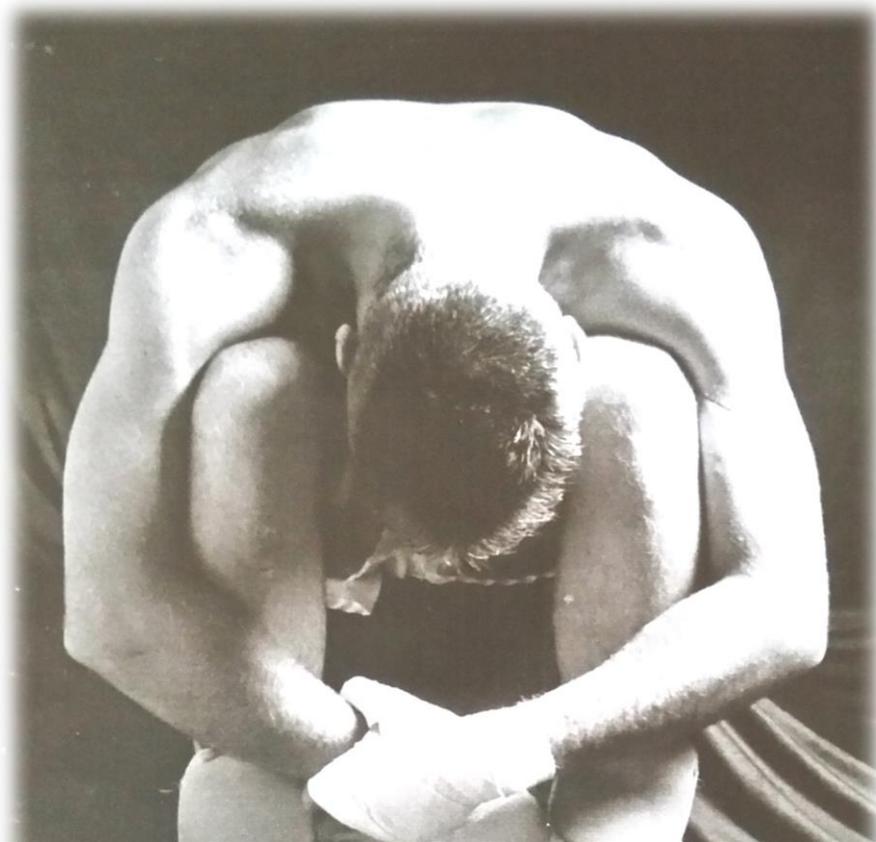


■ Hausarbeit
im Modul HFP I+II Handlungsforschungsprojekt

Herr G. Kuntze, M.A.

Klinische Sozialarbeit (MAPS)

Julika Wagner



„Macht kämpfen friedlich?

**Eine Programmevaluation des Box-Projektes
Boxen macht Schule e.V., durchgeführt mit
Lehrkräften.“**

Abgabedatum:
20.08.2017

Abstract

Diese Programmevaluation untersucht, ob sich das (Sozial-)Verhalten von Schülern durch die Teilnahme an dem schulischen Boxprojekt „Boxen macht Schule e.V.“ verändert. Fünf offene Interviews mit ihren Lehrkräften einer Realschule Plus wurden mittels der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz sowie der sequentielle Feinanalyse nach Oevermann ausgewertet. Mindestens zwei Schüler konnten von der Box-AG profitieren, bei anderen konnte keine Verhaltensänderung beobachtet werden. Bei keinem Schüler wurden jedoch neue Verhaltensauffälligkeiten durch die Teilnahme an der Box-AG benannt. Ein alleiniger Effekt war nicht nachzuweisen, da auch das Elternhaus, die Peer-Group und die natürliche Persönlichkeitsveränderung in der Pubertät weitere, nur schwer fassbare Einflüsse sind. Das Konzept „Boxen macht Schule e.V.“ erlaubt nur spielerisches Boxen, der wichtigere Teil ist der theoretische, nämlich Respekt vor dem Gegner, Selbstkontrolle und eine Art Ehrenkodex. Die nur spärliche Literatur zur erkenntnisleitenden Frage dieser Arbeit wurde referiert.

Dieser Evaluationsbericht ist vor allem für die Leiter im schulischen Boxsport von Interesse, für Schulleiter und Lehrer sowie Vereine, die Boxen für Jugendliche anbieten.

Schlüsselwörter: Sozialverhalten, Mittelstufenschüler, Boxen

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	6
1 Ziel der Programmevaluation	7
2 Diskurs: Wirkungsmessung bei pädagogischen Interventionen	7
3 Methodisches Vorgehen	8
3.1 Entwicklung der Fragestellung	8
3.2 Darstellung und Begründung des Evaluationsdesigns	10
3.3 Darstellung und Begründung der Erhebungsmethode	11
3.4 Sampling, Beschreibung und Durchführung der Interviews	12
3.5 Auswertung der Interviews nach Kuckartz und Oevermann	12
4 Ergebnisdarstellung der Hauptkategorien	15
4.1 Die Box-AG im Urteil der Lehrkräfte	15
4.2 Chancen der Box-AG	16
4.3 Charakteristika der AG-Schüler	17
4.4 Motive zur Teilnahme an der Box-AG	18
4.5 Beobachtete Entwicklung der Schüler	18
4.6 Einschätzung der Lehrkräfte bzgl. Box-AG und Wirkung auf die Schüler	19
4.7 Externe Einflüsse auf das Schülerverhalten	20
4.8 Boxen oder Schach?	20
4.9 Grenzen der Box-AG	21
5 Ergebnisanalyse	22
5.1 Die Lebenswelt der Box-AG-Schüler	22
5.2 Warum Boxen und nicht Schach?	24
5.3 „Mit Respekt, Disziplin und Regeln Ziele erreichen“?	27
5.4 Ein kurzes Zwischenfazit	33

5.5 Einordnung in den aktuellen Forschungsstand	34
5.6 Möglichkeiten und Grenzen einer schulischen Box-AG	36
6 Fazit: Macht Kämpfen friedlich?	37
7 Reflexion des Evaluationsverlaufes und methodische Kritik	38
Literaturverzeichnis	40
Abbildungsverzeichnis	42

Einleitung

Durch einen in jungen Jahren aktiven Boxsportler wurde ich auf den Verein „Boxen macht Schule e.V.“ aufmerksam. Dieser Verein bietet an neun Schulen im Rhein-Lahn-Kreis unter dem Leitsatz „Mit Respekt, Disziplin und Regeln Ziele erreichen!“ eine Box-AG an. Über das „Olympische Boxen“¹ sollen sich die Schüler² vor allem psychisch-geistig und emotional entwickeln, den Gegner achten, fair kämpfen und Disziplin halten. Zu Beginn jeder Einheit werden die für alle Schüler verpflichtenden Verhaltensregeln besprochen. Ziel der Box-AG ist die Vermittlung eines Verhaltens- und Ehrenkodex` sowie eine verbesserte Selbstwahrnehmung und Stärkung des Selbstbewusstseins.

Die Kinder und Jugendlichen sollen lernen, in kritischer Lage nicht „kopflös“ zu reagieren, sondern nach einer gewaltfreien Lösung zu suchen. „Boxen macht Schule e.V.“ möchte vor allem diejenigen Schüler erreichen, die bereits durch ihr unsoziales Verhalten aufgefallen sind. In der Box-AG ist jeder physische Zweikampf, also auch der Sparringskampf, verboten. Es werden lediglich Technik, Kraft und Ausdauer sowie Koordination und Selbstbeherrschung trainiert. Ausschließlich bei angeleiteten Spielen mit boxerischen Elementen und klaren Regeln ist es den Schülern erlaubt in Körperkontakt zu treten (vgl. Konzeptpapier 2016, S. 2).

„Boxen macht Schule e.V.“ trifft auf große Resonanz. An einer Schule im Rhein-Lahn-Kreis startete die Box-AG als Pilotprojekt vor fünf Jahren. Aufgrund ihrer recht langen Erfahrung, wurde das Forschungsvorhaben an dieser, unter der Fragestellung:

„Macht kämpfen friedlich?
Beobachten die Lehrkräfte eine Verhaltensänderung ihrer Schüler durch die (freiwillige) Teilnahme an der Box-AG? Wo liegen die Möglichkeiten und Grenzen der Box-AG?“

umgesetzt. Bei dem Forschungsvorhaben handelt es sich um eine Programmevaluation mit Wirkungsanalyse, weshalb ein Diskurs zu Wirkungen bei sozialen Interventionen vorangestellt wird, bevor das methodische Vorgehen erläutert wird. Nach der Ergebnisdarstellung der Hauptkategorien, erfolgt eine Analyse dieser und die Beantwortung der Fragestellung. Abgeschlossen wird diese Ausarbeitung mit einer kritischen Reflexion des Forschungsverlaufes.

¹Im Gegensatz zum Profiboxen geht es beim olympischen Boxen nicht um erbarmungslosen Zweikampf und K.O.-Sieg. Es zählen Technik, Taktik, Kraft und Ausdauer, Koordination und Selbstbeherrschung sowie Fairness.

² Der einfachen Lesbarkeit wegen wird im Folgenden nur die männliche Form verwendet.

1 Ziel der Programmevaluation

Zwar verortet sich der Verein „Boxen macht Schule e.V.“ in seiner Konzeption in den Bereichen „Prävention“ und „Integration“, diese Arbeit aber untersucht eine erkennbare Verhaltensänderung der Schüler und ob diese auf die Teilnahme an der Box-AG zurück zu führen ist anhand von qualitativen Interviews mit ihren Lehrkräften.

2 Diskurs: Wirkungsmessung bei pädagogischen Interventionen

Pädagogische Interventionen, professionelles Handeln und therapeutische Maßnahmen zielen auf wirksame (positive) Veränderungen des Betroffenen. Dabei wird in der Sozialen Arbeit kontrovers diskutiert, ob und wie „Wirkung“ eindeutig auf pädagogisches Handeln zurückgeführt und gemessen werden kann (vgl. Hüttemann 2011, S. 53). „Wirkung“ bedeutet in der Wissenschaftstheorie zunächst das Ergebnis einer Ursache einer Kausalität (vgl. Schneider 2011, S. 14). Diese Ursache-Wirkung-Kausalität entstammt der in der Medizin entwickelten „Evidence-Based-Practice“. Sie soll ermöglichen, dass durch die Ermittlung, Verbreitung und Anwendung der auf umfassenden Studien begründeten „best practice“ ein (möglichst) internationaler Standard geschaffen wird (vgl. Hill 2011, S. 257). Eppler, Miethel und Schneider (2011) benennen zwei Faktoren, die eine Wirkungsmessung sozialer Interventionen nach evidenced-based-Kriterien beinhalten sollte: Die Beschreibung der Wirkung muss aus der eigenen Profession heraus erfolgen und eine Ausweitung des Begriffs muss auf qualitative Forschung erfolgen, da eine quantitative Herangehensweise nur einen Teil der Wirkung beschreiben oder erklären kann (vgl. Eppler/ Miethel/ Schneider 2011, S. 9). Erschwert wird das Messen von Wirkungen in den Sozialdisziplinen durch die Fülle der unübersichtlichen Kontextbedingungen der zu untersuchenden Gruppe (vgl. Richardt 2011, S. 127), denn der Erfolg oder Misserfolg einer Maßnahme kann entscheidend von einer im Studiendesign nicht bedachten Variable abhängen (vgl. Eppler u.a. 2011, S.9).

Der Nachweis von Wirkung durch pädagogische Interventionen, vor allem auf Grundlage von einer Evidenced-Based-Practice, ist in der Profession der Sozialen Arbeit umstritten. Die Frage ist, wo und wie lassen sich in komplexen Zusammenhängen eindeutige Kausalitäten erkennen und bewerten (vgl. Schneider 2011, S. 15)? Die Antworten auf scheinbar „einfache“ Fragen sind nur äußerst mühsam und mit hohem Aufwand zu finden. Es bedarf dafür u.a. eines ausreichend großen Unterschiedes der Interventionsgruppe von einer ansonsten identischen Kontrollgruppe, der auch eine tatsächliche Relevanz besitzt (vgl. Richardt 2011, S. 128). Das randomisierte Experiment, das per Zufall die Probanden in „Intervention“ oder

„keine Intervention“ zuteilt, wäre auf dem Gebiet der Sozialen Arbeit zwar theoretisch denkbar, ist aber kaum umzusetzen, da der Aufwand sehr hoch, die Rekrutierung der Studienteilnehmer extrem schwierig und zuletzt auch ethisch nicht vertretbar ist (vgl. Merchel 2015, S. 130f). Richardt (2011) bevorzugt die Bewertung bzw. Wirkung einer Maßnahme mittels Untersuchung einer Interventionsgruppe vor, nach und während der Maßnahme, um so die Dynamik der Entwicklung und den Erfolg bzw. Misserfolg einer Maßnahme erfassen zu können (vgl. Richardt 2011, S. 127f). Aber auch hier ist ein Kausalbeweis schwierig. Gerade bei lebensweltlichen Interventionen können viele weitere Faktoren zu einem (gewünschten) Ergebnis beitragen. Es handelt sich also um begrenzte Aussagemöglichkeiten, die im weiteren Verlauf genauer abgewogen und plausibilisiert werden müssen (vgl. Merchel 2015, S. 135). Eine Einschätzung durch die Teilnehmer selbst (oder durch Dritte) beinhaltet wiederum das Risiko, dass die Zufriedenheit mit der Maßnahme gleichgesetzt wird mit einer beabsichtigten, womöglich aber nicht belegten Wirksamkeit (vgl. ebd., S. 136).

Die Wirkungen sozialer Interventionen sind nur schwer zu identifizieren - vieles bleibt vieldeutig.

Zusammenfassend lässt sich sagen: Die Wirkungen sozialer Interventionen sind nur schwer zu identifizieren, vieles bleibt vieldeutig. Jede Wirkung hat eine subjektive und objektive Dimension, eine Kausalität aber ist in Studien der Sozialen Arbeit meist nicht eindeutig nachweisbar (vgl. Schneider 2011, S. 19). Selbst bei sehr effektiven Interventionen kann die Wirksamkeit häufig nicht auf die Maßnahme allein zurückgeführt werden, da die Adressaten sich in komplexen Lebenssituationen bewegen, welche die Intervention beeinflussen können. Dies und unbeabsichtigte Nebenfolgen sind in das Evaluationsverfahren mit einzubeziehen sowie die Kenntnis, dass Wirkung empirisch nicht exakt nachgewiesen werden kann, sondern letztlich immer auf das Herstellen von Plausibilitäten angewiesen ist (vgl. Merchel 2015, S. 139f).

3 Methodisches Vorgehen

Im Folgenden wird die Entwicklung der Fragestellung, die Darstellung und Begründung des Evaluationsdesigns sowie der Erhebungsmethode als auch die Interviewsituation und die Auswertung dieser beschrieben.

3.1 Entwicklung der Fragestellung

Nach genauerer Betrachtung der Konzeption des Vereins „Boxen macht Schule“ entstand in einer ungezwungenen Runde eine Diskussion über den Widerspruch zwischen Kampfsport als

Option gegen und für Gewalt unter Jugendlichen. Ein Telefonat mit dem Initiator des Box-Projektes verdeutlichte, dass auch dieser sich regelmäßig gegenüber Dritten rechtfertigen müsse, da der Boxsport an sich als ein gewalttätiger Sport gesehen wird. Dennoch würden regelmäßig neue Anfragen von Schulen erfolgen, ob nicht auch an diesen „Boxen macht Schule e.V.“ tätig werden könne. So entstand die Frage, ob Boxen das Verhalten von Jugendlichen so beeinflussen kann, dass diese Verhaltensweisen verändern. Da aber belegbare Aussagen zum Effekt rar sind, sollte die Chance genutzt werden, diese „Erkenntnislücke“ mit dem Handlungsforschungsprojekt möglicherweise zu verkleinern.

Aggressive Auseinandersetzungen treten am Häufigsten in der Altersgruppe der 13-16-jährigen auf.

Es folgte eine umfangreiche Literaturrecherche zur Thematik „Jugend“, „Schule“, „Gewalt“ sowie zu „Evaluation“ und „Wirkung“. Bereits hier viel auf, dass Schüler Gewalt eher auf physische Gewalt reduzieren, wogegen Lehrkräfte physische Gewaltformen und dissoziales Verhalten mit einbeziehen (vgl. Melzer/Schubarth/ Ehninger 2011, S. 105). Mit Ausnahme der verbalen Gewalt, gelten aggressive oder gewalttätige Handlungen als eine Domäne männlicher Schüler. Sie sind häufiger Täter und Opfer, als ihre weiblichen Mitschülerinnen. Dabei treten aggressive Auseinandersetzungen in der Altersgruppe der 13 - 16-jährigen im Kontext der Pubertät am Häufigsten auf (vgl. Institut für Friedenspädagogik 2010, S. 100).

Nach Hofmann (2015) fallen Kampfsportler durch eine vergleichsweise hohe Gewaltbereitschaft und häufigere Gewalttaten auf (vgl. Hofmann 2015, S. 122). So war es umso mehr begründet, das Forschungsvorhaben auf die Wirkung der Box-AG auf die Schüler auszurichten. Die Frage war, ob die große Resonanz auf das Projekt „Boxen macht Schule e.V.“ schon für das Gelingen einer Verhaltensänderung der Schüler spricht. Und falls ja, wie diese Verhaltensänderung aussieht und ob dieser Effekt beobachtbar durch Dritte ist.

Einen wie auch immer gearteten Effekt einer auslösenden Ursache nennt man Wirkung. Da sich keine soziale Handlung denken lässt, die nicht in irgendeiner Weise eine Wirkung auf eine Person hat (vgl. Hüttemann 2011, S. 56), wurde auch hier angenommen, dass die Box-AG auf das Schülerverhalten einwirkt. Um diese zu erfassen und beurteilen zu können wurde eine Programmevaluation durch Dritte gewählt, also durch die Lehrkräfte, die die teilnehmenden Schüler unterrichten. Jene beobachten täglich die Schüler und können Veränderungen ihres Verhaltens im Unterricht oder auf dem Pausenhof am besten einschätzen bzw. beobachten. Die Lehrkräfte bilden in diesem Sinne, neben den Schülern, eine weitere Anspruchsgrup-

pe des Box-Projektes: Sie sind direkt von den möglichen Wirkungen oder Nebenwirkungen auf das Schülerverhalten betroffen (vgl. Döring/ Bortz 2016, S. 983).

3.2 Darstellung und Begründung des Evaluationsdesigns

Die Evaluation lehnt sich an ein qualitatives Programm mit Wirkungsanalyse an, wobei das Projekt „Boxen macht Schule e.V.“ Gegenstand der Programmevaluation ist und Informationen der Wirkung der Box-AG auf das Verhalten der Teilnehmer, beurteilt durch ihre Lehrkräfte, erhoben wurden (vgl. Kromrey 2001, S. 2). Hierfür waren auch weitere Einflüsse zu identifizieren, die auf die Ziele des Projektes und auf das Verhalten der Jugendlichen Einfluss nehmen (vgl. ebd., S. 10), um so nachvollziehen zu können, ob eine Verhaltensänderung als Wirkung dem Projekt zugeschrieben werden kann, ob andere Umwelteinflüsse erkannt oder ob unerwünschte Nebeneffekte beobachtet werden (vgl. Merchel 2015, S. 28).

Die Evaluationsmethodologie unterscheidet zwischen formativer und summativer Evaluation (vgl. Aeppli/ Gasser/ Gutzwiller/ Tettenborn 2014, S. 218). Das Handlungsforschungsprojekt ist am ehesten einer formativen Evaluation zu zuordnen, da während des laufenden Projektes evaluiert wird. Die Ergebnisse sollen jedoch nicht in die Box-AG verändernd eingreifen oder einen Zwischenstand darstellen (vgl. a.a.O.). Die Programmevaluation zentriert sich auf den sogenannten Outcome, also der (beobachtbaren) Wirkungen der Box-AG auf das Schülerverhalten (vgl. Döring/ Bortz 2016, S. 984).

Um Wirkung im Rahmen von Programmevaluationen nachzuweisen, gilt es zur Präzisionssteigerung Zusammenhänge und verursachende Einflussfaktoren der Wirkung der Box-AG auf das Schülerverhalten herauszuarbeiten (vgl. Hüttemann 2011, S. 55) und die Gesamtwirkung (beobachtete Verhaltensänderung) von möglichen externen Einflüssen auf das Verhalten zu bereinigen (vgl. Stockmann 2010, S. 71).

Das qualitative Design wurde gewählt, um mit Hilfe von offenen Interviews beobachtbare Wirkungen des Box-Projektes auf das Verhalten der Schüler zu entdecken und bietet gleichzeitig die Möglichkeit, nicht beabsichtigte Nebenwirkungen aufzudecken und relevante Kontext- bzw. Umweltbedingungen zu eruieren (vgl. Schmitt 2011, S. 189). Im Gegensatz zu einem quantitativen Design sind von den freien Antworten der Lehrkräfte mehr Interpretationshinweise zu erwarten als bei standardisierten Verfahren, wo Gründe und Motive für die Beantwortung oft im Dunkeln verbleiben. Gleichzeitig besteht die Möglichkeit gezielte Rückfragen zu stellen (vgl. Kuckartz/ Dresing/ Rädiker/ Stefer 2008, S. 66f).

Da im Rahmen des Forschungsvorhabens weder eine prae-post-Messung noch eine Kontrollgruppe angeführt werden konnte, ermöglichten die offenen Interviews retrospektiv durch die Lehrkräfte zu einer Einschätzung des Schülerverhaltens zu gelangen, da diese vergangenes und gegenwärtiges Verhalten der Schüler vergleichend beschreiben können.

Bei der Programmevaluation handelt es sich um eine Fremdevaluation ohne Auftraggeber. Ihr Vorteil liegt in der sozialen und fachlichen Unabhängigkeit des Forschers (vgl. Merchel 2015, S. 47). Unklar war, ob die zu befragenden Lehrkräfte Ängste oder Hemmnisse haben, gegenüber einer fremden Person offen und ehrlich das Interview zu führen.

3.3 Darstellung und Begründung der Erhebungsmethode

Das offene Interview wurde gewählt, um möglichst umfangreiche Aussagen der Lehrkräfte zur oben genannten Fragestellung zu erhalten und Nachfragen stellen zu können. Für den offenen Interviewleitfaden wurde zunächst ein Leitfaden mit ausformulierten Fragen entwickelt (vgl. Anhang, Kap. 1 S. II-V). Dieser wurde um Stützfragen ergänzt und auf das Erkenntnisinteresse hin überprüft. So wurde ein erster Überblick über den möglichen Interviewverlauf konstruiert. Die ausformulierten Fragen wurden dann in ein Raster aus Stichworten übertragen, die die Themenbereiche für das offene Interview abdecken (vgl. Anhang, Kap. 2, S. VI). Damit der Erzählfluss erhalten bleibt, wurden neben den einzelnen Themen Anregungen und Stützfragen notiert. Die offenen Fragen beinhalteten die Erwartungen der Lehrkräfte an das Box-Projekt, beispielhafte Schülerbeschreibungen und deren Entwicklungen, Zugang zum Box-Projekt, Wahrnehmung der Schüler im Alltag, einen retrospektivischen Vergleich, einen hypothetischen Vergleich mit einer Schach-AG sowie das Erfragen von Chancen und Grenzen des Projektes. Zu Beginn der Interviews war eine kurze Vorstellung des Interviewers und Darstellung des Forschungsvorhabens vorgesehen sowie die Vorstellung der Interviewpartner mit ihren Tätigkeiten an der Schule. Beendet wurden die Interviews mit der Möglichkeit fehlendes zu den eigenen Aussagen zu ergänzen. So sollte den Interviewpartnern ein Gefühl der Kontrolle über die Interviewsituation vermittelt und diese mit einem positiven Gefühl aus dem Interview entlassen werden. Der offene Interviewleitfaden wurde mehrfach pilotiert, indem persönliche Bekannte befragt wurden. Allerdings war es nicht möglich, diesen an Lehrkräften zu testen, die Schüler in einer ähnlichen AG unterrichten.

3.4 Sampling, Beschreibung und Durchführung der Interviews

Die Interviews wurden an der Realschule Plus in Wirges durchgeführt, an der „Boxen macht Schule e.V.“ als Pilotprojekt vor fünf Jahren startete. Nach Voranfrage Ende Januar 2017 wurde das Evaluationsvorhaben bei einem persönlichen Treffen Anfang Februar 2017 dem Schulleiter persönlich vorgestellt. Anhand einer AG-Schülerliste ermittelte der Direktor, welche Lehrkräfte als Interviewpartner in Frage kommen. Drei Lehrkräfte, darunter der Schulleiter selbst, stimmten noch an diesem Tag einem Interview zu. Die übrigen zwei Lehrkräfte waren zu diesem Zeitpunkt nicht erreichbar und wurden später vom Direktor zu den Interviews motiviert.

Befragt wurden fünf Lehrkräfte mittels des offenen Interviews.

Die Interviews wurden alle an einem Tag an der Schule durchgeführt, wobei sich die Reihenfolge aus den Freistunden der Lehrkräfte ergab. Der Interviewraum war an den Gong sowie an das Durchsagesystem der Schule angeschlossen, sodass die Interviews zwischenzeitlich durch den Schulgong oder Durchsagen unterbrochen wurden. Befragt wurden vier männliche und eine weibliche Lehrkraft. Nach gegenseitiger Vorstellung und Erläuterung des Forschungsvorhabens wurde dem offenen Interviewverlauf gefolgt, indem die Fragenreihenfolge sich an den Antworten der Lehrkräfte orientierte. Die Interviewlänge variierte zwischen 10 - 26 Minuten. Die Interviews wurden mit einem Diktiergerät aufgenommen, vor Ort auf den Laptop kopiert und später auf einer externen Festplatte gespeichert.

3.5 Auswertung der Interviews nach Kuckartz und Oevermann

Die Interviews wurden wortwörtlich mit einer leichten Sprachglättung transkribiert, grammatikalisch fehlerhafte oder unvollständige Sätze und feststehende mundartliche Ausdrücke blieben jedoch erhalten (vgl. Fuß/ Karbach 2014, S. 40). So wurde z.B. „ne“ in „ein“ oder „eine“ übertragen, um Verwechslungen mit dem Westerwälder „ne“ am Ende eines Satzes, das als Zustimmung oder Selbstbestätigung verwendet wird, zu vermeiden. Deutliches Zögern oder Pausen, die länger als drei Sekunden andauerten, wurden durch (...) markiert (vgl. ebd., S. 42). Auffällige Betonungen von Worten oder Silben wurden durch Unterstreichungen und lange Silbendehnungen durch Doppelpunkte kenntlich gemacht, wobei die Anzahl der Doppelpunkte die Länge der Dehnung anzeigt (vgl. Fuß/ Karbach 2014, S. 43f). Äußerungen wie „ähm“ oder „mhm“ wurden mit transkribiert, Wortabbrüche mit „-“ sowie lautliche Verschleifungen mit „&“ dargestellt (vgl. ebd., S. 45ff). Zuhörersignale, die der Sprechunterstützung dienen, wurden im Transkript vermerkt (vgl. ebd., S. 51). Nicht sprachliche Äußerungen wie

lachen oder seufzen wurden in Klammern gesetzt. Wurde z.B. lachend gesprochen, wurde der Beginn des Lachens kommentierend in Klammern gesetzt und das Ende der lachend gesprochenen Sequenz mit einem „+“ markiert (vgl. Fuß/ Karbach 2014, S. 48f).

Die grammatikalische Zeichensetzung orientierte sich an den Regeln der deutschen Rechtschreibung. Wurden von der interviewten Person Äußerungen einer anderen Person wiedergegeben, wurde dies mit einem Doppelpunkt und Anführungszeichen gekennzeichnet. Beendete ein Sprecher seinen Satz nicht, markieren drei Punkten das Auslaufen des Satzes (vgl. Fuß/ Karbach 2014, S. 53f). Da die Interviews sowohl nach der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz als auch sequentiell nach Overmann ausgewertet werden sollten, erschien ein höherer Detaillierungsgrad sinnvoll.

Die Interviewpartner wurden durch die Buchstaben A bis E, der Interviewer mit einem I gekennzeichnet. Sprecherwechsel wurden durch einen Absatz markiert (vgl. Fuß/ Karbach 2014, S. 76f). Damit einzelne Interviewsequenzen in der Auswertung zitiert werden konnten, wurden die Transkripte mit einer Zeilennummerierung versehen (vgl. ebd., S. 75) und in linksbündiger Textausrichtung ohne Silbentrennung verschriftlicht (vgl. ebd., S. 74). Nach jedem Sprecherwechsel wurden Zeitmarken (#) gesetzt, um das Auffinden bestimmter Sequenzen zu erleichtern (vgl. ebd., S. 78f).

Der erste Auswertungsschritt erfolgte anhand der initiierenden Textarbeit (vgl. Anhang, Kap. 4, S. L-XCIII). Besonderes Augenmerk lag auf den Kenntnissen über die Box-AG, Schülerbeschreibungen, zugeschriebenen Wirkungen der Box-AG sowie auf den aufgeführten Erwartungen, Chancen und Grenzen. Weiterhin wurden zentrale Begriffe markiert, Argumentationslinien näher betrachtet, Brüche und Auffälligkeiten wie z.B. Unsicherheit des Interviewpartners markiert (vgl. Kuckartz 2016 S. 56ff) sowie erste Memos am Textrand festgehalten. Im nächsten Schritt wurde für jedes Interview eine erste resümierende Fallzusammenfassung (vgl. Anhang, Kap. 5, S. XCIII-CIII) erarbeitet (vgl. Kuckartz 2016, S. 58).

Aus dem offenen Interviewleitfaden, der initiierenden Textarbeit und den Fallzusammenfassungen wurde ein erster Codierleitfaden entwickelt (vgl. Anhang, Kap. 6, S. CIV-CVII). Dieser beinhaltet acht Hauptkategorien wie z.B. „Wirkung vs. Box-AG“, „Boxen vs. Schach“ oder „Schülerbeschreibungen“. Vereinzelt Hauptkategorien wurden mit Subkategorien versehen: So erhielt z.B. für die Hauptkategorien „Lehrkräfte und die Box-AG“ die Subkategorien „Erwartungen“, „Persönliche Einstellung“ und „Kenntnisse“. Das gesamte Interviewmaterial wurde sequentiell codiert, wobei einzelne Textpassagen mehreren Haupt- oder Subkate-

gorien zugeordnet wurden, wenn ein Textabschnitt mehrere Themen ansprach (vgl. Kuckartz 2016, S. 102 f). Codiert wurde in Sinneinheiten, die mindestens die Länge eines Satzes, aber auch die eines gesamten Absatzes umfassten (vgl. ebd., S. 104). Für jedes Interview wurde eine tabellarische Übersicht angelegt, die neben den Haupt- und Subkategorien eine Einteilung in Interviewpassagen und Zeilenangabe beinhaltet (vgl. Anhang, Kap. 7, S. CVIII-CXXXV). Bereits während des ersten Codierprozesses zeigte sich, dass eine weitere Ausdifferenzierung und Überarbeitung der Kategorien notwendig war. Neue Kategorien wurden anhand von Memos festgehalten. Nach Beendigung des ersten Codierprozesses wurden alle tabellarisch angelegten Haupt- und Subkategorien ausgedruckt nebeneinander gelegt, um weitere induktiv zu bildende Kategorien zu identifizieren.

So entstand ein neuer Codierleitfaden (vgl. Anhang, Kap. 8, S. CXXXVI-CXL) mit noch gezielterem Blick auf die Fragestellung. Da das Schülerverhalten auch durch andere (soziale) Kontextfaktoren beeinflusst werden kann, wurde die Hauptkategorie „Externe Einflüsse auf das Schülerverhalten“ mit den Subkategorien „Schulische Rahmenbedingungen“, „Entwicklungspsychologische Eigenschaften“ und „Unterrichtskontext“ gebildet. Die Hauptkategorie „Charakteristische Merkmale der teilnehmenden Schüler“ wurde in die Subkategorien „Merkmale männlicher Schüler“, „Merkmale weiblicher Schüler“ und „Allgemeine Merkmale“ gegliedert. Diese Unterteilung resultierte aus den Antworten verschiedener Lehrkräfte, die zwischen Mädchen und Jungen differenzierten, was zur Beantwortung der Forschungsfrage beitragen kann. Es wurde also eine Ausdifferenzierung der thematischen Kategorien vorgenommen, die in einem zweiten Codierprozess (vgl. Anhang, Kap. 9, S. CXLI-CLXXI) für alle Interviews sequentiell übertragen wurde (vgl. Kuckartz 2016, S. 106). Hier wurden einzelne Textstellen nur noch einer Haupt- oder Subkategorie zugeordnet. Angelehnt an Kuckartz' Vorschlag wurde eine Tabelle (vgl. Anhang, Kap. 10, S. CLXXII-CLXXXVI) zur Übersicht erstellt, in der die Aussagen der Lehrkräfte zusammengefasst nebeneinander aufgelistet wurden (vgl. Kuckartz 2016, S. 111f).

Weiterhin wurden ergänzend drei Schülerbeschreibungen sowie zwei Interviewpassagen aus der Hauptkategorie „Boxen vs. Schach“ mittels der sequentiellen Feinanalyse nach Oevermann analysiert (vgl. Anhang Kap. 11, S. CLXXXVII-CCVIII) und vier allgemeine Hypothesen herausgearbeitet (vgl. Anhang, Kap. 11, S. CCVIII). Die Ergebnisse der Hauptkategorien wurden anhand der sozial-kognitiven Lerntheorie, der Selbstbestimmungstheorie sowie weiterer Fachliteratur im Hinblick auf die Fragestellung analysiert und plausibilisiert (vgl. Kap. 5).

Im letzten Schritt der Ergebnisanalyse wurden die vier Hypothesen überprüft, um die erkenntnisleitende Fragestellung zu beantworten.

4 Ergebnisdarstellung der Hauptkategorien

Im Folgenden werden zunächst die Ergebnisse für jede Hauptkategorie sowie den dazugehörigen Subkategorien dargestellt.

4.1 Die Box-AG im Urteil der Lehrkräfte

Diese Hauptkategorie erfasst die Haltung und Kenntnisse der Lehrkräfte zur Box-AG in den Subkategorien (1) Persönliche Einstellung, (2) Allgemeine Kenntnisse, (3) Adressaten der Box-AG und (4) Schülerzugang.

(1) Die persönliche Einstellung der Lehrkräfte zur Box-AG ist bejahend, begründet wird dies aber unterschiedlich. Über die drei Wochenstunden Sportunterricht hinaus ermöglicht die Box-AG eine weitere sportliche Auslastung (vgl. Int. I, S. XII, Z. 153-156). Andere Lehrkräfte sind von der Konzeption und dem Nutzen der Box-AG (intuitiv) so überzeugt, dass diese freitagnachmittags anstatt am AG-Mittwoch stattfinden kann (vgl. Int. IV, S. XXXIII, Z. 142-147) und setzen sich dafür ein, das Projekt so lange wie möglich über den Schuletat zu finanzieren (vgl. Int. V, S. XLVIII, Z. 175), da die Schule bzw. die Schüler von der Box-AG profitieren (vgl. Int. IV, S. XXXIV, Z. 171f). Einer Lehrkraft ist wichtig, dass die Schüler die Box-AG mit Freude besuchen (vgl. Int. III, S. XXIV, Z. 57f) und findet „*der Herr Meurer macht das super*“ (ebd., S. XXVII, Z. 156). Kritischer äußert sich eine Lehrkraft, welche die Teilnahme der Jungen an der Box-AG zwar für angebracht hält, aber bezweifelt, ob Boxen der richtige Sport für Mädchen ist (vgl. Int. II, S. XVf, Z. 23-27) bzw. sie „*es wirklich nötig [haben] da hinzugehen*“ (ebd., S. XVI, Z. 50-53).

(2) Einige Lehrkräfte haben nur wenige allgemeine Kenntnisse über den Aufbau und Inhalt der Box-AG. Sie haben sich die Box-AG „*persönlich [...] noch nicht angeguckt*“ (Int. I, S. XIV, Z. 215f) und haben daher nur eine vage Vorstellung vom Trainingsablauf (vgl. ebd., S. XII, Z. 163ff) sowie von den Anforderungen an die Schüler (vgl. Int. V, S. XLVI, Z. 139f). Bekannt sind aber die Ziele der Box-AG, wie das Erlernen von reflektiertem Einsatz der eigenen Kräfte (vgl. Int. III, S. XXIV, Z. 62-65) oder das Entwickeln von alternativen Konfliktlösungsstrategien (vgl. Int. V, S. XLIV, Z. 52-59). Andere Lehrkräfte sind wiederum detailliert über Inhalt und Ablauf der Box-AG informiert (vgl. Int. IV und Int. V).

(3) Adressaten der Box-AG sind Schüler mit geringem Selbstwertgefühl (vgl. Int. I, S. IX, Z. 70), Aggressionen und regelüberschreitendem Verhalten (vgl. Int. IV, S. XXXVIII, Z. 298f) oder Auffälligkeiten im Regelunterricht (vgl. Interview V, S. XLVIII, Z. 188f), da sie z.B. unruhig oder unausgeglichen (vgl. Int. IV, S. XXXV, Z. 189f) sind. Die Kombination sportlicher und reflexiver Anteile mache die Box-AG gerade für verhaltensauffällige Schüler geeignet (vgl. Int. III, S. XXVII, Z. 135-138). Jedoch müssen die Schüler nicht auffällig geworden sein, um als Adressaten zu gelten, sondern allein das Interesse an der Box-AG genügt (vgl. Int. II, S. XVI, Z. 46 und Int. IV, S. XXXVII, Z. 276f). Sportlichkeit ist kein Kriterium (vgl. ebd., S. XXXVII, Z. 277ff), die Teilnahme von sportlich inaktiven Schülern wird aber ausdrücklich gewünscht (vgl. Int. I, S. XIII, Z. 191f).

(4) Der Schülerzugang in die Box-AG erfolgt bei den Ganztagschülern über die freiwillige Einwahl anhand einer AG-Liste (vgl. Int. IV, S. XXXIV, Z. 176-180), über Elterngespräche (vgl. ebd., S. XXXV, Z. 190-195) oder indem die Schüler von ihren Lehrern zu einer Teilnahme motiviert werden, wenn diese „so *Verhaltensauffälligkeiten zeigen*“ (Int. V, S. XLVIII, Z. 186). Sind noch Kapazitäten in der Box-AG frei, können auch Halbtagschüler an der AG teilnehmen (vgl. Int. IV, S. XXXIV, Z. 181-185).

4.2 Chancen der Box-AG

Diese Kategorie zeigt, welche günstigen Effekte die Box-AG aus Sicht der Lehrkräfte haben kann. Dafür wurden anhand der Interviews die Subkategorien (1) Umgang mit Konflikten und Emotionen, (2) Selbstwertgefühl, (3) Identifikation mit einer Gruppe und (4) Sonstiges gebildet.

(1) Die Lehrkräfte sahen im Umgang mit Konflikten und Emotionen die Chance, den Schülern alternative Konfliktlösungs- sowie Emotionsbewältigungsstrategien zu vermitteln (vgl. Int. V, S. XLVIII, Z. 187f und Int. II, S. XVII, Z. 57ff), da sie in der Box-AG lernen können „*ihr eigenes Verhalten anders [zu] reflektieren*“ (Int. III, S. XXVII, Z. 144f) und auf Konflikte angemessen zu reagieren (vgl. a.a.O., Z. 146-148). Diese Hoffnung begründet sich u.a. aus der sportlichen Auslastung, die aggressive Schüler ausgeglichener werden lässt (vgl. Int. I, S. IX, Z. 60-63).

(2) Das Selbstwertgefühl zurückhaltender Schüler kann durch ihre sportliche Leistung und einen daraus resultierenden Anstieg des Selbstvertrauens gestärkt werden (vgl. Int. I, S. IX, Z. 73f und S. XIII Z. 186ff). Für Mädchen mit geringem Selbstbewusstsein besteht die Möglich-

keit zu lernen, wie man sich selbst verteidigt und selbstsicherer mit den Mitschülern umgeht (vgl. Int. IV, S. XXXVIII, Z. 283-294).

(3) Eine weitere Chance liegt in der Identifikation mit einer Gruppe, indem die Box-AG den Schülern die Möglichkeit gibt, sich einer Gruppe zugehörig zu fühlen, sich in dieser angemessen zu verhalten (vgl. Int. IV, S. XXXVIII, Z. 305f) und dass verschiedene Herkunftskulturen der Realschule Plus „*auch irgendwie zusammenfinden können*“ (Int. I, S. XIV, Z. 220).

(4) Unter Sonstiges fällt die Aktivierung von unsportlichen Schülern (vgl. Int. I, S. XIII, Z. 184ff) sowie die Hoffnung, dass erhöhte Selbstdisziplin und Selbstvertrauen auch auf dem weiteren Lebensweg den Schüler etwas nützen (vgl. Int. IV, S. XXXIX, Z. 338-351).

4.3 Charakteristika der AG-Schüler

In dieser Hauptkategorie werden Charaktereigenschaften und Verhaltensweisen der Teilnehmer erfasst. Da manche Lehrkräften zwischen Mädchen und Jungen differenzieren, wurden die Subkategorien (1) Merkmale männlicher Schüler, (2) Merkmale weiblicher Schüler und (3) Allgemeine Merkmale gebildet.

(1) Die Merkmale männlicher Schüler sind insgesamt heterogen, nämlich als schulisch leistungsschwach, aber sportlich mit aufbrausendem Temperament (vgl. Int. I, S. VIII, Z. 30f), regelablehnend (vgl. Int. IV, S. XXXV, Z. 201), potenziell auffällig (vgl. Int. II, S. XVI, Z. 39f) oder unruhig (vgl. Int. I, S. X, Z. 104f) benannt. Aber auch ein stiller Schüler wird beschrieben, bei dem nicht auffiel „*ob der da [in der Klasse - Anm. Autor] jetzt sitzt oder nicht*“ (Int. V, S. XLV, Z. 93f). Keine Lehrkraft jedoch beschreibt einen Schüler als herausragend aggressiv oder gewaltbereit.

(2) Ähnlich heterogen sind die Merkmale weiblicher Schüler, die als ruhig und mit weniger Aggressionspotenzial als ihre männlichen Mitschüler (vgl. Int. II, S. XVI, Z. 30f), schulisch und sozial leistungsstark (vgl. Int. V, S. XLIV, Z. 67) beschrieben werden. Aus diesem Muster fällt eine frühere Schülerin heraus, deren Verhalten durch Impulsivität und Aggressivität gekennzeichnet war (vgl. Int. IV, S. XXXIV, Z. 157-160 und S. XXXVI, Z. 233).

(3) Die allgemeinen Merkmale der teilnehmenden Schüler reichen von schulisch leistungsstark (vgl. Int. II, S. XV, Z. 22f), freundlich, nett, ruhig, überlegt, zurückhaltend und unauffällig bei Konflikten (vgl. Int. V, XLIV, Z. 73ff) bis hin zu leistungsschwach, impulsiv, aufbrausend und aggressiv (vgl. Int. IV, S. XXXV, Z. 207f).

4.4 Motive zur Teilnahme an der Box-AG

Diese Hauptkategorie bildet ab, ob die Schüler (aus Sicht der Lehrer) freiwillig an der Box-AG teilnehmen, ob die Motivation hoch oder gering ist und was die Schüler motiviert.

Die meisten Lehrkräfte gehen von einer hohen Motivation der Schüler an der Box-AG teilzunehmen aus, da sie freiwillig freitagnachmittags länger in der Schule bleiben (vgl. Int. III, S. XXVI, Z. 119ff). Ebenso spricht die langfristige Teilnahme (auch von Halbtagschülern) an der Box-AG für eine hohe Motivation, selbst wenn der Eintritt in die AG von einer Lehrkraft initiiert wurde (vgl. Int. IV, S. XXXIV, Z. 163ff und S. XXXV, Z. 195-198).

Die Beweggründe der Schüler hingegen können die Lehrkräfte nur vermuten. So könnte bei den Jungs der rein sportliche Anreiz, bei den Mädchen hingegen die Möglichkeit sich besser verteidigen zu können ausschlaggebend sein (vgl. Int. V, S. XLIV, Z. 79-83). Aber auch der Zusammenhalt der teilnehmenden Schüler wird genannt, die sich wie ein Freundeskreis auf den Freitagnachmittag freuen (vgl. Int. IV, S. XXXV, Z. 218f).

4.5 Beobachtete Entwicklung der Schüler

Diese Hauptkategorie erfasst, ob und welche Verhaltensänderungen die Lehrkräfte bei den teilnehmenden Schülern beobachten können bzw. konnten.

Hier wurden nahezu alle Varianten bemerkt: Einige Schüler zeigen keine Verhaltensänderungen (vgl. Int. III, S. XXVI, Z. 109f) oder neue Konfliktlösungsstrategien (vgl. Int. I, S. VIII, Z. 34ff und Z. 44f). Andere Schüler wiederum sind im Klassenunterricht ruhiger (vgl. Int. II, S. XVIII, Z. 102f), gelassener und ausgeglichener (vgl. Int. I, S. X, Z. 105ff und Z. 113). Bei zwei Schülern war die Entwicklung positiv. So lernte eine, zuvor als sehr impulsiv beschriebene Schülerin, ihre Emotionen besser zu kontrollieren (vgl. Int. IV, S. XXXVII, Z. 256-260), Verantwortung zu übernehmen (vgl. ebd., S. XXXVI, Z. 249) und die Reaktionen aus ihrem Umfeld auf ihr Verhalten zu reflektieren, was letztlich zu einer höheren Akzeptanz ihrerseits in der Klassengemeinschaft führte (vgl. ebd., S. XXXVII, Z. 261-264). Bei einem zuvor schüchternen Schüler wurde eine Stärkung des Selbstbewusstseins wahrgenommen, was sich durch eine höhere Beteiligung am Klassenunterricht (vgl. Int. V, S. XLV, Z. 88f), der Absolvierung einer Streitschlichterausbildung (vgl. ebd., S. XLIV, Z. 71f) und auch darin zeigt, dass der Schüler nicht mehr nur in der letzten Reihe während der Box-AG steht, sondern „endlich aufffällt“ (ebd., S. XLV, Z. 92f).

Allgemein fiel eine (Verhaltens-)entwicklung der Schüler eher in offenen Settings, wie Wandertagen oder in den Pausen, als im Klassenunterricht auf (vgl. Int. III, S. XXV, Z. 81ff).

4.6 Einschätzung der Lehrkräfte bzgl. Box-AG und Wirkung auf die Schüler

Diese Hauptkategorie bildet ab, in welchem Ausmaß die Lehrkräfte eine mögliche Wirkung der Box-AG auf die Schüler bestimmen und beurteilen.

Das Ergebnis reicht von „unsicher“ bis „eindeutig“. Einigen fällt es schwer einzuschätzen, ob die Schüler sich durch die Teilnahme an der Box-AG „irgendwie [sozial] verbessert“ (Int. I, S. VIII, Z. 38f) haben bzw. ob als Grund einer Verbesserung die Box-AG ausgemacht werden kann (vgl. Int. II, S. XVIII, Z. 106), da auch die Klassenlehrer mit ihren Regeln das Schülerverhalten versuchen zu beeinflussen (vgl. Int. I, S. XI, Z. 138ff), die Schüler älter werden (vgl. ebd., S. X, Z. 108) und unklar ist, ob nicht auch ein anderer außerschulischer Sport einen ähnlichen Einfluss auf die Schüler nehmen kann (vgl. Int. III, S. XXVI, Z. 133ff).

Andererseits würden die Schüler in der Box-AG „wirklich den respektvollen Umgang miteinander [lernen]“ (Int. III, S. XXIV, Z. 59f), sich dort eben nicht „gegenseitig auf die Fresse [hauen]“ (a.a.O., Z. 61) und Auseinandersetzungen, z.B. auf dem Schulhof dadurch reflektierter begegnen (vgl. ebd., S. XXVII, Z. 145ff) sowie sich besser in den Regelunterricht integrieren können, auch wenn (oder gerade weil) diese von Lehrkräften in die AG geschickt wurden (vgl. Int. V, S. XLVIII, Z. 184-191).

Bei einigen Schülern führen die Lehrkräfte eine Verhaltensänderung klar auf die Box-AG zurück, indem diese dort z.B. alternative Strategien im Umgang mit der eigenen Wut erlernten (vgl. Int. IV, S. XXXVI, Z. 241f) oder mehr Selbstbewusstsein gewannen (vgl. Int. V, S. XLV, Z. 83f und Int. III, S. XXVI, Z. 115).

Diese Wirkungen auf die Schüler werden erklärt (a) aus den theoretischen Inhalten und dem dann (b) auch im Boxkampf in der Praxis fairen Handeln (vgl. Int. III, S. XXV, Z. 91ff), (c) der hohen Motivation und (d) Beliebtheit des AG-Leiters (vgl. ebd., S. XXVII, Z. 157f und Int. IV, S. XXXIII, Z. 151f), (e) die Zuwendung und Einzelgespräche, die dieser den Schülern gibt (vgl. Int. IV, S. XXXVI, Z. 242) sowie dem (f) Gefühl der Zugehörigkeit zu einer Gruppe, in der die Schüler Unterstützung erfahren (vgl. ebd., S. XXXV, Z. 214ff).

4.7 Externe Einflüsse auf das Schülerverhalten

Diese Hauptkategorie erfasst von den Lehrkräften benannte Variablen, die das Schülerverhalten auch beeinflussen können. Dazu wurden die Subkategorien (1) Schülerschaft, (2) Unterrichtskontext und (3) Entwicklungspsychologische Eigenschaften induktiv am Material gebildet.

(1) Die Schülerschaft der Schule wuchs in den letzten Jahren von 330 auf 500 Schüler an (vgl. Int. IV, S. XXXII, Z. 99), von denen 240 Ganztagschüler sind (vgl. ebd., S. XXIX, Z. 21f). Das Elternhaus der Schüler wird als überwiegend strukturschwach und bildungsfern beschrieben (vgl. ebd., S. XXX, Z. 46). Der Schüleranteil mit Migrationshintergrund liegt bei etwa 25%, wobei eine Einschätzung schwierig ist, da viele Kinder zwar einen deutschen Pass besitzen aber die Muttersprache nicht deutsch ist (vgl. a.a.O., Z. 49f).

(2) Zum Unterrichtskontext gehört es, ausschließlich Klassen mit Halb- oder Ganztagschülern zu bilden (vgl. Int. IV, S. XXIX, Z. 26ff); eine maximale Klassenauslastung ist inzwischen erreicht (vgl. ebd., S. XXXII, Z. 102f). Trotz der klassenräumlichen Auslastung lassen sich Konflikte und Verhaltensauffälligkeiten überwiegend auf dem Schulhof (vgl. ebd., S. XXXV, Z. 201-205) oder im Sportunterricht beobachten, da hier mehr Reize auf die Schüler wirken (vgl. Int. I, S. X, Z. 116f). Auch eine neue Klassenzusammensetzung (vgl. Int. II, S. XVIII, Z. 112f) sowie der Umgang der Lehrkräfte mit den Schülern (vgl. Int. I, S. XI, Z. 138ff) kann deren Verhalten positiv oder negativ beeinflussen.

(3) An entwicklungspsychologischen Eigenschaften wurde lediglich angegeben, dass die Schüler älter (vgl. Int. I, S. XI, Z. 122), damit ggf. erwachsener (vgl. Int. II, S. XVIII, Z. 111f) bzw. reifer geworden sind und „dadurch [...] vielleicht das Eine oder Andere auch raus gewachsen [ist]“ (Int. IV, S. XXXVI, Z. 247f). Faktoren wie Eintritt der Pubertät oder Einfluss der Peer-Group wurden nicht explizit benannt.

4.8 Boxen oder Schach?

Diese Hauptkategorie diente der Einschätzung, ob eine Schach-AG die Schüler ähnlich beeinflusst hätte wie die Box-AG.

Alle Lehrkräfte bezweifeln eine ähnliche Wirkung einer Schach-AG auf die Schüler, die mit der der Box-AG vergleichbar wäre. Schach sei zu kognitiv ausgerichtet (vgl. Int. I, XI, Z. 148f), die Motivation für diesen Denksport (vgl. Int. IV, S. XXXVIII, Z. 315f) sowie die Geduld sich über einen langen Zeitraum auf das Spiel zu konzentrieren, fehlen (vgl. Int. II, S.

XIX, Z. 129f). Temperamentvolle Schüler können sich beim Schach nicht körperlich auslasten (vgl. Int. I, S. XII, Z. 170ff) und die „*Disziplinen, die die [Schüler-Anm. Autor] in der Box-AG erlernen*“ (Int. II, S. XIX, Z. 124) in einer Schach-AG nicht vermittelt werden, da in der Box-AG die Gruppe als Team im Vordergrund steht (vgl. Int. V, S. XLVII, Z. 152) und beim Schach diese zwischenmenschliche Interaktion fehlt (vgl. Int. IV, S. XXXIX, Z. 326).

4.9 Grenzen der Box-AG

Diese Hauptkategorie erfasst die kritischen Gedanken bezüglich einer Wirkung der Box-AG auf das Schülerverhalten. Dafür wurden induktiv am Material die Subkategorien (1) schulische Rahmenbedingungen, (2) Elternhaus und (3) Einfluss der Box-AG entwickelt.

(1) Die Grenzen in den schulischen Rahmenbedingungen sind aus Sicht der Lehrkräfte „*höchstens [...] organisatorischer oder logistischer Art.*“ (vgl. Int. V, S. XLVIII, Z. 173f), in dem z.B. Räumlichkeiten auch in der Umbauphase der Turnhalle gestellt werden müssen (vgl. a.a.O., Z. 163ff) oder den Halbtagschülern der Zugang zur Box-AG gewährt werden muss (vgl. Int. V, S. XL, Z. 363-366).

(2) Zum Elternhaus wird angemerkt, dass diese die Teilnahme an der Box-AG befürworten müssen (vgl. Int. V, S. XL, Z. 360-363). Weiterhin müssen sie bereit sein ihre Kinder nach Ende der AG von der Schule abzuholen, da zu diesem Zeitpunkt kein Schulbus mehr fährt (vgl. a.a.O., Z. 366ff).

(3) Kritische Gedanken bezüglich des Einflusses der Box-AG äußern sich darin, dass das Erlernte „*doch nicht tief genug in die Schüler eindringt*“ (Int. II, S. XX, Z. 152f) und sie das theoretische Wissen daher nicht auf reale Konfliktsituationen übertragen können (vgl. Int. I, S. XIII, Z. 196f) oder ihre boxerischen Fähigkeiten ggf. negativ einsetzen (vgl. ebd., S. IX, Z. 72f). Weiterhin sei die Box-AG lediglich „*ein Baustein des Ganzen*“ (Int. IV, S. XL, Z. 356) und kein Allheilmittel für verhaltensauffällige Schüler (vgl. a.a.O., Z. 369). Findet der AG-Leiter keinen Zugang zu den Schülern, „*werden Sie auch keine Wirkung haben*“ (a.a.O., Z. 358ff). Auch sollte die Gruppe eine bestimmte Größe nicht überschreiten, um allen Schülern noch gerecht zu werden (vgl. Int. V, S. XLVII, Z. 159ff).

5 Ergebnisanalyse

Die Durchsicht der Hauptkategorien zeigt, dass die Lehrkräfte der Box-AG grundsätzlich positiv gegenüber eingestellt sind und vereinzelt Verhaltensänderungen auf die Teilnahme der Schüler an dieser zurückführen. Bevor die leitende Fragestellung jedoch beantwortet werden kann, erfolgt zunächst eine Analyse der Aussagen der Lehrkräfte. Mit Hilfe der vier Hypothesen, die induktiv mit der sequentiellen Feinanalyse gebildet wurden (vgl. Anhang, Kap. 11, S. CCVIII), wird ein erstes Zwischenfazit gezogen.

5.1 Die Lebenswelt der Box-AG-Schüler

Die Lehrkräfte sehen vor allem Schüler mit geringem Selbstwertgefühl, Aggressionen oder die Verhaltensauffälligkeiten im Unterricht zeigen als potenzielle Teilnehmer der Box-AG (vgl. Kap. 4.1). Dies deckt sich gut mit der Kategorie „Charakteristische Merkmale der teilnehmenden Schüler“. Dabei werden die Jungen als Aggressionspotenzialträger oder unruhig, die Mädchen hingegen als ruhig, unauffällig und zurückhaltend beschrieben (vgl. Kap. 4.3). Kein Schüler wird jedoch als extrem gewaltbereit oder aggressiv dargestellt.

Zwei der näher beschriebenen Verhaltensänderungen eines Jungen und Mädchens entsprechen jedoch nicht diesem Muster. Eine Schülerin zeigte in der fünften Klasse ein sehr impulsives Verhalten, was durch Trotz, Flucht vor bzw. Aggressionen gegenüber den Lehrkräften gekennzeichnet war. Insgesamt verhielt sie sich ihrer Umwelt gegenüber angriffslustig. (vgl. Anhang, Kap. 11.1, S. CLXXXVIIIf). Der Schüler wiederum verhielt sich ungewöhnlich zurückgezogen, vermied jegliche Aufmerksamkeit durch Dritte im Unterricht und in den Pausen (vgl. Anhang, Kap. 11.2, S. CXCVI). Beide entwickelten sich im Lauf der Teilnahme an der Box-AG in eine für sie jeweils positiv interpretierte Richtung. Die Schülerin begriff den Zusammenhang zwischen eigenem Verhalten, Impulskontrolle und Wirkung auf Dritte und eignete sich eine höhere Selbstkontrolle an (vgl. Anhang, Kap. 11.1, S. CLXXXVIIIf). Der Schüler hingegen entwickelte für seine Verhältnisse verblüffend viel Selbstbewusstsein (vgl. Anhang, Kap. 11.2, S. CXCV), sowohl im Unterricht als auch in der Box-AG. Dies zeigte sich in besseren schriftlichen und mündlichen Schulleistungen oder durch das Präsentieren seines Könnens im Box-Training. Der Schüler ist nicht mehr nur lediglich Beobachter seiner Umwelt, sondern nimmt aktiv an dieser teil (vgl. ebd., S. CXCVIf). Diese Effekte bei beiden Schülern führen die Lehrkräfte wesentlich auf die Teilnahme der Box-AG zurück (vgl. Int. IV, S. XXXIV, Z. 165ff und Int. V, S. XLV, Z. 98), wobei auch die Pubertät, Umgang der

Lehrkräfte mit den Schülern sowie Klassenzusammensetzung als Einflussgrößen genannt werden (vgl. Kap. 4.6).

Die Pubertät begünstigt abweichendes Verhalten.

Der Großteil der teilnehmenden Schüler befindet sich gerade kurz vor oder bereits in der Pubertät und ist unsicher in der eigenen Identität (vgl. Myers 2014, S. 212). Sie müssen die Veränderungen ihres Körpers, ihre (neuen) Emotionen und Denkweisen sowie Rollenkonflikte bewältigen und gleichzeitig nötige Schulabschlüsse erwerben (vgl. Richter/ Moor 2015, S. 100). Diese Zeit der schnellen Entwicklung begünstigt abweichendes Verhalten (vgl. Sackmann 2007, S. 96). Konflikte mit den Eltern oder anderen Erwachsenen nehmen als notwendiger Teil des Abnabelungsprozesses zu (vgl. Myers 2014, S. 213f). Wie und ob ein junger Mensch diese stürmische Zeit bewältigt, hängt von seinen individuellen personalen und sozialen Ressourcen ab (vgl. Richter/ Moor 2015, S. 100f). Können diese Entwicklungsaufgaben nicht angemessen bewältigt werden, kann es zu aggressivem Verhalten, sozialem Rückzug oder Alkohol- und Drogenkonsum kommen (vgl. ebd., S. 102). Ist die Hochphase der Pubertät erfolgreich überstanden, beruhigt sich in der Regel diese stürmische Zeit wieder. Diesen Entwicklungsprozess drücken die befragten Lehrkräfte damit aus, dass die Schüler älter (vgl. Int. I, S. XI, Z. 122), erwachsener (vgl. Int. II, S. XVIII) und reifer (vgl. Int. IV, S. XXXVI, Z. 247) und damit ruhiger, gelassener oder selbstbewusster geworden sind (vgl. Kap. 4.7). Dies muss bei der Beantwortung der leitenden Fragestellung mit betrachtet werden.

Auch die Peer-Group beeinflusst die Jugendlichen (vgl. Oertel/ Bilz/ Melzer 2015, S. 259f). Hier lernen sie mit Altersgenossen zurecht zu kommen, Konflikte zu lösen, Beziehungen aufzunehmen und aufrechtzuerhalten (vgl. Linz 2015, S. 96f). Die Peer-Group ist wichtig, um sich zu autonomen Individuen zu entwickeln und prosoziales Verhalten zu erlernen (vgl. Oertel u.a. 2015, S. 260). Negativerfahrungen wie der Ausschluss aus der Gruppe kann die Psyche destabilisieren (vgl. Linz 2015, S. 97): Viele Schüler, die ausgegrenzt werden, leiden stillschweigend, isolieren sich und leiden unter einem geringen Selbstwertgefühl. Andere reagieren aggressiv oder zeigen sich gewalttätig gegenüber ihren Klassenkameraden (vgl. Myers 2014, S. 2015). Die Zugehörigkeit zu einer Gruppe sowie die Akzeptanz von Gleichaltrigen ist für eine gesunde Entwicklung von großer Bedeutung (vgl. a.a.O. und Oertel u.a. 2015, S. 259). So berichtet eine Lehrkraft, dass die Schülerin mit ihren alternativen Konfliktlösungsstrategien und der besseren

Die Zugehörigkeit zu und Akzeptanz von Gleichaltrigen ist für eine gesunde Entwicklung von großer Bedeutung.

Impulskontrolle nicht mehr von der Klassengemeinschaft abgelehnt, sondern als Teil der Klasse akzeptiert wurde, was von der Schülerin als sehr positiv wahrgenommen wurde (vgl. Anhang, Kap. 11.1, S. CXCIIf) und ihre weitere Entwicklung sicherlich beeinflusste.

Das Schülerverhalten wird ebenso von dem Elternhaus und dem schulischen Lernklima beeinflusst.

Die Elternhäuser der Schüler an der Realschule Plus werden als überwiegend strukturschwach und bildungsfern beschrieben, wobei etwa 25% der Familien einen Migrationshintergrund haben (vgl. Kap. 4.7). Dabei beeinflusst das Elternhaus durch den Erziehungsstil, vorgelebtes Konfliktverhalten, aber auch durch sozialräumliche und sozioökonomische Gegebenheiten die Entwicklung ihrer Kinder in intellektueller und sozialer Hinsicht (vgl. Oertel u.a. 2015, S. 259). Aber auch ein ruppiger Erziehungsstil, körperliche Bestrafung oder der (aggressive) Umgang mit Ehe- oder Partnerkonflikten können Risikofaktoren für das Erlernen und Umsetzen von sozial unerwünschten Verhaltensweisen sein (vgl. Petermann/ Koglin 2013, S. 46f).

Die Lehrkräfte benennen als weitere Faktoren, die das Schülerverhalten beeinflussen, die Klassenzusammensetzung und den pädagogischen Umgang der Lehrkräfte mit ihren Schülern (vgl. Kap. 4.7). Die Schule selbst stellt für Schüler zunächst eine Erziehungsinstitution, die ein universales Rollenverhalten einfordert und in der die Schüler (kollektive) Handlungsorientierungen und Kompetenzen erlernen sollen (vgl. §1 Abs. 2 SchulG und Oertel u.a. 2015, S. 258) dar. Neben der Wissensvermittlung ist aber auch die pädagogische Förderung von sozialen Kompetenzen Arbeitsauftrag der Lehrkräfte (vgl. Bilz 2015, S. 97). Die Lehrkräfte bestimmen das Lernklima, Schulkultur und Unterrichtsqualität maßgeblich, was sich wiederum auf das Schülerverhalten auswirkt (vgl. Oertel u.a. 2015, S. 259).

*„Ob das am Klassenlehrer liegt [...] durch Regeln und Rituale [...] oder ob das an seinem Ausgleich durch „Boxen macht Schule“ liegt. Das ist schwer zu sagen.
(vgl. Int. I, S. XI, Z. 138-141)*

Es zeigt sich: auffälliges Verhalten kann Folge der pubertären Sturm-und-Drang-Zeit, der Prägung durch das Elternhaus oder des schulischen Lernklimas sein.

5.2 Warum Boxen und nicht Schach?

Sportliche Aktivität im pädagogischen Kontext erfreut sich steigender Beliebtheit; besonders für sozial auffällige Jugendliche zwischen 14 und 18 Jahren als sogenannte „gefährdete Ziel-

gruppe“ kann Sport ein attraktives und wirksames Übungsfeld darstellen (vgl. Gabler 2015, S. 1684). Im Regel- und Normsystem des Sportes sind Aktionen zugelassen, die außerhalb des Sportes strafrechtliche Konsequenzen hätten (vgl. ebd., S. 1682), denen sich der Sportler aber freiwillig unterwirft: Ein gezielter Schlag auf die Nase beispielsweise ist im Boxkampf legitim, im Alltag würde Anzeige gestellt werden. Dennoch verfügt der Boxsport über ein präzise definiertes Regelwerk: Die Beine dürfen nicht eingesetzt werden, Schläge auf den Hinterkopf, unter die Gürtellinie oder in die Nieren sowie Kopfstöße oder das Schlagen mit dem Unterarm sind verboten (vgl. Winkelbauer 2017, o.S.). Fehlverhalten wird durch einen Ringrichter sanktioniert und kann zur Disqualifikation führen. Doch auch soziales Verhalten wird eingefordert. Der Boxer muss seine Affekte auch dann Beherrschen, wenn er seine erwartete Leistung nicht erreicht und seine Selbstdisziplin wahren. Er darf zu keinem Zeitpunkt „kopflös“ reagieren. Sein „Ehrenkodex“ befiehlt ihm den Respekt vor dem Gegner, dessen Leistungen er zu würdigen hat (vgl. Ellwanger/ Ellwanger 2014, S. 32).

„Boxen macht Schule e.V.“ fußt auf zwölf Regeln für ein respektvolles und diszipliniertes Miteinander. Diese umfassen u.a. Gleichberechtigung unabhängig von Geschlecht und Alter, Deutsch als einzige Sprache während des Trainings, Autorität des AG-Leiters, Respekt und Rücksichtnahme gegenüber den Mitschülern - aber auch Sanktionen. So wird zu spät kommen mit zehn Liegestützen geahndet. Extremes Fehlverhalten (Mitbringen von Waffen) wird der Schulleitung gemeldet und der Rauschmiss droht (vgl. Konzeptpapier 2016, S. 8). Auch der AG-Ablauf ist strukturiert. Neben dem Einstiegs- und Abschlussgespräch werden in den ersten 20 Minuten Aufwärmspiele, dann 15 Minuten Konditions- und Krafttraining sowie 30 Minuten boxspezifisches Techniktraining und zuletzt 10 Minuten Abschlussstraining zum Auspowern durchgeführt (vgl. ebd., S. 4). Die Box-AG folgt einem klar strukturierten Norm- und Regelwerk, das zu Beginn jeder Stunde wiederholt wird. Erfolg und Misserfolg der eigenen Handlungen werden während der AG als auch in den Abschlussrunden unmittelbar zurückgemeldet. Die Box-AG kann hier den Umgang mit den eigenen Emotionen unterstützen, indem die Schüler sowohl körperlich als auch psychisch herausgefordert werden (vgl. Gabler 2015, S. 1684).

Die Schüler der Box-AG sind zum Teil schulisch leistungsstark, freundlich und unauffällig. Andere sind schulisch leistungsschwach, regelablehnend und unruhig bis aggressiv (vgl. Kap. 4.3). Gerade für die zweite Gruppe erscheint Schach, eine ausschließlich sitzende und kognitiv herausfordernde Tätigkeit, wenig angemessen. Es wird den Lehrkräften zugestimmt, dass beim Schach vor allem die Kommunikation, das Gruppenzugehörigkeitsgefühl und „Gruppen-

Sport als Ausdrucksmittel, wo sprachliche Kompetenz zur Konfliktlösung fehlt.

leben“ als auch die physische Auslastung in Kombination mit psychischer Herausforderung fehlen (vgl. Kap. 4.9). Gabler (2015) verweist darauf, dass körperorientierter Sport dort als Ausdrucksmittel nützlich sein kann, wo sprachliche Kompetenz zur Konfliktlösung fehlt (vgl. Gabler 2015, S. 1684). Dieser Ansatz wird auch von einer Lehrkraft verfolgt, die hinter der „Sprachlosigkeit“ von impulsiven Schülern aufgestaute Probleme vermutet, die nicht kanalisiert und ausgedrückt werden können (vgl. Int. IV, S. XXXV, Z. 210-215). Das sportliche Regelsystem kann hier als Lerngelegenheit dienen (vgl. Gabler 2015, S. 1684).

Weiterhin merken die Lehrkräfte an, dass den Schülern die Motivation fehle sich überhaupt mit Schach zu befassen (vgl. Int. IV, S. XXXVII, Z. 315f), was sicherlich auch mit der Attraktivität von Schach zusammenhängt. Sportliche Tätigkeiten sind für Jugendliche interessant, da sportliche Leistung und körperliche Fitness in der Peergroup mit hohem Ansehen verknüpft sind (vgl. Gabler 2015, S. 1684).

„Ich weiß nicht, ob die überhaupt bereit wären in die Schach-AG zu gehen. Sich da zu konzentrieren und ruhig zu sitzen. Ich mein, das ist ja was ganz anderes, ne?“ (vgl. Int. II, S. XIX, Z. 120-122)

In der Box-AG werden nicht einmal Sparringskämpfe ausgeführt, da Körperkontakt verboten ist. Es werden lediglich Spiele mit boxerischen Elementen, angelehnt an das Norm- und Regelwerk des Boxens, durchgeführt: Bei einem Spiel dürfen die Schüler ihre Boxhandschuhe lediglich in der Hand halten und nur auf Schulter, Bauch und Oberschenkel zielen. Wurde eine Körperregion getroffen muss der Getroffene zunächst eine Hand auf den Rücken legen, dann auf einem Bein stehen und zuletzt in die Knie gehen. Gewonnen hat der Schüler, der am längsten steht. Die Schüler müssen sich bei diesem Spiel auf den Gegenüber einlassen, auf dessen Bewegungen und Schläge reagieren, ggf. mit einer Niederlage umgehen können und dabei sowohl ihre Affekte als auch ihre Selbstdisziplin wahren. Die Jugendlichen lernen also in der Box-AG nicht fest zu zuschlagen, sondern Regeln einzuhalten. Dabei haben sie aber auch die Möglichkeit das Prinzip der Fairness zu erfahren, also das Bemühen aller Beteiligten, Regeln und den „Ehrenkodex“ des Boxens konsequent und bewusst einzuhalten (vgl. Gabler 2015, S. 1683). Weiterhin vermittelt Regel Nummer vier, dass Boxen „the gentle art of self defense“ ist und jede verhinderte Schlägerei für echte Kampfsportler ein Sieg ist. Wer Schlägereien auf dem Schulhof anfängt, wird bei Kenntnisname des AG-Leiters der Schulleitung gemeldet (vgl. Konzeptpapier 2016, S. 8).

Zusammengefasst ist Schach nicht mit dieser Art des Boxens vergleichbar. Die Box-AG lockt durch seine Attraktivität und greift mit seinem klaren Norm- und Regelwerk, der Orientierung am boxerischen Ehrenkodex „Mit Respekt, Disziplin und Regeln Ziele erreichen!“ (vgl. Konzeptpapier 2016) und sportlichen Elementen direkt in die Lebenswelt der Schüler ein.

5.3 „Mit Respekt, Disziplin und Regeln Ziele erreichen“?

Die Lehrkräfte konnten eine, bei anderen Schülern wiederum keine Verhaltensänderung beobachten (vgl. Kap. 4.5). Die Einschätzung worauf z.B. eine Steigerung des Selbstbewusstseins, eine bessere Impulskontrolle oder eine friedlichere Konfliktlösungsstrategie zurückzuführen ist, viel unterschiedlich aus. Als mögliche Gründe für eine Verhaltensänderung durch die Box-AG wurde die Kombination aus theoretischen und praktischen Inhalten, die hohe Motivation und Beliebtheit des Trainers sowie dessen Zuwendung durch Einzelgespräche und dem Zugehörigkeitsgefühl der Schüler zu einer Gruppe benannt (vgl. Kap. 4.6). Im Folgenden werden diese Faktoren sowie die Wichtigkeit der Schülermotivation analysiert.

Durch Beobachtungslernen können neue Verhaltensweisen erlernt werden, die im bisherigen Repertoire der Schüler nicht vorhanden waren.

Folgt man Banduras sozial-kognitiver Lerntheorie, beeinflussen sich Verhalten, Umwelteinflüsse sowie kognitive, biologische und andere intraindividuelle Faktoren gegenseitig (vgl. Jonas/ Brömer 2002, S. 277). Da der Mensch zur Symbolisierung, zum vorausschauenden Handeln und zur Selbstreflexion fähig ist, kann er sein Handeln regulieren und an einem Vorbild („Modell“), hier der AG-Leiter und die Mitschüler, durch das Beobachtungslernen neue Verhaltensweisen oder kognitive Kompetenzen erlernen bzw. vermittelt bekommen (vgl. ebd., S. 278f), die bisher im Repertoire des Betroffenen nicht vorhanden waren (vgl. ebd., S. 282). Diese Art des Lernens kann über die Beobachtung des Vorbildes, welches die gewünschten Verhaltensweisen zeigt, oder indirekt z.B. über verbale Instruktionen zum Ausführen eines bestimmten Verhaltens erfolgen (vgl. ebd., S. 279).

In der Box-AG werden beide Varianten des Beobachtungslernens verfolgt. Während der Einstiegsgespräche werden die Regeln, der Ehrenkodex und die erwünschten Verhaltensweisen wöchentlich wiederholt und an positiven oder negativen Ereignissen veranschaulicht (vgl. Konzeptpapier 2016, S. 4). Durch die Partnerspiele lernen die Teilnehmer auch, dass „instrumentelle Aggressionen“ (Gabler 2015, S. 1682) - also Fouls - die zwar keine Verletzung des Gegners anstreben, aber doch im Interesse des Sieges in Kauf genommen werden, nicht dem Prinzip der Fairness und des Respektes dem Gegenüber entsprechen (vgl. a.a.O.).

Beobachtungslernen setzt jedoch einiges voraus:

(1) Die Schüler müssen die relevanten Aspekte der gewünschten Verhaltensweisen *aufmerksam* und korrekt wahrnehmen (vgl. Jonas/ Brömer 2002, S. 282). Diese Aufmerksamkeit fordert der AG-Leiter bereits bei der Einführungsrunde von den Schülern ein. Die Schüler müssen, den AG-Leiter, in einer Reihe ruhig sitzend ansehen, um den Anleitungen des Trainers zu folgen (vgl. Konzeptpapier 2016, S. 8).

(2) Ob die Schüler sich etwas Neues *behalten* können, hängt von deren kognitiven Repräsentation des Erlebten ab. Diese Repräsentation kann durch gedankliche Wiederholung verbessert werden (vgl. Jonas/ Brömer 2002, S. 282). Die Box-AG findet wöchentlich statt und die Regeln werden zu Beginn jeder Einheit besprochen. Auch besteht hier die Möglichkeit persönliche Erfahrungen außerhalb der Box-AG mit ihren Mitschülern oder dem AG-Leiter zu besprechen (vgl. Konzeptpapier 2016, S. 8). So kann überprüft werden, was und wie die Schüler sich im Verlauf der Teilnahme das Motto „Mit Respekt, Disziplin und Regeln Ziele erreichen“ verinnerlicht oder übertragen haben.

(3) Ohne die kognitive Repräsentation kann keine *motorische Kontrolle*, die der Umsetzung entsprechender Verhaltensweisen entspricht, erfolgen. Können die Schüler Verhaltensweisen nur fehlerhaft oder gar nicht umsetzen, kann dies auf einer fehlerhaften Repräsentation (Idee) beruhen. Dies kann mittels eines Feedbacks des AG-Leiters aufgearbeitet werden und muss Hinweise zur Verbesserung beinhalten. Ein rein negatives Feedback kann demotivierend wirken und die wahrgenommene Selbstwirksamkeit verringern (vgl. Jonas/ Brömer 2002, S. 282). Diese Feedbacks gibt der AG-Leiter den Schülern in jedem Abschlussgespräch, in der die persönliche Zielerreichung der Schüler honoriert, aber auch Fehlverhalten reflektiert wird. So erhalten die Schüler die Möglichkeit ihr eigenes Verhalten gegebenenfalls reflektiert zu korrigieren (vgl. Konzeptpapier 2016, S. 4).

(4) Weiterhin müssen die Schüler *motiviert* sein, an der Box-AG teilzunehmen und sich auf die Zielsetzungen einzulassen. Motivierende Anreize können externe Anreize (z.B. positive/negative soziale Reaktionen), stellvertretende Anreize (z.B. das Ausführen eines Verhaltens, für das andere belohnt wurden) oder selbstgesetzte Anreize, die aus dem Schüler selbst entspringen und seinem persönlichen Standard der Verhaltensregulierung entspricht (vgl. Jonas/ Brömer 2002, S. 283).

Die Selbstbestimmungstheorie unterscheidet hier zwischen Motivationsstärke und Motivationsausrichtung. Dabei bestimmt die Motivationsstärke, wie stark eine Person sich insgesamt motiviert fühlt und die Ausrichtung gibt Informationen darüber, warum eine Person etwas tut (vgl. Krapp/ Ryan 2002, S. 58). Die Motivationsstärke der Schüler an der Box-AG teilzunehmen ist erkennbar hoch, auch daran, dass die Schüler sich nach einem Schnuppertraining, verpflichtend für ein Jahr, in die Box-AG einwählen (vgl. Konzeptpapier 2016, S. 3) und freiwillig freitagnachmittags an der Schule verbleiben, selbst wenn sie Halbtagschüler sind. Die Motivationsausrichtung der Schüler kann jedoch nur vermutet werden. Bei den Jungen wird der sportliche Anreiz, bei den Mädchen die Möglichkeit zur Selbstverteidigung und insgesamt die Zugehörigkeit zu einer Gruppe genannt (vgl. Kap. 4.4). Der explizite Wunsch der Schüler, ihr Verhalten zu verändern, wird als Teilnahmemotivation nicht benannt. Dabei führt die Ursache des Handelns zu erheblichen Unterschieden hinsichtlich der Qualität des emotionalen Erlebens und Art der Handlungsergebnisse (z.B. eine Verhaltensänderung) (vgl. Krapp/ Ryan 2002, S. 58).

*„Das heißt, da gehört ja schon [...] so ein Eigenwille dazu, dass ich extra freitags von zwei bis vier Uhr noch hier an der Schule bleibe, ne? Und das sagt eigentlich schon genug, oder?“
(Int. III, S. XXVI, Z. 118-121)*

Eine Lehrkraft spricht von einer nötigen intrinsischen Motivation (vgl. Int. IV, S. XXXIX, Z. 316) im Zusammenhang mit der oben beschriebenen impulsiven Schülerin (vgl. Kap. 5.1). Eine intrinsisch motivierte Person handelt aus Freude über die Tätigkeit, unabhängig von Belohnungen und anderen externalen Handlungsveranlassungen (vgl. Krapp/ Ryan 2002, S. 58f). Die Selbstbestimmungstheorie beschreibt eine „Cognitive Evaluation Theory“ (CET), nach der intrinsische Motivation durch das Erleben von Kompetenz gefördert wird und nur dann auftritt, wenn sich handelnde Personen hinreichend autonom wahrnehmen (vgl. Krapp/ Ryan 2002, S. 59). Autonomie meint hier die Bereitschaft einer Person das eigene Verhalten freiwillig an den Anregungen, Vorgaben und Normen der Umwelt auszurichten. Ein Mensch handelt auch dann autonom, wenn ein äußerer Impuls ihn freiwillig zu einer bestimmten Tat oder zu einem bestimmten Verhalten veranlasst, weil er die für nützlich oder sinnvoll hält (vgl. ebd., S. 65). Da die Teilnahme an der Box-AG freiwillig ist, selbst wenn der Impuls von den Lehrkräften gesetzt wurde (vgl. Kap. 4.3), kann zumindest von der intrinsischen Motivation zur Teilnahme an der Box-AG seitens der Schüler ausgegangen werden.

Menschen haben das Bedürfnis sich als kompetent, sozial eingebunden und autonom zu erfahren.

Krapp und Ryan (2002) nennen drei Grundbedürfnisse des Menschen für die Entwicklung persönlicher Ziele, Motive und Interessen: das Bedürfnis nach Kompetenzerfahrung, das Bestreben nach sozialer Eingebundenheit und der Wunsch nach autonomer Handlungsregulation (vgl. Krapp/ Ryan 2002, S. 72). Das Bedürfnis nach Kompetenzerfahrung beinhaltet die wahrgenommene Selbstwirksamkeit, hier also die subjektive Überzeugung der Schüler, ein bestimmtes Verhalten ausüben zu können (vgl. Jonas/ Brömer 2002, S. 278). Sie ist wesentliche Bestimmungsgröße der Verhaltensausführung (vgl. ebd., S. 285). Die Schüler der Box-AG werden durch die Fairness-Idee, den Umgang mit Erfolgen und Misserfolgen im Training sowie durch die (reflektierenden) Gesprächsrunden bestärkt, eigene Verhaltensweisen zu überdenken oder selbstbewusster aufzutreten. Gerade das „sich stellen können“ in Partnerspielen kann bei zurückhaltenden Schülern die wahrgenommene Selbstwirksamkeit erhöhen. Hier können sie sich der Auseinandersetzung mit dem Gegenüber nur schwer entziehen und müssen ggf. das Einhalten der Regeln selbst einfordern. Aber auch durch den Anstieg ihrer sportlichen Leistung und das Loben von pro sozialem Verhalten in der Abschlussrunde durch den Trainer, kann das Selbstwertgefühl sowie die Kompetenzerfahrung stärken. Gleichzeitig lernen die übrigen Schüler durch Beobachtung, welches Verhalten angemessen ist und wie in möglichen Konfliktsituationen reagiert werden kann.

Zwar sind Selbstwirksamkeit und Motivation wesentliche Einflussgrößen, die eine mögliche Verhaltensänderung durch die Box-AG beeinflussen, aber auch die Qualität der sozialen Beziehung innerhalb der Gruppe spielt eine wesentliche Rolle (vgl. Krapp/ Ryan 2002, S. 57). Ein Interviewpartner gibt an, dass die Box-AG Teilnehmer sich inzwischen wie ein Freundeskreis verhalten, der gemeinsam auf den Beginn der AG wartet (vgl. Int. IV, S. XXXV, Z. 218f). Ein Freundeskreis definiert sich durch gemeinsame Aktivitäten und Interessen sowie ähnliche Werte und Einstellungen. Dabei werden neue Teilnahme- und Selbstverwirklichungsmöglichkeiten ermöglicht, wobei Freundeskreise sich als durch nicht von Erwachsenen initiiert oder kontrolliert verstehen (vgl. Hurrelmann/ Quenzel 2016, S. 174f). Dieser Zusammenschluss von Gleichaltrigen wird durch das Interesse an der Box-AG zusammengeführt, aber durch den AG-Leiter kontrolliert. Dennoch kann gerade das Regelwerk über respektvolles Miteinander, (vgl. Kon-

*„Weil wir spüren ja auch, dass die Gruppe bei Herrn Meurer, also das ist wie eine Gemeinschaft. Also es ist wirklich wie so ein Freundeskreis.“
(Int. IV, S. XXXV, Z. 216-219)*

zeptpapier 2016, S. 8) als Miturheber des Freundeskreises gesehen werden. Hier ist es möglich, dass gerade Schüler, die keiner Gruppe zugehörig sind, weil sie wenig Selbstwertgefühl haben oder durch aggressives Verhalten negativ bei ihren Altersgenossen auffallen, in der Box-AG ein Gruppenzugehörigkeitsgefühl erfahren und Enttäuschungsfestigkeit, Durchsetzungsfähigkeit und nötige Konfliktlösungsstrategien in der zwischenmenschlichen Interaktion (vgl. Hurrelmann/ Quenzel 2016, S. 176f) über den Sport und die reflektierenden Elemente erlernen. Die Einbindung in dieses sportliche Angebot ist ein mögliches Kontakt- und Übungsfeld für die Schüler, aber auch eines mit einer erwachsenen Bezugsperson, die unabhängig von Schule und Elternhaus agiert (vgl. Gabler 2015, S. 1684).

Als weiterer Wirkfaktor wird die hohe Motivation und Beliebtheit des AG-Leiters von den Lehrkräften genannt, der, wenn die Notwendigkeit besteht, sich auch in Einzelgesprächen den Schülern annimmt (vgl. Kap. 4.6). Der AG-Leiter rief den Verein „Boxen macht Schule e.V.“ aufgrund seiner beruflichen

„Ich glaube, es kommt ja auch so ein bisschen auf die Leute an, die das machen. Aber der, der lebt ja für seine AG [...] und das spürt man an den Schülern.“
(Int. III, S. XXVII, Z. 156-158)

Erfahrungen im Justizvollzug ins Leben (vgl. Konzeptpapier 2016, S. 3), um jungen Menschen Alternativen aufzuzeigen, die Abseits von Aggressionen liegen. Durch seine boxerische und justiziellen Erfahrungen wirkt er auf die Schüler authentisch und kann als Vorbild dienen. Ausgehend von der sozial-kognitiven Lerntheorie Banduras können die Schüler an ihm als Modell lernen, indem sie sich mit den Wert- und Lebensentscheidungen des AG-Leiters beschäftigen und mit ihm geschilderte oder selbst erlebte Situationen reflektieren (vgl. Mendl 2001, S. 265). Wesentlich gerade für die Einzelgespräche ist ein vertrauensvolles Verhältnis zwischen AG-Leiter und dem betreffenden Schüler (vgl. Int. IV, S. XL Z. 358). So beschreibt

Die pädagogische Kompetenz des AG-Leiters beeinflusst die Effekte auf die Schüler.

eine Lehrkraft, dass gerade die intensiven Einzelgespräche, in denen der AG-Leiter sich mit der oben beschriebenen impulsiven Schülerin befasste, dieser geholfen hätten, ihr eigenes Verhalten zu reflektieren und an alternativen Konfliktlösungsstrategien zu arbeiten (vgl. Anhang, Kap. 11.1, S. CXC).

Anhand der Ergebnisdiskussion sollen nun die vier Hypothesen, die aus der sequentiellen Feinanalyse entstanden sind, überprüft werden und der Beantwortung der Fragestellung dienen.

Hypothese 1: Schüler mit geringem Selbstwertgefühl erfahren sportliche und interpersonelle Erfolgserlebnisse in der Box-AG, die diese selbstbewusster werden lassen. Schüler mit auffälligem, unruhigem, aggressivem oder impulsivem Verhalten lernen in der Box-AG mit ihren Emotionen umzugehen und können alternative Konfliktlösungsstrategien entwickeln.

Die Beobachtungen der Lehrkräfte, vor allem bei der oben beschriebenen impulsiven Schülerin und dem sehr in sich gekehrten Schüler, scheinen diese Hypothese zu unterstützen. Die Einbindung in die Box-AG scheint beiden Schülern geholfen zu haben, neue Konfliktlösungsstrategien bzw. mehr Selbstbewusstsein zu entwickeln und auch in ihren Alltag übertragen zu können. Die Box-AG mit ihren Regeln, dem Ehrenkodex, den Partnerübungen sowie den reflektierenden Gesprächen diente hier als Kontakt- und Übungsfeld. Weiterhin haben sie hier die Möglichkeit sich als kompetent und selbstwirksam zu erfahren. Allerdings können auch der Fortschritt in ihrer Identitätsfindung oder andere soziale Einflüsse ihr Verhalten beeinflusst haben. Bei anderen Schülern mit ähnlichem Verhalten konnten wiederum keine Verhaltensänderungen beobachtet werden. Dies lässt den Rückschluss zu, dass es möglicherweise andere soziale Interventionen braucht, um diese zu erreichen oder die betreffenden Schüler kein Motiv für eine Verhaltensänderung haben. Auch können andere pubertäre Entwicklungsaufgaben derzeit im Vordergrund stehen.

Hypothese 2: Damit die Schüler ihr Verhalten reflektieren und verändern ist eine rein sportliche Ausrichtung der Box-AG nicht ausreichend. Es bedarf der zusätzlichen reflektierenden Gesprächsrunden.

Diese Hypothese wird anhand der Ausführungen zur sozial-kognitiven Lerntheorie Banduras gestützt. Die alleinige Ausübung eines Sportes erscheint nicht ausreichend, damit die Schüler neue Verhaltensmuster in ihr Repertoire aufnehmen können. Hierfür bedarf es zumindest die Beobachtung eines Vorbildes, reflektierende Gespräche, Lob bei vorbildlichem Verhalten, Analyse und Sanktionen bei Fehlverhalten sowie praktisches Üben, wie Konflikte gewaltfrei gelöst werden können.

Hypothese 3: Nur wenn die Schüler dauerhaft freiwillig an der Box-AG teilnehmen, sich motiviert auf die reflektierenden Gesprächsrunden einlassen und auf sich selbst übertragen können, kann der komplexe interpersonelle Prozess einer Verhaltensänderung angestoßen werden.

Die Freiwilligkeit geht mit dem Bedürfnis nach autonomer Handlungsregulation, der Motivationsausrichtung und Motivationsstärke einher. Wird eine Verhaltensänderung durch Zwang

angestrebt und ist diese nicht sinnhaft für die Schüler, würde das erwünschte Verhalten nur so lange anhalten wie der Zwang. Diese Hypothese kann vor allem durch die Selbstbestimmungstheorie gestützt werden, indem die Schüler freiwillig den Impulsen und Vorgaben des AG-Leiters folgen und sich für ein bestimmtes Verhalten entscheiden.

Hypothese 4: Ein ähnlicher Effekt durch die Teilnahme an einer Schach-AG ist nicht zu erwarten, da Schach als Denksport keine direkte (körperliche) Konfrontation und Auslastung sowie Identifikation bietet wie Boxen.

In Kapitel 5.2 wurde ausführlich diskutiert, warum Boxen für die Schüler eher geeignet ist, als Schach. Vermutlich würde kein Schüler aus der Box-AG an einem Freitagnachmittag freiwillig Schach spielen. Ergänzend ist dem noch hinzuzufügen, dass die Box-AG, im Gegensatz zum Schach, in der hier praktizierten Form teamorientiert aufgebaut ist. Alle diese Einwände sprechen für die oben aufgeführte Hypothese.

5.4 Ein kurzes Zwischenfazit

Können die Lehrkräfte also eine Verhaltensänderung der Schüler beobachten, die auf die Teilnahme der Box-AG zurückzuführen ist?

Wie bereits in Kapitel 3 des Evaluationsberichtes aufgeführt sind kausale Ursache-Wirkungs-Beziehungen bei sozialen Interventionen nur schwer zu identifizieren. So auch in dieser Programmevaluation.

Die teilnehmenden Schüler werden durch ihre schulische, familiäre sowie gleichaltrige Umwelt geprägt und beeinflusst, sodass nicht von einer Verhaltensänderung, die ausschließlich auf der Teilnahme der Box-AG beruht, ausgegangen werden kann. Sie kann jedoch als sportliches Übungsfeld die Schüler bei ihrer Identitätsfindung, bei der Reflexion ihrer eigenen Verhaltensweisen und Entwicklung alternativer Verhaltensweisen durch Gespräche, Verinnerlichung des sogenannten 'Ehrenkodex', sportlichen Erfolgserlebnissen unterstützen. Wesentlich dafür ist, dass die Schüler freiwillig an der Box-AG teilnehmen und der AG-Leiter Möglichkeiten zur Kompetenzerfahrung schafft sowie den Schülern konstruktives Feedback gibt. Weiterhin ist eine vertrauensvolle Beziehung zwischen AG-Leiter und den Schülern notwendig, sodass diese nicht nur aus „Sanktionsangst“ den Regeln der AG folgen, sondern diese irgendwann für sich verinnerlichen sowie ihr eine persönliche Bedeutung beimessen können, um diese dann möglicherweise in ihren Alltag übertragen zu können.

Zumindest bei den näher beschriebenen beiden Schülern scheint die Box-AG einen wesentlichen (positiven) Einfluss auf den Entwicklungsverlauf dieser genommen zu haben, der von den Lehrkräften beobachtet werden kann. Diejenigen Schüler, bei denen keine Verhaltensänderung beobachtet werden konnte, sind aber durch ihre Teilnahme an der Box-AG auch nicht auffälliger geworden (vgl. Anhang, Kap. 11.3, S. CC-CCIII).

5.5 Einordnung in den aktuellen Forschungsstand

Evaluierte Box-Projekte an Schulen in Deutschland sind selten. Dies kann dem Umstand geschuldet sein, dass Evaluationen, wie oben aufgeführt, sehr aufwendig sind. Nachfolgend werden die recht spärlichen fachliterarischen Quellen betrachtet.

Nach Hofmann (2015) fallen Kampfsportler durch eine vergleichsweise hohe Gewaltbereitschaft und häufigere Gewalttaten auf. Ein kausaler Zusammenhang lässt sich jedoch nicht beweisen: Anhand der Studien konnte nicht geklärt werden, ob das vorherige Verhalten der Jugendlichen erst durch den Kampfsport aggressiver geworden ist oder ob sich ohnehin aggressive Jugendliche von Kampfsportarten angezogen fühlten. Auch konnte nicht geklärt werden, ob körperbetonte Sportarten mit ihren Regeln, Normen und Werten erzieherisch auf die Jugendlichen wirken, sodass sie diese dann in den außersportlichen Bereich übertragen können (vgl. Hofmann 2015, S. 122f).

Die Autoren Ellwanger und Ellwanger (2014) verweisen darauf, dass der Boxsport eine Steigerung der körperlichen Leistungsfähigkeit, ein besseres Sozialverhalten durch das Einhalten der Regeln, die Beherrschung von Affekten, Wahrung der Selbstdisziplin, den Respekt vor dem Gegenüber sowie das Vertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit aufweist. Diese Erkenntnisse ermittelten sie in einer eigenen Studie zu Verhaltens- und Lebensvorstellungen von 30 Boxsportlern in der höchsten Leistungsklasse sowie 70 Boxern, die diesen Sport über einen längeren Zeitraum ausübten. Zum Vergleich wurden zufällig ausgewählte Personen aus anderen Sportarten befragt (vgl. Ellwanger/ Ellwanger 2014, S. 32).

Marquardt (2010) evaluierte das Projekt „Boxsport im außerunterrichtlichen Unterricht an allgemeinbildenden Schulen in Niedersachsen“ über zwei Jahre. Zu Beginn des Projektes war jeglicher boxerische Körperkontakt zwischen den Schülern verboten, im Verlauf des Projektes wurde jedoch bedingter Körperkontakt zugelassen, da hiervon positivere Effekte zu erwarten waren (vgl. Marquardt 2010, S. 13). Die Auswertung ergab, dass die Schüler ihren Trai-

nen ein großes Vertrauen entgegen brachten, da diese ihnen Verlässlichkeit und Ehrlichkeit bieten (vgl. ebd., S. 31). Jungen nutzen das boxerische Angebot häufig zum Trainieren ihrer körperlichen Fitness und um sich miteinander sportlich zu vergleichen. Die Mädchen hingegen konkurrierten eher in Bezug auf Kleidung und Figur (vgl. ebd., S. 36). Eher schüchterne Mädchen profitierten von dem Boxprojekt. Sie konnten in diesem geschützten Rahmen ihre eigenen Kräfte kennen lernen, positiven Zuspruch aus der Gruppe erfahren und dadurch selbstbewusster werden (vgl. ebd., S. 37). Mit Einführung des bedingten Körperkontaktes verbesserte sich die Koordination und Technik der Teilnehmer (vgl. ebd., S. 44). Auch wenn Körpertreffer erlaubt waren, wurden in der Regel keine harten Schläge ausgeführt, da die Schüler andere nicht verletzen wollten (vgl. ebd., S. 34). Eine pädagogische Anleitung war hier dennoch unumgänglich, da vielen Schülern anfangs das Gespür fehlte, wie hart bzw. weich sie zuschlagen dürfen (vgl. ebd., S. 43). Eine unmittelbare Verringerung des Aggressionspotenzials bzw. ausgeführter Aggressionen konnte nicht beobachtet werden, wobei Schüler, die durch massive Gewalthandlungen aufgefallen waren, die Box-AG in der Regel nicht regelmäßig besuchten oder nach kurzer Zeit ihre Teilnahme abbrachen (vgl. ebd., S. 46). Insgesamt stellte die pädagogische Haltung des Trainers und dessen positiven Feedbacks für die Schüler eine zentrale Größe dar (vgl. ebd., S. 49).

Die Evaluation des zum Teil umstrittenen Box-Trainingscamps von Lothar Kanneberg für meist männliche, delinquente Jugendliche zwischen 14-17 Jahren (vgl. Galuske/ Böhm 2009, S. 10), zeigte, dass fast 60% der Teilnehmer erneut straffällig nach Beendigung der Maßnahme wurden. Allerdings erbrachte eine Analyse der Delikte und Sanktionen, dass die Schwere und Anzahl der Delikte nicht wieder das Niveau vor Antritt der Maßnahme erreichten (vgl. ebd., S. 109). Diejenigen Jugendlichen, die die Maßnahme nicht abgebrochen haben, bewerten diese positiv. Sie fühlen sich in ihrer Selbstwahrnehmung gefördert, die nicht ausschließlich aus der Erfahrung des Scheiterns dominiert wurde. Auch zeichnet sich ab, dass das Konzept nicht für jeden Klienten geeignet ist, der konfrontativ-pädagogisch Stil selektiv wirkt und nicht jedem Klienten ermöglicht anzukommen (vgl. ebd., S. 137).

Vor allem Marquardt (2010) kam zu ähnlichen Ergebnissen wie diese Programmevaluation. Schüler mit einem geringen Selbstbewusstsein konnten von der Box-AG profitieren. Die Teilnehmer der hier evaluierten Box-AG sind äußerst heterogen und es nehmen auch Schüler teil, die sich sozial erwünscht verhalten. Andererseits wird kein Schüler als extrem aggressiv oder gewaltbereit beschrieben, sodass nur schwer Rückschlüsse auf eine Reduktion von ag-

gressiven Handlungen gezogen werden kann. Es zeigt sich aber, dass gerade die AG-Leiter eine zentrale Größe für die Schüler darzustellen scheinen. Ihr pädagogisches Können ist ausschlaggebend für die angestrebten Effekte.

5.6 Möglichkeiten und Grenzen einer schulischen Box-AG

Die Lehrkräfte benannten in den Interviews als Chancen für die Schüler durch die Teilnahme an der Box AG das Erlernen alternativer Konfliktlösungsstrategien sowie neuer emotionalen Bewältigungsmuster, eine Steigerung des Selbstwertgefühls sowie Selbstbewusstseins und die Identifikation mit sowie das Erfahren der Zugehörigkeit zu einer Gruppe (vgl. Kap. 4.2). Diese Möglichkeiten wurden bereits hinreichend in Kapitel 5.4 diskutiert. Während das Konzept „Boxen macht Schule“ lediglich ein sehr spielerisches Boxen erlaubt, ging Marquarts Projekt (2010) mit einer Ausweitung um das Leichtkontaktboxen darüber hinaus. Hier sind harte Schläge ausdrücklich verboten, jedoch ist touchieren erlaubt, wobei der Zweikampf einem pädagogischen Rahmen unterstellt wird (vgl. Käser 2012, S. 38). So wird das Durchsetzungsvermögen bei gleichzeitiger Rücksichtnahme gefördert und die Schüler müssen sich nochmal intensiver mit dem Ehrenkodex' (Respekt und Disziplin) auseinandersetzen und auf ihr Handeln übertragen. Diese Möglichkeit muss jedoch pädagogisch vom AG-Leiter intensiv begleitet werden und würde besondere Anforderungen an dessen methodisches Vorgehen stellen

Eine konzeptionelle Ausweitung auf das Leichtkontaktboxen ist denkbar.

wie auch an die Sozialkompetenzen der Schüler (vgl. ebd., S. 41). Daher müsste sich die Intensität und Art des Leichtkontaktboxen in einer schulischen Box-AG an der Schülerzusammensetzung sowie deren Verhaltensweisen ausrichten. Leichtkontaktboxen in einer schulischen Box-AG liegt jedoch im Bereich des Möglichen.

Die Grenzen einer Box-AG können trivial sein, indem keine Räume zur Verfügung gestellt werden können oder die Eltern der Schüler eine Teilnahme an der Box-AG ablehnen. Theoretisch berechtigt ist der Einwand, die Schüler könnten ihre boxerischen Fähigkeiten in Konfliktsituationen anwenden und nicht reflektiert auf die theoretisch erlernten Verhaltensweisen zurückgreifen (vgl. Kap. 4.9). Aneignung bedeutet jedoch nicht zwingend Ausführung: Nicht alle erlernten Verhaltensweisen werden tatsächlich auch ausgeführt. Ausschlaggebend ist hier die Motivation der Schüler (vgl. Jonas/ Brömer 2002, S. 283) und das pädagogische Können des AG-Leiters.

Aneignung bedeutet nicht gleich Ausführung.

Eine weitere Grenze ist die Erreichbarkeit der Box-AG von Schülern, die durch aggressive Handlungen oder sogar durch Gewalthandlungen auffallen. Die Teilnahme an der Box-AG erfolgt freiwillig, eine Zwangsteilnahme würde zu kaum einer Wirkung führen, da Motivationsstärke und Motivationsausrichtung fraglich wären. Auf der anderen Seite wäre eine homogene Schülerschaft, die ausschließlich aus verhaltensauffälligen Schülern besteht, vermutlich nicht förderlich für die Gruppendynamik der Box-AG. Schüler mit sozial erwünschten Verhaltensweisen können als „Lernmodell“ für diejenigen Schüler dienen, die weniger stark ausgeprägte sozial erwünschte Verhaltensweisen zeigen.

Letztlich ist die Box-AG eben kein „Allheilmittel“ für verhaltensauffällige Schüler (vgl. Int. IV, S. XL, S. 369). Sie erreicht ihre natürlichen Grenzen dort, wo eine Motivation der Schüler fehlt oder der pädagogische Zugang des AG-Leiters zu diesen nicht gelingen will.

6 Fazit: Macht kämpfen friedlich?

Sport gilt als eine Möglichkeit, aggressives Verhalten Jugendlicher zu beeinflussen unter der Annahme, das Gewaltpotential zu verringern, indem unter kontrollierten Bedingungen Energien reduziert oder indirekt die individuellen und sozialen Ressourcen gefördert werden. Dem stehen aber Befürchtungen entgegen, dass gerade körperorientierten Sportarten die Hemmschwelle zur Gewaltanwendung sinken lässt (vgl. Hofmann 2015, S. 113).

Die hier erfassten Beobachtungen sprechen gegen solche Bedenken. Kein Schüler wurde als aggressiver oder gewaltbereiter als vor seiner Teilnahme an der Box-AG beschrieben. Mindestens zwei Schüler profitierten von der Box-AG, wie die qualitative Inhaltsanalyse und sequentielle Feinanalyse ergaben: Eine impulsive Schülerin erlernte alternative Konfliktlösungs- und Emotionsbewältigungsstrategien, ein bislang sehr zurückgezogener Schüler wurde selbstbewusster. Voraussetzung für die gewünschten Effekte sind die Kompetenz- und Selbstwirksamkeitserfahrung, das Gefühl der Autonomie, die Motivationsstärke sowie Motivationsausrichtung, das Gruppenzugehörigkeitsgefühl, die Identifikation mit der Box-AG sowie das Vertrauen in den AG-Leiter und dessen pädagogische Qualifikation sowie konsequentem Einfordern der Grundsätze.

Möglichkeiten und Grenzen der Box-AG wurden erläutert. Die Box-AG ist selbstverständlich kein Allheilmittel für verhaltensauffällige Schüler, jedoch eine gute Chance, diese in der wechselvollen Phase der Pubertät und bei der Identitätssuche zu unterstützen. Damit die Schüler ihre eigenen Kräfte besser einschätzen lernen, könnte die Box-AG auf das Leichtkon-

taktboxen ausgeweitet werden. Dies impliziert allerdings eine genaue Abstimmung auf die Mentalität aller Teilnehmer und vor allem einen pädagogisch sensiblen AG-Leiter.

Es leuchtet ein, dass das Ausmaß und die Kausalität von sozialen Interventionen auf ein so komplexes System wie Verhalten qualitativ und quantitativ nur schwer und nur mit hohem Aufwand ermittelt werden kann: Dafür bräuchte es u.a. eine große Prüf- wie auch Vergleichsgruppe, die über mindestens zwei Jahre anhand eines definierten qualitativen und quantitativen Studienprotokolls beobachtet werden und deren einziger Unterschied darin bestünde, dass die eine Gruppe an einer Box-AG teilnimmt und die andere nicht. Dies setzt aber große personelle und finanzielle Ressourcen voraus. Eine weitere Möglichkeit die Ergebnisse dieser Programmevaluation zu überprüfen, wäre die Befragung der Eltern über das Verhalten ihrer Kinder vor und nach Teilnahme an der Box-AG oder eine quantitative Auswertung aller Beobachtungsbögen, in denen nach jeder Trainingseinheit vom AG-Leiter das beobachtete Verhalten der Schüler dokumentiert wird.

Macht kämpfen also friedlich? Zumindest scheint die Teilnahme an der Box-AG die Schüler nicht aggressiver oder gewaltbereiter zu machen. Die Box-AG birgt das Potenzial die Schüler positiv zu beeinflussen. Einige Schüler profitieren von dem Angebot, andere verändern ihr Verhalten aus verschiedenen Gründen nicht.

7 Reflexion des Evaluationsverlaufes und methodische Kritik

Abschließend sollen einige Punkte im Evaluationsverlauf kritisch betrachtet werden:

Nicht alle Interviewpartner wurden selbst gewonnen, sondern zwei Lehrkräfte wurden vom Direktor selbst zur Teilnahme rekrutiert. Die Interviewten selbst von der Teilnahme zu überzeugen wäre besser gewesen, um mögliche Bedenken und Motivation bezüglich des Evaluationsvorhabens im Vorhinein zu klären.

An manchen Stellen der Interviews wären vertiefende Nachfragen angebracht gewesen. Da alle Interviews an einem Tag geführt wurden, konnte der Interviewablauf im Nachhinein nicht mehr modifiziert werden. Es bleibt offen, ob nicht weiteres Nachfragen zu anderen Ergebnissen geführt hätte. Theoretisch ist denkbar, dass die Befragten „sozial erwünscht“ antworteten, allerdings äußerten die Interviewpartner sich überwiegend differenziert und kritisch zu den Fragen. Eher ist möglich, dass wegen der Freiwilligkeit der Teilnahme an dem Interview eine das Ergebnis verzerrende Auswahl überwiegend positiv urteilender Lehrkräfte entstanden ist.

Die in der Planung angestrebte Brutto-Netto-Wirkungsanalyse zur Beantwortung der Fragestellung war nicht zu erreichen, da es zu viele weitere Gründe für geändertes (oder auch beibehaltendes) Verhalten gibt. Zwar ist es leicht, ein Design für eine solche Studie zu erstellen, in der Praxis, auch das ist leicht vorstellbar, wäre der Aufwand enorm. Da hier nur eine punktuelle Messung möglich war, entfiel eine vermutlich besser zutreffende Prae-post-Messung, das „Prae“ mussten die Lehrkräfte retrospectiv aus ihrer Erinnerung wiedergeben. Dies schließt auf keinen Fall kategorisch aus, dass die Erinnerungen der Lehrkräfte gänzlich falsch oder einseitig verzerrt waren. Weiterhin fehlte eine Vergleichsgruppe. Diese Lücke sollte verkleinert werden durch die Frage, ob die Lehrkräfte ähnliche Effekte durch eine Teilnahme an einer Schach-AG hätten erwarten lassen. Unter Hinzuziehung der sozial-kognitiven Lerntheorie, der Selbstbestimmungstheorie und früher ähnlicher Studien ließen sich hier die erarbeiteten Kriterien zur Verhaltensänderung durch Boxen stützen und plausibilisieren.

Zusammenfassend zeichnet die dargelegte Programmevaluation zumindest einen plausiblen Trend ab, auch wenn es sich um eine recht kleine Stichprobe handelt. Eine umfassendere qualitative Befragung war aufgrund der personellen und zeitlichen Ressourcen nicht möglich. Dennoch wäre eine größere (quantitative und qualitative) Stichprobe an anderen Schulen, an denen das Box-Projekt durchgeführt wird, mit den Eltern, Lehrkräften und Schülern wünschenswert.

Literaturverzeichnis

Aeppli, J./ Gasser, L./ Gutzwiller, E./ Tettenborn, A. (2014): Empirisches wissenschaftliches Arbeiten. Ein Studienbuch für die Bildungswissenschaften. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt

Bilz, L. (2015): Sozialer Kompetenzerwerb in der Schule. In: Melzer, W./ Hermann, D./ Sandfuchs, U./ Schäfer, M./ Schubarth, W./ Daschner, P. (Hrsg.): Handbuch Aggression, Gewalt und Kriminalität bei Kindern und Jugendlichen. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S.96 - 98

Döring, N./ Bortz, J. (2016): Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften. Springer-Verlag: Berlin/ Heidelberg (5. vollst. überarb., akt. und erw. Auflage)

Fuß, S./ Karbach, U. (2014): Grundlagen der Transkription. Berlin: Barbara Budrich, Opladen & Toronto

Gabler, H. (2015): Sport aus sozialpädagogischer Perspektive. In: Otto, H.-U./ Thiersch, H. (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. München Basel: Ernst Rheinhardt, S. 1678-1685

Galuske, M./ Böhm, A. (2009): Erster Zwischenbericht der Evaluation des Trainingscamps Lothar Kanneberg. Kassel: o.V. [online unter: https://www.uni-kassel.de/fb01/fileadmin/datas/fb01/Institut_fuer_Sozialwesen/SozP%C3%A4d/Zwischenbericht_Gesamtfassung_download_Version.pdf Abruf am 22.07.2017 um 10.29h]

Hill, B. (2011): Die Rekonstruktion von Prozessen kultureller Bildung. In: Eppler, N./ Miethe, I./ Schneider, A. (Hrsg.): Qualitative und quantitative Wirkungsforschung. Ansätze, Beispiele, Perspektiven. Berlin: Barbara Budrich, Opladen & Farmington Hills, S. 255 - 270

Hofmann, J. (2015): Gewalt und Sport sowie Möglichkeiten sportbezogener Gewaltprävention. In: Lange, H./ Leffler, T. (Hrsg.): Kämpfen-lernen als Gelegenheit zur Gewaltprävention, Interdisziplinäre Analysen zu den Problemen der Gewaltthematik und den präventiven Möglichkeiten des „Kämpfen-lernens“. Baltmannsweiler: Schneider (2. korr. Aufl.), S. 113 - 126

Hurrelmann, K./ Quenzel, G. (2016): Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. Weinheim München: Beltz Juventa (13. Aufl.)

Hüttemann, M. (2011): *Effekthascherei* oder *wirklicher* Fortschritt? Ein Kommentar zur Wirkungsorientierung in Forschung und Praxis der Sozialen Arbeit. In: Eppler, N./ Miethe, I./ Schneider, A. (Hrsg.): Qualitative und quantitative Wirkungsforschung. Ansätze, Beispiele, Perspektiven. Berlin: Barbara Budrich, Opladen & Farmington Hills, S. 53 - 68

Institut für Friedenspädagogik Tübingen e.V. (2010): Gewalt an Schulen. In: **Gugel, G.** (Hrsg.): Handbuch Gewaltprävention II. Für die Sekundarstufe und die Arbeit mit Jugendlichen. Grundlagen - Lernfelder - Handlungsmöglichkeiten. Tübingen:

Jonas, K./ Brömer, P. (2002): Die sozial-kognitive Theorie von Bandura. In: Frey, D./ Irle, M. (Hrsg.): Theorien der Sozialpsychologie. Band II Gruppen-, Interaktions- und Lerntheorien. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Hans Buber (2. vollst. überarb. und erw. Aufl.)

- Käser, S.** (2012): Leichtkontakt-Boxen. In: Breuer, M./ Frohn, J./ Jakob, M./ Kant, G./ Reuter, S./ Weigelt, L (Hrsg.): Sportpädagogik H1, S. 38-41
- Konzeptpapier „Boxen macht Schule“ (2016):** „Boxen macht Schule“ - Gewaltprävention und Integration - „Mit Respekt, Disziplin und Regeln Ziele erreichen!“ Version 3.9 o.O.: o.V. [online unter: http://www.boxen-macht-schule.de/wp-content/uploads/2015/03/KonzeptVers_3.9.doc.pdf Abruf am 15.11.2016]
- Krapp, A./ Ryan, R.M.** (2002): Selbstwirksamkeit und Lernmotivation. Eine kritische Betrachtung der Theorie von Bandura aus Sicht der Selbstbestimmungstheorie und der pädagogisch-psychologischen Interessentheorie. In: Jerusalem, M./ Hopf, D. (Hrsg.): Zeitschrift für Pädagogik. Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen H44, S. 54-82
- Kromrey, H.** (2001): Evaluation - ein vielschichtiges Konzept. Begriff und Methodik von Evaluierung und Evaluationsforschung. Empfehlungen für die Praxis. In: Sozialwissenschaften und Berufspraxis, 24 Jg. H 2/2001
- Kuckartz, U.** (2016): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa (3. Aufl.)
- Kuckartz, U./ Dresing, T./ Rädiker, S./ Stefer, C.** (2008): Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (2.Aufl.)
- Marquardt, Arwed** (2010): Boxsport im Aktionsprogramm Schule - Sportverein in Niedersachsen. Projektbericht. Leipzig: o.V. [online unter: <http://doczz.nl/doc/595194/programm-schule---sportverein-in-nieder--sachsen> Abruf am 22.07.2017 um 9.14h]
- Melzer, W./ Schubarth, W./ Ehninger, F.** (2011): Gewaltprävention und Schulentwicklung. Analysen und Handlungskonzepte. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt (2. überarb. Aufl.)
- Mendl, H.** (2011): Jugendliche als Vorbilder für Jugendliche. In: Gabriel, A. (Hrsg.): Mit-Leidenschaft für junge Menschen. Beiträge zur Jugnedpastoral (Festschrift für Martin Lechner zum 60. Geburtstag), München
- Merchel, J.** (2015): Evaluation in der Sozialen Arbeit. München: Ernst Reinhardt (2. aktual. u. erw. Aufl.)
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur** (Hrsg.) (2016): Schulgesetz (SchulG). Mainz: o.V. (7. Aufl.) [Online unter https://bm.rlp.de/fileadmin/mbwwk/Publikationen/Bildung/Schulgesetz_2016.pdf Abruf am 18.06.2017 um 9.30h]
- Myers, D.G.** (2014): Psychologie. Mit Beiträgen von Siegfried Hoppe-Graff und Barbara Keller. Berlin Heidelberg: Springer
- Oertel, L./ Bilz, J./ Melzer, W.** (2015): Häufigkeiten, Ursachen und Entwicklungstendenzen von Aggression und Gewalt in Schulen. In: Melzer, W./ Hermann, D./ Sandfuchs, U./ Schäfer, M./ Schubarth, W./ Daschner, P. (Hrsg.): Handbuch Aggression, Gewalt und Kriminalität bei Kindern und Jugendlichen. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 256 - 262
- Petermann, F./ Koglin, U.** (2013): Aggression und Gewalt von Kindern und Jugendlichen. Hintergründe und Praxis. Berlin Heidelberg: Springer

Richardt, V. (2011): Die Welt der Wirkung: Qualitative und quantitative Zielerreichung in den Erziehungshilfen. In: Eppler, N./ Miethe, I./ Schneider, A. (Hrsg.): Qualitative und quantitative Wirkungsforschung. Ansätze, Beispiele, Perspektiven. Berlin: Barbara Budrich, Opladen & Farmington Hills, S. 125 - 144

Richter, M./ Moor, I. (2015): Die Bewältigung von Anforderungen und Stress im Kindes- und Jugendalter. In: Melzer, W./ Hermann, D./ Sandfuchs, U./ Schäfer, M./ Schubarth, W./ Daschner, P. (Hrsg.): Handbuch Aggression, Gewalt und Kriminalität bei Kindern und Jugendlichen. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhard, S.99 - 103

Sackmann, R. (2007): Lebenslaufanalyse und Biografieforschung. Eine Einführung. Wiesbaden: Springer Fachmedien (2. Aufl.)

Schmitt, R. (2011): (Nicht-)Wirkungen erkunden: Möglichkeiten und Grenzen der systematischen Metaphernanalyse in der sozialwissenschaftlichen Wirkungsforschung. In: Eppler, N./ Miethe, I./ Schneider, A. (Hrsg.): Qualitative und quantitative Wirkungsforschung. Ansätze, Beispiele, Perspektiven. Berlin: Barbara Budrich, Opladen & Farmington Hills, S. 185 - 202

Schneider, A. (2011): Professionelle Wirkung zwischen Standardisierung und Fallverstehen: Zum Stand der Wirkungsforschung. In: Eppler, N./ Miethe, I./ Schneider, A. (Hrsg.): Qualitative und quantitative Wirkungsforschung. Ansätze, Beispiele, Perspektiven. Berlin: Barbara Budrich, Opladen & Farmington Hills, S. 13 - 32

Stockmann, R. (2010): Wissenschaftsbasierte Evaluation. In: Stockmann, R./ Meyer, W. (Hrsg.): Evaluation. Eine Einführung. Berlin: Barbara Budrich, Opladen & Toronto, S. 55 - 100

Winkelbauer, W. (2017): Disqualifikation im Boxkampf. [online unter: <https://www.sportlexikon.com/index.php?id=boxen-disqualifikation> Abruf am 12.07.2017 um 8.38h]

Abbildungsverzeichnis

Das Foto auf dem Deckblatt ist dem eigenen Fundus entnommen worden und steht nicht zur weiteren Verwendung zur Verfügung.