln, von denen ich leider niemanden persönlich kennenlernen durfte, aber der digitale Austausch mit euch war trotzdem sehr bereichernd!

Persönlich kennengelernt habe ich dafür all die wunderbaren Menschen, die mein Auslandssemester in Sevilla – trotz Pandemie – zu einem wunderbaren Erlebnis werden ließen – vielen Dank für eure Gastfreundschaft, Offenheit und Unterstützung!