

Unterrichtsbegleitende Förderung sozialer Kompetenzen und Prävention von Bullying im Jugendalter – das fairplayer.manual

Herbert Scheithauer und Heike Dele Bull

Das fairplayer.manual (Scheithauer u. Bull, 2008), eine manualisierte Präventionsmaßnahme, wird unterrichtsbegleitend zur Förderung sozialer Kompetenzen und zur Prävention von Bullying, einer bestimmten Form gewalttätigen Verhaltens im Gruppen- und Schulkontext, eingesetzt. Die im Rahmen des Programms entwickelten Materialien und Methoden beziehen sich – neben der grundsätzlichen Auseinandersetzung mit den Themen Gewalt, Bullying und Zivilcourage – auf die entwicklungsorientierte Förderung sozialer Kompetenzen und die moralische Sensibilität der Jugendlichen sowie auf die unterschiedlichen, am Bullyingprozess beteiligten sozialen Rollen (Participant Role Approach), die von den Schülern eingenommen werden. In mindestens 15 bis 17 aufeinander aufbauenden Schuldoppelstunden werden kognitiv-behaviorale Methoden (z. B. Rollenspiele, Modelllernen, soziale Verstärkung, Verhaltensrückmeldungen) und moralische Dilemmata-Diskussionen eingesetzt. Die Materialien sind für 7. bis 9. Klassenstufen besonders geeignet. Im Anschluss an eine Lehrerfortbildung setzen die Lehrer die Maßnahme gemeinsam mit fairplayer.teamern in der Schulklasse um. Im vorliegenden Beitrag soll die Programmkonzeption des fairplayer.manuals und die zugrunde liegende Präventionstheorie dargestellt werden. Zudem werden das Implementations- und das mehrstufige Evaluationskonzept vorgestellt.

Gruppenpsychother. Gruppendynamik 43/2007, 277–293



Bullying (Scheithauer, Hayer, Petermann, 2003) stellt eine spezifische, oftmals subtile Form gewalttätigen Verhaltens dar, die unabhängig vom Geschlecht, Alter und Schultyp in jeder Schule zu beobachten ist. Beim Bullying werden schädigende Handlungsmuster wiederholt und über einen längeren Zeitraum von einem oder mehreren Schülern ausgeführt (vgl. Olweus, 2002). Dabei muss ein Ungleichgewicht in der Stärke zwischen dem Täter (Bully) oder der Tätergruppe (Bullies) und einem wehrlosen Opfer (Victim) vorliegen. Dieses tatsächlich vorhandene bzw. subjektiv wahrgenommene Kräfteungleichgewicht

kann z. B. auf physischer Kraft, verbalen bzw. sozialen Kompetenzen oder dem zugeschriebenen Status in der Peer-Gruppe basieren. In verschiedenen Studien wurde die Auftretenshäufigkeit von Bullying in Deutschland ermittelt. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass etwa 5 bis 9% der Schüler regelmäßig (d. h. mindestens einmal pro Woche) die Rolle des Bullys einnehmen und zwischen 5 und 11% der Schüler von regelmäßigen Viktimisierungen betroffen sind (vgl. Scheithauer et al., 2003). Auffallend sind dabei starke Schwankungen zwischen einzelnen Schulen und sogar zwischen einzelnen Schulklassen. In

verschiedenen Quer- und Längsschnittstudien konnten folgende psychischen, affektiven und sozialen Folgen von Bullying sowie damit einhergehende Bedingungen ermittelt werden:

- Bei Opfern von Bullying werden Gefühle der Unkontrollierbarkeit, Hilflosigkeit, ein negatives Selbstwertgefühl bis hin zu Selbstmitleid und Selbstbeschuldigungen sowie persönliche Abwertungen dokumentiert. Opfer berichten häufig von Isolation/Einsamkeitsgefühlen, Beziehungsproblemen, Angstsymptomen, Traurigkeit bis hin zu Depression und Suizidgedanken bzw. -versuchen. Zudem lassen sich psychosomatische Beschwerden (z. B. Kopf-, Bauchschmerz) und ein Leistungsabfall in der Schule bis hin zu Schulvermeidung ermitteln.
- Bei Tätern werden neben einem negativen Selbstwertgefühl, Ablehnung durch Gleichaltrige und Beziehungsprobleme festgestellt. Täter von Bullying weisen häufig ein aggressiv-dissoziales und z. T. delinquentes Verhalten auf, in einigen Fällen treten auch Depression sowie Suizidgedanken und -versuche auf.

Bullying stellt ein Gruppenphänomen dar. Atlas und Pepler (1998) konnten zeigen, dass in etwa zwei Dritteln aller Bullying-Vorfälle neben dem Täter bzw. der Täterin und dem Opfer auch andere Gleichaltrige beteiligt sind. Bullying findet zudem meistens im Rahmen einer relativ stabilen Gruppe statt, wie beispielsweise der Schulklasse und damit unter Personen, die sich nicht unbekannt oder fremd sind. Somit stehen dem Opfer nur bedingt Möglichkeiten zur Verfügung, sich der Viktimisierung zu entziehen. Salmivalli (1999) geht davon aus, dass sich aus sozialen Interaktionen in Gruppen und

den damit verbundenen sozialen Rollen so genannte „Participant Roles“ ergeben, die durch eigene Verhaltensdispositionen (z. B. aggressives Verhalten, Befürwortung von Gewalt) als auch durch die Erwartungen Anderer (z. B. „er/sie ist der/die Stärkste“) bestimmt werden (vgl. Scheithauer u. Bull, 2008). Mit Hilfe des Modells der Rollenzugehörigkeiten konnten Salmivalli und Mitarbeiter (Salmivalli, 1992; Salmivalli u. Lagerspetz, 1996; Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman, Kaukiainen, 1996) unterschiedliche Rollenmuster herausarbeiten:

- Die Rolle des Täters (Bully), gekennzeichnet durch aktives, führungsorientiertes Bullyingverhalten;
- die Rolle des Opfers (Victim);
- die Rolle der Assistenten (Assistants), die sich durch den Anschluss an den Täter und dessen aktive Unterstützung auszeichnen (z. B. Opfer festhalten);
- die Rolle der Verstärker (Reinforcer), die den Täter und die Assistenten in einer Bullying-Situation durch Klatschen, Jubeln oder interessiertem Zuschauen verstärken;
- die Rolle der Verteidiger (Defenders), die Jugendliche bezeichnet, die das Opfer durch ihre Verhaltensweisen direkt oder indirekt unterstützen bzw. das Bullying beenden;
- die Rolle der Außenstehenden (Outsiders), die sich durch Abgrenzen gegenüber Täter und Opfer, Rückzug und „Nichts-Tun“ in Bullying-Situationen kennzeichnen.

Nach dem Participant Role Approach stellt sich gerade im Zusammenhang mit den Außenstehenden die Frage, wann und warum Kinder oder Jugendliche in Bullying-Situationen nur „dabeistehen“ (bystanding), statt einzugreifen. Je weniger sich Personen mit der Gesamtgruppe identifizieren, desto geringer ist die Wahrscheinlichkeit, dass sie sich für Einzelne aus der Gruppe einsetzen (Cowie, 2000). Schülerinnen bzw. Schüler aus der Gruppe der Verteidiger sind also eher bereit, sich für Mitschüler einzusetzen, wenn sie sich mit den Gleichaltrigen und der Schulklasse bzw. der Schule identifizieren können.

Meyer und Hermann (2000) postulieren weitere personale, soziale und biographische Einflussfaktoren, die einen fördernden bzw. hemmenden Effekt auf das Eingreifverhalten ausüben. Zu nennen ist neben den weiter unten aufgeführten personalen bzw. entwicklungspsychologischen Aspekten dabei vor allem folgender Punkt:

Das soziale Klima in einer Schulklasse steht in einem starken Zusammenhang zum tatsächlich gezeigten Eingreifverhalten. Das heißt, es sind Erkenntnisse zur Bedeutung der „Zwangsgemeinschaft“ Schule bzw. Klasse sowie gruppendynamische Erkenntnisse bei der Gestaltung von Interventionen und Präventionen einzubeziehen.

Weiterhin lässt sich das Nicht-Eingreifen auf Schülerebene als Defizit in der Wahrnehmung einer Bullying-Situation, mangelnde Identifikation mit der Gruppe, aber auch als fehlende Verantwortungsübernahme des Einzelnen beschreiben. Diese Aspekte können auf mangelnde sozial-emotionale Kompetenzen (z. B. Perspektivenübernahme, Empathie; Arsenio u. Lemerise, 2001), auf die der jeweiligen Gruppe zugrunde liegenden sozialen Normen, die Basis für prosoziales Verhalten darstellen (Fehr u. Fischbacher, 2004) und auf Defizite in der Moralentwicklung von Jugendlichen beruhen.

Moralische Urteilsfähigkeit bedeutet, fair und für alle gerecht zu handeln, egoistische Motive gegen Motive der Fürsorge abzuwägen. Keller (1996) sowie Keller und Edelstein (1991) haben in ihrem handlungstheoretischen Ansatz den kognitiv-strukturtheoretischen Ansatz von Kohlberg wesentlich auf der Basis empirischer Befunde rekonzeptualisiert. Demzufolge spielt die gefühlsmäßige Anteilnahme eine wesentliche Rolle. Auch Hoffman (1991) betont die Bedeutung moralischer Gefühle, die als Motive zum Handeln verstanden werden und die auch das Handeln in Konfliktsituationen mitbestimmen. Neben einem kognitiven Moralverständnis muss zudem die Motivation, moralisch zu handeln, vorliegen (Nunner-Winkler, 1993). Nach Nunner-Winkler entsteht moralische Motivation durch die freiwillige Selbstbindung aus Einsicht, d. h., durch die Bereitschaft, die als universell anerkannten Regeln auch selbst zu befolgen. Eine Konsistenz zwischen moralischem Urteil und der praktischen Handlungsentscheidung bildet sich in der Entwicklung dadurch, dass der moralische Gehalt der Situation in die Handlungen miteinbezogen wird. Demnach kommt der Handlung in sozialen Situationen eine zentrale Funktion in der soziomoralischen Entwicklung zu. Die Moralentwicklung – wie auch die Herausbildung sozialer Normen und die Entwicklung prosozialen Verhaltens – erfolgt somit immer in sozialen Beziehungen, in denen eine

Person eigene und die Gefühle, Erwartungen und Wünsche anderer Personen zu koordinieren lernt. Im Jugendalter nehmen dabei insbesondere Gleichaltrige (Peers) eine wichtige Funktion ein (Petermann, Niebank, Scheithauer, 2004).

Sozial kompetentes Verhalten im Peerkontext bezeichnet das Verhalten eines Jugendlichen, das in einer spezifischen Situation dazu beiträgt, die eigenen Ziele zu verwirklichen, wobei gleichzeitig die soziale Akzeptanz des Verhaltens gewahrt – also niemand geschädigt oder benachteiligt wird (Kanning, 2002). Die sozialen Kompetenzen von Jugendlichen hängen von ihren sozialen Fertigkeiten und Fähigkeiten ab. Zu den notwendigen kognitiven Fertigkeiten gehört das Verständnis und die Vorhersage der Intentionen, Gedanken und Gefühle Dritter (Perspektivenübernahme) und ein Verständnis für die Bedeutung selbiger. Damit einhergehend ist ein sozial-kompetenter Jugendlicher in der Lage, zu planen, auf welche Art und Weise er mit anderen Personen positiv interagieren muss, um gewünschte Ziele zu erreichen und sein Verhalten, die Reaktionen und das Ergebnis zu bewerten. Auf der Verhaltensebene ist ein sozialkompetenter Jugendlicher in der Lage, sich prosozial zu verhalten und verfügt über verbale und nicht-verbale kommunikative Kompetenzen (Bukowski, Rubin, Parker, 2001).

Der handlungstheoretische Ansatz der Moralentwicklung nach Keller und Edelstein (1991) berücksichtigt nicht nur das Verständnis moralischer Regeln, sondern bringt auch das Verständnis von Personen und Beziehungen sowie Anteilnahme am Wohlergehen und Erleben Anderer mit ein – es werden somit kognitive und emotionale Aspekte berücksichtigt. Die Herausbildung eines moralischen Selbst kann schließlich durch das Reflektieren und Urteilen in so genannten Dilemmata-Situationen gefördert werden. Diese sollten möglichst alltagsnah sein, um eine Identifikation mit der zugrunde liegenden Problematik zu erhöhen (vgl. Gilligan, 1984, 1991).

Aufgrund der z. T. massiven Folgen von Bullying sind Programme zur Prävention von Bullying auf Schulebene dringend angezeigt. Vor dem Hintergrund der Befunde zum Participant Role Approach wird deutlich, dass die Einsicht in die eigene soziale Rolle, die Wahrnehmung der Beteiligten und der Folgen insbesondere für die Opfer sowie die Bearbeitung von Handlungs-

alternativen und -bewertungen (z. B. die Angst, selbst Opfer zu werden) wichtige Ansatzpunkte präventiver Handlungsstrategien darstellen. Da Bullying nicht zwischen einzelnen Täterinnen bzw. Tätern und Opfern auftritt, sondern vielmehr die gesamte jeweilige Gruppe betrifft, sollten sich adäquate Maßnahmen an die gesamte Schulkasse richten (vgl. Salmivalli, 1999). Nur so können die sozialen Rollen aller Beteiligten, Gründe für ein Nicht-Einschreiten bei Bullyingvorfällen im sozialen (Schul-)Umfeld in angemessener Weise Berücksichtigung finden. Von Kurzzeitinterventionen, die nur auf Aufklärung und Wissensvermittlung setzen, ist nur wenig Wirksamkeit zu erwarten. Interventionsmaßnahmen müssen auf der Verhaltensebene ansetzen und über einen längeren Zeitraum andauern, da es gilt, habitualisierte Verhaltensstile und stabile soziale Netzwerke zu verändern. Wichtig ist dabei nicht nur die Vermittlung sozial-kognitiver Fertigkeiten, sondern auch die Förderung von Empathie bis hin zur Förderung moralischen Urteilens zur Herausbildung eines moralischen Selbst im Jugendalter.

1 Das fairplayer.manual: Programmkonzeption

Das fairplayer.manual (Scheithauer u. Bull, 2008) des Vereins fairplayer (www.fairplayer.de) ist eine manualisierte, strukturierte Präventionsmaßnahme, die unterrichtsbegleitend zur Förderung sozialer Kompetenzen und zur Prävention von Bullying eingesetzt werden kann. Eine erste Version des fairplayer.manuals entstand im Rahmen eines Kreativwettbewerbes (fairplayer e.V., 2004). Im Oktober 2004 startete der Verein fairplayer e.V. an Bremer Schulen den Kreativwettbewerb „lack mich!“, eine Gemeinschaftsaktion mit der Bremer Straßenbahn AG, der Signal Iduna, der Bremer Reklame und Design GmbH, der Unfallkasse Freie Hansestadt Bremen, banana Design und Radio Bremen Vier. Unter dem Motto „füreinander, miteinander“ konnten Bremer Jugendliche die Außendekoration einer Straßenbahn entwerfen. Für diese Aktion wurden Materialien entwickelt, mit deren Hilfe sich Schülerinnen und Schüler zusammen mit ihren Lehrerinnen und Lehrern im Unterricht zum Thema „Zivilcourage, Gewalt und Fairplay“ auseinandersetzen konnten. Die Materialien wurden kostenlos an interessierte

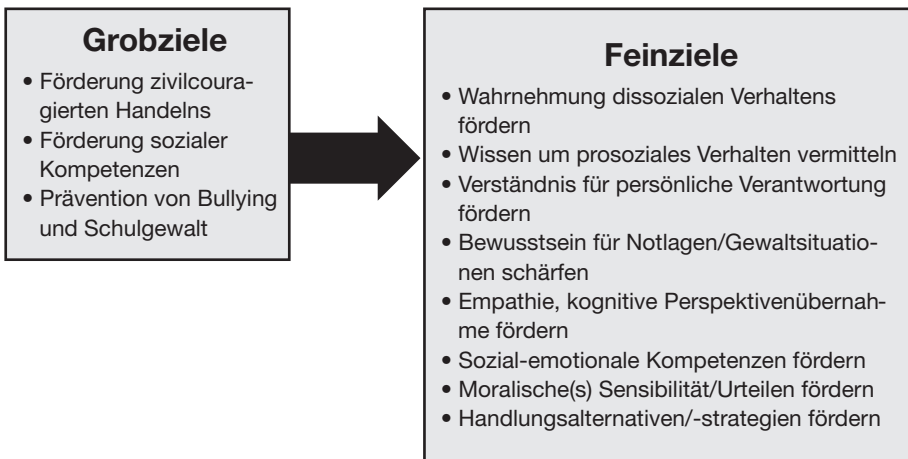


Abbildung 1: Grob- und Feinziele des fairplayer.manuals (Scheithauer u. Bull, 2008)

Schulen und Jugendgruppen verteilt, die Umsetzung der Aktion von fairplayer an Bremer Schulen unterstützt. Medial wurde die Aktion von Radio Bremen Vier durch Radiospots, Musik und Radiosendungen zum Thema begleitet. Die Prämierung der eingereichten Arbeiten erfolgte im Frühjahr 2005 in Bremen auf der job4u-Messe, an der sich fairplayer e.V. mit Angeboten und Unterstützung aktiv beteiligte. Aus dieser Vorversion entstand – begleitet von Evaluationen in Bremen und Berlin – das fairplayer.manual, das inzwischen in einer überarbeiteten Version vorliegt.

Die Inhalte des fairplayer.manuals bauen auf entwicklungspsychologischen Erkenntnissen und den im vorangehenden Abschnitt zusammengefassten Erkenntnissen auf und richten sich an die ganze Schulkasse. Zielgruppe sind Schüler im Alter von 11 bis 21 Jahren sowie Lehrkräfte; besonders geeignet sind die Materialien für 7. bis 9. Klassenstufen. Wichtig ist, dass es sich um Jugendliche handeln sollte, die – wie im Klassenkontext – regelmäßig zusammenkommen. Alle Mitglieder einer Gruppe oder einer Schulklasse sollen an der Maßnahme teilnehmen (primär-präventiver Ansatz). Ziel ist eine langfristige Integration der Methoden in den Unterricht.

Die Ziele des fairplayer.manuals liegen in der Förderung zivilcouragierten Handelns und sozialer Kompetenzen sowie in der Prävention von Bullying und Schulgewalt. Diese Grobziele lassen sich in entsprechende Feinziele zergliedern. Abbildung 1 fasst die Grob- und Feinziele des Programms zusammen. Konkret wird dies erreicht über die Förderung eines grundlegenden Verständnisses für dissoziales und prosoziales bzw. zivilcouragiertes Ver-

halten, über die Förderung des Verständnisses für persönliche Verantwortung, die Förderung des Bewusstseins für Notlagen/Gewaltsituationen, die Förderung von kognitiver/emotionaler Perspektivenübernahme und Empathie sowie sozial-emotionaler Kompetenzen und die Förderung moralischer Sensibilität sowie durch die Vermittlung von Handlungsalternativen/-strategien in sozialen Konfliktsituationen.

In aufeinander aufbauenden Schritten werden im Programm über mehrere Wochen kognitiv-behaviorale Methoden wie beispielsweise strukturierte Rollenspiele, Modelllernen, soziale Verstärkung und Verhaltensrückmeldungen eingesetzt. Tabelle 1 fasst die einzelnen Schritte zusammen, für deren Durchlaufen jeweils eine unterschiedliche Anzahl an Schulstunden vorgesehen ist.

Weitere Bausteine sind die Bearbeitung der sozialen Rollen (Participant Roles) und die moralische Dilemma-Diskussion zur Förderung moralischer Urteilsfähigkeit. Mit dem fairplayer.manual wird ein Rahmen geschaffen, der es zunächst den ressourcenstarken Schülerinnen und Schülern ermöglichen soll, sich für die Opfer einzusetzen, um dann auf die gesamte Gruppe (Schulkasse) überzugreifen. Ressourcenstarken Schülern, die in der Gruppe der Gleichaltrigen eingebunden sind und einen hohen Gruppenstatus aufweisen, fällt es leichter, sich prosozial zu verhalten und Veränderungen in der Gruppe zu bewirken, ohne selbst Gefahr zu laufen, zum Opfer zu werden. Das Wahrnehmen der eigenen Position innerhalb der Gruppe als gefestigt, führt zu einem subjektiven Gefühl von Sicherheit, das die Bereitschaft er-

Tabelle 1: Die einzelnen Schritte des fairplayer.manuals

Schritt	Ziele
<i>Schritt 1:</i> Einführung ins Thema: Was ist fairplayer?	<ul style="list-style-type: none"> • Einleitung in die Arbeitsschritte • Erste Auseinandersetzung mit dem Thema • Identifikation
<i>Schritt 2:</i> Einführung in die Arbeitsmethoden: Wie gehen wir miteinander um?	<ul style="list-style-type: none"> • Einführung in die Arbeitsmethoden des fairplayer.manuals • Verbindliche Klassen- bzw. Gruppenregeln für alle aufstellen • Unterzeichnen eines Arbeitsvertrags
<i>Schritt 3:</i> Was ist Gewalt?	<ul style="list-style-type: none"> • Thematische Einleitung: Gewalt und Aggression • Sensibilisierung in der Wahrnehmung von (unterschiedlichen Formen) von Gewalt
<i>Schritt 4:</i> Zivilcourage ... was ist das?	<ul style="list-style-type: none"> • Thematische Einleitung: Zivilcourage • Förderung der Interaktionen zwischen den Jugendlichen
<i>Schritt 5:</i> „Wie es mir geht.“ Gefühle und Körpersprache	<ul style="list-style-type: none"> • Wahrnehmung von Körpersignalen und Gefühlen verbessern • Empathie entwickeln und eigene Gefühle reflektieren
<i>Schritt 6:</i> „Ich habe nix gesehen ...!“ Rollen beim Bullying	<ul style="list-style-type: none"> • Sensibilisierung in der Wahrnehmung von Gruppenprozessen beim Bullying • Empathie entwickeln und eigene Gefühle reflektieren • Handlungsmöglichkeiten kennen lernen
<i>Schritt 7:</i> Unsere Klasse	<ul style="list-style-type: none"> • Verbesserung der Arbeitsfähigkeit und -motivation • Positive Identifikation mit der Klasse bzw. Gruppe
<i>Schritt 8:</i> „Situation erkennen und eingreifen: Was kann ich tun?“	<ul style="list-style-type: none"> • Perspektivenübernahme verbessern • Empathie entwickeln und eigene Gefühle reflektieren • Handlungsmöglichkeiten kennen lernen und erleben
<i>Schritt 9:</i> „Ich denke, das ist richtig!“ Moralische Dilemmata	<ul style="list-style-type: none"> • Perspektivenübernahme verbessern • Empathie entwickeln und eigene Gefühle reflektieren • Verschiedene Perspektiven und Argumente kennen lernen, andere Meinungen respektieren lernen • Moralische Sensibilität und moralisches Urteilen fördern • Handlungsmöglichkeiten kennen lernen • Soziale Regeln und Normen diskutieren
<i>Schritt 10:</i> „Typisch Kerl! ... Weiber!“ Geschlechterunterschiede	<ul style="list-style-type: none"> • Verschiedene Perspektiven und Argumente kennen lernen, andere Meinungen respektieren lernen • Anderen Wertschätzung entgegenbringen • Transfer auf eigene Situation
<i>Schritt 11:</i> Abschlussrunde	<ul style="list-style-type: none"> • Rückmeldung der Jugendlichen zur Durchführung und zum fairplayer.manual • Feedback geben und nehmen • Integration einzelner Bausteine in den Gruppen- bzw. Klassenalltag

hört, sich für sozial Schwächere zivilcouragiert einzusetzen und Verantwortung zu übernehmen (Meyer u. Hermann, 1999). Bei der Dilemmata-Methode wird den Schülern eine altersgerechte Konfliktsituation dargeboten, die in Anlehnung an Lind (2003) und Keller (2001) anhand eines strukturierten Leitfadens, angeleitet durch einen erwachsenen Moderator, von den Schülern in einer anschließenden Gruppendiskussion bearbeitet wird.

2 Implementation des Programms

In einem Fortbildungsangebot für Lehrkräfte zur Durchführung des fairplayer.manuals ist neben der grundlegenden Vermittlung von Informationen sowie praktischer Übungen zur Umsetzung des Manuals durch erfahrene fairplayer.teamer auch die Bearbeitung möglicher Probleme enthalten, die während der Durchführung auftreten können. Die Schulungen

werden grundsätzlich immer von einem Team, bestehend aus zwei fairplayer.teamern, durchgeführt. Die Schulung findet an zwei Tagen, mit einer Dauer von jeweils sieben Zeitstunden statt, ergänzt durch jeweils eine Stunde für Einführung und Ausleitung. Nach etwa der halben Durchführungszeit des fairplayer.manuals findet ein weiterer halber Fortbildungstag von 4,5 Zeitstunden statt. Die Teilnehmerzahl ist auf zwölf begrenzt. Die Durchführung des Manuals beinhaltet

eine Gruppensupervision (90 min). Bei Bedarf werden zusätzliche Supervisionstermine angeboten.

Die Umsetzung im Unterricht erfolgt integriert in den Unterricht durch die Lehrkräfte selbst bzw. durch fairplayer.teamer. Es wird empfohlen, dabei mit mindestens einer weiteren Kollegin oder einem Kollegen zusammenzuarbeiten sowie an Gruppen- oder Einzelsupervisionen teilzunehmen. Zum Fortbildungsangebot für Lehrkräfte gehört zudem auch die Unterstützung bei der Durchführung des fairplayer.manuals durch ein Teamertandem an mindestens drei Terminen. Die Unterstützung der Lehrkräfte bei der Durchführung des fairplayer.manuals durch fairplayer.teamer wird in unterschiedlicher Intensität angeboten. Dies reicht von einer kompletten Durchführung der Maßnahme durch fairplayer.teamer bis hin zu Shadowing, einer Form von Lehrer-Coaching.

Erforderlich zur Durchführung des Programms in der Schulklasse sind zunächst 15 bis 17 Unterrichtsdoppelstunden (à 90 min). Es werden außerdem zwei Elternabende empfohlen (vor Beginn und nach der letzten Sitzung). Langfristiges Ziel ist dabei auch die Integration der Methoden in den Unterricht.

3 Das fairplayer.manual: Programmevaluation

Die Evaluation des fairplayer.manuals erfolgte in zwei Teilevaluationen im Raum Berlin, aus den Evaluationen resultierten dabei jeweils an die Praxis angepasste Modifikationen des fairplayer.manuals.

3.1 Erste Teilevaluation des fairplayer.manuals

In einer ersten Überprüfung der Wirksamkeit des fairplayer.manuals unter realen Bedingungen im Schulkontext wurden in einer Teilevaluation die Häufigkeit von Bullying (Olweus, 1997), Veränderungen hinsichtlich der Variablen Empathie, prosoziales Verhalten, Gewaltlegitimation sowie aggressives Verhalten (Lukesch, 2005) und Variablen des Klassenklimas vor (prä) und nach (post) der Durchführung des fairplayer.manuals an zwei Berliner Schulen untersucht. Begleitend wurde ein Lehrerfragebogen zur Verhaltensänderung der Schüler und zur Prozessevaluation (Scheithauer & Bull, 2005) in einem retrospektiven

Pretest-Design eingesetzt.

Die Stichprobe setzte sich zum einen aus sieben Parallelklassen der 8. Klassenstufe einer Berliner Gesamtschule (N = 75; Ø = 14 J.) und zum anderen aus vier Klassen der 11. bis 12. Klassenstufe einer berufsvorbereitenden Schule sowie einer Berufsschulklasse der 12. Klassenstufe zusammen (N = 38; Ø = 18 J.). Die Schulen meldeten ihr Interesse an der Maßnahme von sich aus an. Die Daten der Schüler aus den anfangs eingerichteten Kontrollgruppen (eine Klasse der Gesamt- und drei Klassen der berufsvorbereitenden Schule) konnten aufgrund von Motivationschwierigkeiten zur Teilnahme in der Ergebnisauswertung nicht berücksichtigt werden. Von den 138 zu t1 befragten Schülern aus der Interventionsgruppe, konnten zu t2 noch 113 Schüler erreicht werden. In der Berufs-/berufsvorbereitenden Schule entsprach dies einem Drop Out von 21% und in der Gesamtschule von 12%. Eine Drop-Out-Analyse ergab hinsichtlich Schulform, Geschlecht und Alter keine signifikanten Unterschiede. Auf den untersuchten Outcome-Variablen ließ sich lediglich auf der Opferskala ein signifikanter Unterschied feststellen: Schüler, die zum zweiten Messzeitpunkt nicht mehr erreicht wurden, gaben weniger häufig an, im Schulkontext viktimisiert zu werden, als Schüler, die an der Maßnahme bis zum Ende teilnahmen ($\chi^2 = 5,939$; $p < .05$).

Die Untersuchungsstichprobe umfasst damit insgesamt (Prä-Post-Vergleich) 113 Jugendliche (42 Mädchen, 71 Jungen). Die 75 Schüler (41 Mädchen, 34 Jungen) der Gesamtschule sind zwischen 13 bis 15 Jahre alt (Ø = 14 J.). Aus den Klassen der Berufs-/berufsvorbereitenden Schule sind die 38 teilnehmenden Schüler (37 Jungen, 1 Mädchen) zwischen 16 bis 21 Jahre alt (Ø = 18 J.).

Die Prä-Erhebung fand Anfang Mai 2005 statt. Die Erhebung der Post-Daten erfolgte nach der Durchführung des fairplayer.manuals, Mitte Juni 2005. Die Maßnahme wurde in beiden Schulen sehr komprimiert innerhalb von vier bis fünf Wochen von den



(Klassen-)Lehrerinnen und -Lehrern mit Unterstützung durch fairplayer.teamer bzw. teilweise vollständig durch die Teamerinnen und Teamer durchgeführt. Vor der Umsetzung des fairplayer.manuals in den Schulklassen fand eine Schulung bzw. Einführung der Lehrer in die unterrichtsbegleitenden Materialien statt. In der Umsetzung des fairplayer.manuals gab es zwischen den beiden Schulen erhebliche Unterschiede. In der Berufs-/berufsvorbereitenden Schule wurde die Maßnahme in allen Klassen vollständig durch ein vorzugsweise gemischtgeschlechtliches Teamertandem und meist ohne Anwesenheit der Lehrer durchgeführt. An der Gesamtschule wurden die Klassenlehrerinnen und Klassenlehrer in fünf Klassen bei der Durchführung der Maßnahme teilweise begleitet, in zwei Klassen wurde die Maßnahme über den gesamten Zeitraum von einem Teamertandem, in Anwesenheit der Lehrer, durchgeführt. Die Anzahl der durchgeführten Module variierte zwischen sieben Schritten à 80 Minuten (Gesamtschule) und drei bis sechs Schritten à 90 Minuten (Berufs-/berufsvorbereitende Schule).

3.2 Zweite Teilevaluation des fairplayer.manuals

In einer zweiten Teilevaluation des modifizierten und erweiterten fairplayer.manuals (2. Auflage) wurde eine Effektivitätsstudie hinsichtlich folgender Outcome-Variablen durchgeführt:

- soziale Rollen beim Bullying (Schäfer & Korn, 2000),
- sozialer Gruppenstatus (Scheithauer et al., im Druck),
- Angst vor sozialer Zurückweisung (Feldman & Downey, 1994),
- soziale Intelligenz (Kaukiainen et al., 1995b),
- Empathie (Kaukiainen et al., 1995a),



- Perspektivenübernahme (PISA, 2000),
- Verantwortungsübernahme (PISA, 2000),
- sozio-moralische Reflektion (Krettenauer & Becker, 2001),
- Bullying (Olweus, 1997),
- relationale Aggression (Crick & Grotpeter, 1995),
- Klassenklima (Fraser et al., 1996) und
- Vertrauensbeziehungen zu Freunden (Volland, 2002).

Der begleitende Lehrerfragebogen enthielt Skalen zur Einschätzung von Stärken und Schwächen (Goodman, 1997) sowie zur sozialen Intelligenz (Kaukiainen et al., 1995b), relationalen Aggression (Crick, 1996) und Empathie (Kaukiainen et al., 1995a) der Schüler. Zusätzlich bearbeiteten die Lehrkräfte einen von uns selbst entwickelten Fragebogen zur Verhaltensänderung der Schüler und zur Prozessevaluation (Scheithauer & Bull, 2006), der zur Post-Erhebung auch retrospektive Pretest-Fragen enthielt, um mögliche Antwortverschiebungen (response shift phenomenon) zu berücksichtigen. Ein möglicher Bias beim Einsatz von Selbsteinschätzungsfragebögen im Pretest/Posttest-Format besteht darin, dass der interne Referenzrahmen eines Teilnehmers unter dem Einfluss eines Trainingsprogramms verändert wird (Chamakalayil, Smith, Mahdavi, Hayer, Scheithauer, 2007). Dieses kann zu negativen, verzerrenden Ergebnissen führen. Zur Erfassung von Antwortverschiebungen wurde somit ein zusätzlicher Messzeitpunkt zum Posttest eingebunden, um retrospektiv das Verhalten vor Beginn der Maßnahme einschätzen zu lassen.

Die 2. Teilevaluation war in einem Prä-Post-Design mit drei Messzeitpunkten und mehreren Interventions- und Kontrollgruppen angelegt. Die Prä-Erhebung wurde Anfang März 2006 durchgeführt. Die Post-Messung

wurde Ende Juni 2006 erhoben. Im Juni 2007, also ein Jahr nach der Postmessung und 16 Wochen nach Durchführung der Maßnahme, fand die Follow-Up-Messung (derselben Schüler dann in der 10. Klassenstufe) statt. Durchgeführt wurde die Studie an einer Berliner Gesamtschule. Das Viertel, in dem die Schule liegt, ist eines von mehreren sozialen Brennpunktvierteln in Berlin. Aufgrund der Schulform „Gesamtschule“ findet sich ein besonders großes Leistungsspektrum unter den Schülern. Es standen sechs Klassen (N = 85) der 9. Klassenstufe als Interventions- und drei Klassen (N = 41) als Kontrollgruppe zur Verfügung. Die Altersspanne der Stichprobe betrug 14 bis 18 Jahre (Durchschnittsalter = 15,2 Jahre) und die gesamte Stichprobe bestand aus 65 Mädchen und 61 Jungen. Zwei Schüler der Stichprobe konnten wegen Schuldistanz bzw. Schulverweis zur Postmessung nicht mehr erreicht werden. Somit liegen keine ausgefüllten Fragebögen dieser beiden Jugendlichen in der Postmessung vor.

In den Interventionsgruppen wurde das fairplayer.manual im Klassenverband einmal wöchentlich für eine Unterrichtsdoppelstunde von geschulten fairplayer.teamern unter teilweiser Einbeziehung der Lehrkräfte durchgeführt. Vor Beginn der Maßnahme fand ein Workshop zur Einführung der Lehrkräfte in die Arbeitsmethoden des fairplayer.manuals statt. Begleitend wurde gemeinsam von Lehrkräften und fairplayer.teamern ein Informationsabend für interessierte Eltern angeboten. Die Eltern wurden umfassend über fairplayer und wie man gemeinschaftlich am Problem Bullying arbeiten bzw. mit Opfern und Tätern umgehen kann informiert.

Es zeichnete sich bereits während der Durchführung ab, dass die Maß-

nahme, um eine bessere Wirksamkeit zu erzielen, mind. 15 Unterrichtsdoppelstunden betragen sollte. Um dieser Erweiterung statistisch abzusichern, erhielt eine Hälfte der Interventionsgruppe (3 von 6 Klassen) zwischen der Post-Erhebung und der Follow-Up-Messung eine Fortführung der Intervention um weitere fünf bis sieben Unterrichtsdoppelstunden.

Um einen Qualitätsstandard bei der Umsetzung des fairplayer.manuals durch die Teamer zu gewährleisten, wurden regelmäßige Teamertreffen und Supervisionstunden einberufen, bei denen Probleme, Methoden und Umsetzung des Manuals diskutiert und Veränderungsvorschläge eingebracht wurden. Dieses umfangreiche Qualitätsmanagement war auch in Bezug auf zukünftige Einsätze des fairplayer.manuals wichtig und es trug zur Weiterentwicklung des Manuals bei.

4 Erste Ergebnisse

Erste Erfahrungen in der Umsetzung des fairplayer.manuals mit Schülerinnen und Schülern aus berufsvorbereitenden und Berufsschulklassen sowie aus mehreren Gesamtschulklassen (1. Teilevaluation) weisen auf eine Reduktion von Bullying – auf der Opferseite sogar mit einem signifikanten Rückgang von 50% – nach der Durchführung des Programms hin. Anhand von Selbstberichten der Schülerinnen und Schüler ließ sich zudem nach der Durchführung des fairplayer.manuals verstärkt prosoziales Verhalten und eine Abnahme der Gewaltlegitimation feststellen (Scheithauer, Bull, Rusch, Braun, 2005a, b). Eine genauere Ergebnisauswertung – sowie die Ergebnisauswertung der 2. Teilevaluation des fairplayer.manuals – wird zurzeit noch vorgenommen. Aufgrund der ersten, groben Ergebnisse aus der ersten Teil-

evaluation erwarten wir jedoch, dass mit dem fairplayer.manual ein wichtiger Beitrag zur Reduktion von Bullying sowie zur Förderung sozialer und moralischer Kompetenzen im Jugendalter geleistet werden kann.

5 Ausblick

Zurzeit wird eine Fortentwicklung des fairplayer.manuals zur Durchführung in Sportvereinen entwickelt (fairplayer.sport), zudem ist die Entwicklung weiterer Module in Planung, die auf die Basismodule des bestehenden fairplayer.manuals aufbauend, beispielsweise zur Prävention von Subs-

tanzmissbrauch in Schulklassen, eingesetzt werden können.

Die Konzeption von fairplayer.manual macht deutlich, dass sich Maßnahmen insbesondere zur Prävention von Gewaltphänomenen wie Bullying, aber auch die Förderung altersangemessener Kompetenzen im Jugendalter, nicht auf einzelne Individuen, sondern vielmehr auf den Gruppenkontext (z. B. Peergruppe, Schulklasse, Freundeskreis) beziehen müssen. Gruppenkontexte bilden insbesondere im Jugendalter einen wichtigen Rahmen für die Entstehung von Problemverhaltensweisen einerseits, aber auch für die Entwicklung altersangemessener Kom-

petenzen andererseits, da sie einen wichtigen Lebensmittelpunkt darstellen. Maßnahmen, wie sie im fairplayer.manual durchgeführt werden, können somit einen wichtigen Beitrag zur Förderung von Jugendlichen leisten.

Korrespondenzadresse:

Prof. Dr. Herbert Scheithauer,
Freie Universität Berlin
Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie, Wissenschaftsbereich Psychologie, Arbeitsbereich Entwicklungspsychologie und Angewandte Entwicklungspsychologie,
Habelschwerdter Allee 45, 14195 Berlin.
E-Mail: hscheit@zedat.fu-berlin.de

Literatur

Armsden, G. C., Greenberg, M. T. (1987). The inventory of parent and peer attachment: Individual differences and their relationship to psychological well-being in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 16, 427–454.

Arsenio, W. F., Lemerise, E. A. (2001). Varieties of childhood bullying: Values, emotion processes, and social competence. *Social Development*, 10, 59–73.

Atlas, R. S., Pepler, D. J. (1998). Observations of bullying in the classroom. *Journal of Educational Research*, 92, 86–99.

Bukowski, W. M., Rubin, K. H., Parker, J. G. (2001). Social competence: Childhood and adolescence. In N. J. Smelser, P. B. Baltes (Eds.), *International encyclopedia of the social and behavioral sciences* (pp. 14258–14264). Elsevier Science. (Online: <http://www.sciencedirect.com/science/article/>).

Chamakalayil, L., Smith, P. K., Mahdavi, J., Hayer, T., Scheithauer, H. (2007). Das retrospektive Pretest Design bei Selbsteinschätzungsfragebögen: Ergebnisse der Implementierung des sozialen Kompetenztrainings „Fit for Life“. Posterpräsentation auf der 11. Tagung der Fachgruppe Pädagogische Psychologie, 17.–19. 9. 2007, Berlin.

Cowie, H. (2000). Bystanding or standing by: Gender issues in coping with bullying in English schools. *Aggressive Behavior*, 26, 85–97.

Crick, N. R. (1996). The role of overt aggression, relational aggression, and prosocial behavior in the prediction of children's future social adjustment. *Child Development*, 67, 2317–2327.

Crick, N. R., Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and socialpsychological adjustment. *Child Development*, 66, 710–722.

fairplayer e.V. (Hrsg.). (2004). *Begleitende Materialien für Lehrerinnen und Lehrer, Jugendgruppenleiterinnen und -leiter für den Bremer Kreativwettbewerb „lack mich“ der Initiative fairplayer*. Bremen: Eigen- druck.

Fehr, E., Fischbacher, U. (2004). Social norms and human cooperation. *Trends in Cognitive Sciences*, 8, 185–190.

Feldman, S., Downey, G. (1994). Rejection sensitivity as a mediator of the impact of the impact of childhood exposure to family violence on adult attachment behavior. *Developmental Psychopathology*, 6, 231–247.

Fraser, B. J., McRobbie, C. J., Fisher, D. L. (1996, April). Development, validation and use of personal and class forms of a new classroom environment instrument. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New York.

Gibbs, J. C., Basinger, K. S., Fuller, D. (1992). Moral maturity. Measuring the development of sociomoral reflection. Hillsdale: Erlbaum.

Gilligan, C. (1984). *Die andere Stimme*. München: Piper.

Gilligan, C. (1991). Moralische Orientierung und moralische Entwicklung. In G. Nummer-Winkler (Hrsg.), *Weibliche Moral. Die Kontroverse um eine geschlechtsspezifische Ethik* (S. 79–100). Frankfurt a. M.: Campus.

Goodman, R. (1997) The Strengths and Difficulties Questionnaire: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, 581–586.

Hoffman, M. L. (1991). Empathy and social cognition, and moral action. In J. L. Gewirtz, W. M. Kurtines (Eds.), *Handbook of moral behavior and development* (pp. 275–301). Hillsdale: Erlbaum.

Kanning, U. P. (2002). Soziale Kompetenz – Definition, Strukturen und Prozesse. *Zeitschrift für Psychologie*, 210, 154–163.

Kaukiainen, A., Björkqvist, K., Österman, K., Lagerspetz, K., Forsblom, S. (1995a). Peer-estimated empathy (PEE). Turku, Finland: University of Turku, Department of Psychology.

Kaukiainen, A., Björkqvist, K., Österman, K., Lagerspetz, K., Forsblom, S. (1995b). Peer-estimated social intelligence (PESI). Turku, Finland: University of Turku, Department of Psychology.

Keller, M. (1996). *Moralische Sensibilität: Entwicklung von Freundschaft und Familie*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.

Keller, M. (2001). Moral in Beziehungen: Die Entwicklung des frühen moralischen Denkens in Kindheit und Jugend. In W. Edelstein, F. Oser, P. Schuster (Hrsg.), *Moralische Erziehung in der Schule* (S. 111–140). Weinheim: Beltz.

Keller, M., Edelstein, W. (1991). The emergence of morality in relationships. In J. L. Gewirtz, W. M. Kurtines (Eds.), *Handbook of moral behavior and development* (pp. 89–113). Hillsdale: Erlbaum.

Krettenauer, T., Becker, G. (2001). *Entwicklungsniveaus sozio-moralischen Denkens: Deutschsprachige Version des Sociomoral Reflection Measure – Short Form*. Diagnostica, 47, 188–195.

Lind, G. (2003). *Moral ist lehrbar. Handbuch zur Theorie und Praxis moralischer und demokratischer Bildung*. München: Oldenbourg.

Lukesch, H. (2005). Fragebogen zur Erfassung von Empathie, Pro-Sozialität, Aggressionsbereitschaft und aggressivem Verhalten (FEPAA). Weinheim: Hogrefe.

Meyer, G., Hermann, A. (1999). „... normalerweise hätte da schon jemand eingreifen müssen“. Zivilcourage im Alltag von BerufsschülerInnen. Eine Pilotstudie. Schwalbach/Taunus: Wochenschau-Verlag.

Meyer, G., Hermann, A. (2000). Zivilcourage im Alltag. Ergebnisse einer empirischen Studie. *Politik und Zeitgeschichte*, 7–8, 3–13.

Nunner-Winkler, G. (1993). Die Entwicklung moralischer Motivation. In W. Edelstein, G. Nunner-Winkler, G. Noam (Hrsg.), *Moral and Person* (S. 278–302). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Olweus, D. (1997). *Bully/Victim Questionnaire*. Partly revised version. Unpublished.

Olweus, D. (2002). *Gewalt in der Schule: Was Lehrer und Eltern wissen sollten – und tun können* (3. korr. Aufl.). Bern: Huber.

Petermann, F., Niebank, K., Scheithauer, H. (2004). *Entwicklungspsychologie: Entwicklungspsychologie – Genetik – Neuropsychologie*. Heidelberg: Springer.

PISA (2000). *PISA 2000: Dokumentation der Erhebungsinstrumente*. Materialien aus der Bildungsforschung, Nr. 72; Max-Planck Institut für Bildungsforschung, Berlin: Buch- und Offsetdruckerei H. Heenemann.

Salmivalli, C. (1992). *Bullying as a group process*. Unpublished master's thesis, Department of psychology, University of Turku, Finland.

Salmivalli, C. (1999). Participant role approach to school bullying: Implications for interventions. *Journal of Adolescence*, 22, 453–459.

Salmivalli, C., Lagerspetz, K. M. J. (1996). Bullying in schools. Main results of the research project. In C. F. Ferris, T. Grisso (Eds.), *Annals of the New York Academy of Sciences*, Vol. 794. Understanding aggressive behavior in children (pp. 401–404). New York: New York Academy of Sciences.

Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant Roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22, 1–15.

Schäfer, M., Korn, S. (2000). Fragebogen zu den Mitschülerrollen beim Mobbing unter Schülern. Deutsche modifizierte Übersetzung des Participant Role Questionnaire von C. Salmivalli (Version 2000). Unveröffentlicht.

Scheithauer, H., Bondü, R., Mayer, H. (im Druck). Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen im Vorschulalter: Ergebnisse der Augsburger Längsschnittstudie zur Evaluation des primärpräventiven Programms Papiilo® (ALEPP). In T. Malti, S. Perren (Hrsg.), *Entwicklung und Förderung sozialer Kompetenzen in Kindheit und Adoleszenz*. Stuttgart: Kohlhammer.

Scheithauer, H., Bull, H. (2005). Fragebogen für Lehrer/innen und Sozialpädagogen/-innen zur Einschätzung des fairplayer.manuals und zum Projekt „fairplayer“ (2. Fassung). Eigen- druck.

Scheithauer, H., Bull, H. (2006). Fragebogen für Lehrer/innen und Sozialpädagogen/-innen zur Einschätzung des fairplayer.manuals und zum Projekt „fairplayer“ (3. Fassung). Freie Universität Berlin: Arbeitsbereich Entwicklungspsychologie und Angewandte Entwicklungspsychologie. Herausgegeben von fairplayer e.V., Bremen.

Scheithauer, H., Bull, H. (2008). *fairplayer.manual: Förderung von sozialen Kompetenzen und Zivilcourage – Prävention von Bullying und Schulgewalt. Theorie- und Praxismanual für die Arbeit mit Jugendlichen und Schulklassen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Scheithauer, H., Bull, H., Rusch, S., Braun, D. (2005a). *fairplayer: Wirksamkeit schulbegleitender Materialien zur Prävention von Bullying und zur Förderung sozialer sowie moralischer Kompetenzen im Jugendalter*. Vortrag im Symposium „Subjektive Lebenstheorien Heranwachsender – Maßnahmen entwicklungsorientierter Primärprävention“ auf der Tagung der Fachgruppe Entwicklungspsychologie der Deutschen Gesellschaft für Psychologie (DGPs) in Bochum, 14. bis 16. September 2005.

Scheithauer, H., Bull, H., Rusch, S., Braun, D. (2005b). *fairplayer: Wirksamkeit schulbegleitender Materialien zur Prävention von Bullying und zur Förderung sozialer Verhaltens im Jugendalter*. Vortrag auf dem X. Workshop Aggression, 3. bis 5. November 2005, Université du Luxembourg.

Scheithauer, H., Hayer, T., Petermann, F. (2003). *Bullying unter Schülern – Erscheinungsformen, Risikobedingungen und Interventionskonzepte*. Göttingen: Hogrefe.

Volland, C. (2002). *Eine deutsche Kurzform des „Inventory of Parent and Peer Attachment (IPPA)“*. Manuskript in Vorbereitung.