

Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich  
Studiengang Sonderpädagogik  
Masterarbeit

# **Intervention im Sportunterricht einer Kleinklasse bei aggressivem Verhalten von Jugendlichen**

Eingereicht von: Simon Kaufmann

Begleitung: Dr. phil. Lars Mohr

November 2024

## **Abstract**

Die vorliegende Masterarbeit befasst sich mit der Wirksamkeit einer Intervention im Sportunterricht zur Reduktion aggressiven Verhaltens von Jugendlichen in einer Kleinklasse. Aus bestehenden Interventionen wird ein spezifisches Programm zur Förderung sozialer Kompetenzen zusammengestellt und über einen Zeitraum von fünf Wochen implementiert. Die Methodik basiert auf einer kontrollierten Einzelfallforschung, bei der das Verhalten von drei ausgewählten Jugendlichen vor, während und nach der Intervention systematisch beobachtet wird. Dabei kommen die Direkte Verhaltensbeurteilung (DVB) und der Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) zum Einsatz. Die Ergebnisse zeigen, dass die Intervention bei zwei der drei Lernenden zu einer signifikanten Reduktion des aggressiven Verhaltens führte, während beim dritten Jugendlichen eine geringere Veränderung beobachtet wurde.

# 1 INHALT

---

2	Einleitung .....	5
3	Fachlicher Hintergrund .....	7
3.1	Klärung zentraler Begriffe .....	7
3.1.1	Definition der Begriffe «Aggression» und «Gewalt» .....	7
3.1.2	Aggressives Verhalten .....	7
3.1.3	Formen von aggressivem Verhalten .....	8
3.1.4	Soziale Kompetenzen .....	10
3.2	Theorie .....	11
3.2.1	Forschungsstand zu aggressivem Verhalten .....	11
3.2.2	Forschungsstand zu Interventionen im Sportunterricht .....	12
3.3	Vorhandene Modelle für Interventionen .....	14
3.3.1	FESK: Förderung sozial-emotionaler Kompetenz .....	14
3.3.2	«Am Ball bleiben mit Ich schaffs!» HandballPLUS – der Weg ist das Spiel! .....	15
3.3.3	Emotionale Intelligenz im Sport .....	17
3.3.4	Interventionsprogramm Faustlos .....	18
3.3.5	Kämpfen im Sportunterricht .....	19
4	Fragestellung .....	20
5	Planung und Dokumentation der Durchführung .....	20
5.1	Organisatorische Rahmenbedingungen .....	20
5.1.1	Zeitlich .....	20
5.1.2	Räumlich .....	21
5.1.3	Personell .....	21
5.2	Begründung der Gewählten Intervention .....	24
5.3	Durchgeführte Intervention .....	26
5.4	Beobachtungen zur Durchführung .....	33
6	Methodik der Evaluation .....	40
6.1	Systematische Verhaltensbeobachtung .....	40
6.2	Verhaltensbeurteilung mit Ratingskalen .....	41

6.3	Evaluation mittels Direkter Verhaltensbeurteilung (DVB).....	41
6.4	Anwendung der Direkten Verhaltensbeurteilung .....	42
6.5	Evaluation mittels Strengths and Difficulties Questionair (SDQ).....	46
7	Ergebnisdarstellung.....	48
7.1	Schüler A. ....	48
7.2	Schüler T. ....	51
7.3	Schüler H. ....	53
8	Diskussion und Ausblick.....	56
8.1	Beantwortung der Fragestellung .....	56
8.2	Fallübergreifende Diskussion .....	56
8.3	Methodenkritik.....	57
8.4	Ausblick Berufspraxis.....	59
8.5	Ausblick Forschung.....	60
9	Danksagung .....	61
10	Literaturverzeichnis.....	62
11	Abbildungsverzeichnis .....	65
12	Tabellenverzeichnis .....	65
13	Anhang .....	66
13.1	Auswertungsbogen DVB .....	66
13.2	Auswertung SDQ-L von Schüler A. ....	71
13.3	Auswertung SDQ-L von Schüler T. ....	75
13.4	Auswertung SDQ-L von Schüler H. ....	79
13.5	Beschreibung der einzelnen Schüler nach ICF-CY .....	83
13.5.1	Schüler A. ....	83
13.5.2	Schüler T.....	83
13.5.3	Schüler H. ....	84

## 2 EINLEITUNG

---

«Der alltägliche Hass im Klassenzimmer. In einer Umfrage bei über 1000 Zürcher Lehrpersonen und Schulleitern berichtet jeder Zweite von körperlichen Angriffen zwischen Schülern, noch häufiger sind Demütigungen und Bedrohungen.» (Pastega, 2023) Das stand in einem Artikel des Tagesanzeigers am 20.05.2023. Die Studie von Nievergelt, Keller, Luder, Fabian und Kunz (2022) zeigt, dass es nicht nur Einzelfälle sind. In der Studie konnten schulische Mitarbeiter:innen mittels einer Skala angeben, wie häufig sie Gewaltvorfälle in der Volksschule beobachten. Das Ergebnis zeigt, dass bei psychischer Gewalt 20% häufig und 46% gelegentlich angaben. Bei physischer Gewalt waren es 10% bei häufig und 40% bei gelegentlich.

In der Sekundarschule werden Vandalismus, der sich gegen Objekte der Schule richtet, und psychische Gewalt gleich häufig genannt: 24% der befragten Personen gaben an, diese zwei Gewaltarten häufig zu beobachten oder davon zu erfahren. Während sich vandalistische Akte gegen Gegenstände zu 73% in der Pause der Schule ereignen, findet die psychische Gewalt zu 84% im digitalen Raum statt. (Nievergelt et al. 2022, S. 28)

Aggressives Verhalten kommt an vielen verschiedenen Orten und in unterschiedlicher Art vor. In den digitalen Raum der Jugendlichen kann nicht direkt eingegriffen werden. Es kann nur dann Konsequenzen haben, wenn die Gewalt bereits stattgefunden hat. Prävention muss daher an anderer Stelle ansetzen. Dabei gibt es unterschiedliche Möglichkeiten. Averdijk und Eisner (2015) schreiben, dass effektive Programme in der Regel eine Abklärung der individuellen Bedürfnisse der jeweiligen Schule verlangen. Die Prozesse sollten mit externen Experten geplant, von ihnen begleitet und überwacht werden. Das Ziel dabei sei immer ein positives Schulklima zu fördern. Das kann im Grossen mit einer ganzen Systemveränderung und im Kleineren mit einer effektiver Klassenführung geschehen. Ein weiteres Setting, das viel Potential zur Gewaltprävention hat, ist der Sport. Im Sportstudium an der Eidgenössischen Hochschule für Sport in Magglingen und später in der jahrelangen Tätigkeit als Sportlehrperson ist mir die Wichtigkeit und die Chance des Sportunterrichts klar geworden. Die Förderung sozialer Kompetenzen ist ein wichtiger Bestandteil der Gewaltprävention. Im Sportunterricht können Schüler:innen lernen, wie man fair spielt, Regeln respektiert, Teamarbeit fördert und mit Niederlagen umgeht. Stärk (2007) macht die Aussage, dass Gewaltprävention durch Sportunterricht gelingen kann, es aber auch Risikofaktoren gibt. Die sozialen Kompetenzen sind entscheidend, um Konflikte gewaltfrei zu lösen. Sportunterricht bietet Gelegenheiten, Konflikte in einem sicheren und strukturierten Umfeld zu erleben und zu lösen. Jugendliche können lernen, wie man Konflikte verbal, anstatt gewalttätig angeht. Dies fördert die Konfliktlösungskompetenz der Lernenden. Die Sportlehrperson fungiert dabei als Vorbild und kann aufzeigen, wie Konflikte gewaltfrei gelöst werden können oder wie sie ausgehalten werden, ohne dabei

aggressiv zu reagieren. Diese Kompetenzen sind auch Teil des Lehrplans. Der Lehrplan Volksschule enthält, mittels der überfachlichen Kompetenzen, folgende Punkte:

Die Schülerinnen und Schüler ...

- können sachlich und zielorientiert kommunizieren, Gesprächsregeln anwenden und Konflikte direkt ansprechen.
- können Formen und Verfahren konstruktiver Konfliktbearbeitung anwenden.
- können Konfliktsituationen, die sich nicht lösen lassen, aushalten und nach neuen Konfliktlösungsmöglichkeiten suchen; wenn nötig holen sie bei Drittpersonen Unterstützung.
- können die von der Schule bereitgestellten Hilfen nutzen und Instrumente zur gewaltfreien Konfliktlösung akzeptieren. (Erziehungsdirektoren-Konferenz, 2020)

Seit dem Jahr 2012 unterrichte ich als Sportlehrer und seit 2021 bin ich zusätzlich als schulischer Heilpädagoge an der Oberstufe in Uzwil tätig. Das Phänomen des aggressiven Verhaltens wird auch in Uzwil von verschiedenen Personen an der Oberstufe beobachtet. Es kommt in unterschiedlichen Klassen und über alle drei Jahrgänge verteilt vor. So berichteten unterschiedliche Lehrpersonen, dass sie in ihren Klassen Probleme mit aggressivem Verhalten von Einzelnen hätten. In dieser Schulgemeinde wird mit Kleinklassen gearbeitet. Ab dem 2. Zyklus besteht die Möglichkeit, die Kinder in einer Kleinklasse zu unterrichten. Obwohl es sich um ein Sonderschulsetting handelt, orientieren sich die Klassen am Lehrplan Volksschule und nicht an der Umsetzung des Lehrplans 21 für Schülerinnen und Schüler mit komplexen Behinderungen in Sonder- und Regelschulen. Dort wird vermerkt, dass «für die erfolgreiche Lebensbewältigung die überfachlichen Kompetenzen zentral sind. Sie entsprechen dem Potenzial einer Person, in unterschiedlichen Situationen und in unterschiedlichen sozialen Rollen angemessen und verantwortungsbewusst zu handeln.» (Hollenweger & Bühler, 2019, S. 11) Es handelt sich um eine Kompetenz, die in jedem Setting erworben werden kann. Seit dem Jahr 2021 bin ich als Heilpädagoge in einer der beiden Oberstufen-Kleinklassen tätig. Die Klasse setzt sich im Schuljahr 2023/2024 aus 12 Jugendlichen im Alter zwischen 14 und 18 Jahren zusammen. Das herausfordernde Verhalten einzelner Jugendlicher ist in dieser Klasse besonders ausgeprägt. Im Bereich des aggressiven Verhaltens gegenüber anderen, meist Mitschüler:innen, zeigen sich in dieser spezifischen Klasse einige auffällige Schüler und eine auffällige Schülerin. Im Sportunterricht präsentieren sich die Jugendlichen teilweise aggressiv, das Verhalten wird im Regelunterricht jedoch öfter beobachtet.

Aus den genannten Gründen erschien es mir sinnvoll, den Sportunterricht mit dem Verhalten im Regelunterricht der Schüler:innen in der Kleinklasse zu verbinden, um eine etwaige positive

Veränderung im Verhalten der Lernenden zu erreichen. Aufgrund der Tatsache, dass ich im Rahmen des Sportunterrichts ausschliesslich Knaben unterrichtete, ergab sich eine Fokussierung auf die männlichen Jugendlichen. In diesem Kontext stellt sich die Frage, ob eine Veränderung des aggressiven Verhaltens im Regelunterricht von drei Schülern durch eine Intervention im Sportunterricht möglich ist.

### **3 FACHLICHER HINTERGRUND**

---

#### **3.1 KLÄRUNG ZENTRALER BEGRIFFE**

Bevor das aggressive Verhalten definiert wird, werden die Oberbegriffe der Aggression und Gewalt erläutert.

##### **3.1.1 Definition der Begriffe «Aggression» und «Gewalt»**

Nach Wirtz (2017) ist Aggression eine Klasse von sozialen Verhaltensweisen, welche die Absicht haben einer Person Schaden zuzufügen. Sie kann physischer oder psychischer Natur sein und zielt auf eine absichtliche Schädigung ab. Gewalt ist eine Unterform der Aggression. Das Wort kommt von «walten» und bedeutet mit Macht über Dinge und Menschen zu herrschen. Meistens wird Gewalt mit physischem oder psychischem Zwang verwendet. «Deutlicher als der Begriff Aggression bezeichnet der Begriff Gewalt den Sachverhalt einer auf ein Objekt gerichteten schädigenden Handlung». (Hurrelmann & Bründel, 2012, S. 12) Die Gewalt kann als das Ziel oder Ergebnis von Aggression gedeutet werden. Da Gewalt, wie Hurrelmann und Bründel (2012) sagen, eher auf Objekte gerichtet ist, wird in dieser Arbeit der Begriff Aggression verwendet. Da es in vielen Fällen um die Schädigung von Personen geht. Ausserdem schreibt Poweleit (2014), dass Aggression in einem Menschen stattfindet und daher kontrolliert werden kann. Es gehe um die Kompetenz zur Selbstkontrolle oder das Einwirken von anderen auf den Aggressor, die den Aggressionsimpuls unterdrücken oder regulieren können. Da es in dieser Arbeit um eine Verhaltensänderung geht, passt der Begriff der Aggression.

##### **3.1.2 Aggressives Verhalten**

«Aggression kann in Form physischer oder verbaler Schädigung oder der Schädigung der sozialen Beziehungen einer anderen Person in Erscheinung treten.» (Wirtz, 2017) Aggressives Verhalten bezeichnet das Verhalten einer Person in der oben genannten Form der Aggression. Aggressives Verhalten wird sehr unterschiedlich interpretiert. Dann, Tennstädt, Humpert und Krause (1987) untersuchten mittels eines Analysefragebogens 593 Lehrpersonen zu subjektiven Aggressionsdefinitionen. Dabei zeigten sich grosse Unterschiede.

- 32% der befragten Lehrkräfte definierten fast ausschliesslich massive Auseinandersetzungen zwischen Schüler:innen als aggressives Verhalten.
- 17% der Lehrkräfte definierten ausserdem subtile Auseinandersetzungen eher als aggressives Verhalten.
- 10% der Lehrpersonen sehen tendenziell keine aggressiven Verhaltensweisen.
- 9% der Lehrer:innen sehen beinahe alle Verhaltensweisen als aggressiv.

Folglich ist es wichtig diesen Begriff genauer zu definieren, da dieses Verständnis grosse Auswirkungen auf die Datenerhebung hat. Wettstein (2008) schreibt, dass aggressives Verhalten in der Pädagogik als veränderbares Verhalten angesehen wird, da es Kinder zu fördern gilt. Aus einer ökologischen Sichtweise stehen, neben dem Individuum, die Mensch-Umwelt-Beziehungen im Vordergrund. Dabei sind zwei Bestimmungsmerkmale zu definieren. Die Schädigung, wie sie auch Wirtz (2017) definiert. Dabei kann die Schädigung nicht nur persönlich, sie kann auch materiell sein. Sie kann physisch, wie psychisch sein und muss bei einer persönlichen Schädigung als verletzend empfunden werden. Das absichtsvolle Handeln muss ebenfalls gegeben sein. Die Schädigungen die unabsichtlich passieren sind kein aggressives Verhalten. «Die sozialen Aggressionen können sich in verbalen oder rufschädigenden Verhaltensweisen (nicht selten unter Nutzung elektronischer Medien und sozialer Netzwerke) oder in physischer Gewalt äussern.» (Gold, 2018, S. 157)

### 3.1.3 Formen von aggressivem Verhalten

Aggressives Verhalten kann in unterschiedlichen Ausprägungen beobachtet werden, weshalb eine differenzierte Betrachtung erforderlich ist. Eine Differenzierung nimmt der BASYS-Test von Wettstein (2008) vor. In einem ersten Schritt erfolgt eine Differenzierung dahingehend, ob das Verhalten sich gegen eine Fremdperson oder einen Gegenstand richtet. Eine Erfassung von aggressivem Verhalten, das sich gegen die eigene Person richtet, erfolgt nicht. Im Falle einer Aggression gegen eine Fremdperson erfolgt eine Differenzierung zwischen aktivem und parteiübergreifendem Verhalten. Im Falle von aktivem aggressivem Verhalten ist der Akteur von Beginn an unmittelbar beteiligt. Dies kann sowohl aktiv als Aktion als auch reaktiv als Reaktion erfolgen. Im Falle von parteiübergreifendem aggressivem Verhalten nimmt die Person zunächst eine passive Beobachtersposition ein und interveniert zu einem späteren Zeitpunkt aktiv in das aggressive Geschehen. Eine weitere Differenzierung erfolgt anhand der Kriterien "offen-direkt" und "verdeckt-hinterhältig". Das offen-direkte aggressive Verhalten manifestiert sich für alle Beobachtenden in einer unmittelbar einsehbaren, offenen Form gegen eine Person. Bei verdeckt-hinterhältigem aggressivem Verhalten erfolgt die Ausführung ohne direkten Kontakt mit dem Opfer. In der letzten Differenzierung erfolgt eine Unterscheidung zwischen verbalen



und körperlichen Ausdrucksformen, wobei auch eine Mischform möglich ist. Die folgende Abbildung präsentiert eine grafische Darstellung dieser Unterteilung.

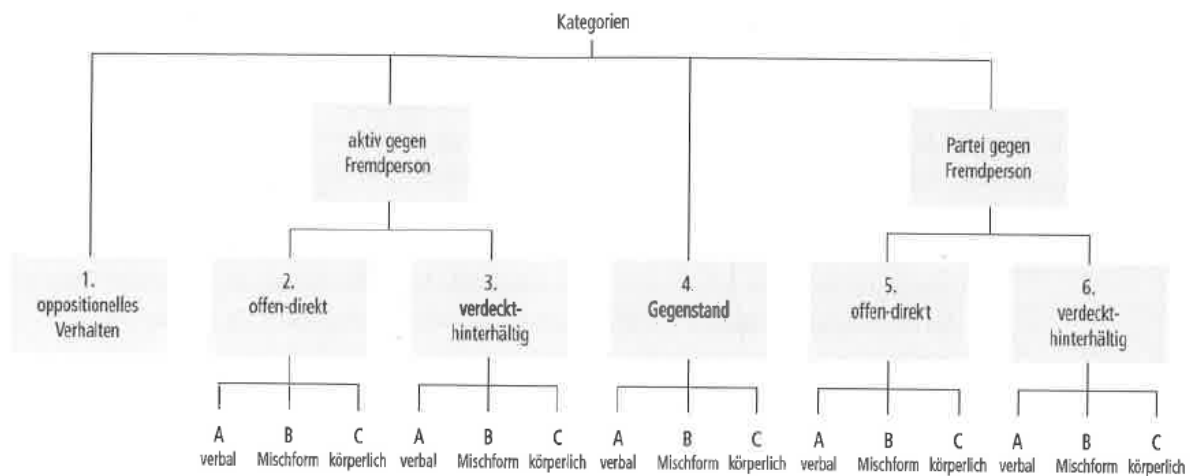


Abbildung 1: Formen des aggressiven Verhaltens nach Wettstein (2008) S.32

In der nachstehenden Tabelle werden die verschiedenen Formen beschrieben.

Tabelle 1: Formen des aggressiven Verhaltens nach Wettstein (2008)

Form des aggressiven Verhaltens	Beschreibung nach Wettstein (2008) S.33 ff.
Oppositionelles Verhalten gegen die Lehrkraft	Widersetzt sich aktiv Anweisungen der Lehrkraft und testet in herausfordernder Weise Grenzen aus. Ungewöhnlich häufige oder schwere Wutausbrüche. Streitet sich viel mit Erwachsenen. Weigert sich, Regeln zu befolgen, verweigert oder schreit.
Aktiv gegen Fremdpersonen; offen-direkt	Die Person ist aktiv in den Konflikt verwickelt und zeigt das aggressive Verhalten offen.
Aktiv gegen Fremdpersonen; verdeckt-hinterhältig	Die Person ist aktiv in den Konflikt verwickelt, versucht aber dem Gegner auf versteckte, hinterhältige Art und Weise zu schaden. Die Person möchte dabei nicht ertappt werden und/oder sucht Mittel, welche die Verteidigung «aber ich habe ja gar nichts gemacht» zulassen (z.B. nonverbale demonstrativ zur Schau gestellte Geringschätzung).
Aggression gegen Gegenstände	Aggressives Verhalten richtet sich in verbaler oder körperlicher Form gegen Gegenstände. Der Beobachter hat deutliche Hinweise, dass der Akteur absichtlich handelt (Mimik, Gestik, Sprache, Handlungskontext). Absichtliche Versuche ohne faktische Schädigung werden ebenfalls dieser Kategorie zugeordnet.

Partei ergreifend gegen Fremdpersonen; offen-direkt	Der Schüler erlebt aggressives Verhalten zwischen Mitschülern vorerst als passiver Beobachter, ergreift aber Partei und mischt sich offen und direkt in die fremde Konfliktsituation ein.
Partei ergreifend gegen Fremdpersonen; verdeckt-hinterhältig	Der Schüler erlebt aggressives Verhalten zwischen Mitschülern vorerst als passiver Beobachter, greift aber in das aggressive Geschehen ein. Dies geschieht meist ohne direkte Konfrontation mit dem Opfer. Hier wird versucht, dem Opfer zu schaden, ohne dass dem Aggressor eine Schädigung nachzuweisen ist. Das wird über die Manipulation des sozialen Umfelds (Person ausschliessen, Gerüchte verbreiten) und/oder verdeckte Eigentumsverletzungen (stehlen, Dinge verstecken) erreicht.

#### 3.1.4 Soziale Kompetenzen

«Soziale Kompetenzen bilden einen Komplex von Fähigkeiten, die dazu dienen, dem Individuum die Möglichkeit zu geben, in Kommunikations- und Interaktionssituationen, entsprechend den Bedürfnissen der Beteiligten Realitätskontrolle zu übernehmen.» (Wirtz, 2017)

Weiter schreibt Wirtz (2017), dass die Handlungsregulation, die möglichen Ergebnisse des Sozialverhaltens und die Entscheidungswahrscheinlichkeit, diese Fähigkeiten mitbestimmen. Das bedeutet, dass sie durch positive Ergebnisse, bei positivem Verhalten, verbessert werden können. Die Handlungsregulation richtet sich auf die Bedürfnisse der Beteiligten, also auf die eigenen, wie diejenigen des Umfelds.

Eine psychologische Definition nach Kanning (2002) für soziale Kompetenz beinhaltet die Herstellung eines Ausgleichs der Interessen in einer Interaktion von betroffenen Parteien. Das betrifft insbesondere den eigenen Charakter, die Durchsetzungsfähigkeit und die Fähigkeit sich Normen und Werten einer Gesellschaft anzupassen. «Im günstigsten Falle trägt sozial kompetentes Verhalten dazu bei, dass alle Beteiligten ihre Interessen in gleichem Masse verwirklichen können.» (Kanning, 2002, S. 155) Die soziale Kompetenz ist die Gesamtheit des Wissens, der Fertigkeiten und Fähigkeiten einer Person in einer Situation sozial kompetentes Verhalten zu zeigen. Die Bewertung eines konkreten Interaktionsverhaltens wird im Kontext gemacht, dies kann durch eine Person, soziale Gruppen oder auch das gesellschaftliche Wertesystem geschehen.

Die Intervention findet in einer Schulgemeinde des Kantons St. Gallen statt. Da in dieser spezifischen Kleinklasse mit dem Lehrplan Volksschule des Kantons St. Gallen gearbeitet wird,

wird auf diesen eingegangen. Er versteht unter sozialen Kompetenzen verschiedene Bereiche. Eine zentrale Kompetenz ist, nach der Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (2020), die Zusammenarbeit der Schüler:innen mit anderen. Die Einhaltung abgemachter Regeln und das Arbeiten in Gruppen, mit eben diesen Regeln, ist eine weitere Kompetenz. Das trägt zu einer guten Kooperationsfähigkeit bei. Die Konfliktfähigkeit gehört ebenfalls dazu und ist ein wichtiger Bestandteil dieser Arbeit. Dabei sollen die Schüler:innen sich in die Lage einer anderen Person versetzen und sich darüber klar werden, was diese Person denkt und fühlt. Die Lernenden sollen Formen und Verfahren konstruktiver Konfliktbearbeitung anwenden, sowie Hilfen und Instrumente zur gewaltfreien Konfliktlösung nutzen können.

## 3.2 THEORIE

### 3.2.1 Forschungsstand zu aggressivem Verhalten

Der aktuelle Forschungsstand beim Analysieren von aggressivem Verhalten von Kindern und Jugendlichen zeigt, dass sich nach Wettstein (2008) die Urteile von Lehrpersonen, Diagnostiker:innen und Eltern sehr unterscheiden. Es werden verschiedene Formen von aggressivem Verhalten als unterschiedlich schwere Probleme betrachtet. Lehrkräfte beschreiben externalisierende und Diagnostiker:innen internalisierende Verhaltensstörungen als problematischer. Ebenfalls gibt es einen Unterschied, wenn Eltern oder Lehrpersonen das Verhalten der Lernenden beurteilen. Dies lässt sich auf die unterschiedlichen Kontexte zurückführen. In dieser Arbeit geht es darum, dass sich die Schüler:innen weniger aggressiv, also sozial angepasster verhalten. Darum ist der Aspekt der Sozialkompetenz sehr entscheidend. Aus diesem Grund werden verschiedene Studien dazu thematisiert.

Fehlende Sozialkompetenzen sind ein wichtiger Vorläufer von aggressivem Verhalten. Die meisten Sozialkompetenztrainings beruhen auf Theorien über soziales Lernen und Problemlösung. Sie sollen die sozio-kognitiven, sozio-emotionalen und verhaltensbezogenen Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen verbessern, damit sie mangelhaft angepasste Verhaltensmuster besser regulieren können. Forschungsübersichten gelangen zum Schluss, dass diese Art von Programmen vielversprechende Auswirkungen auf die Verbesserung der Sozialkompetenzen erzielt und dadurch Aggressionsverhalten vorbeugt. (Averdijk & Eisner, 2015, S. 98)

Des Weiteren belegen laut Averdijk und Eisner (2015) mehrere Studien, die vor allem in den Vereinigten Staaten durchgeführt wurden, dass Programme zur Förderung der kognitiven, sozialen und emotionalen Kompetenzen einen positiven Einfluss auf prosoziales Verhalten und die emotionalen Kompetenzen haben und gleichzeitig emotionaler Stress und problematisches Verhalten abnehmen. «Die Auswirkungen wurden meistens unmittelbar nach Beendigung des

Programms gemessen. Einige Resultate legen nahe, dass noch 6 bis 12 Monate nach den Programmen eine geringe, aber signifikante Wirkung festzustellen ist.» (Averdijk & Eisner, 2015, S. 101)

Petillon (2012) schreibt, dass positives Sozialverhalten grundsätzlich in der Familie gelehrt wird. Es gib jedoch vermehrt Erziehungsschwierigkeiten in den Familien, welche diesen Prozess beeinträchtigt. Daher wird es notwendig, dass sich die Schule darum kümmert und Lernenden die Sozialkompetenz lehrt. Grundsätzlich muss dies im Kindergarten geschehen. Gelingt das nicht, erstreckt sich die Lernsituation weiter bis in die Oberstufe. Es wird beschrieben, dass das Sozialverhalten durch soziale Lernübungen oder die Einführung positiver Rituale gefördert werden kann. Dabei muss sich die Lehrperson als Vorbild verhalten und höfliches Verhalten immer wieder einfordern.

Petermann, Jugert, Tänzer und Verbeek (2012) untersuchten die Bedeutung des Sozialtrainings für die Entwicklung sozialer Kompetenzen und deren gezielte Förderung in Schulklassen. Sie belegen, dass Sozialtraining im schulischen Kontext eine präventive Wirkung auf aggressives und antisoziales Verhalten haben könne, während es gleichzeitig soziale Fähigkeiten wie Teamarbeit, Empathie und Konfliktlösung stärkt. Es wird aufgezeigt, dass systematisch durchgeführtes Sozialtraining dazu beitragen können, die emotionale Intelligenz von Schüler:innen zu fördern. Die beschriebenen Übungen fokussieren auf Kommunikation, Perspektivenübernahme und den Umgang mit Regeln und Normen. Der Erwerb dieser Kompetenzen hilft, Konflikte gewaltfrei zu lösen, zwischenmenschliche Beziehungen konstruktiv zu gestalten und Gruppenprozesse positiv zu beeinflussen. Es werden empirische Studien genannt, die belegen, dass Schüler:innen, die regelmässig Sozialtrainings durchlaufen, in der Lage sind, ihre Impulse besser zu kontrollieren und selbstbewusster im Umgang mit sozial herausfordernden Situationen zu agieren. Besonders bei Kindern und Jugendlichen, die Schwierigkeiten in sozialen Interaktionen haben, zeigen die Übungen signifikante positive Effekte. Petermann et al.(2012) bietet strukturierte Programme für Lehrpersonen, die leicht in den Unterricht integriert werden können. Dabei wird betont, dass der langfristige Erfolg des Sozialtrainings davon abhängt, wie gut die Inhalte im Schulalltag verankert werden und ob die Lernenden die Gelegenheit haben, das Gelernte kontinuierlich anzuwenden und zu reflektieren.

### 3.2.2 Forschungsstand zu Interventionen im Sportunterricht

In seiner Arbeit zum Thema Aggressionsbewältigung und Konfliktlösung im Sportunterricht befasst sich Hinteregger (2018) mit den positiven und negativen Einflüssen von Sport auf die Gewaltbereitschaft von Jugendlichen. Der Begriff Gewalt wird mit aggressivem Verhalten gleichgesetzt. Die Ventilfunktion von Sport sei eine überwiegend positive Eigenschaft, die helfen könne, die Persönlichkeit zu stärken und die Selbstkompetenz zu fördern. Die klaren

Regeln im Sport sollen helfen Gewalt zu vermeiden und den Umgang mit Regeln zu erlernen. Vor allem im Leistungssport zeigen Sportler:innen immer wieder aggressives Verhalten, damit sie sportliche Erfolge erzielen können. Sie stehen unter einem enormen Leistungsdruck, dabei ist der Erfolg das oberste Ziel und die Regeln werden zum eigenen Vorteil ausgenutzt. Hinteregger (2018) nennt Konrad Lorenz, der eine Katharsisthese aufgestellt hat. Diese These stützt sich darauf, dass die Regeln im Sport aggressives Verhalten verhindern sollten und die Energieüberschüsse gezielt abgebaut werden können.

Die Konzeption von Katharsis als emotionale Abreaktion (Purgation). Dem Purgations-Konzept unterliegt ein hedonistisches Prinzip, das auf die Entlastung von emotionaler Spannung ausgerichtet ist, die ihrerseits durch aversive Reize zustande gekommen ist. Die Überwindung der Spannung wird automatisch erreicht, wenn die Gelegenheit zum Ausagieren entlastender (z. B. aggressiver; Aggression) Handlungen besteht. [...] Die einschlägige empirische Forschung hat sich lange und überwiegend auf den Purgationspol der Katharsis als Abreaktion konzentriert, und zwar mit fast ausschliesslicher inhaltlicher Fokussierung auf aggressive Handlungen. [...] Dabei stand der Abbau der frustrationsbasierten Aggression mithilfe aggressiver Handlungen im Mittelpunkt, die entweder als direkte, offene Verhaltensweisen oder indirekte Reaktionen (Vorstellungen, mediale Rezeptionen etc.) untersucht wurden. Für beides konnte eine Abnahme von Aggressionsmotivation durch die Realisierung aggressiver Handlungen gegenüber einer Frustrationsinstanz nachgewiesen werden. Die Abreaktion der emotionalen Spannung gelingt also durch das erfolgreiche Ausagieren aggressiver Vergeltungsimpulse. Unter der Perspektive des ausagierenden Handelns gilt die Katharsisthese daher als aussergewöhnlich gut bestätigt. (Wirtz, 2017)

Diese Aussage bekräftigt Stärk (2012), indem sie schreibt, dass Sport in der Lage sei das Selbstkonzept zu verändern und die Konfliktfähigkeit zu verbessern. Sport ermögliche kontrolliertes Handeln und könne soziale Kompetenzen vermitteln. Durch das Stärken des Gemeinschaftsgefühls werde der Zusammenhalt verbessert und das Risiko von Gewalt an Schulen minimiert. Aggressives Verhalten könne jedoch auch gefördert werden, vor allem wenn falsche Vorbilder bestehen. Auch MMA (Mixed Martial Arts) trage nicht zur Gewaltprävention bei. Andere Kampfsportarten, wie Judo oder Karate, welche Wert auf Respekt und Selbstbeherrschung legen, können jedoch dazu beitragen. Die emotionale Regulation, Förderung sozialer Kompetenzen und die Vorbildfunktion der Trainer oder Lehrpersonen sind entscheidend für die erfolgreiche Gewaltprävention.

Funke-Wieneke (2019) hat Kämpfen als Interventionsthema untersucht. Er kommt zum Schluss, dass Kämpfen lernen präventiv eingesetzt werden kann. «Wer Kampfsport treibt, wird

dadurch nicht gewalttätiger, sondern sanfter, gelassener und lernt mit eigenen Gewaltregungen und Angriffen Anderer in einer friedfertigen Weise umzugehen.» (Funke-Wieneke, 2019, S. 1) Es wird beschrieben, dass dies nicht von sich aus gegeben sei. Weiter wird erläutert, dass Kampfsport doch Kampfsport bleibe und es auf wichtige andere Faktoren ankomme, damit Gewaltprävention gelinge. Pädagogische Überlegungen seien sehr entscheidend. Der Übungsleiter muss als Vorbild fungieren. Er muss auf die Jugendlichen einwirken können und sie strikt anleiten. Dies bestätigt auch Pilz (2007) mit der Aussage, dass pädagogisch verantwortungsvoll gearbeitet werden muss und wie er ihn nennt, der «Meister» die Jugendlichen im Griff haben und lenken muss. Er sagt klar, dass die Etikette übertriebener Männlichkeitsfantasien unterbunden und aggressive Impulse kanalisiert werden müssen. Es sei wichtig die positive Philosophie der Kampfkünste zu vermitteln, um Selbstbewusstsein und Selbstwertgefühl zu steigern, was zu weniger Gewaltausübung führe.

### 3.3 VORHANDENE MODELLE FÜR INTERVENTIONEN

#### 3.3.1 FESK: Förderung sozial-emotionaler Kompetenz

Dies ist eine Handreichung und zielt auf die Förderung von sozial-emotionalen Kompetenzen von Kindern mit dem Förderschwerpunkt geistige und sozial-emotionale Entwicklung ab. Sie wurde an der Ludwig-Maximilians-Universität in München, am Lehrstuhl für Pädagogik bei geistiger Behinderung und Verhaltensstörungen im Jahr 2011 entwickelt. Es wurden aus unterschiedlichen Bereichen, unter anderem dem Sportunterricht, pädagogische Impulse verwendet. «Der Schwerpunkt unserer Handreichung liegt in den Bereichen Emotionen, Emotionsregulation, Empathie, Gemeinschaft, Selbstkompetenz und prosoziales Verhalten.» (Galata, et al., 2011, S. 8) Als theoretische Grundlage der Handreichung dient ein selbst entwickeltes Konzept. Es sind verschiedene Übungen und Spielformen, die variabel im Unterricht eingebaut werden können. Es ist nicht, wie bei anderen Programmen, an einen strikten Trainingsplan gebunden. Die Lehrperson ist zeitlich und von Ablauf her flexibel. Die folgende Abbildung zeigt die Erklärung zum Aufbau der einzelnen Spiele oder Übungen aus der Handreichung. Sie sind alle nach dem gleichen Schema aufgebaut.




Hinweise zur Art des Einsatzes		Emotionen	Bereich
	<b>Gefühlsratespiel</b>		Name des Spiels
Anleitung zur Durchführung	<u>Beschreibung:</u> Die Lehrkraft hat mehrere Karten mit Wörtern zum Thema ‚Gefühle‘ vorbereitet. Die Schüler sitzen in einem Sitzkreis und ziehen nacheinander eine Karte aus dem Stapel. Das sich darauf befindende Wort spielen sie pantomimisch vor oder erklären es mit eigenen Worten. Die anderen Schüler erraten das vorgegebene Wort. 		Sozialform (Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit)
Regeln	 Kein Schüler wird für seinen Beitrag ausgelacht		
	<u>Material:</u> - Vorbereitete Spielkarten (Arbeitsblätter 7-9) Mögliche Wörter: Lustig, optimistisch, grauenvoll, unklar, albern, bedrückt, verwirrt, langweilig, schlecht gelaunt, pessimistisch, wütend, freudig, ängstlich, traurig, schmerzlich, aggressiv		Benötigtes Material
Angestrebte Ziele	<u>Ziele:</u> - Gezielte sprachliche und körperliche Ausdrucksfähigkeit - Differenziertere Form der Darstellung von Gefühlen kennen lernen - Förderung der Darstellungsfähigkeit - Eigene Grenzen im körperlichen Ausdruck erkennen und üben, diese zu überwinden		
Hinweise zur Durchführung	<u>Hinweis:</u> Die Lehrkraft fragt nach, ob die anderen Schüler sich auch so verhalten, wenn sie dieses Gefühl empfinden. <u>Erfahrungen aus der Anwendung:</u> - Der Arbeitsauftrag wurde von den Schülern gut verstanden - Einige Schüler hatten Probleme bei der korrekten mimischen Darstellung der Gefühle, anderen Schülern war es peinlich die Gefühle mimisch darzustellen - Wörter wie ‚grauenvoll‘ bedürfen einer Erklärung		Erfahrungen aus der Anwendung
Mögliche Varianten	<u>Varianten:</u> - Die Lehrkraft kann sich weitere Gefühlsbereiche überlegen - Die Schüler können die Gefühle in Partnerarbeit erraten - Die Lehrkraft kann die Schüler fotografieren, während sie einen Gefühlsausdruck darstellen und ihnen die Fotos hinterher zeigen - Die Schüler ziehen Karten, auf denen Bilder zu sehen sind		
	<u>Fächerübergreifende Ideen:</u> Kunst: Die Schüler stellen das Gefühl zeichnerisch dar Deutsch: Die Schüler überlegen sich eine Geschichte in der 5 Gefühlsbereiche vorkommen und schreiben diese auf Musik: Die Schüler drücken das entsprechende Gefühl mit einem Instrument aus. Die anderen Schüler erraten, um welches Gefühl es sich handelt.		Fächerübergreifende Ideen
Quelle	<u>Angelehnt an:</u> Dussan, P. (2002); Barrett, P./Turner, C./Webster, H. (2003)		

Abbildung 2: Erklärung zum Aufbau der einzelnen Spiele/Übungen aus der Handreichung – FesK

### 3.3.2 «Am Ball bleiben mit Ich schaffs!» HandballPLUS – der Weg ist das Spiel!

Franz (2018) beschreibt einen Gruppenprozess für Kinder im Alter zwischen 11 und 13 Jahren. Es ist eine Intervention an der Schnittstelle von Schule und Sportverein. «Eigentlich geht es nicht um Handball! Oder Fussball etc. Es geht um die Frage, wie wir durch attraktive und echte, lebendige, aktive und interaktive Spiele Kinder wieder zu sich selbst bringen!» (Franz, 2018, S. 228) Bei der Durchführung habe sich gezeigt, dass eine handballspezifische Förderung nicht im Zentrum stehe. Die Förderung verlagert sich auf die exekutiven Funktionen, insbesondere der Impulskontrolle, Aufmerksamkeitslenkung und Stärkung der Frustrationstoleranz. In diesem Programm ist es nicht möglich die Fokussierung auf ganz unterschiedliche Kompetenzen zu richten, daher werden Kernfähigkeiten gesucht, die für alle wichtig sind und zugleich individuelle Schwerpunkte gesetzt werden können. Einer dieser Punkte ist die Impulskontrolle. Die «Ich schaffs!» Intervention beinhaltet 15 Schritte, die Franz (2018) ab S. 232 ff. erläutert. Sie werden nachfolgend kurz skizziert.

1. Zeitreise
  - a. Die Fähigkeiten zur Konzentration besitzen bereits Kleinkinder, sie müssen diese nicht lernen.
  - b. Es wird mit Fragen gearbeitet. Beispielsweise, wo und wann ist es dir gelungen dich ganz meisterhaft zu konzentrieren?
2. Ziele setzen
  - a. Gemeinsamer Dialog zum Erarbeiten von eigenen, lohnenden und attraktiven Zielen
  - b. Drei Kategorien: Sport, Schule, Freizeit
  - c. Jugendlichen muss geholfen werden konkrete und positive Ziele zu formulieren
3. Nutzen erkennen
  - a. Kernfrage: Wenn du dich gut Konzentrieren könntest, was würde es dir bringen?
  - b. Als Metapher ein gutes Sportteam nehmen und erläutern, dass, wenn sie Erfolg haben wollen, sich jeder für den anderen einsetzen, mit ihm zusammenspielen, ihm helfen muss und das möglichst fehlerfrei
4. Fähigkeiten entwickeln
  - a. Mit Fragen arbeiten, wie zum Beispiel: Welche Fähigkeiten brauchst du? Woran könnte man erkennen, dass du dich besser im Griff hast?
  - b. Es werden in unregelmässigen Abständen Videos aufgenommen, um den Kindern gute, wie suboptimale Szenen zu zeigen
5. Motto und Symbol finden
  - a. Echte oder fiktive Personen oder Tiere finden, welche die gewünschten Eigenschaften besonders verkörpern
6. Helferteam suchen
  - a. Du brauchst ein kleines Team, das dich unterstützt. An wen denkst du?
  - b. Drei Helfer:innen pro Kind, jemand aus der Familie, eine Lehrperson und ein Kind aus der Sportklasse
7. Optimismus aufbauen
  - a. Die Jugendlichen fragen, wie sie das Ziel erreichen können
  - b. Warum können die Lernenden das Ziel erreichen
8. Zuversicht fördern
  - a. Eine Hausaufgabe ist, deine Helfer zu fragen, ob du das schaffen kannst.

Hinweis: Die Schritte 6-8 werden zusammengefasst und schriftlich notiert.



### 9. Stufenplan erstellen

- a. Es werden verschiedene zielführende Aktivitäten bzw. Verhaltensweisen gesammelt
- b. Danach wird eine «Aktion der Woche» bestimmt

### 10. Konkrete Regeln, Rituale, Übungen – im Sporttraining

- a. Jedes Kind nimmt sich pro Woche ein Verhalten, eine Fähigkeit vor, die es übt

### 11. Logbuch führen

- a. Jedes Kind hat obligatorisch ein Logbuch
- b. Es wird kurz beschrieben, was für die Trainingserfolge gemacht wurde und wie es geklappt hat
- c. Lobliste anlegen, nach Wahrnehmung der Lehrperson oder der Lernenden können Jugendliche für speziell positives Verhalten Pluspunkte sammeln

### 12. Rückschläge antizipieren

- a. Rückschläge dürfen passieren
- b. Wenn keine passieren würden, wäre das Ziel zu einfach gewählt
- c. Gegenseitige Unterstützung, damit es immer weniger passiert

### 13. Feier und Dank vorbereiten

- a. Für das Abschliessen des Programms wird ein spezieller Anlass mit den Jugendlichen geplant
- b. In diesem Kapitel werden verschiedene Übungs- und Spielformen beschrieben, auf die hier nicht näher eingegangen wird.

Auf die Schritte 14 (Neu erlernte Fertigkeiten weitergeben) und 15 (An die Zukunft denken) wird nicht näher eingegangen.

Kommentar der Schulleiterin der durchführenden Schule zur Intervention:

«Viel wichtiger ist aber, dass sich innerhalb von zwei Jahren das Zusammengehörigkeitsgefühl innerhalb des Klassenverbands spürbar verbessert hat, die Kinder ganz ungewohnte Erfolgserlebnisse erfahren und so auch emotional stabiler werden.» (Franz, 2018, S. 244/245)

### 3.3.3 Emotionale Intelligenz im Sport

Das Ziel ist es, dass emotionale Bewusstsein zu fördern. Damit soll der gezielte Umgang mit Emotionen geschult werden, um eine Verbesserung von sportlichen Leistungen erreicht werden. Laborde, Furley, Musculus und Ackermann (2017) beziehen sich auf eine Metaanalyse von nahezu 40 wissenschaftlichen Studien zu dieser Thematik. Sie definieren emotionale Intelligenz als den Umgang mit den eigenen und den Emotionen anderer Menschen. Man kann durch emotionale Intelligenz folglich mit den eigenen Emotionen und mit denjenigen seiner

Mitmenschen gezielter umgehen und so sein Verhalten adaptieren. Emotionen müssen in einer sozial akzeptierten Art ausgedrückt werden können. Emotionen können verbal und non-verbal vermittelt werden und gleichzeitig muss man in der Lage sein, Empathie zu zeigen, wenn jemand anderes seine Emotionen ausdrückt. Werden also Emotionen besser verstanden und gezielt eingesetzt, verbessert sich die Empathie und somit der Umgang mit anderen. «Konkret werden Aktivitäten aufgezeigt, die das eigene emotionale Erleben sensibilisieren und verbessern können. Ausserdem können die Aktivitäten helfen, den Einfluss von Emotionen im Sport zu erkennen sowie einen hilfreichen Umgang mit Emotionen zu erlernen.» (Laborde et al. 2017, S. 76)

*Eine Aktivität ist «Teambuilding».*

«Die Idee hinter dieser Aktivität ist es, ein positives Verhalten durch Gesten und Berührung zu verstärken und die Emotionen in anderen Menschen zu nutzen, um die Motivation, Lernen, Selbstvertrauen und soziale Unterstützung und darüber die sportliche Leistung zu fördern.» (Laborde et al. 2017, S. 108) Dabei gibt der Trainer vor, dass aktiv gelobt werden muss. Dies wird durch körperliche Gesten gemacht, zum Beispiel durch einen Daumen hoch oder ein High-Five. Sie beziehen sich dabei auf Morris und Zentall (2014), die aufzeigen, dass körperliche Signale motivierender sind als verbales Lob.

*Eine Aktivität ist die «Kommunikationsübung».*

Es geht um die Identifikation der eigenen Emotionen und der Emotionen anderer und um das Verständnis der eigenen Emotionen und der Emotionen anderer. Es treffen sich zwei Personen und führen ein Gespräch. Dabei ist die Frage vorgegeben. Mögliche Fragen wären z. B. „Was war eine prägende Erfahrung in Ihrer Kindheit?“, „Was macht Ihnen Angst?“, „Was sind typische Situationen, die Sie wütend machen und wie gehen Sie in der Regel mit ihnen um?“. Zuerst redet ausschliesslich einer Person, dann gibt es eine Ruhephase, in der beide nachdenken. Danach spricht die zweite Person, ohne unterbrochen zu werden. Es gibt erneut eine Ruhephase und am Ende tauschen sie sich über das Gesagte aus.

### 3.3.4 Interventionsprogramm Faustlos

Faustlos ist ein sehr praxisorientiertes Curriculum, das sich in seinem didaktischen Aufbau eng an die pädagogischen Anforderungen einer Schulstunde anlehnt. Das Programm wird nicht von externen Experten, sondern von den Lehrkräften selbst unterrichtet. Es ist für die Grundschule konzipiert und kann problemlos in verschiedene Stunden des Regelunterrichts integriert werden. Die insgesamt 51 Lektionen des Curriculums sind in die drei Einheiten, Empathieförderung, Impulskontrolle und Umgang mit Ärger und Wut, unterteilt. Die drei Bereiche sind in Lektion unterteilt, die aufeinander aufbauen. «Die Originalmaterialien wurden in einem

mehrstufigen Prozess übersetzt, im ständigen Feedbackprozess mit Erzieherinnen und Erziehern und Lehrkräften weiterentwickelt, evaluiert und für den deutschsprachigen Kulturraum angepasst.» (Schick & Cierpka, 2008, S. 243)

### 3.3.5 Kämpfen im Sportunterricht

Kämpfen im Sportunterricht besteht aus verschiedenen Bausteinen und Materialien rund ums Thema. Der Herausgeber ist der Rheinische Gemeindeunfallversicherungsverband, der als Partner des Schul- und Sportministeriums fungiert. In einer Arbeitsgruppe (bestehend aus: Dozent:innen der deutschen Sporthochschule, der pädagogischen Hochschule Heidelberg und der Universität Münster, Sportlehrpersonen, Fachleiter:innen Sport, Beauftragte für Sport und Vertreter verschiedener Sportverbände) wurde die Handreichung zur Entwicklungsförderung von Schüler:innen entwickelt. Auf folgende drei Kompetenzen wurde ein besonderes Augenmerk gelegt:

- Fairness und verantwortliches Handeln gegenüber anderen
- Selbstdisziplin und Aggressionskontrolle
- Sensible Wahrnehmungsfähigkeiten im Umgang mit sich und anderen

Es wird grossen Wert auf die empathische Interaktion gelegt, darum ist auf das Einhalten von Regeln und die Gewöhnung an sinnvolle Rituale zu achten. Die Materialien sind in sieben Bausteine gegliedert, die jedoch nicht trennscharf unterschieden werden können. Die einzelnen Bausteine werden durch verschiedene Literatur begründet und sind nicht aufeinander aufbauend. Die Lehrpersonen sollen abwägen, damit die Elemente bestmöglich eingesetzt werden.

Kinder lernen beim Zweikämpfen das Umgehen mit eigener und fremder Aggression, sie erfahren unmittelbare körperliche Kraft, sie lernen das Verarbeiten von Sieg und Niederlage, sie entwickeln Selbstdisziplin und verbessern ihre Wahrnehmungsfähigkeit im Umgang mit anderen. In der Schule, angeleitet von erfahrenen Sportpädagoginnen und Sportpädagogen, können die Chancen, die im sportlichen Kämpfen für die Entwicklung und Stärkung von Selbstwahrnehmung und Selbstwertgefühl oder im Bereich der Gewaltprävention liegen, noch besser genutzt werden. (Fardel, 2000, S. 4)

## 4 FRAGESTELLUNG

---

Die Fragestellung dieser Masterarbeit lautet:

Gibt es einen Unterschied im aggressiven Verhalten von drei ausgewählten Jugendlichen der Kleinklasse in Uzwil, wenn in Folge einer Fokussierung auf soziale Kompetenzen im Sportunterricht, während fünf Wochen ein spezifisches Programm durchgeführt wird?

## 5 PLANUNG UND DOKUMENTATION DER DURCHFÜHRUNG

---

### 5.1 ORGANISATORISCHE RAHMENBEDINGUNGEN

#### 5.1.1 Zeitlich

Der Ablauf umfasst drei Phasen. In der Grundratenphase (A-Phase) wird das Verhalten der Jugendlichen evaluiert. Wie Julius, Schlosser und Goetze (2000) beschreiben gilt diese Phase als Standard für die nachfolgenden Phasen. Sie zeichnet sich durch Kontinuität, Dauer und Stabilität aus. Die A-Phase findet in den Kalenderwochen 17 und 18, direkt nach den Frühlingferien, statt. Wegen den Feiertagen (Unterricht findet nur Montag und Dienstag statt) kann in der folgenden Woche nicht beobachtet werden. Die Interventionsphase (B-Phase) ist die Phase, in der die kontrollierte Durchführung der Intervention stattfindet. Sie ist während den Kalenderwochen 20 – 24. Dabei wird die Intervention während dem Sportunterricht durchgeführt. Zeitgleich werden die Beobachtungen zum Verhalten der Probanden und zu den einzelnen Teilen des Sportunterrichts protokolliert. Anschliessend folgt die Erweiterungsphase (E-Phase) oder auch Follow-Up genannt. «Das Ziel jeder Follow-Up-Erhebung ist es, die Nachhaltigkeit der Interventionen zu überprüfen.» (Julius et al. 2000, S. 53) Während dieser Phase, in den Kalenderwochen 25 und 26, wird erneut das Verhalten der Lernenden beobachtet, ohne dass eine Intervention stattfindet. Die Art der Beobachtung wird in Kapitel 5.5.3 beschrieben. Nach der E-Phase haben die Lernenden noch eine Woche Unterricht bis zu den Sommerferien.

Es gibt fünf Beobachtungslektionen. Diese sind auf eine Woche verteilt folgende:

- Montag 08.50 – 09.40 Uhr
- Montag 13.30 – 14.20 Uhr
- Mittwoch 10.50 – 11.40 Uhr
- Freitag 10.50 – 11.40 Uhr
- Freitag 13.30 – 14.20 Uhr

Der Sportunterricht, indem die Intervention durchgeführt wird, findet an folgenden zwei Tagen statt:

- Donnerstag 08.55 – 09.35 Uhr (Einzellektion)
- Freitag 15.25 – 17.00 Uhr (Doppellektion)

Die Sportlektionen sind keine Beobachtungszeitpunkte. Sollte es dort aggressives Verhalten geben, wird interveniert und gehandelt, aber sie fliessen nicht in die Auswertung ein.

#### 5.1.2 Räumlich

Die Beobachtungen zum Verhalten werden während des Unterrichts im Klassenzimmer gemacht. Ausser am Mittwoch ist jeweils die Klasse, bestehend aus 12 Schüler:innen, im gleichen Schulzimmer. Dabei sind die Klassenlehrperson und ich anwesend. Der Unterricht findet in unterschiedlichen Lernformen statt. Es wird sowohl in Gruppen, in Einzelarbeit als auch im Plenum gelernt. Jeden Mittwoch wird die Klasse geteilt und in zwei verschiedenen Räumen unterrichtet. Die Klassenlehrerin unterrichtet die 9. und ich die 8. Klässler:innen. Die zu beobachtenden Lernenden befinden sich alle in der 8. Klasse. Auf sie wird in Kapitel 5.1.3 eingegangen.

Der Sportunterricht findet geschlechtergetrennt statt. Dabei werden alle männlichen Jugendlichen von der 7. bis zur 9. Kleinklasse von mir unterrichtet. Die Sportgruppe besteht aus sieben Lernenden der 7., fünf aus der 8. und zwei aus der 9. Kleinklasse. Der Sportunterricht findet in der Turnhalle oder im Freien statt. Während der Interventionsphase muss auch für den Leichtathletik-Sporttag der gesamten Oberstufe geübt werden. Darum wird der Unterricht bei schönem Wetter draussen stattfinden.

#### 5.1.3 Personell

Die Kleinklasse der 8. und 9. Oberstufe in Uzwil besteht aus 12 Schüler:innen. In der 8. Klasse sind zwei Mädchen und fünf Jungen und in der 9. Klasse sind drei Mädchen und zwei Knaben. Die Jugendlichen sind aus unterschiedlichen Gründen in der Kleinklasse. Elf Lernenden wurden vor der Oberstufe bereits in einer Kleinklasse in Uzwil beschult. Der Schüler L. kam erst in der Oberstufe in die Schweiz und wurde nach einem Jahr in der Integrationsklasse in die Kleinklasse versetzt. Alle wurden vom Schulpsychologischen Dienst (SPD) abgeklärt. Die Klassenlehrerin ist ausgebildete schulische Heilpädagogin. Daneben haben sie bei fünf Fachlehrpersonen Unterricht, zu denen ich ebenfalls zähle. Ich unterrichte acht Lektionen im Teamteaching und drei als Sportlehrer in der Klasse.

Die Klasse ist, wie jede Klasse, sehr heterogen. Die Altersspanne der Lernenden reicht von 14 bis 18 Jahren. Einige haben bereits ihre Lehrstelle und bereiten sich darauf vor. Andere wissen

noch nicht, was sie werden wollen und suchen einen passenden Weg nach der obligatorischen Schulzeit. Das ist bestimmt eines der entscheidenden Themen in der Oberstufe. Die Jugendlichen machen sich viele Gedanken dazu und teilen mir ihre Sorgen diesbezüglich mit. Es herrscht eine Unsicherheit, ob sie eine Lehrstelle finden und ob sie die Lehre und die Berufsschule schaffen. Das beschäftigt sie dauernd, andererseits haben sie viele Themen ausserhalb der Schule, die sie belasten. Wie Gold (2018) beschreibt, leidet der Lernerfolg unter diesen Umständen. Dies macht es für sie wiederum schwieriger positiv in die Zukunft zu blicken. Alle Schüler:innen in dieser Klasse kommen aus bildungsfernen Elternhäusern. Das Verhältnis der Klassenlehrerin zu den Eltern ist gut. Das erweist sich gerade bei Elterngesprächen als positiv, da die Eltern die Massnahmen der Lehrpersonen meist akzeptieren.

Zwei Schüler, welche häufig aggressives Verhalten gezeigt haben, sind nicht mehr in der Klasse. Seit dem hat sich das Verhalten der anderen Jugendlichen verändert. Einige sind weniger gehemmt, andere müssen sich eine neue Rolle suchen. Sie haben in ihrem Schatten, das Verhalten nachgeahmt und sich ebenfalls aggressiv Verhalten. Die drei ausgewählten Schüler zeigen immer noch aggressives Verhalten, jedoch weniger seit der Veränderung. Die häufigsten Formen des aggressiven Verhaltens sind, aktiv gegen Fremdpersonen und Partei ergreifend gegen Fremdpersonen, sie sind in Kapitel 3.1.3 beschrieben. Beide Formen kommen offen-direkt und verdeckt-hinterhältig vor. Oppositionelles Verhalten gegen die Lehrkraft und Aggression gegen Gegenstände kommen selten vor. Die drei Jugendlichen sind in der 8. Kleinklasse und werden anschliessend detaillierter beschrieben. Dabei half eine vorgängige Beschreibung nach ICF-CY (WHO, 2011), welche im Anhang tabellarisch dargestellt ist.

Schüler A. ist 14 Jahre alt und wird seit der 4. Primarstufe in einer Kleinklasse beschult. Seine Familie kommt ursprünglich aus dem Kosovo. Er hat einen älteren Bruder. A. ist in der Schweiz geboren und in Uzwil aufgewachsen. Er ist ein Einzelgänger und hat wenig Anschluss in der Klasse. Er bevorzugt die Einzelarbeit und zeigt Schwierigkeiten bei der Integration in kooperativen Lernformen. Obgleich er über die Fähigkeit verfügt, wertvolle Beiträge zu leisten, zeigt er bei Gruppenarbeiten nur wenig Engagement. In Partnerarbeiten ist er zu einer Zusammenarbeit mit T. und einem weiteren Lernenden in der Lage, während er bei einer Zusammenarbeit mit einer anderen Person die Arbeit allein erledigt, anstatt sich auszutauschen. Er äussert sich mittels Beleidigungen auf subtile Weise, wodurch er seine Kolleg:innen zu unerwünschtem Verhalten provoziert. Diese Interaktionsform wählt er häufig und zeigt dabei eine gewisse Tendenz, seine Mitmenschen zu provozieren. Durch diese Art des aggressiven Verhaltens versucht er Aufmerksamkeit der Peers zu generieren. Da er gross und massig ist, schüchtert er vorwiegend jüngere Schüler:innen ein. A. kann seine

Aufmerksamkeit gut fokussieren, was ihm in verschiedenen Situationen helfen kann. Er ist eher introvertiert und nicht aufbrausend.

Der Jugendliche T. ist 14 Jahre alt. Die Familie kommt aus Serbien. Er lebt seit seiner Geburt in der Schweiz und hat zwei ältere Brüder. Seit der 5. Primar wird T. in einer Kleinklasse beschult. Er wirkt öfters bedrückt und klagt über Kopfschmerzen und Übelkeit. Trotzdem kann er sich konzentrieren, wenn er den Einstieg in eine Arbeit gefunden hat. T. kann dann vertieft für sich arbeiten. Obgleich er in der Klasse geschätzt wird, kommt es zu Situationen, in denen er von einigen Jugendlichen verspottet wird. Er zeigt aggressives Verhalten in Situationen, in denen er sich überlegen fühlt. Dabei beschränkt er sich in erster Linie auf verbale Provokationen, wobei in einigen Fällen auch kleinere physische Gewaltanwendung zu beobachten sind, beispielsweise in Form von schupfen oder stossen. Bei kooperativen Lernformen ist die Gruppenzusammenstellung für ihn von entscheidender Bedeutung. Hat er das Gefühl, allein schneller voranzukommen, zeigt er wenig Bereitschaft zur Zusammenarbeit. Erkennt er jedoch, dass die anderen schneller sind, ist er in der Lage, sich konstruktiv in die Gruppe einzubringen und dadurch einen Mehrwert für alle zu schaffen. T. engagiert sich im Unterricht und zeigt die Tendenz sich verbessern zu wollen.

Der Lernende H. ist 15 Jahre alt. Seine Familie wohnt seit 2019 in Uzwil. In der 4. Primarstufe war H. in der Regelklasse, ab der 5. Primarstufe wird er in einer Kleinklasse beschult. Er hat einen jüngeren Bruder und die Familie kommt ursprünglich aus dem Kosovo. H. hat Freunde in der Klasse und der ganzen Schule. Er verfügt über ausgeprägte kommunikative Fähigkeiten und wird von zahlreichen Mitschüler:innen als respektable Persönlichkeit wahrgenommen. Er fiel durch sein aggressives Verhalten gegenüber anderen auf. Er provoziert die Lernenden verbal und durch leicht aggressives körperliches Verhalten. Seit Februar 2024 ist eine positive Tendenz zu verzeichnen. H. hat eine Veränderung seines Freundeskreises vorgenommen und sich von Peers mit anderen Werten umgeben. Obgleich er nach wie vor durch verbale Provokationen auffällt, ist ihm die Grenze zu einer eskalierenden Auseinandersetzung bewusst. H. kann sich kurz konzentrieren, es ist ihm ein Anliegen, über die Geschehnisse in seiner Umgebung informiert zu sein. Er arbeitet gerne in kooperativen Lernformen und bringt sein Wissen gewinnbringend ein. Ausserdem ist zu erwähnen, dass H. ausgesprochen religiös ist. Er neigt dazu, andere Meinungen in diesem Thema nur begrenzt zu akzeptieren und seinen Standpunkt mit Nachdruck zu vertreten.

## 5.2 BEGRÜNDUNG DER GEWÄHLTEN INTERVENTION

In der Begründung stütze ich mich auf eine evidenzbasierte Praxis. Blumenthal und Mahlau (2015) machen die Aussage, dass es in der Sonderpädagogik nicht reicht, nur den wissenschaftlichen Nachweis über die Wirksamkeit von pädagogischen Interventionen, die sogenannte externe Evidenz zu berücksichtigen. Im pädagogischen Setting seien auch die individuellen Bedürfnisse von Schüler:innen und die Erfahrung und das Wissen der Lehrpersonen entscheidend.

Evidenzbasierte Entscheidungen sollen für Unterrichtsmethoden, Materialien und Fördermassnahmen vor dem Hintergrund aktuell gültiger wissenschaftlicher Erkenntnisse (externe Evidenz), unter Einbezug des individuellen Wissens und der Erfahrung – der Expertise – der pädagogischen Fachkräfte (interne Evidenz) und der spezifischen Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler bzw. deren Erziehungsberechtigten (soziale Evidenz) getroffen werden. (Blumenthal & Mahlau, 2015, S. 409)

Das Trias-Modell der evidenzbasierten Praxis für Sonderpädagogik nach Grosche (2017) enthält drei Bausteine, die gleichermassen berücksichtigt werden müssen.



Abbildung 3: Das Trias-Modell der evidenzbasierten Praxis für die Sonderpädagogik nach Grosche. (2017), S.362

Dieses Modell hilft nach Casale, Huber, Hennemann, und Grosche (2019) eine gewissenhafte Suche nach einer evidenzbasierten Fördermethode durchzuführen. Nachfolgend werden Überlegungen zu diesen Bereichen in Zusammenhang mit der gewählten Intervention dargelegt.

Die gewählten Elemente der Interventionsprogramme wurden in der Praxis erprobt. Es ist in diesem Bereich schwierig, passende und empirisch geprüfte Programme zu finden. Es gibt keine Evaluationsstudien zu den Übungssammlungen. Da sie in der Praxis erprobt wurden und sich dort bewährt haben, werden sie trotzdem als geeignet betrachtet. Es gibt einzelne Anpassungen. Diese beruhen auf meiner persönlichen Expertise als Sportlehrer, schulischer Heilpädagoge und meinen Erfahrungen mit dieser spezifischen Kleinklasse. Daraus ergibt



sich, dass es auch eine interne Evidenz braucht. In dieser Klasse muss der Fokus auf das soziale Verhalten gelegt werden. Durch die Förderung der Empathie, des prosozialen Verhaltens und das Erleben von Gemeinschaft, soll weniger aggressive Verhalten vorkommen. Cierpka (2009) schreibt, dass empathische Menschen dazu neigen, eigene aggressive Tendenzen zu unterdrücken, weil sie dadurch ihren Ärger reduzieren und das zu einer Stressreduktion führt. «Die Förderung von Empathie ist aus diesen Gründen sehr wichtig in der Gewaltprävention. [...] Empathisches Vermögen stellt auch Bindungen in der Klasse oder in der Gruppe der Gleichaltrigen her, die Zurückweisungen verhindern und Konflikte reduzieren können.» (Cierpka, 2009, S. 63) Die Jugendlichen lernen Konflikte zu erkennen und mit ihnen umzugehen, ohne aggressives Verhalten zu zeigen. Auch aus diesem Grund wird ein Teil zum Thema Kämpfen durchgeführt. Dort müssen sie direkt mit Konfrontationen umgehen, sich beherrschen und ihr Verhalten anpassen können.

Zu Beginn dürfen sich die Lernenden die Partner oder Gruppen selbst aussuchen. Danach wird sukzessive darauf geachtet, dass sie auch mit anderen, ihnen vielleicht nicht so vertrauten oder geachteten Mitschülern, zusammenarbeiten. Dadurch wird das Gemeinschaftsgefühl gestärkt und sie lernen sich mit ungewohnten Partnern zu arrangieren und zusammenzuarbeiten.

In der ersten und zweiten Woche wird der Fokus auf das prosoziale Verhalten und die Sozialkompetenz an sich gelegt. Daher wurden Einheiten aus dem FesK gewählt. Galata, et al., (2011) legen den Fokus auf diese Verhaltensweisen und fördern den gewaltfreien Umgang. Sie haben eine Handreichung entwickelt, die sich in dieser Form sehr gut für den gewählten Zeitraum und den Sportunterricht in der Klasse eignet. Die Spiele und Übungen können einzeln herausgenommen, adaptiert und eingesetzt werden. Sie sind für die Altersgruppe geeignet und können in der zur Verfügung stehenden Zeit eingesetzt werden.

In der dritten und vierten Woche wird das soziale Verhalten mittels dem Thema Kämpfen gefördert. Darum wurden Einheiten aus Kämpfen im Sportunterricht übernommen und teilweise adaptiert. Es wurden bewusst keine Kampfübungen mit schlagen oder treten und keine expliziten kampsportartenspezifische Techniken gewählt. Dafür wären mehr Zeit und ein fachspezifisches Wissen notwendig. Die Lernenden sollen sich vorwiegend auf ihr und das Verhalten ihrer Mitschüler konzentrieren und keine Sportart erlernen. Diese Klasse hat Schwierigkeiten mit der körperlichen Nähe-Distanz. Funke-Wieneke (2019) schreibt, dass Kämpfen dazu geeignet sein kann, die Lernenden mit Nähe-Distanz, in Kombination mit aggressivem Verhalten, zu konfrontieren und ihnen angemessene Verhaltensweisen aufzuzeigen. Dazu werden die Gespräche vor, zwischen und nach den Übungen, in Kombination mit der Vorbildfunktion des Pädagogen, entscheidend sein. Denn das Kämpfen wirke nur präventiv, wenn es pädagogisch angewandt wird. Der Aufbau beim Kämpfen ist so, dass es von Partnerübungen zu Gruppenspielen geht. Die Lernenden sind zu Beginn weiter voneinander entfernt und kommen sich

näher. So werden die Regeln und das körperliche Aufeinandertreffen sukzessive aufgebaut. Die Jugendlichen kommen sich und dem gewünschten Verhalten langsam näher. Dabei wird ein Thema des Lehrplans Volksschule des Kantons St. Gallen berücksichtigt. Unter Bewegung und Sport, ist es der Abschnitt «Kampfspiele». Dort werden folgende Kompetenzen aufgelistet:

- BS.4.C.1: Die Schülerinnen und Schüler können gewandt und mit Strategie fair kämpfen.
- BS.4.C.2d: Die Schülerinnen und Schüler können das Gegenüber beim Kampfspiel respektieren
- BS.4.C.2f: Die Schülerinnen und Schüler können ohne Schiedsrichter fair kämpfen, ohne das Gegenüber zu verletzen. (Erziehungsdirektoren-Konferenz, 2020)

In der letzten Woche wird der Fokus auf die Gemeinschaft und das soziale Verhalten in einer grösseren Gruppe und der ganzen Klasse gelegt. Da sich die Jugendlichen bis zu diesem Zeitpunkt in verschiedenen Formen des prosozialen Verhaltens und der Empathieförderung geübt haben, wird dieser Zeitpunkt gewählt, um es in einer grösseren Gruppe weiter zu vertiefen. Der Aufbau sieht darum in der letzten Woche den Gruppengedanken und das Zusammenarbeiten in einer grösseren Gruppe im Zentrum. Die gewählten Übungen des FesK sind dazu wiederum gut geeignet. So schliesst sich der Kreis der Intervention und die Lernenden müssen die gelernten Strategien anwenden.

Die Programme wurden teilweise so angepasst, dass sie in den Sportunterricht passen. Sie erfüllen neben dem erwünschten positiven Verhalten teilweise einen anderen Zweck des Sportunterrichts, beispielsweise das Einwärmen für die restliche Lektion. Während der Phase der Intervention müssen alle Lernenden der Oberstufe Uzwil für den im Juni anstehenden Leichtathletik-Sporttag vorbereitet werden. Die Schüler der Kleinklasse sollen gezielt auf den Sporttag vorbereitet sein und im Sinne des Inklusionsgedankens nicht darauf verzichten müssen. Darum werden die Sportlektionen so gestaltet, dass einerseits die Intervention und andererseits das Leichtathletiktraining genügend Zeit erhalten. Mit den gewählten Inhalten und der zeitlichen Aufteilung ist das gegeben.

### 5.3 DURCHGEFÜHRTE INTERVENTION

Nachfolgend wird die zusammengestellte Intervention beschrieben. Es wird während eines Teils des Sportunterrichts ein Fokus auf die Verbesserung des sozialen Verhaltens der Lernenden gelegt. Über die gesamte Zeit der Sportlektionen wird darauf geachtet, dass möglichst wenig aggressives Verhalten gezeigt wird. Sollte sich ein Jugendlicher unangepasst verhalten, wird durch die Lehrperson interveniert und das Gespräch gesucht. Die Aktivität «Teambuilding» von Laborde et al. (2017) wird über die ganzen fünf Interventionswochen übernommen. Sie Schüler müssen sich aktiv, durch Abklatschen oder einen Daumen hoch, loben. Die

Aktivität wird so angepasst, dass sie nach einem Tor (egal bei welcher Sportart oder bei welchem Spiel) alle in der Mitte zusammenkommen müssen und miteinander abklatschen. Die Geste des Daumens hoch wird durch die Lehrperson vorgelebt und mit positiven Worten verstärkt. Die Jugendlichen sollen die positive Art übernehmen, sich so gegenseitig stärken und ein gutes Klima schaffen.

In der nachfolgenden Tabelle wird aufgezeigt, was die einzelnen Teile der Intervention beinhalten und wann bzw. wie lange sie durchgeführt werden.

*Tabelle 2: Zusammengestellte Intervention*

Datum/Dauer	Beschreibung	Quelle
Donnerstag 16.05.2024 15 min	<p><b>Erklärung und Einstieg/Zielsetzung</b></p> <p>Erklärung durch die Lehrperson, dass in den nächsten fünf Wochen unter anderem der Fokus auf das Sozialverhalten gelegt wird und warum das gemacht wird.</p> <p>Gemeinsam drei Ziele zu erwünschtem Verhalten definieren. Diese werden visualisiert und in jeder Lektion präsentiert. Am Ende jeder Unterrichtseinheit müssen die Lernenden reflektieren, wie gut sie die Ziele erreicht haben.</p> <p>Zwei individuelle Regeln pro Schüler werden ausgearbeitet und notiert. Die Jugendlichen reflektieren auch diese am Ende jeder Unterrichtseinheit.</p>	Franz, (2018), Ich schaffs!
Donnerstag 16.05.2024 15 min	<p><b>Übernehmen (Förderung der Sozialkompetenz)</b></p> <p>Alle Schüler haben einen Volleyball in der Hand. Sie joggen damit durch die Halle. Nun kann ein Jugendlicher eine Vorgabe machen, wie der Ball getragen werden muss. Dazu stellt er sich in den Mittelkreis der Halle. Alle anderen machen es ihm nach. Sobald alle die gleiche Methode durchführen, kann ein anderer Schüler in den Kreis und eine neue Form vormachen. Ziel ist auf die Vorgaben anderer einzugehen und selbst kreativ zu sein.</p>	Galata et al., (2011), FesK. S.166
Freitag 17.05.2024 15 min	<p><b>Lob in der Gasse (Förderung der Sozialkompetenz)</b></p> <p>Es ist eine Variante, die etwas mehr Bewegung erfordert. Die Lernenden verteilen sich auf dem Tartanfeld oder in der Halle in einem Kreis. Dabei springen sie mit einem Springseil. Ein Schüler beginnt und geht zu jedem hin. Bei jedem Mitschüler bleibt er kurz stehen und dieser</p>	Galata et al., (2011), FesK. S.160

	<p>sagt ihm eine positive Eigenschaft. War er bei allen, beginnt er wieder zu springen und der Nächste geht los. Das wird gemacht, bis alle einmal bei allen waren. Die Lehrperson achtet darauf, dass nur positive Worte und freundliche Blicke verteilt werden.</p>	
<p>Donnerstag 23.05.2024 10 min</p>	<p><b>Niemanden berühren</b> (<i>Förderung prosoziales Verhalten</i>)</p> <p>Die Schüler halten ihre Arme im rechten Winkel nach vorne, die Handinnenflächen zeigen ebenfalls nach vorne. Auf ein Kommando gehen alle Schüler durcheinander, sie wechseln dabei abrupt die Richtung, ohne einander zu berühren. Die Lehrperson gibt die Geschwindigkeit vor. Sie wird langsam gesteigert, bis alle durcheinander rennen.</p> <p>Am Ende wird gefragt, wie viele Berührungen es gegeben hat.</p>	<p>Galata et al., (2011), FesK. S.142</p>
<p>Freitag 24.05.2024 10 min</p>	<p><b>Jeder fängt jeden</b> (<i>Förderung prosoziales Verhalten</i>)</p> <p>Die Schüler versuchen sich gegenseitig zu fangen. Zunächst wird mit den Schülern besprochen, an welchen Körperteilen sie sich berühren dürfen. Wer gefangen wurde, muss auf einem Bein stehenbleiben und ist aus dem Spiel ausgeschieden. Es wird so lange gespielt, bis nur noch ein Schüler übrig ist. Das Spiel wird mehrmals wiederholt. Das Ziel ist ein rücksichtsvoller Umgang und die Einhaltung gemeinsamer Regeln.</p>	<p>Galata et al., (2011), FesK. S.136</p>

Nun tritt das Thema Kämpfen in den Vordergrund. «Bei dieser angestrebten Form der empathischen Interaktion spielen das Einhalten von Regeln und die Gewöhnung an sinnvolle Rituale eine entscheidende Rolle.» (Fardel, 2000, S. 11) Der Umgang mit den Konkurrenzsituationen wird für die Jugendlichen herausfordernd. Es soll wichtig sein gewinnen zu wollen, dabei darf der abgesteckte Rahmen aber keinesfalls verlassen werden. Fardel (2000) schreibt, dass es sinnvoll ist, die wichtigste Regel (Stoppregel) vor jeder Einheit zu wiederholen. Das ist ein Ritual, das ihnen Sicherheit gibt. Ausserdem müssen sie sich vor jedem Kampf begrüßen und nach jedem Kampf verabschieden. Dies wird durch einen Handschlag (High Five) gemacht.

**Regeln nach Fardel, (2000):**

- Ruft jemand Stopp oder klopft ab, muss sofort aufgehört werden!
- Über das Strafmass bei Regelverletzungen entscheidet die Lehrperson oder eine Schülergruppe.
- Gute Aktionen sollen gelobt werden.

<p>Donnerstag 30.05.2024 20 min</p>	<p><b>Baustein 2</b></p> <p><i>Handflächenkampf:</i> Die Partner stehen einander gegenüber und legen die Handflächen aneinander. Durch Schieben und Drücken sowie durch geschicktes Führen der Hände versuchen sich beide gegenseitig aus dem Gleichgewicht zu bringen. Der Handkontakt darf nicht verloren gehen. In einem nächsten Schritt dürfen sie nur auf einem Bein stehen.</p> <p><i>Schritt über die Grenze:</i> Die Schüler stellen sich gegenüber auf, zwischen ihnen befindet sich eine Linie auf dem Boden. Nun versuchen sie den Partner über die Linie zu ziehen.</p> <p><i>Kampf auf dem Balken:</i> Zwei Partner stehen sich auf einer umgedrehten Langbank gegenüber und versuchen sich gegenseitig durch Ziehen so aus dem Gleichgewicht zu bringen, dass der andere von der Langbank steigt. In einer nächsten Variante müssen sich jeweils ein Fuss berühren und es wird versucht den anderen aus dem Gleichgewicht zu bringen.</p>	<p>Fardel, (2000), Kämpfen im Sportunterricht. S.40 ff.</p>
---------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------

<p>Freitag 31.05.2024 30 min</p>	<p><b>Baustein 4</b></p> <p><i>Ausbalancieren:</i></p> <p>Die Partner versuchen ihre Körper in unterschiedlichen Positionen auszubalancieren. Z.B. Hände aneinander und Füße möglichst weit voneinander entfernt. Freiwillige Gruppe zeigen kreative Ideen, die anderen versuchen diese zu übernehmen.</p> <p><i>Wegschieben:</i></p> <p>Es wird versucht den Partner wegzuschieben. Dieser leistet zu Beginn keinen Widerstand. Es dürfen nur die Hände benutzt werden. Diese werden unterschiedlich positioniert. Es werden Überlegungen gemacht, wo es einfach und wo streng wird. In einer zweiten Phase leistet der Partner Widerstand und variiert seine Position (aufrechtstehend, Hocke-Position, knieend, in Bauch- und Rückenlage) Danach werden folgende Fragen gestellt:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Wie reagiere ich auf den Widerstand?</li> <li>- Werde ich aggressiv, ziehe ich mich zurück, verliere ich die Lust und gebe meinen Kraftaufwand auf?</li> <li>- Resigniere ich schnell? Wann resigniere ich?</li> <li>- Welche Folgen hat meine Gefühlslage für meine Kraft?</li> </ul> <p><i>Sumo:</i></p> <p>Die Lernenden sind zu zweit in einem Feld, dass aus dünnen Matten besteht. Sie versuchen den anderen knieend aus dem Ring zu schieben. Dabei darf nur gezogen oder geschoben werden. Wichtig ist, dass die Regeln eingehalten werden und sie fair kämpfen.</p>	<p>Fardel, (2000), Kämpfen im Sportunterricht. S.64 ff.</p>
<p>Donnerstag 06.06.2024 20 min</p>	<p><b>Baustein 6</b></p> <p><i>Ball im Gewühl:</i></p> <p>Zwei Teams befinden sich in einem grossen Mattenfeld. Am Ende jedes Feldes befindet sich ein Reif. Jedes Team hat einen Medizinball. Das Ziel ist es den Ball in den Reif des Gegnerischen Teams zu legen. Dabei gelten folgende Regeln:</p>	<p>Fardel, (2000), Kämpfen im Sportunterricht. S.98</p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sie dürfen sich nur auf den Knien oder allen Vieren fortbewegen.</li> <li>- Ist man mit einem Körperteil nicht mehr auf der Matte darf die Person nicht weiterspielen. Sie muss zuerst wieder vollständig auf die Matte.</li> <li>- Erlaubt ist, den Ball zu blockieren, Gegenspieler festzuhalten</li> </ul> <p>Es sind insgesamt drei Teams. Das dritte Team beobachtet die spielenden Mannschaften. Ein Spiel dauert vier Minuten. Danach geben sie diesen eine Rückmeldung, wie sie gespielt und wie gut sie sich an die Regeln gehalten haben.</p> <p>Am Anfang und am Ende jedes Spiel wird abgeklatscht und sich ein faires Spiel gewünscht, bzw. dafür bedankt.</p>	
<p>Freitag 07.06.2024 20 min</p>	<p><b>Baustein 6</b></p> <p><i>Mattenkönig:</i></p> <p>Zwei Teams befinden sich in einem grossen Mattenfeld. Ziel ist es alle Schüler des anderen Teams von der Matte zu stossen oder zerren. Dabei gelten folgende Regeln:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sie dürfen sich nur auf den Knien oder allen Vieren fortbewegen.</li> <li>- Es darf lediglich gestossen oder gezogen werden.</li> <li>- Ist jemand mit beiden Händen oder beiden Füßen nicht mehr auf dem Mattenfeld, muss er dieses verlassen und ist nicht mehr im Spiel.</li> </ul> <p>Jeweils vier Schüler sind um das Feld positioniert und sind Schiedsrichter. Sie entscheiden, wenn ein Regelverstoss (z.B. kein Knie mehr auf der Matte) vorkommt oder wenn ein Jugendlicher ausgeschieden ist.</p> <p>Die Schiedsrichterentscheide sind ohne Diskussion zu akzeptieren. Alle Schüler müssen mind. einmal Schiedsrichter und einmal Spieler sein.</p>	<p>Fardel, (2000), Kämpfen im Sportunter- richt. S.101</p>

Donnerstag 13.06.2024 15 min	<p><b>Ballwanderung</b></p> <p>Die Schüler stehen in einem Kreis. Die Lehrkraft wirft einen Ball zu einem Schüler, welcher ihn einem weiteren Schüler zuwirft, so dass alle einmal den Ball hatten. Nun muss sich jeder Lernende die Reihenfolge merken. Im Laufe des Spiels kommen noch mehr Bälle hinzu, so dass es immer schwieriger wird, die Bälle zu fangen und weiterzugeben. Jeder Ball hat eine andere Farbe und hat eine unterschiedliche Reihenfolge. Die Gruppe hat das Spiel verloren, wenn ein Ball den Boden berührt hat oder die Reihenfolge nicht eingehalten wurde. Das Ziel ist es als Gemeinschaft die Bälle oben zu halten. Am Ende wird besprochen was gut funktioniert hat.</p>	Galata et al., (2011), FesK. S.99
Freitag 14.06.2024 30 min	<p><b>Als Team schnell sein und sich an Regeln halten</b></p> <p><i>Eine Abänderung von «Gras-Ski»:</i></p> <p>Die Schüler sind in zwei Gruppen mit jeweils sieben Personen eingeteilt. Sie haben zwei dünne Matten und müssen von der einen Hallenseite zur anderen kommen, ohne dass jemand den Boden berührt. Passiert es trotzdem, muss die ganze Gruppe eine Runde in der Halle rennen, wieder auf die Matte und darf erst weiter, wenn alle Teammitglieder auf der Matte sind.</p> <p><i>Eine Abänderung von «Paketpost»:</i></p> <p>Alle Lernenden befinden sich innerhalb eines Seils. Es ist wenig Platz, so dass sie nahe beieinander sind. Nun müssen sie einen Parcour (Slalom, unter einer Schnur durch, über ein Hindernis und noch ein enger Slalom) möglichst schnell absolvieren.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Erster Durchgang: Nicht auf Zeit, sie sollen den Parcour kennen lernen. Danach wird reflektiert, was gut funktioniert hat und was besser gemacht werden kann.</li> <li>- Zweiter Durchgang: Auf Zeit</li> <li>- Dritter Durchgang: Auf Zeit, es ist das Ziel die Zeit aus dem zweiten Durchgang zu unterbieten, inklusive kurzer Vorbesprechung, wie das gelingen soll.</li> </ul>	Galata et al., (2011), FesK. S.113 & S.118



Freitag 14.06.2024	<b>Abschlussgespräch/Reflexion und «Feier»</b> Die Jugendlichen reflektieren die vergangenen fünf Wochen und ihr Verhalten. Sie werden dabei durch die Lehrperson angeleitet. Am Ende dürfen sie, als «Feier bzw. Belohnung», das Sportprogramm für die verbleibende Zeit bis zu den Sommerferien miteinander ausarbeiten und gestalten. Auch dabei wird auf ein rücksichtsvolles Vorgehen untereinander Wert gelegt.	Franz, (2018), Ich schaffs!
-----------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------

## 5.4 BEOBACHTUNGEN ZUR DURCHFÜHRUNG

Die Beobachtungen wurden während den Lektionen gemacht und direkt danach notiert. So sollten sie möglichst genau protokolliert sein. Grundsätzlich wird davon ausgegangen, dass die einzelnen Teile nach dem Beschrieb in Kapitel 5.3 durchgeführt wurden. Darum werden nachfolgend ausschliesslich Änderungen, abwesende Jugendliche und Beobachtungen aufgelistet.

### 16.05.2024: Erklärung und Einstieg/Zielsetzung

*Änderungen: keine*

*Abwesende: J.*

*Beobachtungen:*

Sie waren sich schnell über die Ziele einig. Jemand machte einen Vorschlag und die anderen waren einverstanden. Sie haben über die Ziele diskutiert, aufgeschrieben wurden sie von mir. Zwei Ziele waren zu individuell und wurden durch meinen Input so adaptiert, dass sie für die ganze Klasse gelten konnten. Sie hatten während der Lektion Zeit sich zwei eigene "Regeln/Ziele" zu überlegen. Während der Spielphase im zweiten Teil der Lektion, kamen sie individuell zu mir und ich habe ihre Absichten notiert. Sie haben diese oft zu allgemein formuliert und wir haben sie gemeinsam konkretisiert.

Die gemeinsamen Ziele waren:

- Wir spielen fair und halten uns an die abgemachten Regeln.
- Wir haben einen positiven Umgang untereinander. (Das Wort «Positiv» wurde thematisiert und mit den Jugendlichen bestimmt, was darunter verstanden wird.)
- Wir helfen und unterstützen einander.

### **16.05.2024: Übernehmen**

*Änderungen: keine*

*Abwesende: J.*

*Beobachtungen:*

Ich musste zwei Mal erklären und ein zweites Mal vorzeigen, damit es alle verstanden haben. Nach meinen Beobachtungen haben sich 10 von 13 an die Regeln gehalten und schnell übernommen, was im Kreis gemacht wurde. Es waren sechs verschiedenen Personen im Kreis und haben unterschiedliches vorgezeigt. Nach ihren Aussagen haben sie es gut gemacht und aufeinander geschaut. Jemand hat den Ball mehrmals weggekickt und andere mit dem Ball in den Rücken gestossen. Es ist keiner von der drei Probanden. Mit ihm wurde das Gespräch gesucht. Danach hat es bei allen gut funktioniert.

### **17.05.2024: Lob in der Gasse**

*Änderungen: keine*

*Abwesende: J., L. & M.*

*Beobachtungen:*

Es war für die Jugendlichen schwierig passende Komplimente zu finden. Sie haben oft das gleiche gesagt. Was sie gesagt haben, war, aus meiner Sicht, eher belangloses, z.B. du bist gut im Fussball, gut in Mathe, du gibts Einsatz usw. Nach der Lob-Runde wurde ein Gespräch geführt. Dabei haben sie gesagt, dass es ihnen schwergefallen ist. Sie haben zugegeben, dass sie sich das nicht gewohnt sind und sich selten Komplimente machen. Es war schön zu sehen, dass nach und nach alle, während dem Kompliment geben, abgeklatscht haben. Jeder hat jedem die Hand gegeben und so niemanden ausgegrenzt, dabei haben sie das Seilspringen kurz unterbrochen. Sie waren freundlich, wussten aber nicht, wie sie ernsthafte Komplimente machen sollten. Ausser zwei Lernende, haben alle immer wieder gelacht. Ich interpretiere das so, dass sie unsicher waren und diese Art der Kommunikation selten vorgelebt bekommen haben.

### **23.05.2024: Niemanden berühren**

*Änderungen: keine*

*Abwesende: keine*

*Beobachtungen:*

Es hat gut funktioniert und sie haben sich selten berührt. Nach ihren Aussagen gab es in den ersten drei Minuten nur vier Berührungen. Ich habe drei beobachtet. In der Besprechung nach der ersten Runde kommt heraus, dass sie es nicht schwierig gefunden haben. Dies liegt daran, dass sie mehrheitlich im Kreis gelaufen und gejoggt sind. Sie haben praktisch keine abrupten Richtungswechsel gemacht. Für sie war es streng, die Arme immer nach vorne gestreckt zu halten, das war ihre grösste Erkenntnis. Darum wurde beim zweiten Durchgang Anpassungen

vorgenommen. Die Aufgabe wurde erschwert, indem das Spielfeld verkleinert wurde und sich die Jugendlichen schneller (joggend) und ohne ausgestreckte Hände bewegen mussten. Es gab einige Berührungen mehr. Ich habe in den drei Minuten acht Berührungen gezählt, das waren bestimmt nicht alle. In der Feedbackrunde danach, haben lediglich sechs Jugendliche gezählt, wie oft sie berührt wurden bzw. jemand berührt haben. Ein Lernender machte die Aussage, dass es schwieriger war und er mehr auf die anderen achten musste. Die anderen pflichteten ihm bei.

#### **24.05.2024: Jeder fängt jeden**

*Änderungen: keine*

*Abwesende: keine*

*Beobachtungen:*

Es wurde oft gelacht und die Stimmung war gut. Sie haben bei den Erklärungen zu Beginn aufmerksam zugehört und die Regeln waren allen schnell klar. Dies konnte ich durch die Beobachtungen im Spiel bestätigen. Nach der ersten Runde, welche knapp zwei Minuten dauerte, gab es eine Gesprächsrunde. Sie haben gesagt, dass es lustig war, aber sich nicht alle an die Regeln gehalten hätten. Sie nannten drei Lernende, die gefangen wurden und trotzdem weitergespielt hätten. Bei zwei Lernenden habe ich das auch beobachtet. Ich sagte ihnen, dass sie nicht mehr: "Es hat dich!", rufen sollen. Wenn alle ehrlich spielen, dann brauche es diese Rufe nicht. In der zweiten Runde gab es während des Spiels mehr Diskussionen, weil einige angeblich das Feld verlassen haben. Auch das konnte ich in zwei Fällen beobachten. Nach dem Gespräch einigten sie sich, dass es in der letzten Runde ohne Diskussionen gehen würde. Das war auch so. Ich habe in dieser Runde zwei beobachtet, unter anderem T., die jemanden relativ fest auf den Rücken geschlagen haben. Das wurde im Abschlussgespräch kurz thematisiert. Die Lernenden kamen zum Schluss, dass sie es lustig gefunden, sich aber zu wenig gut an die Regeln gehalten hätten.

#### **30.05.2024: Baustein 2**

*Änderungen: keine*

*Abwesende: J.*

*Beobachtungen:*

Zu Beginn durften sie sich ihre Partner selbst aussuchen. Sie mussten sich in einer Reihe einander zugewandt aufstellen. Danach wechselte eine Seite jeweils eine Position, damit sie unterschiedliche Partner hatten. Nachdem sie wieder bei ihrem gewählten Partner waren, wurden die Paare so zusammengestellt, dass am Ende alle einmal mit allen zusammen waren. Bei der letzten Form dürfen sie ihre Gegner selbst wählen. Die Schüler sagten, sie seien motiviert gewesen und das beobachte ich ebenfalls. Sie gaben Einsatz und versuchten zu gewinnen. Dabei hielten sie sich an die vereinbarten Regeln. Einzig beim Handkampf musste zwei Mal

interveniert werden. Es wurde viel gelacht und trotzdem ernsthaft versucht zu gewinnen. Die Stimmung war gut und es wurden keine Gehässigkeiten beobachtet. Ausser bei D., welcher mit Worten versucht hat zu provozieren. Er sagte: "I gwünn gege di du Pussy!" Darauf reagierte ich scharf, nahm ihn zur Seite und erinnerte ihn an das Ziel mit dem positiven Umgang und dass ich das nicht von ihm hören wolle. Danach wurde nichts mehr in dieser Art beobachtet. H. machte einmal eine Bemerkung zu L. und sagte: " Du hesch jo mega schwitzigi Händ.", aber sie führten den Handkampf trotzdem durch, wenn auch nur kurz.

Spannend zu beobachten war, dass sie nach diesem Einstieg ein Spiel selbständig spielen konnten und sich dabei an die Regeln hielten. Ich nahm mich bewusst zurück und beobachtete, ohne einzugreifen. Das musste ich auch nicht, sie regelten Unklarheiten selbst und in einem positiven Umgang miteinander.

#### **31.05.2024: Baustein 4**

*Änderungen: keine*

*Abwesende: J.*

*Beobachtungen:*

Als ich sagte, dass sie heute eins gegen eins kämpfen werden, reagierten die Schüler positiv und freuten sich auf das Kämpfen. Beim Stossen zu Beginn waren sie eher unsicher, was es soll. Es kamen verschiedene Aussagen, wie: "I weiss nöd wa da het sölle ohni dä gegehebe.", oder "Es het gar kei Sinn gmacht." Ich fragte, wie sie sich gefühlt haben. Einer sagt: " Es isch komisch gsi, wenn er mi ade Brust berührt het." Die anderen stimmen zu und sagen, dass es je nach Stelle unangenehmer war. Sie sollten dasselbe mit Widerstand machen und in verschiedenen Positionen. Im Gespräch danach, sagten sechs sie seien etwas aggressiv geworden und zwei sie hätten sich eher zurückgezogen. Als ich das Sumo erklärte, freuten sie sich und suchten sofort mögliche Gegner. Als ich noch einmal unterbrach und nach den Regeln fragte, konnten sie mir alle aufzählen. S. nannten als erstes, dass es am wichtigsten sei, Stopp zu sagen und das zu akzeptieren. Viele nickten, als er das aussprach. Beim Aufstellen der Matten halfen alle mit. Sie begannen schnell zu kämpfen und organisierten sich (Kämpfende und Schiris) selbst.

Einmal sagt jemand Stopp und es wurde sofort aufgehört. In dieser Situation reagierten auch die beiden Schiris und riefen noch einmal Stopp. Einmal begann T. A. zu würgen (im Schwitzkasten), es sah nicht ernst gemeint aus und beide lachten. Trotzdem riefen die beiden Schiris sofort, Stopp und T. hörte gleich wieder auf. H. machte das Kämpfen sichtlich Spass. Er suchte sich immer wieder neue Gegner und machte selten eine Pause. Dabei kämpfte er fair und die anderen mussten nie Stopp rufen. Die Beobachtungen zeigten, dass er die Regeln respektierte.

#### **06.06.2024: Baustein 6**

*Änderungen: Fand auf der Wiese und nicht in der Halle statt. Darum wurde kein Mattenfeld, sondern ein Feld mit Hütchen abgesteckt.*

*Abwesende: M.*

*Beobachtungen:*

Die Wiese war ziemlich nass, darum haben sie zuerst nicht so Freude gehabt, dass sie auf den Knien kämpfen sollten. Nach der zweiten Runde war es ihnen jedoch egal und sie haben vollen Einsatz gezeigt. Nur zwei Jugendliche haben sich sehr zurückgenommen und praktisch nicht ins Spiel eingegriffen. Das "Schiriteam" hat von aussen zugeschaut und drei Mal ein Regelverstoss gemeldet. Zweimal war das Anheben eines Knies das Problem und nur einmal hat H. einen Mitschüler so fest gestossen, dass es als Schlagen geahndet wurde. Er hat das akzeptiert und weiter gemacht. Nach jedem Einschreiten der Schiris haben die Spieler sofort aufgehört und sie sind wieder in die Ausgangsposition zurück gegangen. Nach dem Spiel hat ein eher schüchterner Jugendlicher gesagt: "Da het voll Spass gmacht, chönd mir nomol?" Die Stimmung danach war gut, sie haben oft gelacht. Nur J. hat zu einem Mitschüler Hurensohn gesagt. Er meinte, dass er es lustig gemeint hätte. Wir kamen im Einzelgespräch überein, dass er das nicht sagen darf, egal wie er es meint. Das hat er im Gespräch auch so gesehen und gemeint, dass er versuche, es nicht mehr zu sagen. Aus meiner Sicht machte ihnen das Kämpfen Spass und sie waren mit Eifer bei der Sache. Ich beobachtete, dass sie fair kämpften und einander respektierten. Mir fielen keine absichtlich unfairen Szenen auf.

#### **07.06.2024: Baustein 6**

*Änderungen: Fand auf der Wiese und nicht in der Halle statt. Darum wurde kein Mattenfeld, sondern ein Feld mit Hütchen abgesteckt.*

*Abwesende: J., M., & L.*

*Beobachtungen:*

Die Schüler waren sehr aufgedreht und konnten bei den Erklärungen kaum zuhören. Sie haben sich die ganze Zeit bewegt. Darum wurde schnell begonnen, trotzdem wurden die Regeln repetiert. Sie haben sich sehr gut an sie gehalten. Ich war überrascht, da sie sehr unruhig waren. H. sagte: "Wenn chönd mir entli loslegge." Das hat mir gezeigt, dass sie sich auf das Kämpfen gefreut haben. Ich habe ihnen auch gesagt, dass dies der Abschluss vom Kämpfen sei und es darum umso wichtiger wäre, dass sie zeigen, was sie dabei gelernt hätten. Es war schön zu sehen, dass alle dabei waren und auch die Schiris genau hingeschaut haben. Es gab zwei Regelverstösse. Bei beiden war ein Spieler aus dem Feld und hat trotzdem noch weiter gemacht. So wie ich es beobachtet habe, war bei beiden keine Absicht dahinter. Mich hat es gefreut, dass sie Einsatz gezeigt haben, Freude hatten und sich vor allem an die Regeln halten konnten. Einziges Manko war, dass J. sich am Ende aufplustern musste und herum

geschrien hat: "Mir hend gwunne, ihr chönd nüt. Uuuuaahhhh!" Die anderen haben nicht gross darauf reagiert und er hat nach einem Blick von mir aufgehört. Das wiederum hat mich gefreut.

### **13.06.2024: Ballwanderung**

*Änderungen: keine*

*Abwesende: keine*

*Beobachtungen:*

Beim Erklären haben die Schüler gut zugehört und konnten die erste Runde ohne Probleme absolvieren. Sie haben sich den Ball langsam zugepasst. Die Reihenfolge konnten sie sich gut merken. Sie waren jedoch eher unruhig und konnten nicht stillstehen und drei waren dauernd am Reden bzw. Kommentieren. Danach habe ich ihnen erklärt, dass es mehrere Bälle gibt, die unterschiedliche Routen machen. Sie sollen sich merken welche das sind. Danach mussten sie sich komplett selbst organisieren und ich habe nur beobachtet. Es war eher unruhig. D. hat drei Mal jemanden ausgelacht, der den Ball nicht fangen konnte. Andere haben immer wieder oooooaaa gesagt, wenn der Ball jemandem heruntergefallen ist. Es wurde niemand speziell ausgelacht. D. hat nach drei Minuten einen Ball mit sehr viel Wucht zu T. geworfen, so dass es ihn fast am Kopf getroffen hätte. Er musste zu mir kommen und mit mir sprechen. Da er nicht einsichtig war, durfte er nicht mehr mitmachen und musste zuschauen. Nach ca. 30 Sekunden hat er gefragt, ob er wieder mitspielen darf. Danach hat er sich so verhalten wie erwünscht. Sie haben es nie länger als ca. 30 Sekunden geschafft, ohne dass ein Ball den Boden berührt hat. Sie sind nicht auf die Idee gekommen den Kreis kleiner zu machen und so das Werfen und Fangen zu vereinfachen. Was sie schnell gemerkt und gut umgesetzt haben war, dass sie sich immer den Namen gerufen haben, bevor sie gepasst haben. Bei der Besprechung am Ende hat jemand gesagt: "Es isch recht langwilig gsi." Einige haben das bestätigt. Jemand hat gesagt, er hätte sich sehr konzentrieren müssen. Auch da gab es einige Zustimmungen. Sie hätten es nicht so gut gemacht, da sie es nie lange geschafft hätten die Bälle oben zu halten. Alle Bemerkungen der Schüler kann ich nachvollziehen und bestätigen.

### **14.06.2024: Als Team schnell sein und sich an Regeln halten**

*Änderungen: keine*

*Abwesende: keine*

*Beobachtungen:*

Sie kamen wiederum aufgedreht in die Halle und wollten sofort loslegen. Bei den Erklärungen war es daher unruhig und ich musste drei Mal intervenieren, bis sie zugehört haben. Sie haben schnell begriffen auf was es ankommt. Sie haben sich beraten, wie sie vorgehen wollen. Eine Gruppe musste zwei Runden rennen. Einmal war es L. und einmal A. die den Boden berührt hatten. Das hat die Gruppe gar nicht so gestört, aber als A. nur langsam joggte machte sie

das wütend. Jemand hat gerufen: "Mach mol du fuhle Sack." Daraufhin ist er etwas schneller gerannt. Beim anderen Team, in dem H. und T. waren, gab es keine Schwierigkeiten und sie haben die Matten jeweils schnell nach vorne gegeben. Sie waren auch um einiges früher auf der anderen Seite. Beim Rückweg hat niemand den Boden berührt. Es gewann wieder die gleiche Gruppe, jedoch mit weniger Vorsprung. Sie haben sich gefreut und gegenseitig abgeklatscht. Beim Parcour habe ich keine Auffälligkeiten festgestellt. H. und S. gaben vorne im Kreis das Tempo vor und die anderen sind so schnell wie möglich gefolgt. Nach dem Probelauf hat H. gesagt: "Wichtig isch dass ihr ali zeme blibed und ufenand lueged." Das hat mich gefreut. Sie waren beim dritten 17 Sekunden schneller als beim zweiten Durchgang. Dies, obwohl sie keine Anpassungen mehr vorgenommen haben. Ich denke, die Teamarbeit hat etwas besser funktioniert, da sie gewusst haben, wie sie schneller zusammen vorwärtskommen.

#### **14.06.2024: Abschlussgespräch/Reflexion und «Feier»**

*Änderungen: keine*

*Abwesende: keine*

*Beobachtungen:*

Alle sassen im Kreis und es wurden die nachfolgenden Fragen gestellt. Dabei habe ich mir Notizen gemacht und sie später niedergeschrieben.

Erste Frage: Habt ihr euch als Team/Gemeinschaft in eurem Verhalten verbessert?

- A. Grosser Unterschied zu vorher, zum Beispiel haben wir viel weniger geflucht.
- D. Nicht so krass verbessert. Teamwork hat nicht so funktioniert, weil einige immer noch die anderen ärgern.
- H. Verbessert, aber manchmal, wenn uns das Spiel nicht so gefällt, ist es nicht so gut. Gerade im Fussball beleidigen wir uns nicht mehr oft.
- J. Ich denke, wir haben uns verbessert, aber können es noch mehr.

Zweite Frage: Wie viel Spass haben die Übungen/Spiele gemacht?

- M. Das Kämpfen war gut, vor allem, dass wir Schiris waren.
- E. Ich fand das Kämpfen auf den Knien und die Schiris gut. Ausser S. und K. haben das alle gut gefunden.

Dritte Frage: Wie wird euer Verhalten in Zukunft sein?

- S. Ich glaube nicht, dass es besser wird. Wenn sie nicht schauen, wird es schlechter, sonst bleibt es gleich.
- E. Ich denke es wird nicht besser, aber auch nicht schlechter.
- H. Ich glaube es wird schlimmer, weil die 9. Klässler gehen und die neuen 9. Klässler (jetzigen 8. Klässler) wollen wieder krass sein.

## 6 METHODIK DER EVALUATION

---

Es wird eine kontrollierte Einzelfallforschung durchgeführt. Julius et al. (2000) beschreiben das Experiment im Kontext der kontrollierten Einzelfallforschung mit abhängigen und unabhängigen Variablen. «In der Psychologie und Pädagogik ist das Experiment die einzige Methode, mittels derer der direkte Einfluss einer Bedingung (einer unabhängigen Variablen) auf eine andere Bedingung (eine abhängige Variable) untersucht werden kann.» (Julius et al. 2000, S. 17) Dabei wird die unabhängige Variable verändert, um einen kausalen Zusammenhang der beiden Variablen feststellen zu können. In dieser Arbeit ist die abhängige Variable das aggressive Verhalten im Regelunterricht und die unabhängige Variable die Intervention im Sportunterricht. Julius et al. (2000) zeigen auf, dass es gerade bei Interventionen in der sozialwissenschaftlichen Forschung schwierig ist, nur eine unabhängige Variable zu haben. Weitere Variablen erschweren den Rückschluss auf die Wirkung. Durch das Wissen um die verschiedenen Variablen, sei es jedoch auch in diesem Fall möglich eine valide Schlussfolgerung zu ziehen.

Aggressives Verhalten legt die Beobachtung als Evaluationsinstrument nahe. In dieser Arbeit erfolgt die Evaluation mittels einer Direkten Verhaltensbeurteilung. Diese besteht aus zwei Systemen, systematische Verhaltensbeobachtung und Verhaltensbeobachtung mit Ratingskalen, die nachfolgend kurz beschrieben werden, bevor die Direkte Verhaltensbeurteilung im Detail dargelegt wird.

### 6.1 SYSTEMATISCHE VERHALTENSBEOBACHTUNG

Beobachtet wird im Alltag, dies jedoch unsystematisch. Dabei werden Elemente subjektiv und situationsabhängig weggelassen und nicht beachtet. Nach Casale et al. (2019) wird bei systematisch-direkten Verhaltensbeobachtungen ein konkretes Verhalten in einer konkreten Situation beobachtet. Das zu beobachtende Verhalten muss so spezifisch wie möglich benannt werden. Die Beobachtungszeit muss klar eingegrenzt werden.

Das Verhalten wird hochgradig objektiv erfasst, da die Datenerhebung durch eine reine Dokumentation erfolgt, die in der Regel unabhängig vom Beobachter / von der Beobachterin ist. Ausserdem kann über systematisch-direkte Verhaltensbeobachtungen das Verhalten sehr zuverlässig und genau erfasst werden, da es durch klare Kriterien zur Verhaltensoperationalisierung zielgenau beobachtet werden kann. (Casale et al. 2019, S. 32)



## 6.2 VERHALTENSBEURTEILUNG MIT RATINGSKALEN

Bei dieser Art der Verhaltensbeurteilung wird mit einer Skala und definierten Abstufungen über einen bestimmten Zeitraum gearbeitet. Nach Casale et al. (2019) stehen hier spezifische Verhalten im Fokus, die einem übergeordneten Verhalten, in diesem Fall ist es aggressives Verhalten, zugeordnet werden können. Die Beurteilung erfolgt mittels einer Likert-Skala, die dazu führt, dass eine Summe oder ein Mittelwert des beobachteten Verhaltens gemacht werden kann. Nach Schmidt-Atzert und Amelang (2012) ist die Verhaltensbeurteilung mit Ratingskalen sehr ökonomisch. In der Regel dauert die Einschätzung einer Verhaltensweise auf einer Likert-Skala nur wenige Sekunden. Dieses Vorgehen ist jedoch weniger genau als die systematische Verhaltensbeobachtung und erfolgt über einen längeren Zeitraum. Dafür ist sie eher änderungsresistent.

## 6.3 EVALUATION MITTELS DIREKTER VERHALTENSBEURTEILUNG (DVB)

Die Direkte Verhaltensbeurteilung (DVB) stellt eine Kombination der systematisch-direkten Verhaltensbeobachtung und der Verhaltensbeurteilung mit Ratingskalen dar. [...] Beide Methoden sind in der Verhaltensdiagnostik etabliert. Die Idee der DVB ist es, die Stärken beider diagnostischen Herangehensweisen zu nutzen, um jeweils die Schwächen der anderen zu kompensieren. (Casale et al. 2019, S. 31)

Christ et al. (2009) nennt drei zentrale Merkmale der Direkten Verhaltensbeurteilung, diese sind:

- *Die Direktheit:* Die Beurteilung erfolgt in einer grösstmöglichen Nähe zur Situation. Je näher die Beurteilung zur tatsächlichen Situation geschieht, desto genauer und zuverlässiger ist sie.
- *Der Verhaltensbezug:* Das interessierte Verhalten muss beurteilbar und beobachtbar sein. Das Verhalten muss möglichst konkret und spezifisch operationalisiert werden. Dies ist wichtig, damit verschiedene Personen dasselbe beobachten würden und auch die gleiche Person an verschiedenen Messzeitpunkten den gleichen Massstab anwendet.
- *Die Beurteilung:* Das Verhalten wird von einer bestimmten Person beurteilt. Die beurteilende Person nimmt folglich direkt eine Einschätzung über Häufigkeit oder Intensität vor und dokumentiert das Verhalten nicht genau. Die Beurteilung erfolgt über das Ankreuzen auf einer Skala.

Nach Casale et al. (2019) wird ein konkret operationalisierter Verhaltensausschnitt von Lernenden in einer bestimmten Situation beobachtet und unmittelbar im Anschluss an die Situation mittels einer Ratingskala beurteilt. Bei einem eher übergeordnetem Verhaltensbereich wie beispielsweise aggressives Verhalten wird mit einer Singel-Item-Skala (SI-Skala) gearbeitet.

«Die DVB kann als diagnostisches Instrument zur Erfassung von Verhaltensverläufen eingesetzt werden. Damit handelt es sich bei der DVB um ein Verfahren der Verhaltensverlaufsdagnostik.» (Casale et al. 2019, S. 42) Verfahren in diesem Bereich werden häufig und in hoher Frequenz im pädagogischen Alltag angewendet, um zeitnah den Erfolg von Förder- oder Unterrichtsmassnahmen zu beurteilen. Die Ergebnisse dienen als Grundlage für Entscheidungen über die Fortführung oder Anpassung von Förderung.

## 6.4 ANWENDUNG DER DIREKTEN VERHALTENSBEURTEILUNG

Bei der Erklärung der Wahl der Methode stütze ich mich auf die Schritt für Schritt Anleitung, wie sie Casale et al. (2019) beschreibt.

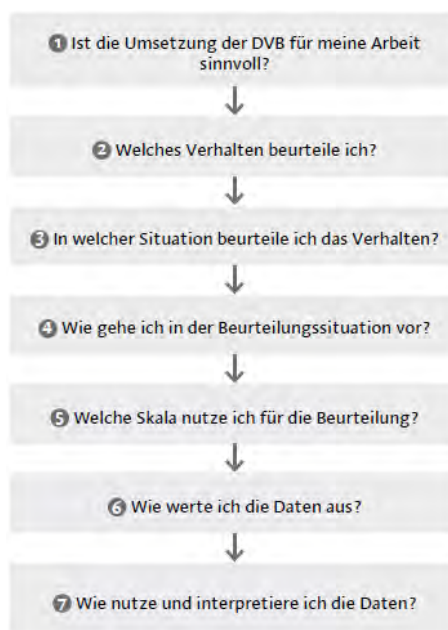


Abbildung 4: Sieben Schritte zur Umsetzung der DVB nach Casale et al. (2019) S.47

### 1. Ist die Umsetzung der DVB für meine Arbeit sinnvoll?

In dieser Arbeit wird eine Verlaufsdagnostik über mehrere Wochen vorgenommen. Die Beobachtung wird im Schulalltag, während des Regelunterrichts gemacht und direkt danach beurteilt. Wie in den vorherigen Kapiteln beschrieben, eignet sich dafür eine Direkte Verhaltensbeurteilung. Die Umsetzung hat einen praktischen Mehrwert, da beobachtet und evaluiert werden kann, ob die pädagogische Intervention in dieser spezifischen Situation sinnvoll und gewinnbringend ist.

### 2. Welches Verhalten beurteile ich?

«Lehrkräfte sind häufig mit aggressivem Schülerverhalten konfrontiert. Sie beobachten das Verhalten jedoch meist unsystematisch und schildern Vorkommnisse in unterschiedlicher Weise.» (Wettstein, 2008, S. 25) Die Ursachen dafür sind verschieden. Nach Wettstein (2008) hat es unter anderem mit einem heterogenen Aggressionsbegriff zu tun. Nicht alle Lehrkräfte

interpretieren ein Verhalten als aggressiv. Zudem begründen sie das Verhalten mit impliziten oder expliziten Ursachenzuschreibungen und sehen das Verhalten der Schüler:innen aus unterschiedlichen Perspektiven. Die Beobachtung muss aus einer bestimmten Perspektive erfolgen. Der Begriff des aggressiven Verhaltens wurde in Kapitel 3.1.2 definiert.

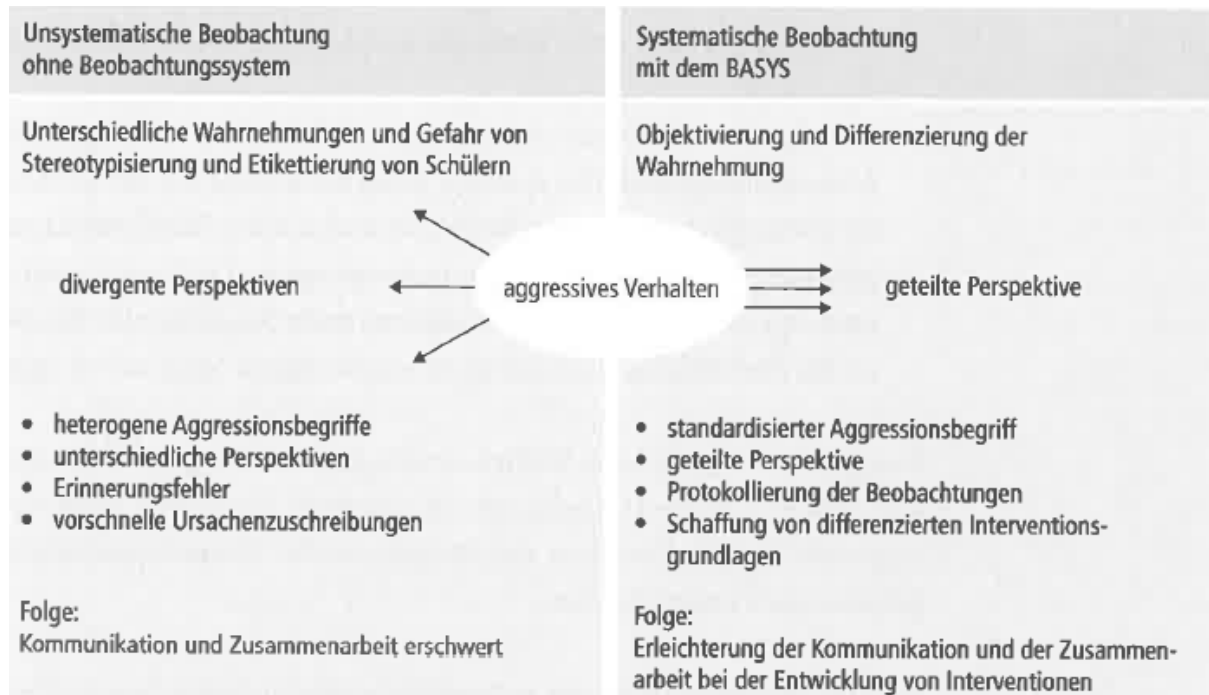


Abbildung 5: unsystematische und systematische Verhaltensbeobachtung im Vergleich, nach Wettstein (2008) S.26

Nach Wettstein (2008) besteht ein Vorteil der Verhaltensbeobachtung darin, dass Variabilität nicht als Messfehler angesehen wird, sondern systematisch untersucht werden kann. Durch kontinuierliche Verhaltensbeobachtung können die Stabilität und Variabilität der individuellen Verhalten betrachtet werden.

### 3. In welcher Situation beurteile ich das Verhalten?

Das störende Verhalten tritt in unterschiedlichen Unterrichtsfächern und über die ganze Woche verteilt auf. Es stehen fünf Messzeitpunkte zur Verfügung, dies wurde in Kapitel 5.1.1. beschrieben. Die Beobachtung findet teilweise nach meinem Unterricht und teilweise nach dem Unterricht der Klassenlehrerin im Teamteaching mit mir statt. Da sich die Phasen über mehrere Wochen erstrecken, werden die Unterrichtssituationen unterschiedlich sein. Die Messzeitpunkte sind immer gleich, aber die Unterrichtsform variiert. Dies ist nicht ideal, aber aufgrund der Dauer und der unterschiedlichen Unterrichtsformen nicht anders möglich.

### 4. Wie gehe ich in der Beurteilungssituation vor?

Es wird während einer Lektion (50 Minuten) beobachtet. Die Beurteilung erfolgt am Ende einer Lektion. Alle Zeitpunkte sind so gewählt, dass nach der Lektion genügend Zeit bleibt, um den Beurteilungsbogen unmittelbar auszufüllen. Dabei wird auf die Definition von aggressivem

Verhalten, wie sie beschrieben wurde, geachtet. Damit wird gewährleistet, dass immer die gleichen Verhaltensweisen als aggressiv beurteilt werden.

##### 5. Welche Skala nutze ich für die Beurteilung?

Es wird mit einer SI-Skala gearbeitet. Das Verhalten wurde konkret und operationalisiert beschrieben. Dadurch ist es möglich, die Situation direkt im Anschluss mit einer Likert-Skala zu bewerten. Es wurde ein Einzel-Item, mit einer eher hohen Inferenz (Interpretationsspielraum) definiert. Dieses Item ist nach Casale et al. (2019) dann gut nutzbar, wenn eine beurteilende Person alle relevanten Teilverhaltensweisen kennt und zusammenfassend beurteilen kann. Da aggressives Verhalten definiert und abgegrenzt wurde, sind alle relevanten Teilverhaltensweisen klar und es kann mit dem Einzel-Item gearbeitet werden. Das Item lautet: Wie oft kommt aggressives Verhalten in einer Lektion von Person X vor? Diese Vorgehensweise wurde beim Planungsprozess berücksichtigt und ist ökonomisch sinnvoll. Beim Skalenformat wird eine Häufigkeitsskala verwendet. Nach jedem Messzeitpunkt wird bewertet, wie häufig aggressives Verhalten vorgekommen ist. Casale et al. (2019) empfehlen mindestens 6 und maximal 10 Skalenpunkten. Es wird eine Skala von 0x bis >5x pro Person gewählt, da das zu beobachtende Verhalten erfahrungsgemäss in einer Lektion (Messzeitraum) sehr selten mehr als 4-mal auftritt.

Item: Wie oft kommt aggressives Verhalten in einer Lektion vor?						
Datum	Person	Häufigkeit				
Mo. 22.04.2024 08.55 - 09.40 Uhr	A	0x	1x	2x	3x	4x >5x
	T	0x	1x	2x	3x	4x >5x
	H	0x	1x	2x	3x	4x >5x
Mo. 22.04.2024 13.30 - 14.20 Uhr	A	0x	1x	2x	3x	4x >5x
	T	0x	1x	2x	3x	4x >5x
	H	0x	1x	2x	3x	4x >5x
Mi. 24.04.2024 10.50 - 11.40 Uhr	A	0x	1x	2x	3x	4x >5x
	T	0x	1x	2x	3x	4x >5x
	H	0x	1x	2x	3x	4x >5x
Fr. 26.04.2024 10.50 - 11.40 Uhr	A	0x	1x	2x	3x	4x >5x
	T	0x	1x	2x	3x	4x >5x
	H	0x	1x	2x	3x	4x >5x
Fr. 26.04.2024 13.30 - 14.20 Uhr	A	0x	1x	2x	3x	4x >5x
	T	0x	1x	2x	3x	4x >5x
	H	0x	1x	2x	3x	4x >5x

Abbildung 6: definierte DVB-Skala für eine Woche

## 6. Wie werte ich die Daten aus?

Da es sich um eine kontrollierte Einzelfallforschung handelt, werden die drei Jugendlichen einzeln betrachtet. Für die Auswertung wird Excel genutzt, da damit ökonomisch Werte ausgerechnet und Grafiken erstellt werden können.

Die Auswertung der erhobenen Daten erfolgt in zwei Schritten. Zuerst werden die Verhaltensverläufe visualisiert und wichtige Kennwerte berechnet und notiert. Anschließend wird die Verhaltensentwicklung analysiert. Hierzu wird die Verhaltensentwicklung in der Grundratenphase mit der Verhaltensentwicklung in der Interventionsphase sowohl visuell als auch mit Hilfe statistischer Kennwerte verglichen. (Casale et al. 2019, S. 73)

Für die Verlaufsdaten wird ein Liniendiagramm erstellt. Casale et al. (2019) schreiben, dass es wichtig ist, alle Messzeitpunkte auf der X-Achse und die verwendete Skalenbreite auf der Y-Achse darzustellen. In dieser Arbeit sind dies 45 Messzeitpunkte und eine Skalenbreite von 6 (0x - >5x). Für eine schnelle Übersicht können die Messzeitpunkte zu einem Wochenwert zusammengefasst werden. Dies kann nach Casale et al. (2019) helfen, einen Trend zu erkennen. Für eine genauere Analyse sollten die Rohwerte der Daten verwendet werden. Aus diesem Grund wird ein Diagramm mit allen Rohwerten erstellt.

«Der Non-Overlap of All Pairs (kurz: NAP) gibt an, wie viel Prozent der Daten aus der Interventionsphase über den jeweils gleichen Messzeitpunkten in der Grundratenphase liegen.» (Casale et al. 2019, S. 87) Zusätzlich können die Daten aus der Grundratenphase (A-Phase) und der Erweiterungsphase (E-Phase) verglichen werden. Parker und Vannest (2009) schreiben, dass Werte unter 0,5 (50%) auf eine Verschlechterung hindeuten. Dagegen weisen Werte zwischen 0,5 und 0,65 einen schwachen, Werte zwischen 0,66 und 0,92 einen mittleren und Werte zwischen 0,93 und 1,00 einen starken Effekt auf. In dieser Arbeit wird für die Berechnung des NAP die Webseite der Single Case Research genutzt. Die Interventionsphase (B-Phase) wird zudem in die Phasen B1 und B2 unterteilt, auf diese Weise können weitere Erkenntnisse gewonnen werden.

## 7. Wie nutze und interpretiere ich die Daten?

Casale et al. (2019) schreiben, man müsse sich bei der Interpretation die Fragestellung vergegenwärtigen und auf das Förderziel achten. DVB-Prozesse sind kein Selbstzweck, sondern dienen einem Förderziel. Liegen die Daten vor, kann geprüft werden, ob das Förderziel erreicht wurde. Es müssen Kontext- und Umweltfaktoren, die das Verhalten der Lernenden beeinflussen können, mitbedacht werden.

Daher empfehlen wir für die schulische Praxis eine Kontextualisierung der DVB-Daten. Dies bedeutet, dass man den Verhaltensverlauf mit wichtigen Ereignissen und

Veränderungen im Umfeld von SchülerInnen ergänzt. [...] Tatsächlich lassen sich Verhaltensänderungen auf mindestens drei Ursachen zurückführen – und zwar auf schülerInnenbedingte Faktoren, auf situationsbedingte Faktoren sowie auf beurteilerInnenbedingte Faktoren. (Casale et al. 2019, S. 90 ff.)

## 6.5 EVALUATION MITTELS STRENGTHS AND DIFFICULTIES QUESTIONNAIR (SDQ)

Als weiteres Evaluationsinstrument wird der Strengths and Difficulties Questionair (SDQ) nach Goodman (1997) benutzt. Das ist ein Fragebogen, den es in drei inhaltlich vergleichbaren Versionen, für Eltern, Lehrpersonen und Kinder/Jugendliche, gibt. In dieser Arbeit wird die Version für Lehrkräfte benutzt, darum wird ausschliesslich diese erläutert.

Der SDQ ist, vor allem in der englischen Version, umfassend validiert und wird in der klinischen Praxis und Forschung eingesetzt. Der Fragebogen besteht aus 25 Items. Jeweils fünf davon lassen sich in fünf Skalen einordnen. Unterschieden werden dabei Emotionale Probleme, Verhaltensprobleme, Hyperaktivität, Probleme mit Gleichaltrigen und Prosoziales Verhalten. Die Items werden mit den Ausprägungen von «Nicht zutreffend», «teilweise zutreffend» bis «Eindeutig zutreffend» bewertet. Die vier Problemskalen können als Gesamtproblemwert aufsummiert werden.

Der SDQ wird am Ende der A-Phase, in der Mitte und am Ende der B-Phase und am Ende der E-Phase durch mich ausgefüllt. Dies wird auf dem Fragebogen vermerkt.

Die Auswertung und Interpretation erfolgten in dieser Arbeit auf vier Ebenen.

### 1. Subskalenwerte für die Subskalen

Wie erwähnt besteht der SDQ aus fünf Subskalen mit je fünf Items. Bei der Auswertung wird „Teilweise“ immer mit 1 Punkt bewertet, die Ausprägungen „Nicht zutreffend“ und „Eindeutig zutreffend“ hängen in ihrer Bewertung vom Item ab. Dies ist in der nachfolgenden Abbildung ersichtlich.

**Emotionale Probleme**

Item Nr.	Aussage	Nicht zutreffend	Teilweise zutreffend	Eindeutig zutreffend
Item 3	Klagt häufig über Kopfschmerzen...	0	1	2
Item 8	Hat viele Sorgen...	0	1	2
Item 13	Oft unglücklich oder niedergeschlagen...	0	1	2
Item 16	Nervös oder anklammernd...	0	1	2
Item 24	Hat viele Ängste...	0	1	2

**Verhaltensprobleme**

Item 5	Hat oft Wutanfälle...	0	1	2
Item 7	Im Allgemeinen folgsam...	2	1	0
Item 12	Streitet sich oft...	0	1	2
Item 18	Lügt oder mogelt häufig...	0	1	2
Item 22	Stiehlt zu Hause, in der Schule...	0	1	2

**Hyperaktivität**

Item 2	Unruhig, überaktiv...	0	1	2
Item 10	Ständig zappelig	0	1	2
Item 15	Leicht ablenkbar...	0	1	2
Item 21	Denkt nach...	2	1	0
Item 25	Führt Aufgaben zu Ende...	2	1	0

**Probleme mit Gleichaltrigen**

Item Nr.	Aussage	Nicht zutreffend	Teilweise zutreffend	Eindeutig zutreffend
Item 6	Einzelgänger...	0	1	2
Item 11	Hat wenigstens einen guten Freund...	2	1	0
Item 14	Im Allgemeinen bei anderen...	2	1	0
Item 19	Wird von anderen gehänselt...	0	1	2
Item 23	Kommt besser mit Erwachsenen aus...	0	1	2

**Prosoziales Verhalten**

Item 1	Rücksichtsvoll...	0	1	2
Item 4	Teilt gerne mit anderen Kindern...	0	1	2
Item 9	Hilfsbereit...	0	1	2
Item 17	Liebt zu jüngeren Kindern...	0	1	2
Item 20	Hilft anderen...	0	1	2

*Abbildung 7: SDQ-Subskalen mit zugehörigen Items und Werten*

Die aufsummierten Werte bilden den Rohwert in den Subskalen. In allen Subskalen ist ein Rohwert von 0 – 10 möglich. Falls maximal zwei Werte fehlen, kann das Ergebnis anteilmäßig hochgerechnet werden.

**2. Gesamtproblemwert**

Es werden alle Skalen, ohne die Subskala Prosoziales Verhalten aufsummiert und bilden den Gesamtproblemwert. Dieser kann zwischen 0 und 40 liegen. Falls Angaben zu mindestens 12 Items in diesen Subskalen gemacht wurden, kann wiederum hochgerechnet werden.

**3. Kategoriengestützte Auswertung**

Die SDQ-Werte werden als kontinuierliche Variablen behandelt. Es kann jedoch sinnvoll sein, die Werte zu kategorisieren. Dabei werden drei Kategorien gebildet, wobei das Verhalten der Kinder bei ca. 80 % als normal, 10 % als grenzwertig auffällig und 10 % als auffällig eingestuft wird. Dabei gilt eine Person ab einem Wert von 16 und höher als auffällig (Abnormal) und einem Wert zwischen 12 und 15 als grenzwertig auffällig (Borderline).

## 7 ERGEBNISDARSTELLUNG

Die Ergebnisdarstellung bezieht sich auf die Frage nach einer etwaigen Veränderung des aggressiven Verhaltens der drei Jugendlichen im Regelunterricht, welche durch die Intervention im Sportunterricht zustande gekommen sein könnte. Die Lernenden werden einzeln dargestellt. Die Ergebnisse der Direkten Verhaltensbeurteilung werden mit den einzelnen Messzeitpunkten, den Mittelwerten und des NAP thematisiert. Darüber hinaus werden sie durch die Ergebnisse der Auswertung des Fragebogens SDQ-L ergänzt.

### 7.1 SCHÜLER A.

Die folgende Abbildung zeigt die Werte der DVB von A. vor, während und nach der Intervention im Sportunterricht.

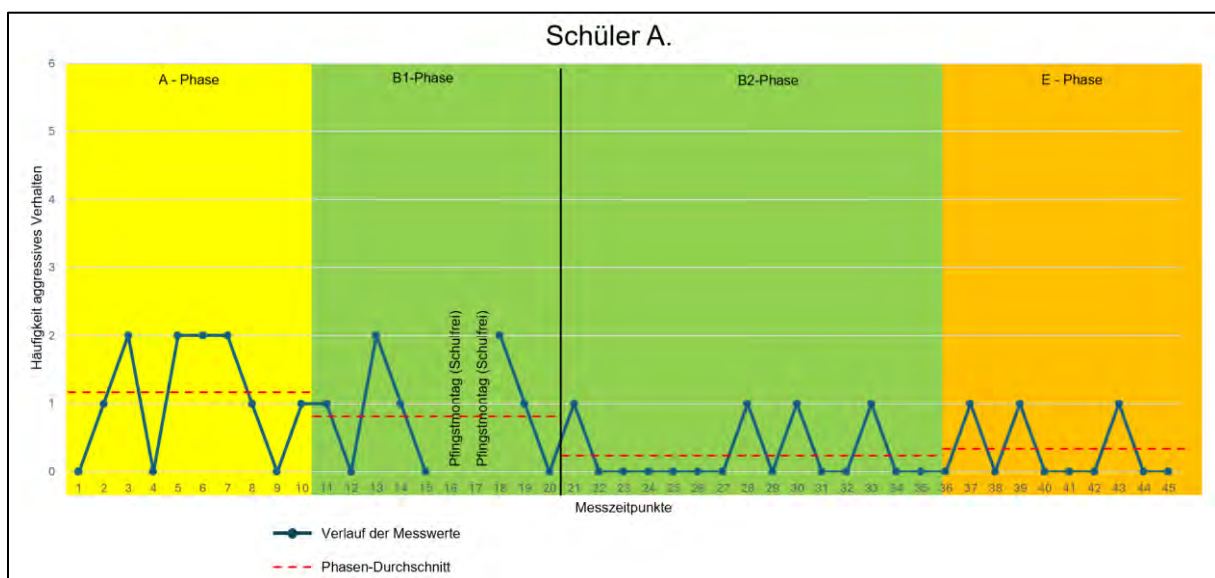


Abbildung 8: Werte der DVB von Schüler A.

Die Werte des Jugendlichen A. haben sich verbessert. Mit zunehmender Dauer der Intervention nahm das aggressive Verhalten ab. In der A-Phase lagen die Werte mit einem Durchschnitt von 1,1 deutlich höher als in den anderen Phasen. Dabei ist zu beobachten, dass die Werte zu Beginn der Intervention (B1-Phase) noch höher waren als in der B2-Phase. In der E-Phase und der B2-Phase sind die Werte sehr ähnlich. Dies lässt den Schluss zu, dass auch nach der Intervention weniger aggressives Verhalten beobachtet werden konnte als vor der Intervention. Die Werte blieben auf einem tieferen Niveau stabil. Ab Messzeitpunkt 19, dem letzten der B1-Phase, stiegen die Werte nie über 1. In der ersten Phase der Intervention hat sich das Verhalten nicht wesentlich verändert. Dies lässt den Schluss zu, dass die Intervention nach zwei Wochen eine positive Wirkung auf sein Verhalten hatte.



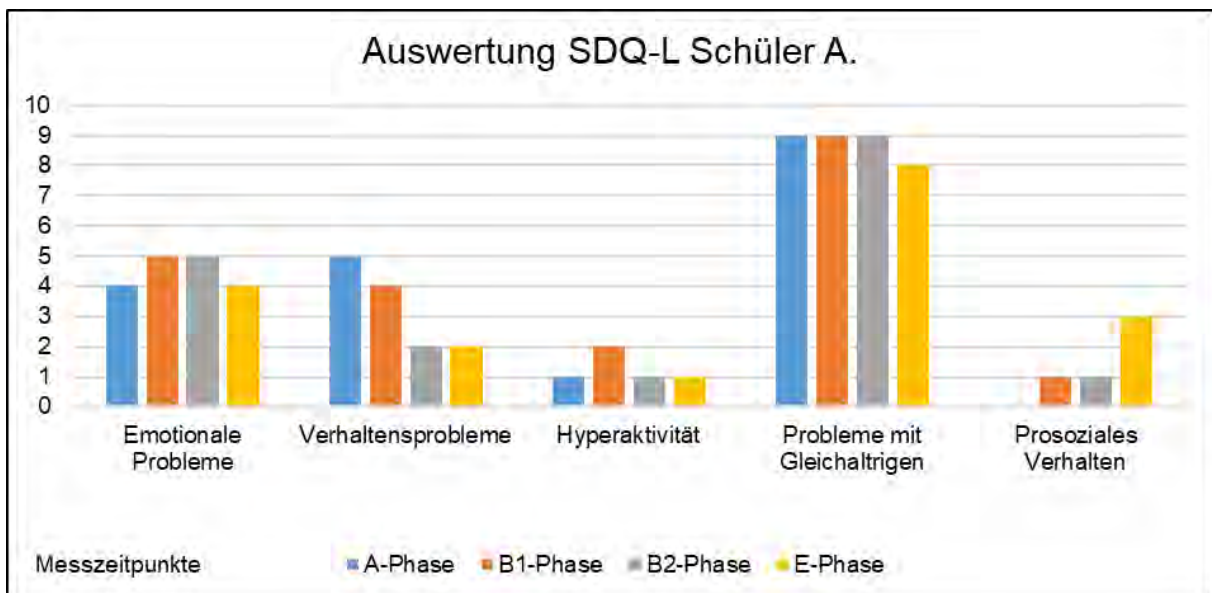
Die Werte zeigen keine besonderen Auffälligkeiten in einzelnen Lektionen. In der Woche 5 (Messzeitpunkt 21 – 25) zeigte A. nur am Montagmorgen einmal aggressives Verhalten. Dies ist aussergewöhnlich, da er danach in unregelmässigen Abständen und an unterschiedlichen Messzeitpunkten aggressives Verhalten zeigte.

Auswertung des NAP:

*Tabelle 3: Auswertung NAP Schüler A.*

Phasenvergleich	NAP	NAP in Prozent	Einschätzung nach Parker & Vannest (2009)
A – B	0.703	70%	Mittlerer Effekt
A – E	0.760	76%	Mittlerer Effekt
A – B1	0.575	57%	Schwacher Effekt
A – B2	0.770	77%	Mittlerer Effekt

Die Werte des NAP bestätigen die Erkenntnis aus den Roh- und Mittelwerten. 70% aller Messzeitpunkte aus der B-Phase liegen über den Werten der A-Phase. In der E-Phase und der B2-Phase sind die Prozentwerte höher und der Effekt daher stärker. Damit ist auch mit diesen Daten der Prozess ersichtlich. Es zeigt die Veränderung von A. zu einem weniger aggressiven Verhalten. Da die Werte bei 70% beziehungsweise 77% liegen, gibt es einen Zusammenhang zwischen der Intervention und dem Verhalten. Abgesehen des Vergleichs der A- und B1-Phase ist durchgehend ein mittlerer Effekt beobachtbar.



*Abbildung 9: Werte SDQ-L Schüler A.*

Die Auswertung des SDQ-L zeigt bei den Verhaltensproblemen eine positive Entwicklung. Während der A-Phase war der Wert mit 5 höher als in der B2- und der E-Phase mit dem Wert 2. Beim Prosozialem Verhalten sind sie leicht gestiegen und zwar von 0 während der A-Phase auf 3 in der E-Phase. Dies zeigt auch eine Veränderung im Verhalten gegenüber anderen. Dabei ist es hier nicht so, dass sich das Verhalten bereits während der Interventionsphase

geändert hat, sondern erst in der E-Phase ein grösserer Anstieg ersichtlich ist. Dies ist anders als bei den Erkenntnissen aus den anderen Skalen. In den weiteren Subskalen blieben die Werte stabil. Auffällig sind die Werte bei Problemen mit Gleichaltrigen. Mit 9 bzw. 8 von 10 möglichen Punkten sind sie sehr hoch. Diese Beobachtung muss nicht im direkten Zusammenhang mit seinem aggressiven Verhalten stehen, sondern lässt sich eher auf seine Kooperationsfähigkeit zurückführen.

Die summierten Werte, ohne die Subskala des prosozialen Verhaltens, sehen wie folgt aus:

- A-Phase: 19
- B1- Phase: 20
- B2- Phase: 17
- E-Phase: 15

Nach der kategoriengestützten Auswertung von Goodman (1997) hat sich das Verhalten von A. von auffällig zu grenzwertig auffällig entwickelt. Der Wert liegt an der Grenze zu auffälligem Verhalten.

Die Werte des SDQ-L beim Lernenden A. zeigen im Allgemeinen eine höhere Stabilität als bei der Auswertung der Daten zur Häufigkeit des aggressiven Verhaltens. Sie ergänzen die Ergebnisse und bestätigen sie auf einem tieferen Niveau, ohne sie zu widerlegen.

Die Ergebnisse des Jugendlichen A. zeigen eine Verbesserung in seinem Verhalten. Vor allem nach der ersten Phase der Intervention hat er weniger aggressives Verhalten gezeigt und dies nach der Intervention beibehalten. In der B1-Phase der Intervention ist eine weit weniger starke Veränderung ersichtlich. Das deutet darauf hin, dass es Zeit brauchte, bis sich die Kompetenzen entwickelt haben. Sein prosoziales Verhalten ist gestiegen und die Verhaltensprobleme wurden weniger. Das deutet auf eine Verbesserung seiner sozialen Kompetenzen und auf eine positive Wirkung der Intervention hin.

Vor der Intervention hatte A. eine Aussenseiterposition inne und das hat sich auch danach nicht verändert. Obwohl sich sein Verhalten gegenüber den Mitschüler:innen geändert hat, zeigt er nach wie vor Schwierigkeiten in Gruppenarbeiten und ist lieber für sich. Sein aggressives Verhalten gegenüber anderen und umgekehrt hat abgenommen. Das Zusammenarbeiten hat sich jedoch nicht merklich verbessert. Der SDQ-L zeigt, dass sich die Probleme mit den Gleichaltrigen kaum verändert haben. Ein situationsbedingter Faktor, der dies unterstützen sollte, sind die vermehrten kooperativen Lernformen im Regelunterricht. Dies wird im Kapitel 7.2 fallübergreifende Diskussion eingehender thematisiert, da es ein Faktor ist, der alle Probanden betrifft.

## 7.2 SCHÜLER T.

Die Werte von T. aus der Direkten Verhaltensbeurteilung werden in der nachfolgenden Abbildung in den drei Phasen dargestellt.

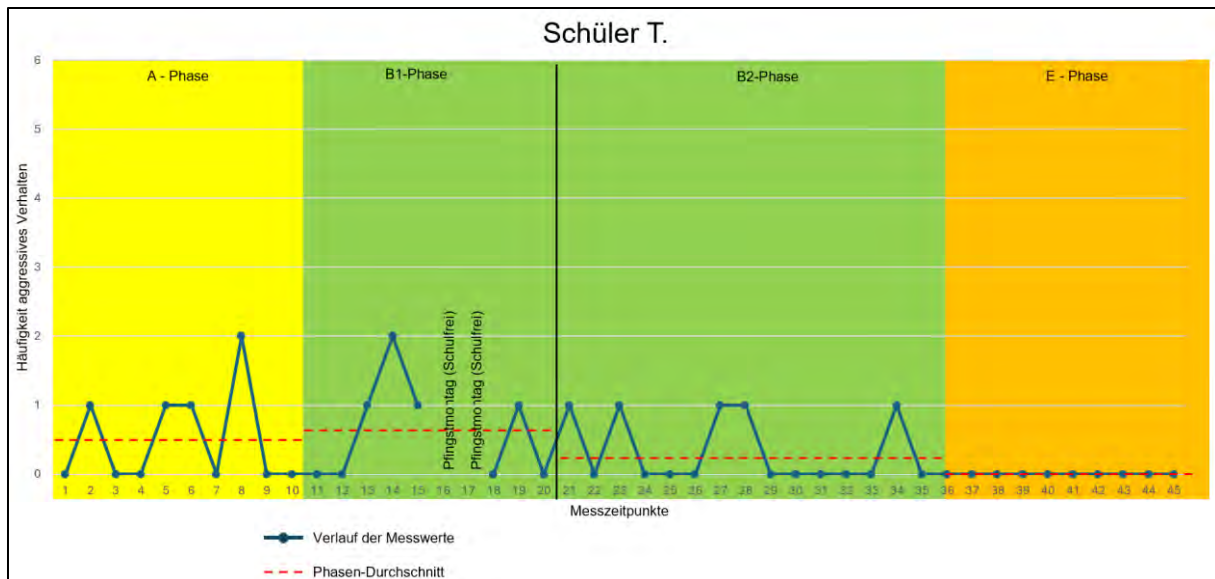


Abbildung 10: Werte der DVB von Schüler T.

Im Verlauf der Untersuchung zeigte der Lernende T. weniger häufig aggressives Verhalten. Bereits in der Grundratenphase wurde das untersuchte Verhalten mit einem Mittelwert von 0,5 nicht häufig beobachtet. In der B1-Phase manifestierte sich eine Zunahme des aggressiven Verhaltens, während in der B2-Phase eine Abnahme zu beobachten war. Besonders hervorzuheben ist die E-Phase, in der zu keinem Messzeitpunkt aggressives Verhalten beobachtet wurde. Ab dem Messzeitpunkt 29, also ab Mitte der sechsten Woche, zeigte T. lediglich an Messpunkt 34 einmal aggressives Verhalten. Die durchgeführte Intervention hatte folglich eine Wirkung. Die Wirkung der Intervention zeigte sich bei T. mit einer gewissen Verzögerung und manifestierte sich anschliessend deutlich. Zu Beginn der Beobachtung waren Schwankungen erkennbar, die sich jedoch im weiteren Verlauf zunehmend verringerten und schliesslich auf einem sehr niedrigen Niveau stabil blieben.

Auswertung des NAP:

Tabelle 4: Auswertung NAP Schüler T.

Phasenvergleich	NAP	NAP in Prozent	Einschätzung nach Parker & Vannest (2009)
A – B	0.516	51%	Schwacher Effekt
A – E	0.700	70%	Mittlerer Effekt
A – B1	0.450	45%	Verschlechterung
A – B2	0.550	55%	Schwacher Effekt

Die Werte des NAP sind weniger deutlich als die Rohwerte. Der Vergleich der A- mit der E-Phase ergibt einen mittleren Effekt. Bei T. manifestierte sich in der ersten Phase der

Intervention eine leichte Verschlechterung, wobei über die gesamte Interventionsphase ein schwacher Effekt zu verzeichnen ist. Da die Werte von T. bereits in der A-Phase auf einem niedrigen Niveau lagen, ist das Ergebnis nicht überraschend.

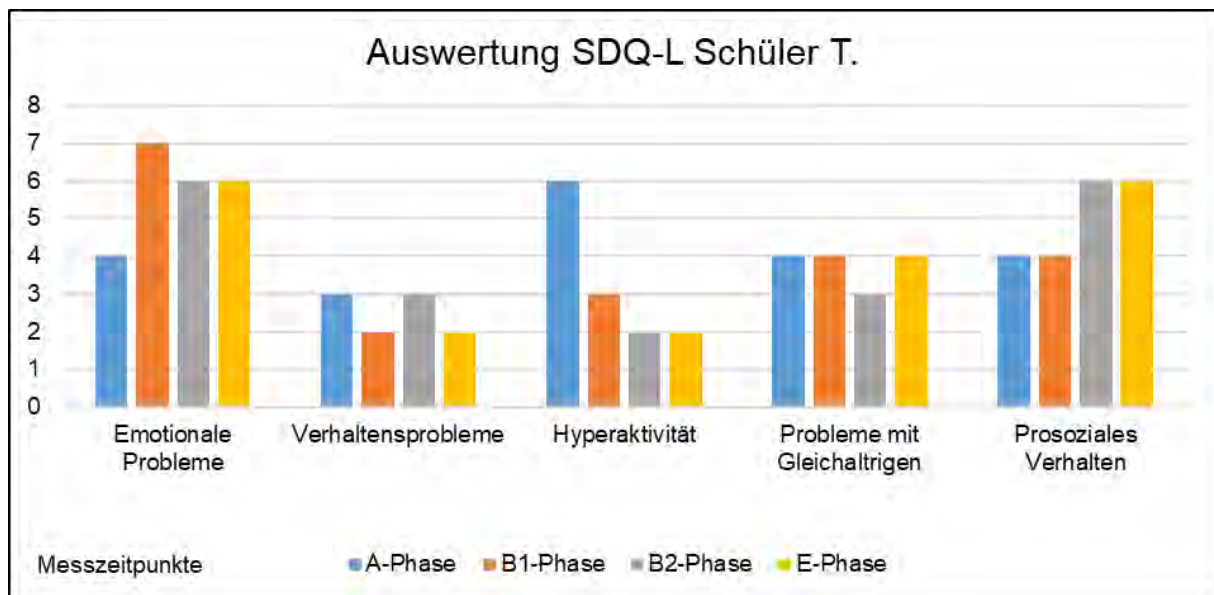


Abbildung 11: Werte SDQ-L Schüler T.

Die Werte des SDQ-L des Jugendlichen T. sind relativ stabil. Positiv zu bewerten ist, dass sich das prosoziale Verhalten nach der Interventionsphase um 2 Punkte verbessert hat und während der E-Phase so geblieben ist. Die emotionalen Probleme von T. haben sich jedoch negativ entwickelt und sind gestiegen. Die Frage 3 (Klagt häufig über Kopfschmerzen, Bauchschmerzen oder Übelkeit) und 13 (Oft unglücklich oder niedergeschlagen; weint häufig) weisen eine Steigerung von einem Punkt von Erhebung A zu Erhebung B1 auf, wobei sie seither unverändert geblieben sind. Die Verhaltensprobleme und Probleme mit Gleichaltrigen haben sich, nach dem SDQ-L, nicht wesentlich verändert. Dies steht im Widerspruch zu den Rohwerten aus den Beobachtungen zu Häufigkeit des aggressiven Verhaltens der DVB, bei denen das Verhalten abgenommen hat.

Die summierten Werte, ohne die Subskala des prosozialen Verhaltens, sehen wie folgt aus:

- A-Phase: 17
- B1- Phase: 16
- B2- Phase: 14
- E-Phase: 14

Es kann angenommen werden, dass sich das Verhalten von T. von auffällig zu grenzwertig auffällig verändert hat. Die Werte sind jedoch ähnlich und mit 14 Punkten liegt sein Verhalten nahe an der Grenze zu auffällig. Die Werte des SDQ-L sind nicht eindeutig und zeigen keine klare Tendenz.

In der A-Phase zeigte der Lernende T. bereits relativ selten aggressives Verhalten. Diese Verhaltensweise konnte während der Intervention weiter reduziert werden und ist in der E-Phase nicht mehr aufgetreten. Der NAP belegt, dass sich bei T. erst nach der Intervention ein Unterschied manifestierte, der nicht auf Zufall zurückzuführen ist. Diese Entwicklung lässt sich darauf beziehen, dass der Lernende T. in der A-Phase nur wenig aggressives Verhalten gezeigt hat. Es ist positiv zu bewerten, dass er ab dem Messzeitpunkt 29 lediglich einmal aggressives Verhalten gezeigt hat. Daraus kann geschlossen werden, dass auch bei T. ein Zusammenhang zwischen der Intervention und seinem Verhalten besteht. Es kann festgestellt werden, dass das Förderziel erreicht wurde und die Förderung erfolgreich war, da sich das konkrete Verhalten positiv entwickelt hat.

In der Personenbeschreibung von T. wurde erwähnt, dass er seine Aufmerksamkeit gut fokussieren kann. Das könnte ihm geholfen haben, sich bei den einzelnen Übungen und Spielen der Intervention auf das Wesentliche konzentriert zu haben. So ist es möglich, dass er sein sozial kompetentes Verhalten verbessert hat, in dem er, wie es Kanning (2003) erwähnt, sein Verhalten so adaptiert, dass er die soziale Akzeptanz wahrt und gleichzeitig die eigenen Ziele verwirklichen will. Er konnte sich gut auf sich fokussieren, durch die Intervention hat er gelernt die Umwelt miteinzubeziehen. Dadurch verhält er sich sozial kompetenter, was eine Reduktion aggressiven Verhaltens zur Folge hat.

### 7.3 SCHÜLER H.

Die nachfolgende Abbildung präsentiert die Werte aus der DVB von H. vor, während und nach der Intervention im Rahmen des Sportunterrichts.

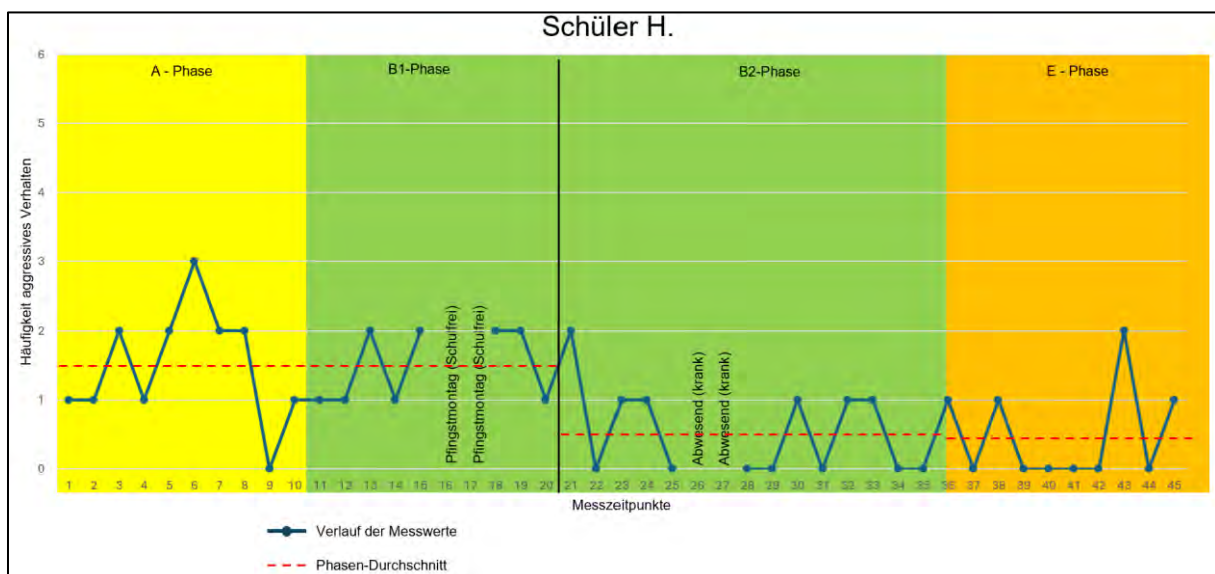


Abbildung 12: Werte der DVB von Schüler H.

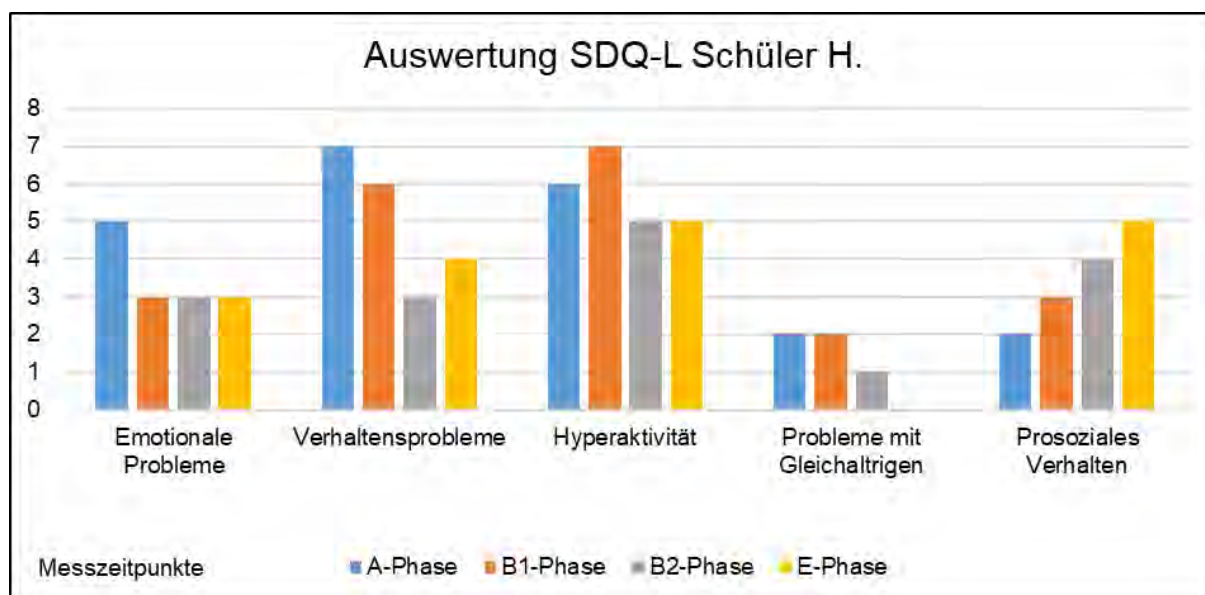
Die Werte von Schüler H. zeigen eine signifikante Veränderung im aggressiven Verhalten. Nach der A- und der B1-Phase hat die Häufigkeit abgenommen. Mit einem Mittelwert von 0.54 bzw. 0.5 sind sie in der B2- und E-Phase deutlich tiefer als vorher. Dabei ist zu beobachten, dass die Intervention nach zwei Wochen einen möglichen Effekt gezeigt hat. Zu Beginn der Intervention ist das aggressive Verhalten gleichgeblieben und hat danach stark abgenommen. Anhand der Daten lässt sich feststellen, dass ab dem Messpunkt 22 lediglich an einem Messpunkt zweimal ein aggressives Verhalten beobachtet wurde. In den vorherigen Messungen wurde dieses Verhalten neun Mal registriert. In einem weiteren Fall wurde ein dreimaliges Auftreten beobachtet. Es ist zu sehen, dass sich das Verhalten auch nach der Intervention verbessert hat und stabil geblieben ist.

Auswertung des NAP:

*Tabelle 5: Auswertung NAP Schüler H.*

Phasenvergleich	NAP	NAP in Prozent	Einschätzung nach Parker & Vannest (2009)
A – B	0.689	68%	Mittlerer Effekt
A – E	0.810	81%	Mittlerer Effekt
A – B1	0.500	50%	Schwacher Effekt
A – B2	0.804	80%	Mittlerer Effekt

Der NAP bestätigt die Erkenntnisse aus den Rohwerten. Es lässt sich eine Veränderung nach der B1-Phase feststellen. Es ist auffällig, dass zu Beginn der Intervention ein schwacher und in allen anderen Vergleichen ein mittlerer Effekt zu verzeichnen ist. Auch diese Werte belegen die Stabilität der Intervention bei H. So weist der Jugendliche in der E-Phase die geringste Anzahl an Daten auf, die über den Daten der Grundratenphase liegen.



*Abbildung 13: Werte SDQ-L Schüler H.*

Die Auswertung des SDQ-L zeigt eine durchwegs positive Entwicklung des Lernenden H. Die Probleme mit Gleichaltrigen haben sich von zwei Punkten auf null Punkte reduziert. Das prosoziale Verhalten hat sich kontinuierlich entwickelt und ist bei jeder Messung um einen Punkt angestiegen. Die Verhaltensprobleme sind stark gesunken. Eine Ausnahme zeigt die E-Phase, als sie um einen Punkt angestiegen sind. Die Entwicklung bestätigt die Ergebnisse der Beobachtungen zur Häufigkeit des aggressiven Verhaltens. Insbesondere die Subkategorien des prosozialen Verhaltens und der Probleme mit Gleichaltrigen zeigen die entsprechende Entwicklung.

Die summierten Werte, ohne die Subskala des prosozialen Verhaltens, sehen wie folgt aus:

- A-Phase: 20
- B1- Phase: 18
- B2- Phase: 12
- E-Phase: 12

Die kumulierten Werte belegen eine Entwicklung des Verhaltens von H. von auffällig zu grenzwertig auffällig. Der Wert 12 während der B2- und der E-Phase markiert die Grenze zu einem normalen Verhalten. Die deutliche Veränderung in der B2-Phase bestätigt die vorherigen Beobachtungen.

Die Werte von Schüler H. zeigen eine signifikante Veränderung in seinem aggressiven Verhalten. Die Reduktion manifestiert sich nach der B1-Phase deutlich. Bei ihm ist die Veränderung am deutlichsten der drei Probanden und zeigt sich auch im SDQ-L klar. Er hat sein prosoziales Verhalten während der ganzen Studie gesteigert und die Verhaltensprobleme und die Probleme mit Gleichaltrigen reduziert. Es ist ersichtlich, dass sich bei H. die soziale Kompetenz positiv entwickelt hat. Die 81% des NAP in der E-Phase weisen ein konstantes Verhalten auf. Daraus kann geschlossen werden, dass die Intervention bei H. einen nachhaltigen Einfluss hatte und ein kausaler Zusammenhang besteht.

Casale et al. (2019) beschreiben, dass spezielle Ereignisse einen Einfluss auf die Ergebnisse haben können. Ein Ereignis, das dazu beigetragen haben könnte, ist das «Wegfallen» von K. und V. Dies wird im Kapitel 7.2 Fallübergreifende Diskussion näher beleuchtet, da es alle Jugendlichen betrifft. Bei H. ist es insofern bedeutender, da er am engsten mit den Zwei befreundet war. Seitdem sie nicht mehr in der Klasse sind, hat H., nach seiner Aussage, keinen Kontakt mehr mit ihnen. Aufgrund seiner Kompetenz im Umgang mit Gleichaltrigen konnte er sich ein positives Ansehen in der Klasse aufbauen. Möglicherweise hat die Intervention dazu beigetragen, dass er erkannt hat, dass es möglich ist, in der Gruppe zu bestehen ohne aggressives Verhalten zu zeigen.



## 8 DISKUSSION UND AUSBLICK

---

### 8.1 BEANTWORTUNG DER FRAGESTELLUNG

Die Fragestellung kann bejaht werden. Insbesondere bei H. und A. wurde nach der ersten Phase der Intervention ein Rückgang des aggressiven Verhaltens beobachtet. Beim Schüler T. zeigte sich eine ähnliche Entwicklung wie bei den anderen, wenn auch weniger ausgeprägt. Bei allen Jugendlichen blieb das verbesserte Verhalten während der E-Phase stabil. Die Erkenntnisse aus dem DVB werden durch die Auswertungen des SDQ-L bestätigt.

### 8.2 FALLÜBERGREIFENDE DISKUSSION

Auffallend ist, dass bei allen drei Jugendlichen die Intervention nach der B1-Phase einen Einfluss aufwies. Zu Beginn der Intervention ist keine signifikante Änderung des aggressiven Verhaltens feststellbar. Wie Petermann et al. (2012) schreiben, braucht die sozial-kognitive Informationsverarbeitung Zeit für die Wahrnehmung, Speicherung und Interpretation von Informationen. Das könnte ein Grund sein, warum die Intervention bei den Jugendlichen erst nach zwei Wochen eine Wirkung gezeigt hat. Die Informationsverarbeitungsprozesse bezüglich des aggressiven Verhaltens wurden verbessert, damit das sozial kompetente Verhalten der Lernenden gefördert und die Verhaltensstörungen reduziert wurden. Verschiedene Jugendliche machten beim Abschlussgespräch die Aussage, dass sie es gut fanden Schiris zu sein. Dies zeigt, dass sie gerne Verantwortung übernehmen. Durch die vielen Reflexionsgespräche während den einzelnen Interventionsspielen und -übungen wurde ihnen aufgezeigt, dass sie sich kompetenter Verhalten. Unter anderem dadurch wurde ihre Selbstwirksamkeit verbessert. Sie haben sich positiv Verhalten, das wurde honoriert und respektiert. Schwarzer und Jerusalem (2002) machen die Aussage, dass eine hohe Selbstwirksamkeit ein Schlüssel zur Selbstregulation darstellt. Dabei beeinflusst sie das Denken, Fühlen und Handeln der Personen. Durch die Abnahme von aggressivem Verhalten im Verlaufe der Interventionsphase ist ein Zuwachs an sozialem Denken und Handeln entstanden. Ein weiterer Grund für das verzögerte Auftreten der Reduktion von aggressivem Verhalten könnte in der erstmaligen Intervention am Donnerstag und der damit einhergehenden Durchführung von drei Messzeitpunkten in dieser Woche liegen.

Ein Ereignis, das einen Einfluss auf die Abnahme des aggressiven Verhaltens der Probanden gehabt haben könnte, war die Suspendierung von K. und der Wegzug von V. Diese beiden Jugendlichen fielen durch häufiges aggressives Verhalten auf und hatten damit Einfluss auf die gesamte Kleinklasse. Vor allem H. war oft bei ihnen anzutreffen und ahmte sie nach. T. und A. bewunderten sie und wollten ihnen gefallen, weshalb sie sich dem Verhalten von K.



und V. anpassten. Der Einfluss kann etwas minimiert werden, da beide seit Anfang Februar nicht mehr in der Klasse waren und die Intervention erst im Mai startete. Casale et al. (2019) schreiben, dass solche Umweltfaktoren mitberücksichtigt werden sollen, da sie einen Einfluss haben können. Bei der Planung dieser Arbeit waren die zwei Schüler noch in der Klasse und sie waren ein Grund, warum eine Intervention durchgeführt werden sollte. Dadurch, dass sich die zwei Lernenden oft aggressiv verhielten und sie ein hohes Standing in der Klasse hatten, wurde dieses Verhalten von einigen anderen Schüler:innen als angebracht angesehen. Die Lernenden nahmen sich die beiden als Modell. Dishion und Tipsord (2011) beschreiben die Gefahr von Ansteckungseffekten bei Gleichaltrigen und der Zunahme von Aggression. Nachdem diese beiden Modelle nicht mehr zur Verfügung standen, mussten sich die Jugendlichen neu orientieren. Diese Neuorientierung erforderte einen gewissen Zeitraum. Es besteht die Möglichkeit, dass die Intervention daher während eines geeigneten Zeitraums durchgeführt wurde.

Ein situationsbedingter Faktor, der das Verhalten aller Lernenden der Kleinklasse beeinflusste, sind die vermehrten kooperativen Lernformen im Regelunterricht. Casale et al. (2019) schreiben dazu, dass Verhaltensveränderungen durch neue interessante Methoden im Unterricht der Lehrperson hervorgerufen werden können. Nach den Frühlingsferien, also zu Beginn der A-Phase, wurde im Regelunterricht ein Fokus auf die Förderung der Zusammenarbeit der Jugendlichen gelegt. Im Mathematikunterricht wurde bis dato mit einem individuellen Wochenplan gearbeitet. Der Wochenplan wurde dahingehend modifiziert, dass ein verstärkter Fokus auf Gruppenarbeiten gelegt wurde. Im Rahmen der Reflexionsgespräche, die integraler Bestandteil der adaptierten Wochenplanarbeit waren, wurde die Förderung sozialer Kompetenzen der einzelnen Lernenden thematisiert. Es ist denkbar, dass die Veränderung im Regelunterricht einen Einfluss auf die Resultate hatte. Die Auswertung belegt, dass insbesondere in der A-Phase aggressives Verhalten häufig bei kooperativen Arbeitsformen zu beobachten war. Diese Unterrichtsmethode wurde jedoch auch am häufigsten genutzt. Im Verlauf konnte eine Abnahme des aggressiven Verhaltens in dieser Unterrichtsform beobachtet werden, obschon nach wie vor überwiegend auf diese Weise unterrichtet wurde. Der dargestellte Verlauf belegt, dass auch in diesem Kontext ein Kompetenzzuwachs zu verzeichnen ist. Dieser benötigt ebenfalls Zeit, um sich zu etablieren.

### 8.3 METHODENKRITIK

Casale et al. (2019) nennt den Faktor der beurteilenden Person. Unterschiedliche Personen würden unterschiedliche Werte und Normen, sowie Wahrnehmungs- und Belastungsgrenzen haben. Daher sollte immer dieselbe Person beurteilen. Eine Veränderung in der Einstellung oder eine Erwartungshaltung der beurteilenden Person könnte ebenfalls einen Einfluss auf die

Ergebnisse haben. Der erste Punkt wurde in dieser Arbeit so durchgeführt. An jedem Messzeitpunkt war es dieselbe Person, welche beurteilt hat. Ausserdem wurde das zu beobachtende Verhalten in den Kapiteln 3.1.2 und 3.1.3 klar definiert. Allerdings wurde ausschliesslich eine einzigen Person als Beurteilende eingesetzt. Eine Verringerung des Einflusses dieses Faktors wäre denkbar, wenn zwei unabhängige Personen jeweils zum gleichen Zeitpunkt die Beobachtungen durchgeführt hätten. So wäre ein Vergleich der beiden Ergebnisse möglich gewesen. Die Erwartungshaltung war, durch das Wegfallen der Probanden K. und V., jedoch nicht gross. Trotzdem muss der Faktor berücksichtigt werden und hätte durch eine zweite beurteilende Person eine grössere Unabhängigkeit erfahren.

«In einem sozialwissenschaftlichen Experiment lässt sich nie mit absoluter Gewissheit bestimmen, ob die unabhängige Variable für beobachtete Änderungen in der abhängigen Variablen verantwortlich war.» (Julius et al. 2000, S. 18) Weiter schreiben Julius et al. (2000), dass es in der kontrollierten Einzelfallforschung einige bestimmte Variablen gibt, auf die besonderes geachtet werden muss. Die bedeutsamste Variable sei, wenn es Ereignisse im Leben der Versuchspersonen gebe, die einen grossen Einfluss auf die abhängige Variable hätten. Dies kann in dieser Arbeit nicht beurteilt werden und könnte daher einen Einfluss auf die Probanden gehabt haben. Während der Studie war bei keinem der drei Jugendlichen ein besonderes Ereignis bekannt, was nicht bedeutet, dass es keines gegeben haben könnte. Vielleicht wurde es nicht mit jemandem aus dem schulischen Umfeld besprochen und so hatte niemand Kenntnis davon. Nach Julius et al. (2000) gibt es neben diesen äusseren, auch innere Bedingungen eines Individuums, welche die Validität einer Forschung bedrohen könnte. In diesem Kontext sind beispielsweise der Reifungsprozess, Ermüdung oder Stress einer Versuchsperson zu nennen. Der Versuchsleitereffekt ist weiter zu nennen. Dabei versucht die Versuchsperson die Hypothese zu erraten und sich gemäss dieser Annahme zu verhalten. Ausserdem besteht eine Gefahr für die Validität, wenn die Interventionsphase nicht klar von der Nicht-Interventionsphase abgegrenzt wird. Diese Punkte müssen beachtet werden und alle können nicht vollständig ausgeschlossen werden. Durch die klare Kommunikation der einzelnen Phasen und die Nennung des Ziels der Forschung, könnten sie abgemildert worden sein. Durch eine gute Planung des Einzelfallexperiments wurden möglichst viele Faktoren der Validität berücksichtigt, es können jedoch nicht alle ausgeschlossen werden.

Nachdem K. und V. nicht mehr in der Klasse unterrichtet wurden, habe ich mir die Frage gestellt, ob ich diese Arbeit gemacht hätte, wenn ich das gewusst hätte. Da die Eckdaten der Intervention, die Betreuungsperson und die Skizze der Masterarbeit bestimmt waren und ich mit der Arbeit bereits begonnen hatte, war eine alternative Masterarbeit für mich keine Option. Ebenfalls für die Durchführung hat gesprochen, dass es nach wie vor aggressives Verhalten von Schüler:innen in der Klasse gab. Nach der Auswertung bin ich dankbar, dass ich die

Intervention durchgeführt habe. Die positiven Ergebnisse der drei ausgewählten Jugendlichen bekräftigen die Entscheidung.

## 8.4 AUSBLICK BERUFSPRAXIS

Die Ergebnisse dieser Studie können Implikationen für die Praxis haben. Die Intervention könnte auf die gesamte Schule ausgeweitet werden. So sollte in Erwägung gezogen werden, gezielte Interventionen zur Förderung sozialer Kompetenzen in den Sportunterricht zu integrieren, um aggressives Verhalten zu reduzieren. Dieses Verhalten kommt bekannterweise in anderen Klassen ebenfalls vor und könnte zu einem sozialeren Schulsetting führen.

In dieser spezifischen Klasse ist aufgefallen, dass sich die Jugendlichen weniger aggressiv verhalten, sie jedoch noch mit einigen sozialen Komponenten Mühe haben. Beispielsweise die Übung «Lob in der Gasse», hat gezeigt, dass sie sich nicht gewohnt sind einander Komplimente zu machen. Dies betrifft nicht nur die drei Versuchspersonen, sondern alle Schüler in der Sportklasse. Daher wäre ein weiterer Schritt, dass der Fokus auf prosoziales Verhalten gesetzt wird. Ebenfalls dafür sprechen Aussagen der Lernenden am Ende der Intervention, beim Reflexionsgespräch. Dort machen verschiedene Schüler Bemerkungen, dass sie nicht glauben, dass es so gut bleibt. Wichtig aber zu sehen ist, dass es ihnen bewusst ist. Das wäre ein Anknüpfungspunkt im weiteren Verlauf.

Infolgedessen sollte der Fokus der Sozialkompetenz im Einzelnen, in kooperativen Lernformen, in der Klasse sowie in der gesamten Oberstufe thematisiert werden. Die Ergebnisse der Einzelfallforschung legen nahe, dass eine Intervention einen positiven Effekt haben kann. Es wäre daher wünschenswert, wenn dieses Ziel auch in der Schule verfolgt würde, um den Effekt zu erweitern.

Die Methode der DVB erweist sich nicht nur im Rahmen dieser Arbeit als gewinnbringend. Das Instrument erweist sich als praktikabel für die Tätigkeit als schulischer Heilpädagoge. Wie Casale et al. (2019) darlegen, handelt es sich um ein systematisches und etabliertes Vorgehen, das mit einem geringen Aufwand verbunden ist. Aus eigener Erfahrung lässt sich festhalten, dass eine präzise Definition des zu beobachtenden Verhaltens unabdingbar ist, um die Sinnhaftigkeit eines DVB zu gewährleisten. Der Aufwand vor dem eigentlichen Beobachtungszeitraum ist demnach erheblich und sollte mit Bedacht erfolgen. Ich bin überzeugt, dass ich dieses Instrument in Zukunft in geeigneten Fällen anwenden werde.

## 8.5 AUSBLICK FORSCHUNG

In dieser kontrollierten Einzelfallforschung können ausschliesslich Aussagen zu den drei Probanden gemacht werden. Zukünftige Forschung könnte sich darauf konzentrieren, die Wirksamkeit dieser oder solcher Interventionen in grösseren Stichproben und über längere Zeiträume hinweg zu untersuchen. Wie aus Kapitel 3.2.2 Forschungsstand zu Interventionen im Sportunterricht ersichtlich ist, wurden wenige empirische Langzeitdaten zu diesem Thema gefunden.

Die Jugendlichen könnten weiter beobachtet werden, um einen Langzeiteffekt feststellen zu können. Daher wäre es sinnvoll eine Langzeitstudie durchzuführen, um die Nachhaltigkeit der Interventionen bewerten zu können. Dies könnte helfen zu verstehen, ob die positiven Effekte über einen längeren Zeitraum bestehen bleiben oder ob Auffrischungsmassnahmen erforderlich wären.

Es wäre auch wertvoll, die spezifischen Komponenten dieser Intervention zu identifizieren, die am wirkungsvollsten sind, um gezielte und effiziente Programme entwickeln zu können. Dazu müsste eine Analyse der einzelnen Interventionsübungen und -spiele erfolgen. Diese könnten beispielsweise in einem ähnlichen Setting wiederholt werden, um so die Ergebnisse zu vergleichen.

Diese Studie wurde in einem heilpädagogischen Setting durchgeführt. Es wäre spannend zu sehen, ob die Intervention auch bei Probanden in einer Regelklasse eine Wirkung zeigen würde.

## 9 DANKSAGUNG

---

Ich möchte die Gelegenheit wahrnehmen, mich bei allen, die mich während der Anfertigung meiner Masterarbeit unterstützt haben, zu bedanken. Mein besonderer Dank gilt Herr Lars Mohr, der mich als Betreuer während der Erstellung der Masterarbeit begleitet hat. Durch seine Impulse konnte ich meine Masterarbeit mit konkreten Inhalten anreichern und auf eine fundierte Grundlage stellen.

Ich möchte mich bei einigen weiteren Personen bedanken, ohne die meine Arbeit nicht so spannend und reichhaltig geworden wäre. Durch den Austausch mit einigen Mitstudentinnen der HfH, ja es waren alles Frauen, habe ich immer wieder neue Ideen und konkretes Feedback zur Gestaltung und Umsetzung der Masterarbeit erhalten. Durch die Gespräche im Lehrerteam, insbesondere mit der Klassenlehrerin der Kleinklasse, wurde ich in meinem Tun bestärkt und sah den Sinn dieser Arbeit.

Ich möchte der Klein- und Sportklasse in Uzwil für ihre Bereitschaft danken, an der Intervention teilzunehmen. Ohne die drei Probanden aus dieser Klasse wäre die Arbeit nicht möglich gewesen und es hat mich gefreut, ihnen zeigen zu können, dass die Intervention etwas bewirkt hat.

Ein besonderer Dank gilt meiner Frau, die mich in der stressigen Zeit immer unterstützt und mir den Rücken freigehalten hat.

Heinrich Gründler gebührt ein grosses Dankeschön für das Korrekturlesen und die vielen Anmerkungen, die diese Arbeit verbessert haben.

## 10 LITERATURVERZEICHNIS

---

- Averdijk, M., & Eisner, M. (2015). *Wirksame Gewaltprävention, eine Übersicht zum internationalen Wissensstand*. Bern: Bundesamt für Sozialversicherungen.
- Blumenthal, Y., & Mahlau, K. (2015). Effektiv fördern – Wie wähle ich aus? Ein Plädoyer für evidenzbasierte Praxis in der schulischen Sonderpädagogik. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 408-421.
- Casale, G., Huber, C., Hennemann, T., & Grosche, M. (2019). *Direkte Verhaltensbeurteilung in der Schule. Eine Einführung für die Praxis*. München: Reinhardt.
- Christ, T. J., Riley-Tillman, C. T., & M., C. S. (2009). Foundation for the Development and Use of Direct Behavior Rating (DBR) to Assess and Evaluate Student Behavior. *Assessment for Effective Intervention*, 201-213.
- Cierpka, M. (2009). *FAUSTLOS - Wie Kinder Konflikte gewaltfrei lösen lernen*. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Dann, H.-D., Tennstädt, K.-C., Humpert, W., & Krause, F. (1987). Subjektive Theorien und erfolgreiches Handeln von Lehrern/-innen bei Unterrichtskonflikten. *Unterrichtswissenschaft* 15, 306-320.
- Dishion, T. J., & Tipsord, J. M. (2011). Peer contagion in child and adolescent social and emotional development. *Annual Review of Psychology*, S. 189-214.
- Erziehungsdirektoren-Konferenz, D. (15. Oktober 2020). *Lehrplan Volksschule*. St. Gallen. Von <https://sg.lehrplan.ch/index.php?code=e|200|3> abgerufen
- Fardel, B. (2000). *Kämpfen im Sportunterricht*. Düsseldorf: Rheinischer Gemeindeunfallversicherungsverband.
- Franz, M. (2018). «Am Ball bleiben mit Ich schaffs!» HandballPLUS – der Weg ist das Spiel! In T. Hegmann, & B. Dissertori Psenner, *"Ich schaffs!" in der Schule* (S. 228-245). Heidelberg: Carl-Auer-Systeme Verlag.
- Funke-Wieneke, J. (21. Mai 2019). Zweck oder Selbstzweck. Überlegungen zu den erzieherischen Absichten, die mit dem Kampfsport verbunden werden. *JOMAR. Journal of Martial Arts Research*, S. 13.
- Galata, S., Mayrock, K., Sawatzki, K., Stein, S., Weisel, A., & Wollensak, S. (2011). *FesK. Förderung emotional-sozialer Kompetenz*. München: Ludwig-Maximilians-Universität.
- Gold, A. (2018). *Lernschwierigkeiten: Ursachen, Diagnostik, Intervention*. Kohlhammer.

- Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire. A Research Note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 38 (5), 581-586.
- Grosche, M. (2017). Eine Analyse der Funktion von quantitativen Daten für evidenzbasierte Entscheidungen zur Ermöglichung der Zusammenarbeit von quantitativen und nicht-quantitativen Forschungszugängen. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 360-371.
- Hinteregger, N. (2018). *Aggressionsbewältigung und Konfliktlösung im Sportunterricht*. Graz: Karl-Franzens Universität Graz.
- Hollenweger, J., & Bühler, A. (2019). *Anwendung des Lehrplans 21 für Schülerinnen und Schüler mit komplexen Behinderungen in Sonder- und Regelschulen*. Zürich: Deutschschweizer Volksschulämterkonferenz.
- Hurrelmann, K., & Bründel, H. (2012). *Gewalt an Schulen*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Julius, H., Schlosser, R. W., & Goetze, H. (2000). *Kontrollierte Einzelfallstudien*. Göttingen: Hogrefe.
- Kanning, U. P. (2002). Soziale Kompetenz - Definition, Strukturen und Prozesse. *Zeitschrift für Psychologie*, 154-163.
- Kanning, U. P. (2003). *Diagnostik sozialer Kompetenzen*. Göttingen: Hogrefe.
- Laborde, S., Furley, P., Musculus, L., & Ackermann, S. (2017). *Emotionale Intelligenz im Sport*. Aachen: Meyer und Meyer Verlag.
- Morris, B. J., & Zentall, S. R. (2014). High fives motivate: the effects of gestural and ambiguous verbal praise on motivation. *Front Psychol*, 5:928.
- Nievergelt, M., Keller, R., Luder, R., Fabian, C., & Kunz, A. (2022). *Bedarfsabklärung "Gewaltprävention und -intervention an Schulen"*. Zürich: Pädagogische Hochschule Zürich und Fachhochschule Nordwestschweiz.
- Parker, R. I., & Vannest, K. (2009). An Improved Effect Size for Single-Case Research: Nonoverlap of All Pairs. *Behavior Therapy*, 357-367.
- Pastega, N. (20. Mai 2023). Der alltägliche Hass im Klassenzimmer. *Tagesanzeiger*.
- Petermann, F., Jugert, G., Tänzer, U., & Verbeek, D. (2012). *Sozialtraining in der Schule*. Weinheim: Beltz.
- Petillon, H. (2012). Soziales Lernen. In G. Keller, *Disziplinmanagement in der Schulklasse. Unterrichtsstörungen vorbeugen – Unterrichtsstörungen bewältigen* (S. 107-110). Bern: Huber.

- Pilz, G. A. (2007). Kampfkunst — Chance in der Gewaltprävention? In U. Neumann, M. v. Saldern, R. Pöhler, & P.-U. Wendt, *Der friedliche Krieger: Budo als Methode der Gewaltprävention* (S. 10-26). Marburg: Schüren.
- Poweleit, A. (2014). *Gewaltprävention im und durch Sportunterricht - Skills4Life: Eine Analyse zur Wirksamkeit*. Köln: Institut für Schulsport und Schulentwicklung.
- Research, S. C. (10. Juli 2024). *NAP Calculator*. Von <https://singlecaseresearch.org/calculators/nap/> abgerufen
- Schick, A., & Cierpka, M. (2008). Prävention gegen Gewaltbereitschaft an Schulen: das FAUSTLOS-Curriculum. *Möglichkeiten der Gewaltprävention*. 2., überarb. Auflage, S. 235-252.
- Schmidt-Atzert, L., & Amelang, M. (2012). *Psychologische Diagnostik*. Heidelberg: Springer.
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In R. Schwarzer, & M. Jerusalem, *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen* (S. 28-53). Weinheim: Beltz.
- Stärk, B. (2012). *Gewaltprävention durch Schulsport*. Saarbrücken: Akademiker Verlag.
- Wettstein, A. (2008). *BASYS. Beobachtungssystem zur Analyse aggressiven Verhaltens in schulischen Settings*. Bern: Hans Huber, Hogrefe AG.
- WHO. (2011). *ICF-Checklisten für das Kindes- und Jugendalter*. Bern: Huber-Verlag.
- Wirtz, M. A. (2017). *Dorsch. Lexikon der Psychologie*. Bern: Hogrefe AG.



## 11 ABBILDUNGSVERZEICHNIS

---

Abbildung 1: Formen des aggressiven Verhaltens nach Wettstein (2008) S.32 .....	9
Abbildung 2: Erklärung zum Aufbau der einzelnen Spiele/Übungen aus der Handreichung – FesK.....	15
Abbildung 3: Das Trias-Modell der evidenzbasierten Praxis für die Sonderpädagogik nach Grosche. (2017), S.362 .....	24
Abbildung 4: Sieben Schritte zur Umsetzung der DVB nach Casale et al. (2019) S.47 .....	42
Abbildung 5: unsystematische und systematische Verhaltensbeobachtung im Vergleich, nach Wettstein (2008) S.26.....	43
Abbildung 6: definierte DVB-Skala für eine Woche .....	44
Abbildung 7: SDQ-Subskalen mit zugehörigen Items und Werten .....	47
Abbildung 8: Werte der DVB von Schüler A.....	48
Abbildung 9: Werte SDQ-L Schüler A.....	49
Abbildung 10: Werte der DVB von Schüler T.....	51
Abbildung 11: Werte SDQ-L Schüler T. ....	52
Abbildung 12: Werte der DVB von Schüler H. ....	53
Abbildung 13: Werte SDQ-L Schüler H.....	54

## 12 TABELLENVERZEICHNIS

---

Tabelle 1: Formen des aggressiven Verhaltens nach Wettstein (2008) .....	9
Tabelle 2: Zusammengestellte Intervention .....	27
Tabelle 3: Auswertung NAP Schüler A. ....	49
Tabelle 4: Auswertung NAP Schüler T. ....	51
Tabelle 5: Auswertung NAP Schüler H. ....	54

## 13 ANHANG

### 13.1 AUSWERTUNGSBOGEN DVB

Item: Wie oft kommt aggressives Verhalten in einer Lektion vor?							
Datum	Person	Häufigkeit					
Mo. 22.04.2024 08.55 - 09.40 Uhr	A	0x	1x	2x	3x	4x	>5x
	T	0x	1x	2x	3x	4x	>5x
	H	0x	1x	2x	3x	4x	>5x
Mo. 22.04.2024 13.30 - 14.20 Uhr	A	0x	1x	2x	3x	4x	>5x
	T	0x	1x	2x	3x	4x	>5x
	H	0x	1x	2x	3x	4x	>5x
Mi. 24.04.2024 10.50 - 11.40 Uhr	A	0x	1x	2x	3x	4x	>5x
	T	0x	1x	2x	3x	4x	>5x
	H	0x	1x	2x	3x	4x	>5x
Fr. 26.04.2024 10.50 - 11.40 Uhr	A	0x	1x	2x	3x	4x	>5x
	T	0x	1x	2x	3x	4x	>5x
	H	0x	1x	2x	3x	4x	>5x
Fr. 26.04.2024 13.30 - 14.20 Uhr	A	0x	1x	2x	3x	4x	>5x
	T	0x	1x	2x	3x	4x	>5x
	H	0x	1x	2x	3x	4x	>5x
Mo. 29.04.2024 08.55 - 09.40 Uhr	A	0x	1x	2x	3x	4x	>5x
	T	0x	1x	2x	3x	4x	>5x
	H	0x	1x	2x	3x	4x	>5x
Mo. 29.04.2024 13.30 - 14.20 Uhr	A	0x	1x	2x	3x	4x	>5x
	T	0x	1x	2x	3x	4x	>5x
	H	0x	1x	2x	3x	4x	>5x
Mi. 01.05.2024 10.50 - 11.40 Uhr	A	0x	1x	2x	3x	4x	>5x
	T	0x	1x	2x	3x	4x	>5x
	H	0x	1x	2x	3x	4x	>5x

Fr. 03.05.2024 10.50 - 11.40 Uhr	A	0x	1x	2x	3x	4x	>5x
	T	0x	1x	2x	3x	4x	>5x
	H	0x	1x	2x	3x	4x	>5x
Fr. 03.05.2024 13.30 - 14.20 Uhr	A	0x	1x	2x	3x	4x	>5x
	T	0x	1x	2x	3x	4x	>5x
	H	0x	1x	2x	3x	4x	>5x
Mo. 13.05.2024 08.55 - 09.40 Uhr	A	0x	1x	2x	3x	4x	>5x
	T	0x	1x	2x	3x	4x	>5x
	H	0x	1x	2x	3x	4x	>5x
Mo. 13.05.2024 13.30 - 14.20 Uhr	A	0x	1x	2x	3x	4x	>5x
	T	0x	1x	2x	3x	4x	>5x
	H	0x	1x	2x	3x	4x	>5x
Mi. 15.05.2024 10.50 - 11.40 Uhr	A	0x	1x	2x	3x	4x	>5x
	T	0x	1x	2x	3x	4x	>5x
	H	0x	1x	2x	3x	4x	>5x
Fr. 17.05.2024 10.50 - 11.40 Uhr	A	0x	1x	2x	3x	4x	>5x
	T	0x	1x	2x	3x	4x	>5x
	H	0x	1x	2x	3x	4x	>5x
Fr. 17.05.2024 13.30 - 14.20 Uhr	A	0x	1x	2x	3x	4x	>5x
	T	0x	1x	2x	3x	4x	>5x
	H	0x	1x	2x	3x	4x	>5x
Mo. 20.05.2024 08.55 - 09.40 Uhr  Pfungstmontag	A	0x	1x	2x	3x	4x	>5x
	T	0x	1x	2x	3x	4x	>5x
	H	0x	1x	2x	3x	4x	>5x
Mo. 20.05.2024 13.30 - 14.20 Uhr  Pfungstmontag	A	0x	1x	2x	3x	4x	>5x
	T	0x	1x	2x	3x	4x	>5x
	H	0x	1x	2x	3x	4x	>5x

Mi. 22.05.2024 10.50 - 11.40 Uhr	A	0x	1x	2x	3x	4x	>5x
	T	0x	1x	2x	3x	4x	>5x
	H	0x	1x	2x	3x	4x	>5x
Fr. 24.05.2024 10.50 - 11.40 Uhr	A	0x	1x	2x	3x	4x	>5x
	T	0x	1x	2x	3x	4x	>5x
	H	0x	1x	2x	3x	4x	>5x
Fr. 24.05.2024 13.30 - 14.20 Uhr	A	0x	1x	2x	3x	4x	>5x
	T	0x	1x	2x	3x	4x	>5x
	H	0x	1x	2x	3x	4x	>5x
Mo. 27.05.2024 08.55 - 09.40 Uhr	A	0x	1x	2x	3x	4x	>5x
	T	0x	1x	2x	3x	4x	>5x
	H	0x	1x	2x	3x	4x	>5x
Mo. 27.05.2024 13.30 - 14.20 Uhr	A	0x	1x	2x	3x	4x	>5x
	T	0x	1x	2x	3x	4x	>5x
	H	0x	1x	2x	3x	4x	>5x
Mi. 29.05.2024 10.50 - 11.40 Uhr	A	0x	1x	2x	3x	4x	>5x
	T	0x	1x	2x	3x	4x	>5x
	H	0x	1x	2x	3x	4x	>5x
Fr. 31.05.2024 10.50 - 11.40 Uhr	A	0x	1x	2x	3x	4x	>5x
	T	0x	1x	2x	3x	4x	>5x
	H	0x	1x	2x	3x	4x	>5x
Fr. 31.05.2024 13.30 - 14.20 Uhr	A	0x	1x	2x	3x	4x	>5x
	T	0x	1x	2x	3x	4x	>5x
	H	0x	1x	2x	3x	4x	>5x
Mo. 03.06.2024 08.55 - 09.40 Uhr	A	0x	1x	2x	3x	4x	>5x
	T	0x	1x	2x	3x	4x	>5x
	H	0x	1x	2x	3x	4x	>5x
Mo. 03.06.2024	A	0x	1x	2x	3x	4x	>5x
	T	0x	1x	2x	3x	4x	>5x

krank

13.30 - 14.20 Uhr	H krank	0x	1x	2x	3x	4x	>5x
Mi. 05.06.2024 10.50 - 11.40 Uhr	A	0x	1x	2x	3x	4x	>5x
	T	0x	1x	2x	3x	4x	>5x
	H	0x	1x	2x	3x	4x	>5x
Fr. 07.06.2024 10.50 - 11.40 Uhr	A	0x	1x	2x	3x	4x	>5x
	T	0x	1x	2x	3x	4x	>5x
	H	0x	1x	2x	3x	4x	>5x
Fr. 07.06.2024 13.30 - 14.20 Uhr	A	0x	1x	2x	3x	4x	>5x
	T	0x	1x	2x	3x	4x	>5x
	H	0x	1x	2x	3x	4x	>5x
Mo. 10.06.2024 08.55 - 09.40 Uhr	A	0x	1x	2x	3x	4x	>5x
	T	0x	1x	2x	3x	4x	>5x
	H	0x	1x	2x	3x	4x	>5x
Mo. 10.06.2024 13.30 - 14.20 Uhr	A	0x	1x	2x	3x	4x	>5x
	T	0x	1x	2x	3x	4x	>5x
	H	0x	1x	2x	3x	4x	>5x
Mi. 12.06.2024 10.50 - 11.40 Uhr	A	0x	1x	2x	3x	4x	>5x
	T	0x	1x	2x	3x	4x	>5x
	H	0x	1x	2x	3x	4x	>5x
Fr. 14.06.2024 10.50 - 11.40 Uhr	A	0x	1x	2x	3x	4x	>5x
	T	0x	1x	2x	3x	4x	>5x
	H	0x	1x	2x	3x	4x	>5x
Fr. 14.06.2024 13.30 - 14.20 Uhr	A	0x	1x	2x	3x	4x	>5x
	T	0x	1x	2x	3x	4x	>5x
	H	0x	1x	2x	3x	4x	>5x
Mo. 17.06.2024 08.55 - 09.40 Uhr	A	0x	1x	2x	3x	4x	>5x
	T	0x	1x	2x	3x	4x	>5x
	H	0x	1x	2x	3x	4x	>5x
Mo. 17.06.2024	A	0x	1x	2x	3x	4x	>5x

13.30 - 14.20 Uhr	T	0x	1x	2x	3x	4x	>5x
	H	0x	1x	2x	3x	4x	>5x
Mi. 19.06.2024 10.50 - 11.40 Uhr	A	0x	1x	2x	3x	4x	>5x
	T	0x	1x	2x	3x	4x	>5x
	H	0x	1x	2x	3x	4x	>5x
Fr. 21.06.2024 10.50 - 11.40 Uhr	A	0x	1x	2x	3x	4x	>5x
	T	0x	1x	2x	3x	4x	>5x
	H	0x	1x	2x	3x	4x	>5x
Fr. 21.06.2024 13.30 - 14.20 Uhr	A	0x	1x	2x	3x	4x	>5x
	T	0x	1x	2x	3x	4x	>5x
	H	0x	1x	2x	3x	4x	>5x
Mo. 24.06.2024 08.55 - 09.40 Uhr	A	0x	1x	2x	3x	4x	>5x
	T	0x	1x	2x	3x	4x	>5x
	H	0x	1x	2x	3x	4x	>5x
Mo. 24.06.2024 13.30 - 14.20 Uhr	A	0x	1x	2x	3x	4x	>5x
	T	0x	1x	2x	3x	4x	>5x
	H	0x	1x	2x	3x	4x	>5x
Mi. 26.06.2024 10.50 - 11.40 Uhr	A	0x	1x	2x	3x	4x	>5x
	T	0x	1x	2x	3x	4x	>5x
	H	0x	1x	2x	3x	4x	>5x
Fr. 28.06.2024 10.50 - 11.40 Uhr	A	0x	1x	2x	3x	4x	>5x
	T	0x	1x	2x	3x	4x	>5x
	H	0x	1x	2x	3x	4x	>5x
Fr. 28.06.2024 13.30 - 14.20 Uhr	A	0x	1x	2x	3x	4x	>5x
	T	0x	1x	2x	3x	4x	>5x
	H	0x	1x	2x	3x	4x	>5x

## 13.2 AUSWERTUNG SDQ-L VON SCHÜLER A.

MA Projekt Banking Time

### SDQ-L (Lehrpersonenversion)

Name Lehrperson Simon Kaufmann ☒ M ☐ W  
Fallnummer Kind A ☒ M ☐ W Alter 14

Einschätzungsdatum: 3 Mai 2024  
Erhebung: ☒ A ☐ B1 ☐ B2 ☐ E ☐ FU

Bitte beantworten Sie alle folgenden Fragen zum Kind so gut Sie können, selbst wenn Sie sich nicht ganz sicher sind oder Ihnen eine Frage merkwürdig vorkommt. **Wie sehr stimmen die folgenden Aussagen?** Bitte berücksichtigen Sie bei der Antwort das Verhalten des Kindes in jüngerer Zeit.

Nr	Aussagen	Nicht zutreffend	Teilweise zutreffend	Eindeutig zutreffend
1.	Rücksichtsvoll	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Unruhig, überaktiv, kann nicht lange stillsitzen	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	Klagt häufig über Kopfschmerzen, Bauchschmerzen oder Übelkeit	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	Teilt gerne mit anderen Kindern (Süssigkeiten, Spielzeug, Buntstifte, usw.)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Hat oft Wutanfälle; ist aufbrausend	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Einzelgänger; spielt meist alleine	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
7.	Im Allgemeinen folgsam; macht meist, was Erwachsene verlangen	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Hat viele Sorgen; erscheint häufig bedrückt	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	Hilfsbereit, wenn andere verletzt, krank oder betrübt sind	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	Ständig zappelig	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	Hat wenigstens einen guten Freund oder eine gute Freundin	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	Streitet sich oft mit anderen Kindern oder schikaniert sie	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	Oft unglücklich oder niedergeschlagen; weint häufig	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	Im Allgemeinen bei anderen Kindern beliebt	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	Leicht ablenkbar, unkonzentriert	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	Nervös oder anklammernd in neuen Situationen; verliert leicht das Selbstvertrauen	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.	Liebt zu jüngeren Kindern	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.	Lügt oder mogelt häufig	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.	Wird von anderen gehänselt oder schikaniert	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.	Hilft anderen oft freiwillig (Eltern, Lehrern oder anderen Kindern)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.	Denkt nach, bevor er/sie handelt	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.	Stiehlt zu Hause, in der Schule oder anderswo	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23.	Kommt besser mit Erwachsenen aus als mit anderen Kindern	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.	Hat viele Ängste; fürchtet sich leicht	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.	Führt Aufgaben zu Ende; gute Konzentrationsspanne	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

© Robert Goodman, 2005



## SDQ-L (Lehrpersonenversion)

Name Lehrperson Simon Kaufmann ☒ M ☐ W  
 Fallnummer Kind A ☒ M ☐ W Alter 14

Einschätzungsdatum: 29.5.24  
 Erhebung: A ☒ B1 ☐ B2 ☐ E ☐ FU

Bitte beantworten Sie alle folgenden Fragen zum Kind so gut Sie können, selbst wenn Sie sich nicht ganz sicher sind oder Ihnen eine Frage merkwürdig vorkommt. **Wie sehr stimmen die folgenden Aussagen?** Bitte berücksichtigen Sie bei der Antwort das Verhalten des Kindes in jüngerer Zeit.

Nr	Aussagen	Nicht zutreffend	Teilweise zutreffend	Eindeutig zutreffend
1.	Rücksichtsvoll	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Unruhig, überaktiv, kann nicht lange stillsitzen	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	Klagt häufig über Kopfschmerzen, Bauchschmerzen oder Übelkeit	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	Teilt gerne mit anderen Kindern (Süssigkeiten, Spielzeug, Buntstifte, usw.)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Hat oft Wutanfälle; ist aufbrausend	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Einzelgänger; spielt meist alleine	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
7.	Im Allgemeinen folgsam; macht meist, was Erwachsene verlangen	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Hat viele Sorgen; erscheint häufig bedrückt	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	Hilfsbereit, wenn andere verletzt, krank oder betrübt sind	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	Ständig zappelig	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	Hat wenigstens einen guten Freund oder eine gute Freundin	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	Streitet sich oft mit anderen Kindern oder schikaniert sie	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	Oft unglücklich oder niedergeschlagen; weint häufig	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	Im Allgemeinen bei anderen Kindern beliebt	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	Leicht ablenkbar, unkonzentriert	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	Nervös oder anklammernd in neuen Situationen; verliert leicht das Selbstvertrauen	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.	Liebt zu jüngeren Kindern	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.	Lügt oder mogelt häufig	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.	Wird von anderen gehänselt oder schikaniert	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.	Hilft anderen oft freiwillig (Eltern, Lehrern oder anderen Kindern)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.	Denkt nach, bevor er/sie handelt	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.	Stiehlt zu Hause, in der Schule oder anderswo	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23.	Kommt besser mit Erwachsenen aus als mit anderen Kindern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
24.	Hat viele Ängste; fürchtet sich leicht	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.	Führt Aufgaben zu Ende; gute Konzentrationsspanne	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>



## SDQ-L (Lehrpersonenversion)

Name Lehrperson Simon Kaufmann ☒ M ☐ WFallnummer Kind A ☒ M ☐ W Alter 14Einschätzungsdatum: 14.6.24Erhebung: A B1 ☒ B2 E FU

Bitte beantworten Sie alle folgenden Fragen zum Kind so gut Sie können, selbst wenn Sie sich nicht ganz sicher sind oder Ihnen eine Frage merkwürdig vorkommt. **Wie sehr stimmen die folgenden Aussagen?** Bitte berücksichtigen Sie bei der Antwort das Verhalten des Kindes in jüngerer Zeit.

Nr	Aussagen	Nicht zutreffend	Teilweise zutreffend	Eindeutig zutreffend
1.	Rücksichtsvoll	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Unruhig, überaktiv, kann nicht lange stillsitzen	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	Klagt häufig über Kopfschmerzen, Bauchschmerzen oder Übelkeit	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	Teilt gerne mit anderen Kindern (Süßigkeiten, Spielzeug, Buntstifte, usw.)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Hat oft Wutanfälle; ist aufbrausend	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Einzelgänger; spielt meist alleine	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
7.	Im Allgemeinen folgsam; macht meist, was Erwachsene verlangen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
8.	Hat viele Sorgen; erscheint häufig bedrückt	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	Hilfsbereit, wenn andere verletzt, krank oder betrübt sind	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	Ständig zappelig	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	Hat wenigstens einen guten Freund oder eine gute Freundin	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	Streitet sich oft mit anderen Kindern oder schikaniert sie	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	Oft unglücklich oder niedergeschlagen; weint häufig	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	Im Allgemeinen bei anderen Kindern beliebt	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	Leicht ablenkbar, unkonzentriert	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	Nervös oder anklammernd in neuen Situationen; verliert leicht das Selbstvertrauen	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.	Liebt zu jüngeren Kindern	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.	Lügt oder mogelt häufig	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.	Wird von anderen gehänselt oder schikaniert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
20.	Hilft anderen oft freiwillig (Eltern, Lehrern oder anderen Kindern)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.	Denkt nach, bevor er/sie handelt	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.	Stiehlt zu Hause, in der Schule oder anderswo	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23.	Kommt besser mit Erwachsenen aus als mit anderen Kindern	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.	Hat viele Ängste; fürchtet sich leicht	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.	Führt Aufgaben zu Ende; gute Konzentrationsspanne	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

## SDQ-L (Lehrpersonenversion)

Name Lehrperson: Simon Kaufmann ☒ M ☐ W  
 Fallnummer Kind: A ☒ M ☐ W Alter: 11

Einschätzungsdatum: 28.6.24  
 Erhebung: A B1 B2 E FU

Bitte beantworten Sie alle folgenden Fragen zum Kind so gut Sie können, selbst wenn Sie sich nicht ganz sicher sind oder Ihnen eine Frage merkwürdig vorkommt. **Wie sehr stimmen die folgenden Aussagen?** Bitte berücksichtigen Sie bei der Antwort das Verhalten des Kindes in jüngerer Zeit.

Nr	Aussagen	Nicht zutreffend	Teilweise zutreffend	Eindeutig zutreffend
1.	Rücksichtsvoll	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Unruhig, überaktiv, kann nicht lange stillsitzen	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	Klagt häufig über Kopfschmerzen, Bauchschmerzen oder Übelkeit	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	Teilt gerne mit anderen Kindern (Süssigkeiten, Spielzeug, Buntstifte, usw.)	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Hat oft Wutanfälle; ist aufbrausend	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Einzelgänger; spielt meist alleine	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
7.	Im Allgemeinen folgsam; macht meist, was Erwachsene verlangen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
8.	Hat viele Sorgen; erscheint häufig bedrückt	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	Hilfsbereit, wenn andere verletzt, krank oder betrübt sind	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	Ständig zappelig	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	Hat wenigstens einen guten Freund oder eine gute Freundin	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	Streitet sich oft mit anderen Kindern oder schikaniert sie	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	Oft unglücklich oder niedergeschlagen; weint häufig	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	Im Allgemeinen bei anderen Kindern beliebt	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	Leicht ablenkbar, unkonzentriert	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	Nervös oder anklammernd in neuen Situationen; verliert leicht das Selbstvertrauen	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.	Lieb zu jüngeren Kindern	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.	Lügt oder mogelt häufig	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.	Wird von anderen gehänselt oder schikaniert	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.	Hilft anderen oft freiwillig (Eltern, Lehrern oder anderen Kindern)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.	Denkt nach, bevor er/sie handelt	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.	Stiehlt zu Hause, in der Schule oder anderswo	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23.	Kommt besser mit Erwachsenen aus als mit anderen Kindern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
24.	Hat viele Ängste; fürchtet sich leicht	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.	Führt Aufgaben zu Ende; gute Konzentrationsspanne	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>



### 13.3 AUSWERTUNG SDQ-L VON SCHÜLER T.

MA Projekt Banking Time

#### SDQ-L (Lehrpersonenversion)

Name Lehrperson Simon Kaufmann ☒ M ☐ W

Fallnummer Kind I ☒ M ☐ W Alter 14

Einschätzungsdatum: 3 Mai 2024

Erhebung ☒ A ☐ B1 ☐ B2 ☐ E ☐ FU

Bitte beantworten Sie alle folgenden Fragen zum Kind so gut Sie können, selbst wenn Sie sich nicht ganz sicher sind oder Ihnen eine Frage merkwürdig vorkommt. **Wie sehr stimmen die folgenden Aussagen?** Bitte berücksichtigen Sie bei der Antwort das Verhalten des Kindes in jüngerer Zeit.

Nr	Aussagen	Nicht zutreffend	Teilweise zutreffend	Eindeutig zutreffend
1.	Rücksichtsvoll	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Unruhig, überaktiv, kann nicht lange stillsitzen	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	Klagt häufig über Kopfschmerzen, Bauchschmerzen oder Übelkeit	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	Teilt gerne mit anderen Kindern (Süssigkeiten, Spielzeug, Buntstifte, usw.)	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Hat oft Wutanfälle; ist aufbrausend	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Einzelgänger; spielt meist alleine	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
7.	Im Allgemeinen folgsam; macht meist, was Erwachsene verlangen	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Hat viele Sorgen; erscheint häufig bedrückt	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	Hilfsbereit, wenn andere verletzt, krank oder betrübt sind	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	Ständig zappelig	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	Hat wenigstens einen guten Freund oder eine gute Freundin	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
12.	Streitet sich oft mit anderen Kindern oder schikaniert sie	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	Oft unglücklich oder niedergeschlagen; weint häufig	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	Im Allgemeinen bei anderen Kindern beliebt	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	Leicht ablenkbar, unkonzentriert	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	Nervös oder anklammernd in neuen Situationen; verliert leicht das Selbstvertrauen	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.	Liebt zu jüngeren Kindern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
18.	Lügt oder mogelt häufig	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.	Wird von anderen gehänselt oder schikaniert	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.	Hilft anderen oft freiwillig (Eltern, Lehrern oder anderen Kindern)	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.	Denkt nach, bevor er/sie handelt	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.	Stiehlt zu Hause, in der Schule oder anderswo	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23.	Kommt besser mit Erwachsenen aus als mit anderen Kindern	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.	Hat viele Ängste; fürchtet sich leicht	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.	Führt Aufgaben zu Ende; gute Konzentrationsspanne	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

© Robert Goodman, 2005

## SDQ-L (Lehrpersonenversion)

Name Lehrperson Simon Kaufmann ☒ M ☐ W  
 Fallnummer Kind I ☒ M ☐ W Alter 14

Einschätzungsdatum: 29.5.24  
 Erhebung: A ☒ B1 ☐ B2 ☐ E ☐ FU

Bitte beantworten Sie alle folgenden Fragen zum Kind so gut Sie können, selbst wenn Sie sich nicht ganz sicher sind oder Ihnen eine Frage merkwürdig vorkommt. **Wie sehr stimmen die folgenden Aussagen?** Bitte berücksichtigen Sie bei der Antwort das Verhalten des Kindes in jüngerer Zeit.

Nr	Aussagen	Nicht zutreffend	Teilweise zutreffend	Eindeutig zutreffend
1.	Rücksichtsvoll	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Unruhig, überaktiv, kann nicht lange stillsitzen	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	Klagt häufig über Kopfschmerzen, Bauchschmerzen oder Übelkeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
4.	Teilt gerne mit anderen Kindern (Süßigkeiten, Spielzeug, Buntstifte, usw.)	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Hat oft Wutanfälle; ist aufbrausend	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Einzelgänger; spielt meist alleine	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	Im Allgemeinen folgsam; macht meist, was Erwachsene verlangen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
8.	Hat viele Sorgen; erscheint häufig bedrückt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
9.	Hilfsbereit, wenn andere verletzt, krank oder betrübt sind	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	Ständig zappelig	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	Hat wenigstens einen guten Freund oder eine gute Freundin	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
12.	Streitet sich oft mit anderen Kindern oder schikaniert sie	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	Oft unglücklich oder niedergeschlagen; weint häufig	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	Im Allgemeinen bei anderen Kindern beliebt	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	Leicht ablenkbar, unkonzentriert	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	Nervös oder anklammernd in neuen Situationen; verliert leicht das Selbstvertrauen	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.	Liebt zu jüngeren Kindern	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.	Lügt oder mogelt häufig	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.	Wird von anderen gehänselt oder schikaniert	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.	Hilft anderen oft freiwillig (Eltern, Lehrern oder anderen Kindern)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.	Denkt nach, bevor er/sie handelt	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.	Stiehlt zu Hause, in der Schule oder anderswo	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23.	Kommt besser mit Erwachsenen aus als mit anderen Kindern	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.	Hat viele Ängste; fürchtet sich leicht	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.	Führt Aufgaben zu Ende; gute Konzentrationsspanne	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>



## SDQ-L (Lehrpersonenversion)

Name Lehrperson Simon Kaufmann ☒ M ☐ W  
 Fallnummer Kind I ☒ M ☐ W Alter 14

Einschätzungsdatum: 14.6.24  
 Erhebung: A B1 ☒ B2 E FU

Bitte beantworten Sie alle folgenden Fragen zum Kind so gut Sie können, selbst wenn Sie sich nicht ganz sicher sind oder Ihnen eine Frage merkwürdig vorkommt. **Wie sehr stimmen die folgenden Aussagen?** Bitte berücksichtigen Sie bei der Antwort das Verhalten des Kindes in jüngerer Zeit.

Nr	Aussagen	Nicht zutref- fend	Teilweise zutref- fend	Eindeutig zutref- fend
1.	Rücksichtsvoll	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Unruhig, überaktiv, kann nicht lange stillsitzen	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	Klagt häufig über Kopfschmerzen, Bauchschmerzen oder Übelkeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
4.	Teilt gerne mit anderen Kindern (Süssigkeiten, Spielzeug, Buntstifte, usw.)	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Hat oft Wutanfälle; ist aufbrausend	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Einzelgänger; spielt meist alleine	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	Im Allgemeinen folgsam; macht meist, was Erwachsene verlangen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
8.	Hat viele Sorgen; erscheint häufig bedrückt	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	Hilfsbereit, wenn andere verletzt, krank oder betrübt sind	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	Ständig zappelig	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	Hat wenigstens einen guten Freund oder eine gute Freundin	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
12.	Streitet sich oft mit anderen Kindern oder schikaniert sie	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	Oft unglücklich oder niedergeschlagen; weint häufig	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	Im Allgemeinen bei anderen Kindern beliebt	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	Leicht ablenkbar, unkonzentriert	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	Nervös oder anklammernd in neuen Situationen; verliert leicht das Selbstvertrauen	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.	Lieb zu jüngeren Kindern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
18.	Lügt oder mogelt häufig	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.	Wird von anderen gehänselt oder schikaniert	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.	Hilft anderen oft freiwillig (Eltern, Lehrern oder anderen Kindern)	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.	Denkt nach, bevor er/sie handelt	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.	Stiehlt zu Hause, in der Schule oder anderswo	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23.	Kommt besser mit Erwachsenen aus als mit anderen Kindern	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.	Hat viele Ängste; fürchtet sich leicht	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.	Führt Aufgaben zu Ende; gute Konzentrationsspanne	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

## SDQ-L (Lehrpersonenversion)

Name Lehrperson Simon Kaufmann ☐ M ☐ WFallnummer Kind I ☒ M ☐ W Alter 14Einschätzungsdatum: 28.6.24Erhebung: A B1 B2 ☒ FU

Bitte beantworten Sie alle folgenden Fragen zum Kind so gut Sie können, selbst wenn Sie sich nicht ganz sicher sind oder Ihnen eine Frage merkwürdig vorkommt. **Wie sehr stimmen die folgenden Aussagen?** Bitte berücksichtigen Sie bei der Antwort das Verhalten des Kindes in jüngerer Zeit.

Nr	Aussagen	Nicht zutreffend	Teilweise zutreffend	Eindeutig zutreffend
1.	Rücksichtsvoll	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Unruhig, überaktiv, kann nicht lange stillsitzen	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	Klagt häufig über Kopfschmerzen, Bauchschmerzen oder Übelkeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
4.	Teilt gerne mit anderen Kindern (Süssigkeiten, Spielzeug, Buntstifte, usw.)	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Hat oft Wutanfälle; ist aufbrausend	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Einzelgänger; spielt meist alleine	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	Im Allgemeinen folgsam; macht meist, was Erwachsene verlangen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
8.	Hat viele Sorgen; erscheint häufig bedrückt	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	Hilfsbereit, wenn andere verletzt, krank oder betrübt sind	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	Ständig zappelig	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	Hat wenigstens einen guten Freund oder eine gute Freundin	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
12.	Streitet sich oft mit anderen Kindern oder schikaniert sie	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	Oft unglücklich oder niedergeschlagen; weint häufig	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	Im Allgemeinen bei anderen Kindern beliebt	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	Leicht ablenkbar, unkonzentriert	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	Nervös oder anklammernd in neuen Situationen; verliert leicht das Selbstvertrauen	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.	Liebt zu jüngeren Kindern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
18.	Lügt oder mogelt häufig	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.	Wird von anderen gehänselt oder schikaniert	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.	Hilft anderen oft freiwillig (Eltern, Lehrern oder anderen Kindern)	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.	Denkt nach, bevor er/sie handelt	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.	Stiehlt zu Hause, in der Schule oder anderswo	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23.	Kommt besser mit Erwachsenen aus als mit anderen Kindern	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.	Hat viele Ängste; fürchtet sich leicht	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.	Führt Aufgaben zu Ende; gute Konzentrationsspanne	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>



## 13.4 AUSWERTUNG SDQ-L VON SCHÜLER H.

MA Projekt Banking Time

### SDQ-L (Lehrpersonenversion)

Name Lehrperson Simon Kaufmann ☒ M ☐ W

Fallnummer Kind H ☒ M ☐ W Alter 15

Einschätzungsdatum: 3. Mai 2024

Erhebung ☒ A ☐ B1 ☐ B2 ☐ E ☐ FU

Bitte beantworten Sie alle folgenden Fragen zum Kind so gut Sie können, selbst wenn Sie sich nicht ganz sicher sind oder Ihnen eine Frage merkwürdig vorkommt. **Wie sehr stimmen die folgenden Aussagen?** Bitte berücksichtigen Sie bei der Antwort das Verhalten des Kindes in jüngerer Zeit.

Nr	Aussagen	Nicht zutreffend	Teilweise zutreffend	Eindeutig zutreffend
1.	Rücksichtsvoll	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Unruhig, überaktiv, kann nicht lange stillsitzen	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	Klagt häufig über Kopfschmerzen, Bauchschmerzen oder Übelkeit	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	Teilt gerne mit anderen Kindern (Süssigkeiten, Spielzeug, Buntstifte, usw.)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Hat oft Wutanfälle; ist aufbrausend	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Einzelgänger; spielt meist alleine	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	Im Allgemeinen folgsam; macht meist, was Erwachsene verlangen	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Hat viele Sorgen; erscheint häufig bedrückt	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	Hilfsbereit, wenn andere verletzt, krank oder betrübt sind	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	Ständig zappelig	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	Hat wenigstens einen guten Freund oder eine gute Freundin	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
12.	Streitet sich oft mit anderen Kindern oder schikaniert sie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
13.	Oft unglücklich oder niedergeschlagen; weint häufig	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	Im Allgemeinen bei anderen Kindern beliebt	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	Leicht ablenkbar, unkonzentriert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
16.	Nervös oder anklammernd in neuen Situationen; verliert leicht das Selbstvertrauen	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.	Liebt zu jüngeren Kindern	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.	Lügt oder mogelt häufig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
19.	Wird von anderen gehänselt oder schikaniert	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.	Hilft anderen oft freiwillig (Eltern, Lehrern oder anderen Kindern)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.	Denkt nach, bevor er/sie handelt	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.	Stiehlt zu Hause, in der Schule oder anderswo	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23.	Kommt besser mit Erwachsenen aus als mit anderen Kindern	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.	Hat viele Ängste; fürchtet sich leicht	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.	Führt Aufgaben zu Ende; gute Konzentrationsspanne	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

© Robert Goodman, 2005

## SDQ-L (Lehrpersonenversion)

Name Lehrperson Simon Kaufmann ☒ M ☐ W  
 Fallnummer Kind 4 ☒ M ☐ W Alter 15

Einschätzungsdatum: 23.5.24Erhebung: A ☒ B1 ☐ B2 ☐ E ☐ FU

Bitte beantworten Sie alle folgenden Fragen zum Kind so gut Sie können, selbst wenn Sie sich nicht ganz sicher sind oder Ihnen eine Frage merkwürdig vorkommt. **Wie sehr stimmen die folgenden Aussagen?** Bitte berücksichtigen Sie bei der Antwort das Verhalten des Kindes in jüngerer Zeit.

Nr	Aussagen	Nicht zutreffend	Teilweise zutreffend	Eindeutig zutreffend
1.	Rücksichtsvoll	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Unruhig, überaktiv, kann nicht lange stillsitzen	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	Klagt häufig über Kopfschmerzen, Bauchschmerzen oder Übelkeit	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	Teilt gerne mit anderen Kindern (Süssigkeiten, Spielzeug, Buntstifte, usw.)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Hat oft Wutanfälle; ist aufbrausend	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Einzelgänger; spielt meist alleine	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	Im Allgemeinen folgsam; macht meist, was Erwachsene verlangen	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Hat viele Sorgen; erscheint häufig bedrückt	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	Hilfsbereit, wenn andere verletzt, krank oder betrübt sind	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	Ständig zappelig	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	Hat wenigstens einen guten Freund oder eine gute Freundin	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
12.	Streitet sich oft mit anderen Kindern oder schikaniert sie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
13.	Oft unglücklich oder niedergeschlagen; weint häufig	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	Im Allgemeinen bei anderen Kindern beliebt	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	Leicht ablenkbar, unkonzentriert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
16.	Nervös oder anklammernd in neuen Situationen; verliert leicht das Selbstvertrauen	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.	Liebt zu jüngeren Kindern	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.	Lügt oder mogelt häufig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
19.	Wird von anderen gehänselt oder schikaniert	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.	Hilft anderen oft freiwillig (Eltern, Lehrern oder anderen Kindern)	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.	Denkt nach, bevor er/sie handelt	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.	Stiehlt zu Hause, in der Schule oder anderswo	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23.	Kommt besser mit Erwachsenen aus als mit anderen Kindern	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.	Hat viele Ängste; fürchtet sich leicht	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.	Führt Aufgaben zu Ende; gute Konzentrationsspanne	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



## SDQ-L (Lehrpersonenversion)

Name Lehrperson Simon Kaufmann ☒ M ☐ W  
 Fallnummer Kind H ☒ M ☐ W Alter 15

Einschätzungsdatum: 14.6.24  
 Erhebung: A B1 ☒ B2 E FU

Bitte beantworten Sie alle folgenden Fragen zum Kind so gut Sie können, selbst wenn Sie sich nicht ganz sicher sind oder Ihnen eine Frage merkwürdig vorkommt. **Wie sehr stimmen die folgenden Aussagen?** Bitte berücksichtigen Sie bei der Antwort das Verhalten des Kindes in jüngerer Zeit.

Nr	Aussagen	Nicht zutreffend	Teilweise zutreffend	Eindeutig zutreffend
1.	Rücksichtsvoll	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Unruhig, überaktiv, kann nicht lange stillsitzen	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	Klagt häufig über Kopfschmerzen, Bauchschmerzen oder Übelkeit	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	Teilt gerne mit anderen Kindern (Süssigkeiten, Spielzeug, Buntstifte, usw.)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Hat oft Wutanfälle; ist aufbrausend	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Einzelgänger; spielt meist alleine	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	Im Allgemeinen folgsam; macht meist, was Erwachsene verlangen	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Hat viele Sorgen; erscheint häufig bedrückt	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	Hilfsbereit, wenn andere verletzt, krank oder betrübt sind	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	Ständig zappelig	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	Hat wenigstens einen guten Freund oder eine gute Freundin	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
12.	Streitet sich oft mit anderen Kindern oder schikaniert sie	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	Oft unglücklich oder niedergeschlagen; weint häufig	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	Im Allgemeinen bei anderen Kindern beliebt	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	Leicht ablenkbar, unkonzentriert	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	Nervös oder anklammernd in neuen Situationen; verliert leicht das Selbstvertrauen	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.	Liebt zu jüngeren Kindern	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.	Lügt oder mogelt häufig	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.	Wird von anderen gehänselt oder schikaniert	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.	Hilft anderen oft freiwillig (Eltern, Lehrern oder anderen Kindern)	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.	Denkt nach, bevor er/sie handelt	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.	Stiehlt zu Hause, in der Schule oder anderswo	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23.	Kommt besser mit Erwachsenen aus als mit anderen Kindern	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.	Hat viele Ängste; fürchtet sich leicht	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.	Führt Aufgaben zu Ende; gute Konzentrationsspanne	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## SDQ-L (Lehrpersonenversion)

Name Lehrperson Simon Kaufmann ☒ M ☐ W  
 Fallnummer Kind H ☒ M ☐ W Alter 15

Einschätzungsdatum: 28.6.24  
 Erhebung: A B1 B2 ☒ E FU

Bitte beantworten Sie alle folgenden Fragen zum Kind so gut Sie können, selbst wenn Sie sich nicht ganz sicher sind oder Ihnen eine Frage merkwürdig vorkommt. **Wie sehr stimmen die folgenden Aussagen?** Bitte berücksichtigen Sie bei der Antwort das Verhalten des Kindes in jüngerer Zeit.

Nr	Aussagen	Nicht zutreffend	Teilweise zutreffend	Eindeutig zutreffend
1.	Rücksichtsvoll	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Unruhig, überaktiv, kann nicht lange stillsitzen	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	Klagt häufig über Kopfschmerzen, Bauchschmerzen oder Übelkeit	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	Teilt gerne mit anderen Kindern (Süßigkeiten, Spielzeug, Buntstifte, usw.)	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Hat oft Wutanfälle; ist aufbrausend	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Einzelgänger; spielt meist alleine	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	Im Allgemeinen folgsam; macht meist, was Erwachsene verlangen	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Hat viele Sorgen; erscheint häufig bedrückt	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	Hilfsbereit, wenn andere verletzt, krank oder betrübt sind	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	Ständig zappelig	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	Hat wenigstens einen guten Freund oder eine gute Freundin	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
12.	Streitet sich oft mit anderen Kindern oder schikaniert sie	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	Oft unglücklich oder niedergeschlagen; weint häufig	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	Im Allgemeinen bei anderen Kindern beliebt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
15.	Leicht ablenkbar, unkonzentriert	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	Nervös oder anklammernd in neuen Situationen; verliert leicht das Selbstvertrauen	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.	Liebt zu jüngeren Kindern	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.	Lügt oder mogelt häufig	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.	Wird von anderen gehänselt oder schikaniert	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.	Hilft anderen oft freiwillig (Eltern, Lehrern oder anderen Kindern)	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.	Denkt nach, bevor er/sie handelt	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.	Stiehlt zu Hause, in der Schule oder anderswo	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23.	Kommt besser mit Erwachsenen aus als mit anderen Kindern	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.	Hat viele Ängste; fürchtet sich leicht	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.	Führt Aufgaben zu Ende; gute Konzentrationsspanne	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## 13.5 BESCHREIBUNG DER EINZELNEN SCHÜLER NACH ICF-CY

### 13.5.1 Schüler A.

<b>A.</b>	<b>Förderfaktor/Ressource</b>	<b>Barriere/Einschränkung</b>
<b>Körperfunktionen und -strukturen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- B140: Funktionen der Aufmerksamkeit</li> <li>- B163: Basale kognitive Funktionen</li> <li>- B172: Das Rechnen betreffende Funktionen</li> <li>- B210: Funktionen des Sehens</li> <li>- B230: Funktionen des Hörens</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- B130 : Funktionen der psychischen Energie und des Antriebs</li> <li>- B152: Emotionale Funktionen</li> </ul>
<b>Aktivitäten und Partizipation</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- D160: Aufmerksamkeit fokussieren</li> <li>- D760: Familienbeziehungen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- D150: Rechnen lernen</li> <li>- D155: Sich Fertigkeiten aneignen</li> <li>- D250: Sein Verhalten steuern</li> <li>- D7102: Toleranz in Beziehungen</li> </ul>
<b>Umweltfaktoren</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- E310: Engster Familienkreis</li> <li>- E330: Autoritätspersonen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- E320: Freunde</li> <li>- E325: Bekannte, Seinesgleichen (Peers), Kollegen</li> </ul>
<b>Personenbezogene Faktoren</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- männlich</li> <li>- 14 Jahre alt</li> <li>- Migrationshintergrund (Albanien)</li> <li>- Seit der 4. Primar in einer Kleinklasse</li> <li>- Einen älteren Bruder</li> </ul>	

### 13.5.2 Schüler T.

<b>T.</b>	<b>Förderfaktor/Ressource</b>	<b>Barriere/Einschränkung</b>
<b>Körperfunktionen und -strukturen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- B152: Emotionale Funktionen</li> <li>- B210: Funktionen des Sehens</li> <li>- B230: Funktionen des Hörens</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- B117: Funktionen der Intelligenz</li> <li>- B144: Funktionen des Gedächtnisses</li> </ul>
<b>Aktivitäten und Partizipation</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- D135: Üben</li> <li>- D160: Aufmerksamkeit fokussieren</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- D150: Rechnen lernen</li> <li>- D155: Sich Fertigkeiten aneignen</li> </ul>
<b>Umweltfaktoren</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- E325: Bekannte, Seinesgleichen (Peers), Kollegen</li> <li>- E330: Autoritätspersonen</li> <li>-</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- E320: Freunde</li> <li>- E420: Individuelle Einstellungen von Freunden</li> </ul>
<b>Personenbezogene Faktoren</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- männlich</li> <li>- 14 Jahre alt</li> <li>- Migrationshintergrund (Serbien)</li> <li>- Seit der 3. Primar in einer Kleinklasse</li> <li>- Zwei ältere Brüder</li> </ul>	



### 13.5.3 Schüler H.

H.	Förderfaktor/Ressource	Barriere/Einschränkung
<b>Körperfunktionen und -strukturen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- B163: Basale kognitive Funktionen</li> <li>- B167: Kognitiv-sprachliche Funktionen</li> <li>- B172: Das Rechnen betreffende Funktionen</li> <li>- B210: Funktionen des Sehens</li> <li>- B230: Funktionen des Hörens</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- B140: Funktionen der Aufmerksamkeit</li> <li>- B126: Funktionen von Temperament und Persönlichkeit</li> <li>- B152: Emotionale Funktionen</li> </ul>
<b>Aktivitäten und Partizipation</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- D166: Lesen</li> <li>- D730: Mit Fremden umgehen</li> <li>- D930: Religion und Spiritualität</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- D155: Sich Fertigkeiten aneignen</li> <li>- D161: Aufmerksamkeit lenken</li> <li>- D250: Sein Verhalten steuern</li> <li>- D7102: Toleranz in Beziehungen</li> <li>- D930: Religion und Spiritualität</li> </ul>
<b>Umweltfaktoren</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- E310: Engster Familienkreis</li> <li>- E320: Freunde</li> <li>- E325: Bekannte, Seinesgleichen (Peers), Kollegen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- E330: Autoritätspersonen</li> <li>- E420: Individuelle Einstellungen von Freunden</li> </ul>
<b>Personenbezogene Faktoren</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- männlich</li> <li>- 15 Jahre alt</li> <li>- Migrationshintergrund (Kosovo)</li> <li>- Seit der 5. Primar in einer Kleinklasse, erst in der 4. Klasse nach Niederuzwil gezogen</li> <li>- Einen jüngeren Bruder</li> </ul>	