

ProACT + E -

**Entwicklung und Evaluation eines
Mehrebenen-Programms zur Prävention von
„Bullying“ an weiterführenden Schulen und
zur Förderung der positiven Entwicklung von
Schülern**

Dissertation

der Fakultät für Informations- und Kognitionswissenschaften
der Eberhard-Karls-Universität Tübingen
zur Erlangung des akademischen Grades eines
Doktors der Naturwissenschaften
(Dr. rer. nat.)

vorgelegt von

Dipl.-Psych. Nina Spröber

aus Reutlingen

Tübingen
2006

Tag der mündlichen Qualifikation:

26. Juli 2006

Dekan:

Prof. Dr. Michael Diehl

1. Berichterstatter:

Prof. Dr. Martin Hautzinger

2. Berichterstatter:

Prof. Dr. Peter F. Schlottke

Meinen Eltern

Danksagung

Es ist mir eine besondere Freude, an dieser Stelle all den Menschen zu danken, die mich darin unterstützt haben, dieses Projekt zu beginnen, durchzuführen und zu guter letzt – auch zu vollenden.

Mein Dank gilt...

Prof. Dr. Peter F. Schlottke für seine kompetente und verlässliche fachliche Unterstützung, seine unendliche Geduld bei Korrekturen und seine Freundschaft. Ich danke ihm auch ganz herzlich dafür, dass er mich schon seit Jahren in meiner therapeutischen und wissenschaftlichen Arbeit fördert.

Prof. Dr. Martin Hautzinger dafür, dass er mir alle Freiheiten bei der Gestaltung des Projektes gelassen hat, mir einen internationalen wissenschaftlichen Austausch ermöglichte und in seiner unkomplizierten Art viel zur tatsächlichen Fertigstellung beigetragen hat.

Der Christoph-Dornier-Stiftung für die finanzielle Unterstützung und die vielfältigen Möglichkeiten zum wissenschaftlichen Austausch. Besonders danke ich *Dr. Angelika Glöckner-Rist* und *Herbert Hoijtink* für die methodische Beratung.

Allen Diplomanden und Diplomandinnen, studentischen Praktikanten und Praktikantinnen, ohne deren Begeisterung und motivierte Mitarbeit dieses Projekt nicht umgesetzt hätte werden können: *Alexandra Abele, Andrew Beard, Katrin Beckmann, Tina Betschinger, Albrecht Frank, Annette Glöckner, Sabine Klink, Leila Lehmann, Cecile Norz, Franziska Petridis, Daniela Rathmann, Thomas Rudolph, Antonia Scholkmann, Melanie Schlenger, Katrin Steeb, Silke Stengle-Kuhm, Carmen Tornow, Gerlinde Weissenberger und Gaby Wörn*. Außerdem danke ich ganz herzlich *Anna Werner* und *Eyal Drimmer*, die mich in der Endphase der Dissertation unterstützt haben.

Den beteiligten Lehrkräften, Schülern und Eltern, deren Optimismus und tatkräftige Umsetzung des Projektes mich immer wieder beeindruckt hat.

Dr. Rüdiger Arnscheid, der mich mit viel Engagement und Geduld aus dem „Datenchaos“ rettete.

Dr. Kathrin Ripper, die mich mit ihrer Begeisterung für Neues und ihre unermüdliche Energie immer wieder aufgebaut hat und von deren Projekterfahrung ich profitiert habe.

Dr. Susanne Holzapfel-Rossig für den wissenschaftlichen Austausch und ihre verlässliche Unterstützung in jeder Situation.

Dr. habil. Patrick Pössel für seine kollegiale Unterstützung und seine wertvolle wissenschaftliche Beratung.

Dipl.-Psych. Andrea Dolfen für den sportlichen Ausgleich und ihre geduldigen Ermunterungen.

Dipl.-Psych. Petra Morbitzer für ihr Interesse an diesem Thema und ihre kompetente Unterstützung.

Dr. Dankward Helmes und allen Kolleginnen und Kollegen im Bürgerhospital, die mich in der Endphase der Doktorarbeit entlastet haben.

Meinen Freundinnen *Heike Dobler, Sabine Mattfeldt, Simone Kaltenbach und Miriam Kächele* – für die Hilfe „in der Not“ und all die angenehmen Ablenkungen im Arbeitsstress.

Und zu guter letzt danke ich meiner Familie - meinen Eltern Gerlinde und Helmut Spröber, meiner Schwester Kathrin Waßmer, meinen Großmüttern Katharina Spröber und Barbara Feller und meinem Großvater Josef Spröber – für ihre Liebe, ihr Vertrauen und ihre bedingungslose Unterstützung.



INHALTSVERZEICHNIS

TABELLENVERZEICHNIS.....	7
ABBILDUNGSVERZEICHNIS.....	11
ABKÜRZUNGEN	13
I Einleitung.....	15
II Theorie	20
1 Definition der Begrifflichkeiten	20
1.1 Entwicklung und Veränderung des Begriffs	20
1.2 Abgrenzung von anderen aggressiven Verhaltensweisen	22
1.3 Verwendung der Begrifflichkeit in der Forschung im Unterschied zum Alltagssprachgebrauch	23
1.4 Fazit.....	24
2 Erhebungsmethoden und Prävalenz	24
2.1 Prävalenz	25
2.2 Unterschiede in den untersuchten Populationen	25
2.3 Erhebungsmethoden und Datenquellen.....	27
2.4 Fazit.....	29
3 Ursachen und Folgen von Bullying/ Viktimisierung.....	29
3.1 Der „Teufelskreis“ des Bullying (Olweus, 1989, 1991, 1996)	29
3.2 Modell der sozialen Informationsverarbeitung	34
3.3 Genauere Betrachtung der Umgebungsfaktoren	35
3.3.1 Einfluss der Lehrkräfte	35
3.3.2 Einfluss der Gleichaltrigen.....	37
3.3.3 Einfluss der Eltern	39
3.4 Folgen.....	41
3.5 Fazit.....	42
4 Prävention und Intervention bei Bullying/ Viktimisierung	42
4.1 Ziele von Präventions- und Interventionsmaßnahmen.....	43
4.2 Ansatzpunkte für Präventions- und Interventionsmaßnahmen	44

4.3	Effektivität evaluierter Mehr-Ebenen-Programme.....	45
4.4	Wichtige Aspekte für die Weiterentwicklung von Mehr-Ebenen- Programmen	47
4.5	Fazit.....	49
5	Ziele und Fragestellungen der Studie	50
III	Methode.....	52
1	Institutioneller Rahmen der Studie.....	52
2	Experimentelles Untersuchungsdesign	53
3	Erhebungsinstrumente	54
3.1	Selbsturteile: Schülerfragebogen.....	56
3.1.1	<i>Angaben zur Person.....</i>	<i>56</i>
3.1.2	<i>Gewalterfahrung aus der Opfer-, Täter- und Beobachter- Perspektive</i>	<i>56</i>
3.1.3	<i>Konfliktlösefertigkeiten (individuelle Ausprägung schlichtender und deeskalierender Verhaltenstendenzen in Konfliktsituationen)</i>	<i>57</i>
3.1.4	<i>Einstellung gegenüber Gewalt und der wahrgenommenen Unterstützung bei Viktimisierung.....</i>	<i>57</i>
3.1.5	<i>The Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) – Self-report (Goodman, 1997): Verhaltens- und emotionale Auffälligkeiten ...</i>	<i>58</i>
3.2	Lehrerfragebogen	59
3.2.1	<i>Angaben zur Person.....</i>	<i>59</i>
3.2.2	<i>The Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) – teacher- report (Goodman, 1997): Verhaltens- und emotionale Auffälligkeiten</i>	<i>59</i>
3.3	Elternfragebogen	60
3.3.1	<i>Angaben zur Person.....</i>	<i>60</i>
3.3.2	<i>The Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) – parent- report (Goodman, 1997): Verhaltens- und emotionale Auffälligkeiten</i>	<i>60</i>
4	Beschreibung der Interventionen	61
4.1	Beschreibung des Trainingsprogramms proACT + E.....	61



4.1.1	<i>Ziele des Trainingsprogramms</i>	61
4.1.2	<i>Zeitliche Struktur und Ablauf des Präventionsprogramms</i>	62
4.1.3	<i>Trainingsmaterialien</i>	65
4.1.4	<i>Beschreibung des Klassentrainings</i>	66
4.1.5	<i>Die Lehrer-Beratung</i>	76
4.1.6	<i>Das Eltern-Training</i>	77
4.2	Unspezifische Intervention.....	78
4.3	Vorarbeiten zur Evaluation der Interventionen.....	78
5	Ablauf der Untersuchung	79
5.1	Vorbereitung der Trainer.....	79
5.2	Ablauf der Datenerhebung und der Interventionen.....	80
6	Beschreibung der Stichprobe und Ausschluss von Personen	82
6.1	Vorkommen von Bullying und Viktimisierung	83
7	Drop-out Analyse	84
8	Hypothesen	86
8.1	Herleitung der Hypothesen.....	86
8.2	Operationalisierung der Hypothesen.....	87
9	Datenaufbereitung, -reduktion und –auswertung	88
IV	Ergebnisse	91
1	Überprüfung der Randomisierung	91
2	Evaluationsergebnisse im Selbst- und Fremdurteil	92
2.1	Evaluationsergebnisse im Selbsturteil: Einschätzungen der Schüler .	93
2.1.1	<i>Hypothese 1: Reduktion problematischer Verhaltensweisen aus Sicht der Schüler</i>	93
2.1.2	<i>Hypothese 2: Verbesserung des positiven Sozialverhaltens aus Sicht der Schüler</i>	107
2.2	Evaluationsergebnisse im Fremdurteil: Einschätzungen der Eltern (Mütter) und der Lehrkräfte	113
2.2.1	<i>Hypothese 3: Reduktion problematischer Verhaltensweisen aus Sicht der Eltern und Lehrkräfte</i>	113

2.2.2	<i>Hypothese 4: Verbesserung des positiven Sozialverhaltens aus Sicht der Eltern und Lehrkräfte</i>	119
V	Diskussion	125
VI	Zusammenfassung	135
VII	Literaturverzeichnis	139
VIII	Anhang	158
1	Fragebogenpakete für Schüler, Lehrkräfte und Eltern	158
1.1	Überblick über das Fragebogenpaket für Schüler	158
1.1.1	<i>Einführung und „Fragen zu Deiner Person“</i>	159
1.1.2	<i>„Über meine Erlebnisse in der Schule“</i>	163
1.1.3	<i>„Fragen zum eigenen Verhalten“</i>	173
1.1.4	<i>„Beim Streit mit Freunden“</i>	176
1.2	Überblick über die im Fragebogenpaket für Eltern und Lehrkräfte enthaltenen Fragebogen.....	177
1.2.1	<i>Einführung und „personen- und berufsbezogene Fragen“ (Lehrkräfte)</i>	178
1.2.2	<i>„Fragebogen zu Stärken und Schwächen“ (Lehrkräfte)</i>	180
1.2.3	<i>Einführung und „personen- und berufsbezogene Fragen“ (Eltern)</i>	182
1.2.4	<i>Fragebogen zu Stärken und Schwächen (Eltern)</i>	187
2	Exemplarischer Überblick über die Inhalte der Trainingsmaßnahmen	190
2.1	Ablaufplan der Sitzung 1 des Schülertrainings	190
2.2	Ablaufplan der Sitzung 1 des Elterntrainings	195
3	Einführung des Projektes bei Schulen und Eltern	199
3.1	Anschreiben an die Schulen	199
3.2	Anschreiben an die Eltern (exemplarisch; hier an die Eltern der EG2).	200
3.3	Einverständniserklärung der Eltern	203



4	Vorkommen von Bullying und Viktimisierung in der Schule und auf dem Schulweg	204
5	Überprüfung der Auswertungsvariablen auf Normalverteilung	207
6	Schiefe der Verteilung der Auswertungsvariablen.....	211

TABELLENVERZEICHNIS

<i>Tabelle 1:</i> Verhaltens- und Einstellungsmerkmale von Tätern, Opfern und Täter-Opfer im Vergleich zu Schülern, die am Bullying unbeteiligt sind...	32
<i>Tabelle 2:</i> Übersicht über die verwendeten Untersuchungsinstrumente.....	55
<i>Tabelle 3:</i> Signale im Klassentraining	69
<i>Tabelle 4:</i> Vergleich der Schüler, die über die drei Messzeitpunkte hinweg in der Stichprobe bleiben (V) mit den drop-out-Schülern (DO).....	85
<i>Tabelle 5:</i> Überblick über die Operationalisierung der untersuchten Hypothesen	87
<i>Tabelle 6:</i> Vergleich der Experimentalgruppen bezüglich soziodemografischer Variablen.....	92
<i>Tabelle 7:</i> Selbsturteil der Schüler: Mittelwerte (MW) und Standardabweichungen (SD) der abhängigen Variablen getrennt für die Experimentalbedingungen zu den einzelnen Messzeitpunkten ...	94
<i>Tabelle 8:</i> Subskala „verbale Aggression“ (Selbsturteil der Schüler): Mittelwerte (MW) und Standardabweichungen (SD) getrennt für Jungen und Mädchen.....	95
<i>Tabelle 9:</i> Subskala „verbale Aggression (Selbsturteil der Schüler): Mittelwertsvergleiche der Experimentalgruppen zwischen den einzelnen Messzeitpunkten	95
<i>Tabelle 10:</i> Subskala „Einstellung zur Gewalt/ Gewaltbereitschaft“ (Selbsturteil der Schüler): Mittelwerte (MW) und Standardabweichungen (SD) getrennt für Jungen und Mädchen.....	98
<i>Tabelle 11:</i> Subskala „Einstellung zur Gewalt/ Gewaltbereitschaft“ (Selbsturteil der Schüler): Mittelwertsvergleiche zwischen Jungen und Mädchen der Experimentalgruppen zu den einzelnen Messzeitpunkten.....	98
<i>Tabelle 12:</i> Subskala „Einstellung zur Gewalt/ Gewaltbereitschaft“ (Selbsturteil der Schüler): Mittelwertsvergleiche der Experimentalgruppen zwischen den einzelnen Messzeitpunkten	99



Tabelle 13: Subskala „Einstellung zur Gewalt/ Gewaltbereitschaft“ (Selbsturteil der männlichen Schüler): Mittelwertsvergleiche der Experimentalgruppen zwischen den einzelnen Messzeitpunkten.... 101

Tabelle 14: Subskala „Einstellung zur Gewalt/ Gewaltbereitschaft“ (Selbsturteil der weiblichen Schüler): Mittelwertsvergleiche der Experimentalgruppen zwischen den einzelnen Messzeitpunkten.... 102

Tabelle 15: Subskala „Probleme mit Gleichaltrigen“ (Selbsturteil der Schüler): Mittelwerte (MW) und Standardabweichungen (SD) getrennt für Jungen und Mädchen 103

Tabelle 16: Subskala „Probleme mit Gleichaltrigen“ (Selbsturteil der Schüler): Mittelwertsvergleiche der Experimentalgruppen zwischen den einzelnen Messzeitpunkten 104

Tabelle 17: Selbsturteile der Schüler: Ergebnisse der ANOVAs 106

Tabelle 18: Subskala „wahrgenommene Unterstützung bei Viktimisierung“ (Selbsturteil der Schüler): Mittelwertsvergleiche der Jungen und Mädchen der Experimentalgruppen zu den einzelnen Messzeitpunkten 107

Tabelle 19: Subskala „Konfliktlösefertigkeiten“ (Selbsturteil der Schüler): Mittelwertsvergleiche der Experimentalgruppen zwischen den einzelnen Messzeitpunkten 109

Tabelle 20: Subskala „prosoziales Verhalten“ (Selbsturteil der Schüler): Mittelwerte (MW) und Standardabweichungen (SD) getrennt für Jungen und Mädchen 110

Tabelle 21: Subskala „prosoziales Verhalten“ (Selbsturteil der Schüler): Mittelwertsvergleiche der Experimentalgruppen zwischen den einzelnen Messzeitpunkten 111

Tabelle 22: Fremdurteil der Mütter und der Lehrkräfte: Mittelwerte (MW) und Standardabweichungen (SD) 113

Tabelle 23: Subskala „Probleme mit Gleichaltrigen“ (Fremdurteil der Lehrkräfte): Mittelwertsvergleiche der Experimentalgruppen zwischen den einzelnen Messzeitpunkten 115

<i>Tabelle 24:</i> Subskala „Probleme mit Gleichaltrigen“ (Fremdurteil der Lehrkräfte): Mittelwertsvergleiche der Jungen und Mädchen der Experimentalgruppen zu den einzelnen Messzeitpunkten.....	117
<i>Tabelle 25:</i> Fremdurteile der Mütter und Lehrkräfte: Ergebnisse der ANOVAs	118
<i>Tabelle 26:</i> Subskala „prosoziales Verhalten“ (Fremdurteil der Mütter): Mittelwerte (MW) und Standardabweichungen (SD) getrennt für Jungen und Mädchen	119
<i>Tabelle 27:</i> Subskala „prosoziales Verhalten“ (Fremdurteil der Lehrkräfte): Mittelwerte (MW) und Standardabweichungen (SD) getrennt für Jungen und Mädchen	120
<i>Tabelle 28:</i> Subskala „prosoziales Verhalten“ (Fremdurteil der Lehrkräfte): Mittelwertsvergleiche der Experimentalgruppen zwischen den einzelnen Messzeitpunkten	121
<i>Tabelle 29:</i> Subskala „prosoziales Verhalten“ der Jungen (Fremdurteil der Lehrkräfte): Mittelwertsvergleiche der Experimentalgruppen zwischen den einzelnen Messzeitpunkten	123
<i>Tabelle 30:</i> Subskala „prosoziales Verhalten“ der Mädchen (Fremdurteil der Lehrkräfte): Mittelwertsvergleiche der Experimentalgruppen zwischen den einzelnen Messzeitpunkten	124
<i>Tabelle 31:</i> Überblick über die bei der Basiserhebung verwendeten Schülerfragebogen und die Zuordnung im Fragebogenpaket für Schüler	158
<i>Tabelle 32:</i> Überblick über die bei der Basiserhebung verwendeten Lehrkräfte- und Elternfragebogen und die Zuordnung im Fragebogenpaket für Lehrkräfte, bzw. Eltern	177
<i>Tabelle 33:</i> Vorkommen von Bullying und Viktimisierung in der Schule und auf dem Schulweg (Selbsturteil der Schüler): Prozentangaben und Häufigkeiten.....	204
<i>Tabelle 34:</i> Kolmogorov-Smirnov-Tests zur Überprüfung der abhängigen Variablen (Selbsturteil der Schüler) auf Normalverteilung	207
<i>Tabelle 35:</i> Kolmogorov-Smirnov-Tests zur Überprüfung der abhängigen Variablen (Fremdurteil der Mütter) auf Normalverteilung.....	209



Tabelle 36: Kolmogorov-Smirnov-Tests zur Überprüfung der abhängigen Variablen (Fremdurteil der Lehrkräfte) auf Normalverteilung..... 210

Tabelle 37: Kennwerte der Schiefe der Verteilungen der Auswertungsvariablen (Selbsturteil der Schüler) 211

Tabelle 38: Kennwerte der Schiefe der Verteilungen der Auswertungsvariablen (Fremdurteil der Mütter) 212

Tabelle 39: Kennwerte der Schiefe der Verteilungen der Auswertungsvariablen (Fremdurteil der Lehrkräfte) 212

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abbildung 1: "Teufelskreis" von Bullying (Olweus, 1989, 1991, 1996)	31
Abbildung 2: Untersuchungsdesign der vorliegenden Studie.....	54
Abbildung 3: Ziele und Inhalte der einzelnen Bausteine von proACT + E.....	62
Abbildung 4: Zeitliche Struktur und Ablauf von proACT+ E.....	63
Abbildung 5: Arbeitsmaterial zum Präventions- und Interventionsprogramm.....	66
Abbildung 6: "Konfliktlösemodell" aus dem Arbeitsbuch für Schüler	74
Abbildung 7: Übersicht über die Inhalte des Klassentrainings und der unspezifischen Intervention	76
Abbildung 8: Subskala „verbale Aggression“ (Selbsturteil der Schüler): Mittelwerte der Experimentalgruppen zu den einzelnen Messzeitpunkten und relevante Ergebnisse der Gruppenvergleiche (p = Signifikanz)	96
Abbildung 9: Subskala „Einstellung zur Gewalt/ Gewaltbereitschaft“ (Selbsturteil der Schüler): Mittelwerte der Experimentalgruppen zu den einzelnen Messzeitpunkten und relevante Ergebnisse der Gruppenvergleiche (p = Signifikanzniveau).....	100
Abbildung 10: Subskala „Probleme mit Gleichaltrigen“ (Selbsturteil der Schüler): Mittelwerte der Experimentalgruppen zu den einzelnen Messzeitpunkte und relevante Ergebnisse der Gruppenvergleiche (p = Signifikanzniveau).....	105
Abbildung 11: Subskala „Konfliktlösefertigkeiten“ (Selbsturteil der Schüler): Mittelwerte der Experimentalgruppen zu den einzelnen Messzeitpunkte und relevante Ergebnisse der Gruppenvergleiche (p = Signifikanz)	110
Abbildung 12: Subskala „prosoziales Verhalten“ (Selbsturteil der Schüler): Mittelwerte der Experimentalgruppen zu den einzelnen Messzeitpunkte und relevante Ergebnisse der Gruppenvergleiche (p = Signifikanz)	112
Abbildung 13: Subskala „Probleme mit Gleichaltrigen“ (Fremdurteil der Lehrkräfte): Mittelwerte der Experimentalgruppen zu den einzelnen Messzeitpunkte und relevante Ergebnisse der Gruppenvergleiche (p = Signifikanz)	116



Abbildung 14: Subskala „prosoziales Verhalten“ (Fremdurteil der Lehrkräfte):
Mittelwerte der Experimentalgruppen zu den einzelnen Messzeitpunkte und
relevante Ergebnisse der Gruppenvergleiche ($p = \text{Signifikanz}$) 122

Abkürzungsverzeichnis

BVQ	Bully-Victim-Questionnaire
EG1	Experimentalgruppe 1 (proACT)
EG2	Experimentalgruppe 2 (proACT + E)
Follow-up	Follow-up-Messzeitpunkt (4 Monate nach den Interventionsmaßnahmen)
J	Jungen
KG	Kontrollgruppe (unspezifische Intervention)
L	Lehrkräfte
M	Mütter
MW	Mittelwert
N	Personenanzahl
p	Signifikanzniveau
Prä	Prä-Messzeitpunkt (Basiserhebung)
Post	Post-Messzeitpunkt (2 Wochen nach den Interventionsmaßnahme)
S	Schüler
SD	Standardabweichung
SDQ	Strengths and Difficulties Questionnaire
vs.	versus



I Einleitung

Vorfälle extremer Gewalt, wie das Schulmassaker in Erfurt im Jahre 2002, bei dem ein 19jähriger zunächst 16 Menschen, dann sich selbst erschoss, sind meist Ausgangspunkt für eine wellenförmige Berichterstattung in den Medien über Aggressionen und Gewalt an Schulen. Politiker, Fachleute und Privatpersonen äußern sich in der Folgezeit in der Öffentlichkeit zu diesen Schwierigkeiten und fordern Gegenmaßnahmen. Die Diskussionen beschränken sich hierbei zumeist auf solche extremen Vorfälle, die aber absolut gesehen relativ selten vorkommen. Das Interesse an dem Thema Gewaltprävention an Schulen flaut oft genauso schnell wieder ab wie es sich entwickelt hatte. Vielleicht sorgte der „Brandbrief“ der Rütli-Schule in Berlin 2006 genau deshalb für so viel Aufmerksamkeit in der Bevölkerung. Denn hier war keine Katastrophe passiert, sondern „das Kollegium“, – so schrieb die Schulleiterin - „habe öffentlich kapituliert (Brinkbäumer et al., 2006). Als Ursache für die empfundene Machtlosigkeit der Lehrerschaft wurde „der ganz normale Irrsinn des Alltags“ genannt. Dazu heißt es in dem Brief:

Wir müssen feststellen, dass die Stimmung in einigen Klassen zur Zeit geprägt ist von Aggressivität, Respektlosigkeit und Ignoranz (...). Die Gewaltbereitschaft gegen Sachen wächst: (...) Werden Schüler/innen zur Rede gestellt, schützen sie sich gegenseitig. Täter können in den wenigsten Fällen ermittelt werden.

Unsere Bemühungen die Einhaltung der Regeln durchzusetzen, treffen auf starken Widerstand der Schüler/innen. Diesen Widerstand zu überwinden wird immer schwieriger. (...)

Auch von den Eltern bekamen wir bisher wenig Unterstützung in unserem Bemühen, Normen und Regeln durchzusetzen. Termine werden nicht wahrgenommen, (...) Wir sind ratlos. (...)



Die Schüler/innen sind vor allem damit beschäftigt, sich das neueste Handy zu organisieren, ihr Outfit so zu gestalten, dass sie nicht verlacht werden, damit sie dazugehören. Schule ist für sie auch Schauplatz und Machtkampf um Anerkennung. Der Intensivtäter wird zum Vorbild. Es gibt für sie in der Schule keine positiven Vorbilder. (...)

Wir brauchen die tägliche Präsenz einer Fachkraft, die uns bei Deeskalation und Krisenintervention hilft (...) (Rundfunk Berlin-Brandenburg, 2006)

Diese hier beschriebene überdauernde, aber mildere Form von Gewalt, das sogenannte „Bullying“, ist Gegenstand einer Forschungstradition, die sich seit den 80er Jahren nach norwegischem Vorbild in der Wissenschaft etabliert hat. Obwohl es sich dabei also nicht um extreme Gewalttätigkeiten handelt, ist „Bullying“ mit einer Reihe von massiven Beeinträchtigungen für Opfer und Täter verbunden und wirkt sich auf die gesamte Peergruppe aus (Scheithauer, Hayer & Petermann, 2003). Um Eskalationen, wie sie im Brandbrief beschrieben werden, und Entwicklungsrisiken vorzubeugen und entgegenzuwirken, stand der Präventions- und Interventionsaspekt im Mittelpunkt der Forschung. Da es sich beim Bullying um komplexe Gruppenprozesse handelt, wurden vor allem solche Interventionen entwickelt, die auf mehreren Ebenen ansetzen und alle beteiligten Personengruppen (Lehrkräfte, Eltern, Schüler) in die Maßnahmen einbeziehen. Unterstützt durch die norwegische Regierung starteten Dan Olweus und seine Mitarbeiter in den 80er Jahren eine landesweite Kampagne zur Gewaltprävention an Schulen. Durch das von dieser Forschergruppe entwickelte Mehr-Ebenen-Programm gelang es, das Vorkommen von Bullying um 50% zu reduzieren und das Klima in der Schule zu verbessern (Olweus, 1993a). Viele Länder folgten diesem Vorbild; die nachfolgenden Studien berichteten jedoch über nur geringe oder sogar inkonsistente Befunde (z.B. Roland & Munthe, 1997). Bei der differentiellen Auswertung der Evaluationen wurden Schwierigkeiten bei der praktischen Umsetzung (strukturelle Unterschiede zwischen den Ländern; höhere Effektivität in Grundschulen, kaum Effekte in weiterführenden Schulen; kaum

kontinuierliche Weiterführung der Maßnahmen über einen längeren Zeitraum hinweg) und beim methodischen Vorgehen (unterschiedliche Erhebungsmethoden; mehrere Personengruppen werden in die Programme einbezogen, aber bei der Datenerhebung meist nur Berücksichtigung einer Informationsquelle) deutlich, die eine Interpretation der Ergebnisse erschweren. Unklar ist bislang auch, welche Elemente der Mehr-Ebenen-Programme für Veränderungen tatsächlich notwendig sind, bzw. in welchem Ausmaß einzelne Bestimmungstücke der Programme zum Erfolg beitragen (Rigby, 1997).

In Deutschland wurden bislang kaum Mehr-Ebenen-Programme eingesetzt. Eine Ausnahme ist hier das 1994 in Nordrhein-Westfalen durchgeführte Projekt unter der Leitung von Hanewinkel und Knaack (vgl. Hanewinkel & Knaack, 1997). Diese Autoren haben das norwegische Programm an deutschen Schulen umgesetzt. Ihr Fazit dieser Studie ist allerdings ernüchternd. So kommen sie u.a. zu dem Ergebnis, dass an deutschen Schulen durchaus ein Bewusstsein für die Notwendigkeit gezielter Maßnahmen da sei, um mit Bullying angemessen umzugehen. Tatsächlich habe das von ihnen eingesetzte Programm aber weder einen nationalen noch lokalen Einfluss gehabt. Es sei frustrierend, dass die Schulen das Gefühl bekämen, von den Politikern alleine gelassen zu werden. Dies führe dazu, dass zwar einzelne Schulen wie „Einzelkämpfer“ weiter gegen Gewalt vorgehen, aber letztlich doch nur wenig evaluierte personenzentrierte Interventionen nutzen, die die Schulbehörde anbiete (Hanewinkel, 2004; S. 96/97).

Andererseits wird ein Bedarf an effizienten Programmen von der Politik durchaus gesehen. Die Arbeitsgruppe „Gewaltprävention“, die nach den schrecklichen Ereignissen von Erfurt von der Ministerpräsidentenkonferenz eingesetzt wurde, legte 2003 einen Bericht vor, in dem sie 50 Vorschläge zur Gewaltprävention machen. Wichtiger Faktor in einem Konzept zur Gewaltprävention ist danach die Stärkung der Eigenverantwortlichkeit der Schulen. In dem Bericht wird betont, dass die Schüler, aber auch die Eltern und das gesamte soziale Umfeld in einen



„Mitgestaltungsprozess“ - auch bei Konflikt- und Sanktionsregelungen einbezogen werden sollen.

In einer Rede beim Weißen Ring 2003 zur „Gewaltprävention an Schulen“ kommt die damalige Bundesjustizministerin Zypries zu dem Schluss, dass es im Bereich der Prävention wissenschaftlich evaluierter Maßnahmen bedarf, die jedoch so noch nicht vorhanden seien (Zypries, 2003).

In Deutschland besteht daher ein Bedarf an der Entwicklung, Durchführung und Evaluation theoretisch fundierter, wissenschaftlich valider und wirksamer Mehr-Ebenen-Programme zur Prävention von Bullying und Viktimisierung, die eine möglichst große Zahl von Personen erreichen. In Grundschulen wurden in den letzten Jahren verschiedene Trainingsprogramme zur Verbesserung der sozialen und emotionalen Kompetenzen der Schüler durchgeführt und deren Wirksamkeit wissenschaftlich evaluiert (z.B. Natzke, Gerken, Petermann & Walter, 2003; Schick & Cierpka, 2003); für ältere Schüler fehlen bislang effektive Trainingsprogramme zur Steigerung der sozialen und emotionalen Kompetenzen. Mit der vorgelegten Studie wird ein solcher Zugang in seiner Anwendung an weiterführenden Schulen illustriert und dabei insbesondere das Implementierungskonzept sowie verschiedene Aspekte der Datenerhebung und Evaluierung eines solchen Programms aufgezeigt.

Vorbemerkungen zur Struktur und zum Aufbau der Arbeit:

Auf die in diesem Kapitel (Kapitel I) einleitenden Bemerkungen zum Hintergrund und zur Zielsetzung der Studie folgt in Kapitel II ein theoretischer Überblick über die Arbeit: dabei wird in Abschnitt 1 zunächst eine Definition der Begrifflichkeiten gegeben; Abschnitt 2 informiert im Überblick über das Vorkommen von Bullying und Viktimisierung und beschreibt die in der bisherigen Forschung gebräuchlichen Erhebungsmethoden; Abschnitt 3 erläutert theoretische Annahmen und empirische Ergebnisse zu den Ursachen und Folgen von Bullying/ Viktimisierung im Schulalltag; Abschnitt 4 informiert über international entwickelte Präventions- und Interventionsprogramme. In Abschnitt

5 wird das Ziel und die Fragestellungen der vorliegenden Studie dargestellt. Kapitel III erläutert das methodische Vorgehen der Arbeit. Im Einzelnen werden in diesem Kapitel der institutionelle Rahmen (Abschnitt 1), das Untersuchungsdesign (Abschnitt 2) und die Erhebungsinstrumente (Abschnitt 3) erläutert. Daran schließt sich die Beschreibung der Interventionsmaßnahmen (Abschnitt 4), der Ablauf der Untersuchung (Abschnitt 5), die Beschreibung der Stichprobe (Abschnitt 6) und die Drop-out-Analysen (Abschnitt 7) an. Abschließend werden im methodischen Teil die Hypothesen (Abschnitt 8) hergeleitet und die Datenaufbereitung, -reduktion und -auswertung (Abschnitt 9) wird geschildert. Im vierten Kapitel werden die Ergebnisse präsentiert: Zunächst erfolgt eine Überprüfung der Randomisierung (Abschnitt 1). Dann werden die Evaluationsergebnisse im Selbst- und Fremdurteil dargestellt (Abschnitt 2). In Kapitel V schließt sich die Zusammenfassung der Ergebnisse und deren Diskussion an. Abschließend werden in Kapitel VI die wesentlichen Ergebnisse zusammengefasst.¹

¹ Zur besseren Lesbarkeit wird in dieser Arbeit bei Bezugnahme auf beide Geschlechter stellvertretend die maskuline Form verwendet. Ausdrücklich sind jedoch sowohl Schüler als auch Schülerinnen, Mitschüler und Mitschülerinnen, Lehrer und Lehrerinnen etc. gemeint.



II Theorie

1 Definition der Begrifflichkeiten

Das Thema „Bullying an Schulen“ wurde in den vergangenen Jahren in Öffentlichkeit und Wissenschaft immer stärker beachtet (z.B. Hanewinkel & Knaack, 1997). Ein besonders häufig untersuchtes Phänomen ist dabei das „Bullying“ unter Schülern. Eine verlässliche Charakterisierung der Prävalenz und Wirksamkeit von Interventionen zur Reduktion von Bullying setzt in einem ersten Schritt eine Begriffsklärung einschließlich der Abgrenzung von verwandten Begriffen voraus.

1.1 Entwicklung und Veränderung des Begriffs

In der Alltagssprache werden der Gewalt- und der Bullyingbegriff fälschlicherweise zumeist als ein Synonym für Aggression verwendet (Seidenstücker, 2001). Dies ist so jedoch nicht zutreffend, da verschiedene Aggressionsmodelle sehr differenzierte und auch unterschiedliche Annahmen zur Beziehung zwischen Täter und Opfer machen.

Im hier bedeutsamen Verwendungszusammenhang ist die Beziehung zwischen Täter und Opfer doch sehr spezifisch festgelegt. Heinemann (1973) war einer der ersten Forscher, der das Vorkommen von Gewalt unter Schülern schilderte und „Bullying“ als Bezeichnung für dieses Phänomen einführte (Smith, Cowie, Olafsson & Liefoghe, 2002). Das von ihm verwendete norwegische Wort „mobbing“ beschrieb die körperliche Gewalt einer großen, anonymen Gruppe, die an einem Individuum unvermittelt verübt wird und dann plötzlich wieder abflaut. Im Laufe weiterer Forschung erweiterte sich dieses Verständnis der Beziehung zwischen Täter und Opfer.

Olweus bezog neben Situationen, in denen ein Einzelner einen Anderen quält, auch Situationen ein, in denen eine Gruppe die Quälereien gegen ein Individuum oder eine Gruppe von Personen begeht (vgl. Olweus 1978; 1993a). Darüber hinaus wurden zunächst vor allem direkte Formen des Bullying (körperlich oder verbal) beachtet, erst nach und nach wurden auch indirekte Formen einbezogen: Der Begriff des Bullyings erstreckte sich nun neben verbalen (z.B. beschimpfen, bedrohen) und körperlichen (z.B. schlagen, stossen, Gegenstände beschädigen, einsperren) auch auf psychologische Handlungen (z.B. Ausschließen eines Kindes, Gesten machen, Gerüchte über jemanden verbreiten) (vgl. z.B. Hazler, 1996; Shapiro, Baumeister & Kessler, 1991).

In der Literatur findet man häufig folgende Definitionen für „Bullying“:

„Ein Schüler oder eine Schülerin ist Gewalt ausgesetzt oder wird schikaniert, wenn er oder sie wiederholt und über einen längeren Zeitraum den negativen Handlungen eines oder mehrerer anderer Schüler oder Schülerinnen ausgesetzt ist.“ (Olweus, 1996, S.9)

„A student is being bullied or picked on when another student says nasty and unpleasant things to him or her. It is also bullying when a student is hit, kicked, threatened, locked inside a room, sent nasty notes, and when no ever talks to him.“ (Smith & Sharp, 1994, S.1)

„Bullying is longstanding violence, physical or mental, conducted by an individual or group and directed against an individual who is not able to defend himself in the actual situation.“ (Roland, 1989, S.143)

Für das Erfahren solcher Gewalt hat sich der Begriff „passives Bullying“ oder „Viktimisierung“ eingebürgert. „Bullying“ wird ausschließlich auf den Schulkontext angewendet. „Schikaniaeren“ bei/ unter Erwachsenen wird hingegen als „Mobbing“ bezeichnet (Busch & Todt, 2001).



1.2 Abgrenzung von anderen aggressiven Verhaltensweisen

Anhand der Verhaltensweise zugrunde liegenden Motivs lässt sich Bullying von anderen aggressiven Verhaltensweisen unterscheiden, die ebenfalls häufig unter jungen Erwachsenen auftreten: Beim Bullying wird angenommen, dass die aggressiven Handlungen von einem Täter/ einer Gruppe von Tätern ausgehen und zum Ziel haben, einer anderen Person/ einer Gruppe von Personen Schaden zuzufügen. Damit kann es nach Busch & Todt (2001, S.226) von

- instinktiver Aggression (Motiv: Verteidigung eines Reviers, einer Rangposition oder Notwehr),
- von Ärger-Aggression (Motiv: Abreaktion einer negativen Stimmung, Rache, bzw. Verteidigung gegenüber einem Provokateur),
- instrumenteller Aggression (Motiv: Aggression als „Instrument“ um einen Verstärker zu erhalten) und
- Aggression als „Nervenkitzel“ oder „Selbstzweck“ (Motiv: Lustgewinn aus Streit oder sadistischem Verhalten)

abgegrenzt werden.

Im Unterschied zu entwicklungsfördernden, alterstypischen Machtkämpfen, Auseinandersetzungen und Rangeleien (z.B. gegenseitiges necken oder „Tobespiele“) besteht beim Bullying ein Ungleichgewicht der Kräfte (psychologisch oder physisch) zwischen den Schülern, die Andere schikanieren und denen, die drangsaliert werden (Nansel et al., 2001). Das vorherrschende Gefühl bei spielerisch ausgetragenen Konflikten ist Spaß und Freude, während beim Bullying auf der Seite des viktimisierten Schülers Angst und Furcht imponieren.

Erstrecken sich die Konflikte über einen längeren Zeitraum, wird das Machtgefälle zwischen sogenannten „Täter- und Opfergruppen“ immer größer;

dem viktimisierten Schüler fällt es deshalb zunehmend schwerer, sich zur Wehr zu setzen.

1.3 Verwendung der Begrifflichkeit in der Forschung im Unterschied zum Alltagssprachgebrauch

Eine große Herausforderung der Bullyingforschung ist es, einen Konsens bei der Definition von Bullying zu finden. Obwohl bislang kein uneingeschränkt anerkanntes Konzept von „Bullying“ existiert, werden doch die einzelnen Bestandteile der oben zitierten Definitionen in der Wissenschaft international akzeptiert:

“In summary, despite their disparate nature, most definitions of bullying include the notion that bullying includes both physical and verbal aggression, which is a systematic, ongoing set of behavior instigated by an individual or a group of individuals who are attempting to gain power, prestige, or goods. Tactics might also be directed at the threat of withdrawal of a friendship” (Espelage & Swearer, 2003, p. 368).

Diese Definitionsmerkmale sind auch für die vorliegende Arbeit verbindlich.

Weniger eindeutig wird der Begriff „Bullying“ in der Alltagssprache verwendet und verstanden. Dafür mag es unterschiedliche Gründe geben. Zunächst erweist es sich als problematisch, dass das Wort „Mobbing/ Bullying“ nicht in jeder Sprache ein Synonym besitzt.

Das englische Wort „Bullying“ wird im deutschen Sprachgebrauch zumeist mit „schikanieren“ übersetzt (vgl. Schäfer, 1997). Unter „Schikanieren“ werden im alltäglichen Sprachgebrauch im Gegensatz zur wissenschaftlichen Definition von „Bullying“ jedoch eher indirekte Handlungen, nicht aber körperliche Übergriffe (vgl. Schäfer, 1997) verstanden. Darüber hinaus wird die Verständigung über eine konsistente Verwendung dadurch erschwert, dass je nach Entwicklungsstand der beteiligten Zielpersonen und die jeweiligen sonstigen Merkmale der Personengruppe ein diskrepantes Konzept von „Bullying“ vorherrscht. Während



jüngere Schüler vor allem körperliche Gewalt als Bullying erkennen, sind ältere Schüler bereits in der Lage, auch indirektere Formen wie den sozialen Ausschluss unter diesen Begriff zu subsumieren. Unterschiede ergeben sich auch zwischen Schülern, Eltern und Lehrkräften: Alle Personengruppen erkennen gleichermaßen zuverlässig einfache körperliche Handlungen als entwicklungsschädigende und destruktive Formen von Gewalt; Lehrkräfte und Eltern begreifen allerdings seltener als Schüler auch psychologische – also weniger offensichtliche - Varianten als „Bullying“ (Boulton, 1997; Smorti, Menesini & Smith, 2003) .

1.4 Fazit

Ein erster Schritt bei der praktischen Arbeit mit Lehrkräften, Schülern und Eltern orientiert sich deshalb daran, eine gemeinsame, an den wissenschaftlichen Kriterien orientierte Definition von „Bullying/ Viktimisierung“ als eine für alle verbindliche Grundlage der gemeinsamen Bemühungen zu erarbeiten. So gilt es besonders ein Bewusstsein für indirekte Formen von Aggressionen zu schaffen und dafür, dass Konflikte differenziert wahrgenommen und zuverlässig von entwicklungsfördernden Konflikten unterschieden werden können.

2 Erhebungsmethoden und Prävalenz

Um die Wirksamkeit von Interventionen abzubilden muss in einem ersten Schritt zunächst erfasst werden, wie häufig das zu verändernde Zielverhalten vorkommt – die Prävalenz wird bestimmt. Übertragen auf den Bereich der Einschätzung des Vorkommens und der möglichen Veränderung von Bullying/ Viktimisierung bedeutet dies, dass der Anteil/ Prozentsatz der Personen erhoben wird, die mit einer definierten Häufigkeit zu einem definierten Zeitraum schikaniert wurden, bez. Andere schikaniert haben.

2.1 Prävalenz

In internationalen Studien schwanken die Prävalenzangaben zwischen 2,2 und 18% (vgl. Andreou 2000; Boulton & Smith, 1994, Craig, 1998).

In den 80er Jahren wurde in Norwegen eine großangelegte Untersuchung zur Gewaltproblematik an Schulen durchgeführt.

Von den zwischen 1983 und 1984 568 000 befragten Schülern berichteten 15% über Täter- wie Opfererfahrungen, 9% wurden regelmäßig viktimisiert, 7% schikanierten Andere. In Deutschland berichten zwischen 5 und 11% aller Schüler von regelmäßigen Opfer- und/ oder Tätererfahrungen; wesentlich mehr Schüler (ca. 20 %) geben an, „gelegentlich“ solche Erfahrungen zu machen (vgl. Hanewinkel & Knaack, 1997; Lösel, Averbeck & Bliesener, 1997; Wolke, Woods, Stanford & Schulz, 2001). Die von Hanewinkel & Knaack (1997; 1999) durchgeführte Studie, die 14 788 Schüler der Klassenstufen 3 bis 12 einschloss, ermöglicht eine differenziertere Analyse des Vorkommens von Bullying und Viktimisierung: Insgesamt wurden 9,1% der Schüler als Täter und 9,2% als Opfer identifiziert. Bei der Einnahme der Täter- und Opferrollen ergab sich ein Geschlechtsunterschied (Täter: 72,3% Jungen und 27,7% Mädchen; Opfer: 56,1% Jungen und 43,9% Mädchen). Jungen zeigten sich häufiger als Mädchen körperlich aggressiv und wurden auch häufiger körperlich angegriffen.

2.2 Unterschiede in den untersuchten Populationen

Die in unterschiedlichen Studien berichteten voneinander abweichenden Prävalenzangaben können tatsächlich vorliegende Unterschiede in den Populationen abbilden.

Fast in allen Studien zeigt sich, dass mit zunehmendem Alter der Schüler allgemein betrachtet weniger Viktimisierungs- und Bullyingerlebnisse berichtet werden (Scheithauer et al., 2003). Stellt man den Anteil der Schüler unterschiedlicher Klassenstufen graphisch dar, die in Bullying/ Viktimisierung involviert sind, ergibt sich mit zunehmendem Alter der Schüler eine abfallende Verlaufskurve; beim Übergang in eine weiterführende Schule zeichnet sich jedoch ein erneuter Gipfel in der Auftretenshäufigkeit ab (Rigby, 1997). Bei einer



genauerer Analyse des Verlaufs unterschiedlicher Bullyingformen findet man den beschriebenen Abwärtstrend allerdings fast ausschließlich für körperliches Bullying, während verbales Bullying über das Alter hinweg konstant zu bleiben scheint (z.B. Boulton & Underwood, 1992); indirekte Formen nehmen sogar zu (z.B. Rosenbluth, Whitaker, Sanchez & Valle, 2004). Indirekte Formen werden auch erst mit der Adoleszenz ausgebildet. Deutlich wird dabei auch, dass ältere Schüler gegenüber viktimisierten Schülern eine ungünstigere Einstellung entwickeln und weniger bereit sind, diese Schüler zu unterstützen (Rigby, 2005). So findet man, dass in Grundschule die Täter, in weiterführenden Schulen hingegen die Opfer sozial zurückgewiesen werden (Monks, Smith & Swettenham, 2003). Mit dem Wechsel auf eine weiterführende Schule verändern sich auch die Strukturen in einem Klassengefüge: sie werden hierarchischer und weniger flexibel (vgl. Schäfer, Korn, Brodbeck, Wolke, & Schulz, 2005). Im Zusammenhang mit Bullying/ Viktimisierung bedeutet dies, dass sich die Täter- und Opferrollen im Alter von 13 bis 16 Jahren manifestieren (Perry, Kusel & Perry, 1988). In Grundschulen ist noch viel häufiger zu beobachten, dass die Opferrollen (Täterrollen sind insgesamt stabiler) wechseln, während sie sich in weiterführenden Schulen auf einzelne Schüler konzentrieren.

Unabhängig vom Alter sind Jungen häufiger als Mädchen sowohl als Täter, als auch als Opfer in körperliche Auseinandersetzungen verwickelt; bezüglich indirekterer Formen des Bullying (z.B. Gerüchte verbreiten, Andere ausschließen) können solche Geschlechtsunterschiede nicht festgestellt werden (Wolke et al., 2001). Darüber hinaus lässt sich feststellen, dass Bullying in Sonder- und Hauptschulen häufiger als in Realschulen und vergleichsweise seltener in Gymnasien vorkommt (vgl. Hanewinkel & Knaack, 1997). Übereinstimmend wird in verschiedenen Ländern gefunden, dass Bullying und Viktimisierung häufiger in der Schule - und hier speziell an durch Erwachsene unbeaufsichtigten Orten (z.B. Pausenhof, Gänge, Toiletten, Klassenzimmer in der Pause) - vorkommt als auf dem Schulweg.

2.3 Erhebungsmethoden und Datenquellen

Um das Vorkommen von Schikanieren in einer bestimmten Stichprobe zu ermitteln können methodisch verschiedene Zugänge gewählt werden.

Je nach Datenquelle (Schüler, Lehrkräfte, Eltern, peers) wird ein bestimmter Teilaspekt des Problems erfasst. Schüler gelten als die wichtigsten Informanten, da Bullying/ Viktimisierung häufig an Orten/ zu Zeiten stattfindet, in denen Erwachsene nicht zugegen sind (Dettenborn & Lautsch, 1993). Schüler berichten auch nur in maximal 50% der Fälle Erwachsenen von den Erlebnissen (Olweus, 1993c). Darüber hinaus können die Schüler am besten über ihre Absichten, Motive und Emotionen Auskunft geben. Lehrkräfte haben genauso wie Eltern wenig Zugang zu Peer-Interaktionen und treffen in diesem Bereich eher ungenaue Schätzungen (Parker & Asher, 1987). Neben den Schülern stellen Mitschüler eine wichtige Informationsquelle dar, da sie bei 85% aller Vorfälle anwesend sind (Pakaslathi, 2000; Tomada & Schneider, 1997).

Am häufigsten werden in Untersuchungen Selbstauskünfte eingeholt. Der am meisten eingesetzte Fragebogen, um Schüler über das Vorkommen von Bullying/ Viktimisierung zu befragen, ist der Bully-Victim-questionnaire (TMR Network Project, 1999) der in zahlreiche Sprachen übersetzt wurde. Hierbei wird den Schülern zunächst eine Definition von Bullying vermittelt, anschließend werden sie gebeten Fragen über ihre Bullying-/ Viktimisierungserlebnisse in der Schule und auf dem Schulweg zu beantworten. Durch den Einsatz des Fragebogens können auch Informationen darüber gewonnen werden, an welchen Orten Bullying auftritt, wer sich daran beteiligt und wie Lehrkräfte darauf reagieren. Im Fragebogen sind außerdem Items enthalten, die die Einstellung zu Bullying erfassen. Dieser Fragebogen findet eine weite Verbreitung .

Andere häufig verwendete Fragebogen wie z.B. der „School climate survey“ (Garrity, Jens, Porter, Sager & Short-Camilli, 1998) oder die „University of Illinois Aggression scales“ (Espelage, Holt & Henkel, 2003) verzichten auf eine Definition und lassen die Schüler direkt einschätzen, wie oft bestimmte Verhaltensweisen (z.B. andere hänseln; von anderen eingesperrt werden) auf sie in einem definierten Zeitraum (z.B. 30 Tage) zutreffen. Bei beiden



Vorgehensweisen ist es möglich, die Häufigkeit von bestimmten Formen des Schikaniereus innerhalb eines Referenzzeitraumes zu bestimmen.

Ähnliche Instrumente bestehen auch für Lehrkräfte, Eltern und sonstiges Schulpersonal.

Neben den Fragebogen werden etwas seltener Interviews verwendet, um Selbstauskünfte zu Bullying-/ Viktimisierungserlebnissen zu erhalten. Im Vergleich zu Fragebogen ist es mit Hilfe dieser Methode besser möglich, Interaktionen und auch individuelle Erlebnisse zu erfragen. Sie werden jedoch aufgrund des hohen Personal- und Zeitaufwandes und der mangelnden Anonymität seltener als Fragebogen verwendet.

Andere Verfahren, die zum Einsatz kommen, um das Vorkommen von Bullying/ Viktimisierung einzuschätzen, sind Nominierungsverfahren durch Peers und Lehrkräfte (vgl. Boulton, 1997; Perry, Kusel & Perry, 1988).

Nachteilig an Nominierungsverfahren ist sicherlich, dass die Gefahr einer Etikettierung besteht. Auch wird das offene, nicht anonyme Vorgehen von ethischer und legaler Seite aus kritisch betrachtet.

Darüber hinaus gibt es Versuche, über objektive Daten wie z.B. Versicherungsstatistiken, Unfallstatistiken oder die polizeiliche Kriminalstatistiken das Vorkommen von Aggressionen abzuschätzen. Problematisch ist jedoch, dass in den Statistiken lediglich körperliche Verletzungen erfasst werden (Hanewinkel & Eichler, 1999).

Teilweise werden auch systematische, methodisch kontrollierte Verhaltensbeobachtungen in naturalistischen settings (z.B. Schulhof) eingesetzt (z.B. Craig & Pepler, 1997). Verhaltensbeobachtungen ermöglichen, Informationen über die Häufigkeit von Bullying und die Rolle aller Beteiligten zu erhalten. Darüber hinaus erlauben sie – wenn sie über eine längere Zeit und verschiedene settings hinweg – durchgeführt werden, Schlüsse auf situationale und Kontextvariablen (z.B. gibt es bestimmte Orte, an denen vermehrt schikaniert

wird; wird in Anwesenheit Erwachsener genauso häufig schikaniert wie in unbeaufsichtigten Situationen?).

Vorteil der Verhaltensbeobachtung ist es, dass die Beobachtungen (die erhobenen Daten) nicht von der Fähigkeit der Schüler oder der Erwachsenen beeinflusst sind, Erlebnisse zu erinnern und wiederzugeben (Craig & Pepler, 1997). Beobachtungsmethoden sind jedoch kosten- und zeitintensiv. Die mangelnde Anonymität der Datenerhebung ist ebenfalls kritisch anzumerken.

2.4 Fazit

Zur Ermittlung der Effektivität von Präventions- und Interventionsmaßnahmen werden am häufigsten Selbst- und Fremdeinschätzungen verwendet. Da Schüler, Eltern und Lehrkräfte problematische Verhaltensweisen und deren Veränderungen möglicherweise unterschiedlich wahrnehmen, ist es sinnvoll, Informationen von allen in die Interventionsmaßnahmen einbezogenen Zielgruppen zu erheben. Fragebogen stellen dabei eine kostengünstige Möglichkeit der Datenerhebung dar, da zeitgleich eine große Stichprobe befragt werden kann. Sie bieten außerdem genügend Anonymität, um nicht zu defensiven Antworten zu führen. Darüber hinaus können sie zu multiplen Zeitpunkten vorgegeben werden, um aus der jeweiligen Sicht wahrgenommene Veränderungen durch Interventions- und Präventionsmaßnahmen wiederzugeben.

3 Ursachen und Folgen von Bullying/ Viktimisierung

3.1 Der „Teufelskreis“ des Bullying (Olweus, 1989, 1991, 1996)

Ausgehend von Bronfenbrenners (1979) Pionierarbeit über die „Social ecological systems theory“ wird Bullying/ Viktimisierung als ein Prozess verstanden, der sich über die Zeit hinweg als ein Resultat komplexer Interaktionen zwischen inter- und intraindividuellen Variablen etabliert und aufrechterhält. Der von



Olweus angenommene „Teufelskreis“ von Bullying (nach Olweus, 1989, 1991, 1996) veranschaulicht den Zusammenhang der einzelnen Faktoren (vgl. Abbildung 1).

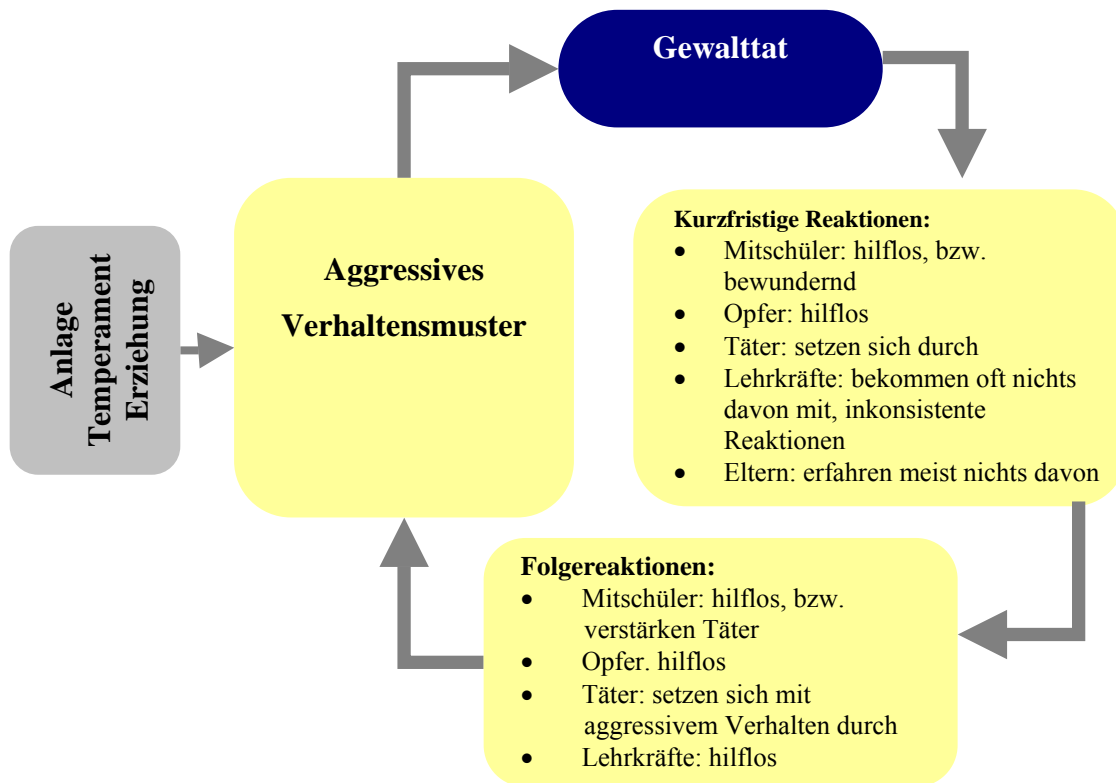


Abbildung 1: "Teufelskreis" von Bullying (Olweus, 1989, 1991, 1996)

Individuelle Risikofaktoren (z.B. Alter, Geschlecht), die Dynamik in der Peer-Gruppe (z.B. Art und Qualität der Freundschaftsbeziehungen innerhalb der Klasse, Gewaltbereitschaft), das Klassen- bzw. Schulklima und –management und familiäre Bedingungen (z.B. Erziehungsstil der Eltern) werden hierbei berücksichtigt (vgl. Rigby, Smith & Pepler, 2004). Die einzelnen hier genannten Faktoren werden im Weiteren genauer erläutert.

In zahlreichen Studien wurden die Schüler in Täter-, Opfer, Täter-Opfergruppen und die Gruppe der am Schikanieren unbeteiligten Schüler eingeteilt und hinsichtlich verschiedener Personenmerkmale miteinander verglichen. Dabei ließen sich „typische“ Verhaltensmerkmale feststellen, durch die diese einzelnen Gruppen charakterisiert sind. Diese können Tabelle 1 entnommen werden.

Tabelle 1: Verhaltens- und Einstellungsmerkmale von Tätern, Opfern und Täter-Opfer im Vergleich zu Schülern, die am Bullying unbeteiligt sind

	Täter	Opfer	Täter-Opfer
Einschätzung der Situation	<ul style="list-style-type: none"> ➤ gering ausgeprägte Gefühle der Empathie (Beale, 2001) ➤ interpretieren uneindeutige Situationen oft als feindselig (z.B. McNamara & McNamara, 1997) ➤ positive Einstellung zu Gewalt (z.B. Glew, Rivara & Feudtner, 2000; Pellegrini, 2002) 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ negative Einstellung zu Aggressionen (reagieren eher nicht-aggressiv auf Angriffe) (z.B. Glew et al., 2000; Pellegrini, 2002) ➤ geben sich oft die Schuld an der Schikane (Carney & Merrell, 2001) 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Hyperaktivitäts- und Aufmerksamkeitsprobleme (Carney & Merrell, 2001). ➤ interpretieren Situationen oft als feindselig (Pellegrini, 1998)
Präferierte Verhaltensweise n/ Ziele	<ul style="list-style-type: none"> ➤ setzen ihre sozialen Fertigkeiten auch dazu ein, Andere zu manipulieren oder zu dominieren (Beale, 2001; Carney & Merrell, 2001) ➤ meist bei Gleichaltrigen beliebt (vgl. Farmer et al, 2002) 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ weniger sozial und emotional angepasst, wenig Freunde, weniger Kontakte mit peers, höhere Einsamkeit (Nansel et al., 2001; Schwartz, Dodge & Coie, 1993) 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ werden von peers meist abgelehnt, sind weniger beliebt als Täter und Opfer (Andreou, 2000)

Emotionale Reaktionen	<ul style="list-style-type: none"> ➤ niedrige Frustrationsschwelle (Olweus, 1993a) ➤ erhöhter Ärger herrscht vor (Bosworth, Espelage & Simon, 1999) ➤ erhöhte Depressionswerte (z.B. Austin & Joseph, 1996) ➤ erhöhte Ängstlichkeitswerte (Duncan, 1999) 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Angst, verletzt zu werden, weinen oft, erzählen häufig Anderen nicht von den erlebten Schikanen, da sie sich schämen (Smokowski & Kopasz, 2005) ➤ ruhiger, vorsichtiger, ängstlicher, unsicherer, sensibler als andere Kinder (Glew et al., 2000). ➤ geringer Selbstwert (O'Moore & Kirkham, 2001) ➤ erhöhte Depressionswerte (z.B. Callaghan & Joseph, 1995) 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ ängstliches und aggressives Verhalten überwiegen (Olweus, 1995) ➤ sehen sich als weniger intelligent, weniger attraktiv, weniger beliebt und unglücklicher als reine Täter (O'Moore & Kirkham, 2001). ➤ erhöhte Depressionswerte (z.B. Austin & Joseph, 1996) ➤ höhere Ängstlichkeitswerte als Opfer und Täter (Duncan, 1999)
Handlungsalter nativen	<ul style="list-style-type: none"> ➤ gut ausgebildete soziale Fertigkeiten, verhalten sich jedoch häufig wenig prosozial (Beale, 2001) ➤ verhalten sich oft aggressiv, destruktiv (Carney & Merrell, 2001) 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ verfügen im Vergleich über weniger Kommunikations- und Problemlösefertigkeiten (Glew et al., 2000). 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ bringen häufig Waffen mit in die Schule (Brockenborough, Cornell & Loper, 2002) ➤ verfügen über wenig Problemlösefertigkeiten (Mynard & Joseph (1997)
Selbstwirksamkeitserwartung		<ul style="list-style-type: none"> ➤ Tendieren dazu, körperlich eher schwach zu sein, weshalb sie sich gegen körperliche Angriffe oft nur schlecht zur Wehr setzen können (McNamara & McNamare, 1997) 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Haben einen geringen Selbstwert (Mynard & Joseph (1997)
Erwartete Konsequenzen des Verhalten	<ul style="list-style-type: none"> ➤ werden für Aggressionen oft mit Aufmerksamkeit, Prestige oder Geld/ Zigaretten verstärkt (Olweus, 1993a) 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ werden von peers und Erwachsenen weniger unterstützt und fühlen sich der Schule weniger zugehörig (Furlong et al, 2003). 	



Bei der Zusammenschau einer exemplarischen Auswahl von Studienergebnissen wird deutlich, dass Schüler, die sowohl andere schikanieren, wie auch viktimisiert werden (Täter-Opfer), sich dadurch auszeichnen, dass sie emotional und von ihrem Verhalten her am schlechtesten angepasst sind. Sie sind auch gefährdet, in der Entwicklung weitere Anpassungsschwierigkeiten zu entwickeln (Kupersmidt, Patterson & Eickholt, 1989). Das Risiko, auch in Zukunft Schwierigkeiten zu haben, ist bei dieser Gruppe am höchsten.

Obwohl sich beim Vergleich der Gruppen von Kindern Unterschiede im Verhalten, in den Emotionen und Kognitionen feststellen ließen, verdeutlichen die Ergebnisse jedoch auch, dass es nicht „den“ Risikofaktor dafür gibt, dass Schüler in Bullying/ Viktimisierung verwickelt werden. Dies bedeutet, dass es zwar bestimmte Merkmale gibt, die es wahrscheinlicher machen, dass einzelne Schüler andere schikanieren oder selbst schikaniert werden; der Bullyingprozess- so wurde einleitend beim multifaktorellen Modell bereits deutlich - ist jedoch weit komplexer und kann nicht nur auf Eigenschaften einzelner Schüler reduziert werden.

3.2 Modell der sozialen Informationsverarbeitung

Im Modell von Lemerise & Arsenio (2000), das auf dem Modell der sozialen Informationsverarbeitung nach Crick & Dodge (1994) basiert, werden die bei Olweus modellhaft/heuristisch erläuterten Prozesse in einer sozialen Situation konkreter beschrieben; Ansatzpunkte für Veränderungen bei Schülern, die problematische Verhaltensweisen zeigen, können daraus abgeleitet werden. Diesem Ansatz nach verhält sich eine Person dann problematisch (entweder im Sinne Täter oder Opfer), wenn sie

- eine Situation unzutreffend einschätzt (ungünstige Enkodierung der Situation durch fehlerhafte Einschätzung der Emotionen Anderer, mangelnde Empathie)
- unangemessene Verhaltensweisen/ Ziele präferiert (ungünstige Interpretation einer Situation durch gewaltbereite Überzeugungen und

Einstellungen, Abwägen früherer Erlebnisse, Einschätzen der eigenen Kompetenzen und der emotionalen Beziehungen zum Gegenüber)

- emotionale Reaktionen zeigt, wie Angst, Ärger, Furcht, die die Entwicklung gewünschter Verhaltensweisen behindern (mangelnde Regulierung ungünstiger Emotionen)
- keine Ideen hat, wie sie Konflikte konstruktiv lösen kann (eingeschränkter Handlungsspielraum durch fehlende Handlungsalternativen)
- sie sich nicht zutraut, angemessene Verhaltensweisen auszuführen, weil ihr die Übung fehlt (niedrige Selbstwirksamkeitserwartung),
- die Konsequenzen ihres unangemessenen Sozialverhaltens in der Bilanz als zu positiv eingestuft werden (ungünstige Ergebniserwartung durch mangelnde Empathiefähigkeit, inkonsistentes Verhalten der Umgebung, Verstärkung ungünstiger Verhaltensweisen durch die Umgebung)

In dem Modell von Lemerise & Arsenio (2000) und von Olweus (1989, 1991, 1996) ist die lerntheoretische Annahme leitend, dass das Verhalten Jugendlicher (einschließlich ihrer Einstellungen und Kognitionen) aus einem fortlaufenden Austauschprozess mit ihrer sozialen Umwelt resultiert, der dieses Verhalten verstärkt, verändert und so nachhaltig festigt. (vgl. auch Metzler, Biglan, Rudby & Sprague, 2001). Ob eine bestimmte Reaktion tatsächlich gezeigt wird, ist entscheidend von den zu erwartenden Konsequenzen einer Handlung abhängig. Die Bedeutung des sozialen Umfeldes für das Auftreten von Bullying soll vor diesem Hintergrund nun genauer betrachtet werden.

3.3 Genauere Betrachtung der Umgebungsfaktoren

3.3.1 *Einfluss der Lehrkräfte*

Tritt Bullying im Schulalltag auf, so halten Schüler die Schikanen oft vor den Lehrkräften geheim (Byrne, 1994), so dass sie in vielen Fällen nicht über das Geschehen informiert sind. Damit ist auch die Diskrepanz zwischen den Angaben der Schüler und der Lehrkräfte zu erklären, wenn sie nach der Häufigkeit ihres Eingreifens in Bullyingssituationen gefragt werden: Lehrkräfte geben an, in 85%



aller Fälle einzuschreiten, Schüler bestätigen dies nur für 35% der Situationen (Pepler, Craig, Ziegler & Charach, 1994). Auch sind Lehrkräfte nicht immer in der Lage, Täter zu identifizieren (z.B. Leff, Kupersmidt, Patterson & Power, 1999).

Häufig ist auch zu beobachten, dass Lehrkräfte das Auftreten von Bullying ignorieren, weil sie befürchten, den Konflikt eher zu verschärfen oder zumindest nicht angemessen lösen zu können (Besag, 1989; Stephenson & Smith, 1989). Manchmal herrscht Unsicherheit darüber, ob die Konflikte überhaupt ein Eingreifen von außen bedürfen oder ob es sich um entwicklungsfördernde Auseinandersetzungen unter Gleichaltrigen handelt. Vor allem indirektere Formen der Gewalt wie der soziale Ausschluss einzelner Schüler wird von Lehrkräften häufig nicht als Situation anerkannt, in denen sie dem Opferkind zur Hilfe kommen könnten; in vielen Fällen besteht von Lehrerseite aus sogar eine negative Einstellung gegenüber dem viktimisierten Schüler (Yoon, 2004).

Dadurch reagieren Lehrkräfte wenig konsistent, ihr Vorgehen trägt nicht immer zur Deeskalation des Konfliktes bei; durch die inkonsistenten Reaktionen verstärken sie sogar das Auftreten von Bullying intermittierend. Zwei Drittel aller Schüler empfinden die Unterstützung durch Lehrkräfte tatsächlich nicht genügend hilfreich (Hazler, 1996).

Lehrkräfte sind gleichwohl Personen, die viel verändern können: Sie verbringen viel Zeit mit den Schülern, dienen in verschiedenen Situationen als Modell, haben die Möglichkeit, vertrauensvolle Beziehungen zu Schülern aufzubauen und sie in ihrer Entwicklung gezielt zu fördern (z.B. Swaerer & Doll, 2001). Gelingt es den Lehrkräften, durch ein positives Klassenamangement das Klima in einer Klasse zu verbessern, so wirkt dies präventiv ungünstigen Interaktionen entgegen (Rigby, 2002). Haben Lehrkräfte Wissen über Bullying und den Umgang damit angereichert, so steigt auch ihre Selbstwirksamkeit und sie tragen effektiver zu Konfliktlösungen bei (Newman-Carlson & Horne, 2004).

3.3.2 Einfluss der Gleichaltrigen

Die Mehrzahl aller Bullying-Situationen geschehen zwar nicht in Anwesenheit von Erwachsenen, wohl aber in Anwesenheit der Mitschüler. Die Reaktionen der Gleichaltrigen auf das Schikanieren eines Mitschülers oder einer Gruppe von Mitschülern sind dabei ganz unterschiedlich: 57% aller Schüler verhalten sich dem Täter gegenüber freundlicher als dem Opfer; nur 31% stehen auf der Seite des viktimisierten Schülers; 30% empfinden Belustigung, wenn jemand Anderes schikaniert wird und 48% der Schüler beteiligen sich aktiv daran, jemanden zu drangsalieren (Craig & Pepler, 1995).

Ausgehend von diesen Beobachtungen betonen neuere systemische Ansätze die Bedeutung der Mitschüler für das Auftreten von Bullying (Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman & Kaukiainen, 1996). Schüler lassen sich diesem Ansatz nach unterschiedlichen Rollen zuordnen. In einer Bullying-Situation interagieren Täter, Opfer, Assistenten des Täters, Beobachter und Verteidiger des Opfers miteinander. Alle Schüler sind demnach in irgendeiner Art und Weise an dem Geschehen beteiligt, schon allein das Beobachten der Schikane durch Mitschüler kann auf die Täter verstärkend wirken.

Bullying ist ein Gruppengeschehen und wird durch das gesamte Beziehungsgefüge in einer Klasse getragen (Lagerspetz, Björkqvist & Berts & Kung, 1982). Eine Klassengemeinschaft ist dadurch gekennzeichnet, dass es sich dabei um ein relativ festes, aber nicht freiwillig gewähltes soziales Gefüge handelt. Beim Übergang in eine weiterführende Schule ist ein Anstieg an Bullying und Viktimisierung zu verzeichnen. Die Dominanztheorie (Pellegrini, 2002) bietet hierfür eine Erklärung an: Bullying wird dabei als eine Strategie gesehen, mit der sich Individuen in einer neu gebildeten Gleichaltrigengruppe Dominanz verschaffen kann. Während in der Grundschule die Beziehungen der Schüler eher dyadisch sind, wird die Hierarchie in der weiterführenden Schule immer stärker. Damit steigt auch die Wahrscheinlichkeit, dass dieselben Personen schikaniert werden.



Die Gleichaltrigengruppe hat sich gerade im späten Kindesalter (11./12. Lj.) als wichtiger Einflussfaktor auf das Verhalten und die Entwicklung eines Kindes erwiesen (Scheithauer et al., 2003). Vor diesem Hintergrund ist es sicherlich als problematisch anzusehen, dass Täter in weiterführenden Schulen von den Klassenkameraden mehr soziale Unterstützung erfahren und beliebter sind als Opfer. Die Theorie der gegenseitigen Anziehung („attraction theory“) erklärt dieses hier geschilderte Phänomen. Sie postuliert, dass junge Erwachsene ein Bedürfnis danach haben, sich von ihren Eltern abzugrenzen. Demzufolge werden sie von anderen Jugendlichen angezogen, die Merkmale besitzen, die Unabhängigkeit ausstrahlen (z.B. Aggression, Delinquenz, Ungehorsam) (vgl. Bukowski, Sippola & Newcomb, 2000). Die Zunahme der Anziehung aggressiver Mitschüler beim Wechsel auf die weiterführende Schule ist für Mädchen sogar höher als für Jungen (Pellgrini & Bartini, 2001). Schüler, die von Mitschülern unterstützt werden oder Freunde in einer Klasse haben, sind weniger dem Risiko ausgesetzt, viktimisiert zu werden.

Rigby (2005) beschäftigte sich mit dem Zusammenhang von Einstellung und Verhalten und fand heraus, dass vor allem die Einstellung in der Klasse gegenüber Opfern und das von Freunden erwartete eigene Verhalten gegenüber den viktimisierten Schülern in einem hohen Maß bestimmt, ob das Opfer Unterstützung erfährt (Rigby, 2005). Der Einfluss der Erwartungen durch Lehrkräfte und Eltern tritt hinter den Einfluss der Mitschüler zurück. Ähnliche Ergebnisse zeigen Studien, die sich mit dem Einfluß der „Homophily Hypothese“ (Gruppenzugehörigkeit wird beim Übergang ins Jugendalter wichtig, die Gruppen sind sehr homogen bezüglich des Verhaltens, Geschlecht, ethnischer Gruppe) auf Bullying beschäftigen. Espenlage et al. (2003) untersuchten 6 bis 8. Klässler über einen 1-Jahres-Zeitraum hinweg. Sie fanden heraus, dass Schüler (sowohl Mädchen als auch Jungen), die andere schikanierten mit solchen zusammen waren, die das auch taten; innerhalb eines Jahres hatte in diesen Gruppen die Häufigkeit, mit der sie andere schikanierten, zugenommen.

Aus diesem Grund ist es ein entscheidender Faktor in Interventionen, die Einstellung und Gewaltbereitschaft der Peer-Gruppe zu beeinflussen, Gleichaltrige gegenüber dem Druck aggressiver Mitschülern zu stärken, starre Hierarchien aufzuweichen und die Schüler dazu zu aktivieren, das Opfer zu unterstützen (Rigby, 2005). Um dies jedoch leisten zu können, benötigen die Gleichaltrigen „Mut, Zivilcourage, Kompetenz, um die eigene Situation und die des Opfers einzuschätzen, Handlungswissen darüber, wie effektiv geholfen werden kann und wo kompetente Unterstützung zu erwarten ist.“ (Schäfer & Korn, 2001)

3.3.3 *Einfluss der Eltern*

Eltern bekommen - ebenso wie das Schulpersonal - häufig wenig von den schulischen Schikanen mit (Olweus, 1996). Zum einen liegt dies natürlich daran, dass Eltern im Schulalltag ihrer Kinder physisch nicht anwesend sind und deshalb kaum eigene Beobachtungen machen können. Kinder berichtet ihren Eltern jedoch in vielen Fällen auch nichts davon. Als Ursache für ihr Schweigen geben die Opfer unter anderem an, dass sie befürchten, dass ihre Eltern durch überstürztes, emotionales Eingreifen die Situation verschlimmern könnten (vgl. Smith & Myron-Wilson, 1998). Die Täter spüren meist keinen Leidensdruck und erzählen ihren Eltern deshalb nichts davon. Viele Kinder schämen sich auch vor ihren Eltern, die Probleme mit Gleichaltrigen zu thematisieren. Befragungen von Eltern haben ergeben, dass sie tatsächlich oft nicht wissen, wie sie helfen können, wenn sie erfahren, dass ihr Kind andere schikaniert oder schikaniert wird (Olweus, 1996). Sie greifen auch nur punktuell und wenig vorhersehbar in das Geschehen ein. Es mangelt folglich an konsistenten Reaktionen, die das Problemverhalten unterbinden könnten.

Die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder wird jedoch ganz entscheidend durch ihre Eltern mitbestimmt. Studien konnten zeigen, dass Täter eher autoritär/ bestrafend (z.B. Baldry & Farrington, 2000), Opfer in vielen Fällen überbehütend (z.B. Smith & Myron-Wilson, 1998) erzogen werden. Eltern beeinflussen sowohl direkt wie auch indirekt die Aneignung sozialer Fertigkeiten ihrer Kinder und ihr Verhalten in Interaktionen (Cutner-Smith, 2000). Durch Modelllernen,



Konditionierung und Coaching wird das Sozialverhalten der Kinder direkt beeinflusst. Kinder orientieren sich in vielen Situationen am Verhalten ihrer Eltern. Die Eltern dienen ihnen folglich auch in der Gestaltung von Beziehungen zu Freunden, Partnern, Kollegen und Familienmitgliedern und in der Art und Weise wie sie Konflikte lösen als Vorbild. Eltern aggressiver Kinder haben im Vergleich zu Eltern nicht-aggressiver Kinder beispielsweise weniger Freunde, sind sozial isoliert (Patterson, 1982), lösen Eltern-Kind-Konflikte häufiger durch körperliche Bestrafung (Eron & Huesman, 1990) und empfinden in Interaktionen mit Anderen (auch mit ihren Kindern) öfters Ärger oder haben Meinungsverschiedenheiten (Elder, Hagell, Rudkin & Conger, 1994). Als weiterer direkter Einflussfaktor auf die Entwicklung sozialer Fertigkeiten wird die Konditionierung genannt. Darunter ist zu verstehen, dass die Qualität der emotionalen Beziehung zwischen Eltern und ihren Kindern mitbestimmt, ob die Kinder soziale Interaktionen mit positiven oder negativen Gefühlen assoziieren. Verhalten sich Eltern ihren Kindern gegenüber aggressiv, distanziert und feindselig, so tragen die Kinder ein erhöhtes Risiko dazu, selbst aggressiv und delinquent zu werden (z.B. Loeber & Stouthamer-Loeber, 1998), während ein liebevoller, verständnisvoller, warmherziger Eltern-Kind-Kontakt die Kinder darin unterstützt, zwischenmenschliche Kompetenzen mit Gleichaltrigen auszubauen (z.B. Brody & Flor, 1998). Darüber hinaus können Eltern ihre Kinder auch dahingehend „coachen“, dass sie soziale Situationen angemessen lösen lernen. Reagieren Eltern z.B. nicht auf Bullying-Vorfälle so vermitteln sie vielleicht auch ungewollt damit, dass sie mit den Handlungen einverstanden sind (Roberts, 2000). Schlagen Mütter hingegen prosoziale Verhaltensweisen vor, so verhalten sich ihre Kinder seltener aggressiv (Mize & Pettit, 1997). Aber auch die Möglichkeiten, die Eltern zur Verfügung stellen, um soziale Kontakte zu knüpfen (z.B. Nachbarschaft, in der die Familie wohnt, Sportvereine, Musikstunden), beeinflussen die Ausbildung der sozialen Fertigkeiten von Kindern (z.B. Rubin, 1985). Der sozio-ökonomische Status einer Familie beeinflusst hingegen das Auftreten von Bullying/ Viktimisierung nicht. Ein unterstützender Erziehungsstil der Eltern trägt somit in einem hohen Maße zur Entwicklung eines positiven Selbstwertes, zum Ausbau sozialer Kompetenzen und der Prävention von

Verhaltensauffälligkeiten bei (z.B. Bor, Sanders & Markie-Dadds, 2002; Bowers, Smith & Binney, 1994;).

3.4 Folgen

Bullying kann für alle Beteiligten mit ernstzunehmenden kurz- und langfristigen Folgen verbunden sein. Bei Kindern, die als „Opfer“ identifiziert werden, sind häufig internalisierende Verhaltensauffälligkeiten (z.B. Depressionen, ein geringes Selbstwertgefühl, psychosomatische Beschwerden, Vielzahl ausgeprägter Ängste) und schlechtere akademische Leistungen (gepaart mit erhöhten Fehlzeiten in der Schule) feststellbar (Williams, Chambers, Logan & Robinson, 1996). In extremen Fällen sind Opfer verstärkt gefährdet, Selbstmord zu begehen (Kaltiala-Heino, Rimpela, Marttunen, Rimpela & Rantanen, 1999). Schüler, die Andere schikanieren, haben im Vergleich zu unauffälligen Schülern ein erhöhtes Risiko, kriminell zu werden, Suchtmittel zu missbrauchen und sich auch im häuslichen Bereich gewalttätig zu verhalten (Gottheil & Dubow, 2001). Zur Demonstration dieser Zusammenhänge soll exemplarisch eine über einen Zeitraum von 22 Jahren durchgeführte längsschnittlich angelegte Studie von Huesman, Eron, Lefkowitz & Waldner (1984) beschrieben werden. Die Teilnehmer ihrer Stichprobe waren zum ersten Mal in der 3. Klasse untersucht worden. Es zeigte sich, dass Kinder, die im Alter von acht Jahren als aggressiv eingestuft wurden im Alter von 30 Jahren häufiger als nichtaggressive Kinder in ein kriminelles Delikt verwickelt oder für delinquentes Fahren im Strassenverkehr verurteilt waren und sie sich ihrem Ehepartnern und eigenen Kindern gegenüber häufiger aggressiv verhielten. Noch alarmierender waren die Befunden, nach denen die Kinder der damaligen „Tätern“ ebenfalls durch aggressives Verhalten auffielen. Das aggressive Verhaltensmuster erwies sich folglich als stabil: Kinder, die mit acht Jahren aggressiver waren als der Durchschnitt ihrer Altersgruppe, gehörte auch im Alter von 30 Jahren zur aggressiven Spitze der altersäquivalenten Gruppe. Das aggressive Verhalten hatte sich zudem auf die nächste Generation „übertragen“. Verschiedene Längsschnittstudien konnten zeigen, dass es sich auch bei der Viktimisierung um relativ stabile Verhaltensmuster handelt (vgl. Olweus, 1984; Sandstorm & Coie, 1999).



3.5 Fazit

Es wurde deutlich, dass es sich bei Bullying/ Viktimisierung um ein komplexes Gruppengeschehen handelt, das sich gerade beim Übergang in eine weiterführende Schule verschärft. Ma (2002) stellte fest, dass in Schulen, in denen wenig Bullying vorkommt, positive disziplinarische Maßnahmen konsistent durchgeführt wurden und die Eltern in das Schulgeschehen stark eingebunden waren. Veränderungen sind vor allem dann möglich, wenn zum einen mit den Schüler gearbeitet wird, die schikaniert werden oder andere schikanieren, aber auch mit der Gruppe der am Bullying mehr oder weniger unbeteiligten Mitschüler.

4 Prävention und Intervention bei Bullying/ Viktimisierung

Viele Länder haben die Problematik solcher Konflikte, das damit verbundene Entwicklungsrisiko für die Schüler, aber auch die Chancen frühzeitig einsetzender Interventionen zwischenzeitlich erkannt. Gleichzeitig ist ermittelt, dass sich diese Risiken bei einer Chronifizierung der „Täter- und Opferrollen“ diese Zusammenhänge im weiteren Entwicklungsverlauf bis weit ins Erwachsenenalter hinein verschärfen (z.B. Herrenkohl et al., 2003).

Interessant sind hier auch neuere Studien, die sich speziell mit der Gruppe der Schüler beschäftigen, denen es gelingt, aus den Täter- und Opferrollen auszubrechen.

Eine an 51 Schulen in England durchgeführte Studie von Smith, Talamelli, Cowie, Naylor & Chauhan (2004) verglich verschiedene Opfertypen und Schüler, die noch nie in der Opferrolle waren hinsichtlich ihrer psychischen Belastung miteinander. Folgende Opfertypen wurden unterschieden: Stabile Opfer (d.h. Schüler, die bereits über einen zuvor definierten Zeitraum hinweg viktimisiert wurden), „neue“ Opfer (d.h. Schüler, die erst seit kurzem von anderen schikaniert

wurden) und „frühere“ Opfer (d.h. Schüler, die in der Vergangenheit von anderen schikaniert wurden). Die Resultate der Studie bestätigen die erhöhte Belastung der stabilen und der „neuen“ Opfer (sie haben z.B. ein niedriges Selbstwertgefühl und erhöhte Depressionswerte). Als günstige Bewältigungsstrategien erwiesen sich hier die aktive Suche nach sozialer Unterstützung (z.B. mit jemandem über die Erlebnisse reden, Freundschaften aufbauen) und ein günstiges Attributionsmuster (z.B. sich nicht die Schuld an den Schikanen geben). Solche Verhaltensmuster waren geeignet, einer Chronifizierung der Opferrolle entgegenzuwirken. Zwischen Schülern, die noch nie Opfer von Schikanen der Mitschüler waren und solchen, denen es gelang, sich aus dieser ungünstigen Rolle zu lösen, war kein Unterschied in der emotionalen Anpassung und der Verhaltensanpassung feststellbar.

4.1 Ziele von Präventions- und Interventionsmaßnahmen

Um ungünstigen Entwicklungen entgegenzuwirken und günstige Bewältigungsstrategien zu fördern, wurden verschiedene Behandlungsmaßnahmen konzipiert.

Präventiven Maßnahmen wird dabei ein besonderes Augenmerk geschenkt, da es sich in der Praxis als schwierig erweist, chronifizierte Probleme zu behandeln - vor allem, wenn sie sich bereits auf andere Bereiche (z.B. Schulleistungen) ausgeweitet haben (Heinrichs, Saßmann, Hahlweg & Perrez, 2002). Darüber hinaus können durch effektive Präventionsmaßnahmen Kosten für aufwendige Interventionen eingespart werden (z.B. Scott, Knapp, Henderson & Maughan, 2001).

Ziel präventiver Maßnahmen ist es, Risikofaktoren für ein Problemverhalten zu reduzieren und Schutzfaktoren zu fördern (Lösel & Bliesener, 2002). Forschungsarbeiten, die sich mit der Prävention von Bullying und Viktimisierung beschäftigt haben, konnten zeigen, dass bei folgenden Situations- und Personenmerkmalen das Vorkommen von Bullying und Viktimisierung reduziert ist:

- eine erhöhte Wahrnehmung von Konflikten (Olweus, 1991),



- eine positive Einstellung zu viktimisierten Schülern und eine geringe Gewaltbereitschaft innerhalb der Gleichaltrigengruppe (Rigby, 2005),
- gut ausgeprägte Konfliktlösefertigkeiten der Schüler (McMahon, Washburn, Felix, Yakin & Childrey, 2000) und
- eine vertrauensvolle und unterstützende Beziehung zu Lehrkräften und Eltern (Roland & Galloway, 2002).

In einer Zeit, in der z.B. durch den Übergang in eine weiterführende Schule verstärkt Anforderungen (z.B. erhöhte akademische Leistungen, Integration in neue Klasse, mehr Zeit in der Schule) gestellt werden, ist es wichtig, dass ein vertrauensvoller Kontakt zu den Eltern und Lehrkräften besteht und sie die Kinder in ihrer Eigenständigkeit fördern. Selbstbewusste und eigenständige Schüler werden seltener viktimisiert, schikanieren seltener Andere oder sehen seltener tatenlos zu, wie ein anderes Kind drangsaliert wird (O'Moore, 2000). Für die Wirksamkeit von Programmen ist es entscheidend, dass sie nicht nur punktuell, sondern auf lange Sicht angeboten werden, da Veränderungen Zeit und Geduld verlangen (Roberts & Coursol, 1996).

4.2 Ansatzpunkte für Präventions- und Interventionsmaßnahmen

Präventionsmaßnahmen können auf unterschiedlichen Ebenen ansetzen: Bei personenzentrierten Ansätzen wird mit den Tätern und den Opfern gearbeitet. Die isolierte Arbeit mit Tätern und Opfern bringt jedoch einige Schwierigkeiten mit sich: Zum einen besteht die Gefahr einer „Stigmatisierung“, wenn die Teilnahme einzelner problematischer Schüler an Interventionen forciert wird; zum anderen besteht vor allem auf Seiten der Täter häufig wenig Motivation, ihr Verhalten zu verändern, da sie durch ihre zumindest partielle „Machtposition“ gegenüber den Opfern nur wenig Leidensdruck verspüren und bei Mitschülern zumeist beliebt sind (Demaray & Malecki, 2003). Darüber hinaus ist zu bedenken, dass präventive Maßnahmen vor allem im frühen Jugendalter sogar einen gegenteiligen, problemverschärfenden Effekt haben können, wenn sich die Gruppen aus Schülern zusammensetzen, die durchgängig externalisierende

Verhaltensprobleme aufweisen (Dishion, McCord & Poulin, 1999). Da es sich beim Bullying um ein soziales Gruppengeschehen handelt, reichen personenzentrierte Maßnahmen häufig ohnehin nicht aus, um langfristig Veränderungen zu bewirken (Sutton & Smith, 1999).

Als wirkungsvoller zur Prävention aggressiver Verhaltensweisen haben sich sogenannte Mehr-Ebenen-Programme erwiesen, die neben den personenbezogenen Faktoren auch die Umgebungsfaktoren einbeziehen und systemische Veränderungen im Blickfeld haben. Um allen Schülern in Abhängigkeit von ihren psychosozialen Belastungen gerecht zu werden, enthalten die meisten der Mehr-Ebenen-Programme sowohl Präventions- wie auch Interventionsstrategien (Loeber, 1982).

4.3 Effektivität evaluierter Mehr-Ebenen-Programme

Am bekanntesten und am besten untersucht ist das Programm von Dan Olweus (1991), der als einer der Pioniere in der Bullying-Forschung in den 80er Jahren in Norwegen ein Anti-Bullying-Programm für Schulen entwickelte. Ziel der norwegischen Interventionen ist es, durch Maßnahmen auf Schulebene (z.B. pädagogischer Tag zum Thema „Gewalt“, verstärkte Pausenaufsicht), auf Klassenebene (z.B. Einführung von Regeln zur Konfliktlösung) und auf der persönlichen Ebene (z.B. Gespräche der Lehrkraft mit Tätern/ Opfern) den Teufelskreis von Angst und Gewalt zu unterbrechen und das positive soziale Klima in einer Klasse zu fördern. In einer landesweit angelegten Studie in den Jahren 1983 bis 1985 nahmen 112 norwegische Schulen (Klassen 4 bis 7) an der Intervention teil. Acht bzw. 20 Monate nach der Basiserhebung hatte sich den Schülerangaben zu Folge die Anzahl von Bullying-Episoden um die Hälfte reduziert und das soziale Klima hatte sich wirkungsvoll verbessert (Olweus, 1991). Aufgrund dieser erfolgversprechenden Ergebnisse wurde in anderen Ländern ebenfalls Anti-Bullying-Programme durchgeführt; das norwegische Programm diente dabei als Modell. Die Kernelemente der norwegischen Interventionen (Einbeziehung von Eltern und Lehrkräften, gemeinsame Definition des Problems, Aufstellen und Kommunizieren von Regeln, Anwendung



konsistenter Konsequenzen bei Regelverstößen) wurden zumeist mit einem Training kombiniert, bei dem den Schülern aktiv soziale Fertigkeiten vermittelt werden (vgl. Rigby, 2005).

Darüber hinaus hat sich ein positives Klassenmanagement als wirkungsvolles präventives Merkmal erwiesen (Roland & Galloway, 2002). Es gelang jedoch bisher nur in einer einzigen Interventionsstudie, die in Spanien 1995 mit 910 Schülern im Alter von 8 bis 18 Jahren durchgeführt wurde, ähnlich positive Resultate zu erzielen (z.B. Abnahme der Anzahl viktimisierter Schüler von 9,1 % auf 3,9% , Abnahme der Schüler, die schikanieren von 4,5% auf 3,8 % nach 4 Jahren) (Ortega & Lera, 2000). Andere Programme zeigten eher schwache Effekte (z.B. Pepler, Craig, Ziegler & Charach, 1994).

In Deutschland (Schleswig-Holstein) wurde 1994 in Anlehnung an das norwegische Programm ein Mehr-Ebenen-Programm in 47 Schulen (6 Grundschulen, 14 Hauptschulen, 8 Realschulen, 6 Gymnasien und 3 Gesamtschulen) implementiert und über einen 2-Jahres-Zeitraum evaluiert (Hanewinkel & Knaack, 1997). Bei der Durchführung wurden verschiedene Schwierigkeiten deutlich: Nur 8,1% der Schulen führten die Intervention ohne externe Unterstützung (Sozialarbeiter, Projektgruppe) durch. Den meisten Schulen gelang es aufgrund motivationaler Probleme der Schulleitung und der Lehrkräfte nicht, den zunächst vorgesehenen 1-Jahres-Zeitraum für die Durchführung des Programms einzuhalten. Zehn Schulen schieden im Verlauf der Studie aus. Bei der Auswertung der Erhebung zeigte sich, dass die Schulen ganz unterschiedliche Elemente des Anti-Bullying-Programms umgesetzt hatten, wobei in vielen Schulen nicht die Kernelemente (Vereinbaren von Klassenregeln, Durchführung Klassencurriculum) der norwegischen Intervention realisiert worden waren. Das Mehr-Ebenen-Programm konnte vor allem in Grundschulen und in der Sekundarstufe I – jedoch nicht bei älteren Schülern - Bullying und Viktimisierung effektiv reduzieren. Verschiedene Aspekte wie z.B. die Einstellung zur Gewalt ließen sich nur in den Grundschulen verringern.

Differentielle Effekte zwischen jüngeren und älteren Schülern wurden auch in dem in Großbritannien durchgeführten „Sheffield Projekt“ (Whitney & Smith,

1993) festgestellt: Hier nahm die Viktimisierung in Grundschulen um 14%, in weiterführenden Schulen um 7% ab. Bei der follow-up Untersuchung ein Jahr später waren die Befunde jedoch inkonsistent, in einigen Schulen waren sogar ungünstige Entwicklungen zu belegen (Eslea & Smith, 1998).

Bei differenzierteren Analysen wird deutlich, dass die Wirksamkeit von Mehr-Ebenen-Programmen vom Entwicklungsstand und vom Geschlecht der Schüler abhängig ist. So lassen sich in Grundschulen und Kindergärten allgemein höhere Effekte feststellen als in weiterführenden Schulen. Dies ist deshalb besonders unbefriedigend, weil gerade bei Entwicklungsübergängen wie dem Wechsel auf eine weiterführende Schule das Risiko für Verhaltensauffälligkeiten bei Jugendlichen generell zunimmt (Eccles et al., 1993). Neben der Einschulung sind sie der wichtigste Zeitpunkt, um ungünstigen Entwicklungen vorzubeugen (Coie & Jacobs, 1993). Bezüglich des Geschlechtes ist die Befundlage inkonsistent: Während teilweise keine Unterschiede bei Jungen und Mädchen im outcome gefunden werden (z.B. Olweus, 1993c), berichten andere über einen Anstieg der Viktimisierung bei Jungen und der Reduktion bei Mädchen (z.B. Roland & Munthe, 1997), aber auch über umgekehrte Geschlechterverhältnisse (z.B. Elsea & Smith, 1998). Darüber hinaus wird deutlich, dass relationales und indirektes Bullying, von dem Mädchen stärker betroffen sind als von körperlichem Bullying, schwerer zu verändern ist als direktes Bullying. Im Sheffield Projekt (Smith, Sharp, Eslea & Thompson, 2004) reduzierte sich zum Beispiel das Vorkommen von Bullying bei Jungen in drei von vier Schulen, bei Mädchen reduzierte sich das Ausmaß lediglich in einer Schule.

4.4 Wichtige Aspekte für die Weiterentwicklung von Mehr-Ebenen-Programmen

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die meisten der entwickelten und durchgeführten Programme zwar positive, wenn auch tendenziell eher schwache Effekte erzielen (vgl. Rigby, 2002). Dies ist jedoch bei Präventionsprogrammen auch so zu erwarten (vgl. Beelmann, Pfingsten & Lösel, 1994).



Aus einer genaueren Analyse der entwickelten und in unterschiedlichen Studien überprüften Mehr-Ebenen-Programme können verschiedene Aspekte hinsichtlich Methodik der Untersuchungen und der praktischen Umsetzung abgeleitet werden, die die Wirksamkeit der Interventionsmaßnahmen verbessern können.

Aus den Erklärungsmodellen für problematisches Verhalten kann zunächst abgeleitet werden, dass Programme im Bereich Bullying sich dann als effektiv erweisen, wenn

- verschiedene Personengruppen einbezogen werden und die beteiligten Personengruppen eine gemeinsame Definition des Problems finden
- die relevanten Personengruppen sich über eine begrenzte Anzahl von Erwartungen und Regeln verständigen und diese Regeln kommunizieren
- positives Sozialverhalten der Schüler konsistent verstärkt wird
- bei Regelverstößen konsistent logische Konsequenzen angewendet werden
- den Schülern soziale Fertigkeiten aktiv beigebracht werden
- ein System etabliert wird, durch welches das Verhalten der Schüler kontinuierlich und fortlaufend beobachtet wird, so dass ein regelmäßiges Feedback über das Verhalten der Schüler und zum sozialen Klima in der Klasse gegeben werden kann

(vgl. Metzler et al. , 2001)

Aus den empirischen Ergebnissen können darüber hinaus verschiedene Wirkprinzipien für die Weiterentwicklung der Mehr-Ebenen-Programme abgeleitet werden:

- Intensität und Breite der Maßnahmen

In den Mehr – Ebenen - Programmen sollten je nach psychosozialem Entwicklungsniveau der Schüler sowohl präventive Maßnahmen wie auch indizierte Interventionsstrategien enthalten sein (Pepler, Smith & Rigby, 2004).

- Zeitpunkt

Aus der Entwicklungsperspektive heraus betrachtet, sollten die Maßnahmen vor dem 13. Lebensjahr einsetzen; erst ab diesem Zeitpunkt sind deutliche Chronifizierungstendenzen bei Tätern, aber auch bei Opfern erkennbar (vgl. Schäfer, 1996). Interventionen, die zuvor ansetzen, sind deshalb besonders erfolgversprechend. Beim Übergang in weiterführende Schulen zeichnet sich eine Problemverschärfung ab. Da sich die Klassen neu zusammensetzen, stellt der Wechsel auf die weiterführende Schule gleichzeitig eine Chance zur Implementierung von Maßnahmen dar, die präventiv einer ungünstigen Klassenstruktur entgegenwirken können.

- Standardisierte Einführung und Fortführung

Deutlich wurde jedoch, dass sich die kontinuierliche Umsetzung von Maßnahmen in weiterführenden Schulen aufgrund organisatorischer Abläufe als schwierig erweist. Deshalb ist es entscheidend, dass die Interventionen durch ein Curriculum festgelegt sind, damit wichtige Kernelemente einfach kommuniziert und umgesetzt werden können; auf das Erstellen eines solchen Curriculums war in frühen Arbeiten jedoch häufig verzichtet worden (vgl. Hanewinkel & Knaack, 1997).

Da Lehrkräfte in der Sekundarstufe zum einen weniger enge Kontakte zu den einzelnen Schülern pflegen und auch häufiger in der Betreuung der Klassen wechseln als dies in Grundschulen der Fall ist, könnte die Einbeziehung der Eltern für eine Kontinuität in der Umsetzung der Maßnahmen sorgen.

4.5 Fazit

In Deutschland wurden lange Jahre kaum Mehr-Ebenen-Programme durchgeführt. Die Arbeit zur Gewaltprävention in Schulen konzentrierte sich zumeist auf personenzentrierte Ansätze, deren Evaluation in deutschen Schulen jedoch erst am Anfang steht (Scheithauer et al., 2003). Es besteht folglich ein Bedarf an der Entwicklung, Durchführung und Implementierung praktisch umsetzbarer, theoretisch fundierter, wissenschaftlich valider Mehr-Ebenen-Programme zur Prävention von Bullying und Viktimisierung, die eine möglichst hohe Anzahl von



Personen erreichen. Bei der Weiterentwicklung eines solchen Programms sollte die praktische Umsetzung verbessert werden (z.B. frühzeitige Implementierung bei Klassenwechsel, Festlegung eines Curriculums, Einbeziehung der Eltern). Die Interpretation der Ergebnisse bisheriger Evaluationsstudien wurde teilweise dadurch erschwert, dass in den quasi-experimentellen Untersuchungen kein Kontrollgruppendesign realisiert worden war (z.B. Brockenborough, 2001).

Olweus (2005) geht davon aus, dass bereits eine Befragung der beteiligten Personengruppen eine Bewusstseinsveränderung bedingen kann. Ohne Kontrollgruppendesign ist es deshalb fast unmöglich zu beurteilen, ob eine von den Probanden berichtete Problemverschärfung als Sensibilisierung für die Schwierigkeiten oder als tatsächlicher Anstieg problematischer Verhaltensweisen gewertet werden kann. Die Evaluation sollte folglich anhand eines Kontrollgruppendesigns mittels Längsschnittdaten erfolgen.

5 Ziele und Fragestellungen der Studie

Aus den bisherigen Überlegungen ergibt sich das Ziel, ein theoretisch fundiertes, wissenschaftlich valides und wirksames Mehr-Ebenen-Programm zur Prävention von Bullying und Viktimisierung in weiterführenden Schulen zu entwickeln, zu implementieren und in einer kontrollierten Studie zu evaluieren.

Um den Bedürfnissen aller Schüler gerecht zu werden – auch denen, die ernsthafte psychosoziale Schwierigkeiten haben und als „Täter oder/ und Opfer“ identifiziert werden können - sollte das Trainingsprogramm sowohl Präventions- wie auch Interventionsmaßnahmen enthalten und die theoretisch begründeten Merkmale für eine wirksame Verhaltensänderung (niedrige Gewaltbereitschaft, hohe Unterstützung bei Viktimisierung, prosoziales Verhalten, hohe Konfliktlösefertigkeiten) beinhalten.

Die kurz- und langfristige Wirksamkeit eines so konzipierten Trainingsprogramms soll mit einer vergleichsweise unspezifischen Intervention verglichen werden.

In den meisten Programmen wird betont, dass es ganz entscheidend ist, dass Eltern und Lehrkräfte zusammenarbeiten, ohne dass dies jedoch explizit überprüft wurde (vgl. Rigby 2002). Deshalb soll in dieser Studie zusätzlich untersucht werden, ob die Kombination von eltern-, klassen- und schulzentrierten Interventionszugängen die Wirksamkeit eines Trainingsprogramms auf der Grundlage der schul- und klassenzentrierten Maßnahmen optimiert. Selbst- und Fremdeinschätzungen werden in die Evaluation einbezogen.

Mögliche differentielle Effekte sollen bei Jungen und Mädchen berücksichtigt werden.



III Methode

Im methodischen Teil der Arbeit werden zunächst der institutionelle Rahmen der Studie, das Untersuchungsdesign und die verwendeten Untersuchungsinstrumente erläutert. Daran schließt sich die Beschreibung des Trainingsprogramms, des Untersuchungsablaufs und der Stichprobe an. Zuletzt werden die Hypothesen und die Datenaufbereitung, -reduktion und – auswertung spezifiziert.

1 Institutioneller Rahmen der Studie

Die vorliegende Studie wurde am Psychologischen Institut der Eberhard-Karls-Universität Tübingen durchgeführt und durch ein Doktoranden-Stipendium für Nina Spröber bei der Christoph-Dornier-Stiftung für Klinische Psychologie und durch die Abteilung für Klinische und Entwicklungspsychologie der Universität Tübingen gefördert.

Diese Untersuchung ist Teil eines größeren Projektes zum Thema „Gewaltprävention an Schulen“. Über die in dieser Arbeit ausgewählten Fragestellungen hinaus, befasst sich das Projekt noch mit folgenden Themen:

- Wie effektiv ist ein videobasiertes Elterntraining zur Förderung eines positiven Erziehungsstils im Vergleich zu einem gruppenzentrierten Elterntraining?
- Wie gut stimmen Eltern-, Schüler- und Lehrerurteile bezüglich des Vorkommens von Bullying/Viktimisierung, emotionalen Verhaltensproblemen und Verhaltensschwierigkeiten überein?
- Wie valide und reliabel sind Schülerskizzen bezüglich Bullying?
- Unterscheiden sich Strategien deutscher Lehrkräfte zum Umgang mit Bullying von Lehrkräften aus Australien, USA, Japan und Spanien?

- Entwicklung, Implementierung und Evaluation einer systematischen Verhaltensbeobachtung bei Bullying

2 Experimentelles Untersuchungsdesign

Zur Überprüfung der Fragestellungen wurde für die Studie ein quasiexperimentelles Prä-Posttestdesign mit follow-up-Messung gewählt. Drei Bedingungen wurden realisiert: Experimentalgruppe 1 (EG1) erhielt das Klassentraining und die Lehrerberatung (proACT), den Eltern der Experimentalgruppe 2 (EG2) wurde zusätzlich zum Klassentraining und zur Lehrerberatung ein Elterntaining angeboten (proACT + E). Mit den Schülern der Kontrollgruppe (KG) wurde in einer Doppelstunde über das Thema Gewalt diskutiert, ohne konkrete Übungen durchzuführen (unspezifische Intervention). Diese Schüler hatten jedoch die Möglichkeit, nach Abschluss der Datenerhebung ebenfalls an dem Klassentraining teilzunehmen; es handelt sich hier faktisch um eine Wartelistenkontrollgruppe. Ein solches Wartelisten-Kontrollgruppendesign ermöglicht, potentielle Veränderungen gegen Regressionseffekte, Reifungsprozesse und Spontanremission abzusichern (Kashdan & Herbert, 2001).

Die Zuteilung zu den einzelnen Bedingungen erfolgte auf Schulebene, um mögliche Störfaktoren (z.B. gegenseitiger Austausch) zu kontrollieren. Für die Studie wurden drei Realschulen mit je zwei 5. Klassen rekrutiert. Die Schulen waren aus der Grundgesamtheit aller Realschulen in den Kreisen Reutlingen/Tübingen (Süddeutschland) in Zusammenarbeit mit dem Oberschulamt Tübingen gewonnen worden. Allen Schulen wurde das geplante Projekt schriftlich vorgestellt (vgl. Anhang 3), sie konnten sich freiwillig zur Teilnahme melden. Voraussetzung für die Teilnahme war, dass die Schulen einer zufälligen Zuteilung zu den Interventionsgruppen zustimmten und die Eltern ein Interesse an der Teilnahme an einem Elterntaining zeigten.

Die schriftliche Genehmigung der Eltern zur Teilnahme ihres Kindes wurde vorab eingeholt (vgl. Anhang 3). Die Schüler, die Eltern und die Lehrkräfte wurden zu

drei Messzeitpunkten (Prä-Messzeitpunkt: zwei Wochen vor der Intervention, Post-Messzeitpunkt: zwei Wochen und follow-up-Messzeitpunkt: vier Monate nach der Intervention) befragt, um die Wirksamkeit von „proACT/ proACT+E“ zu ermitteln.

Das Studiendesign ist aus Abbildung 2 ersichtlich.

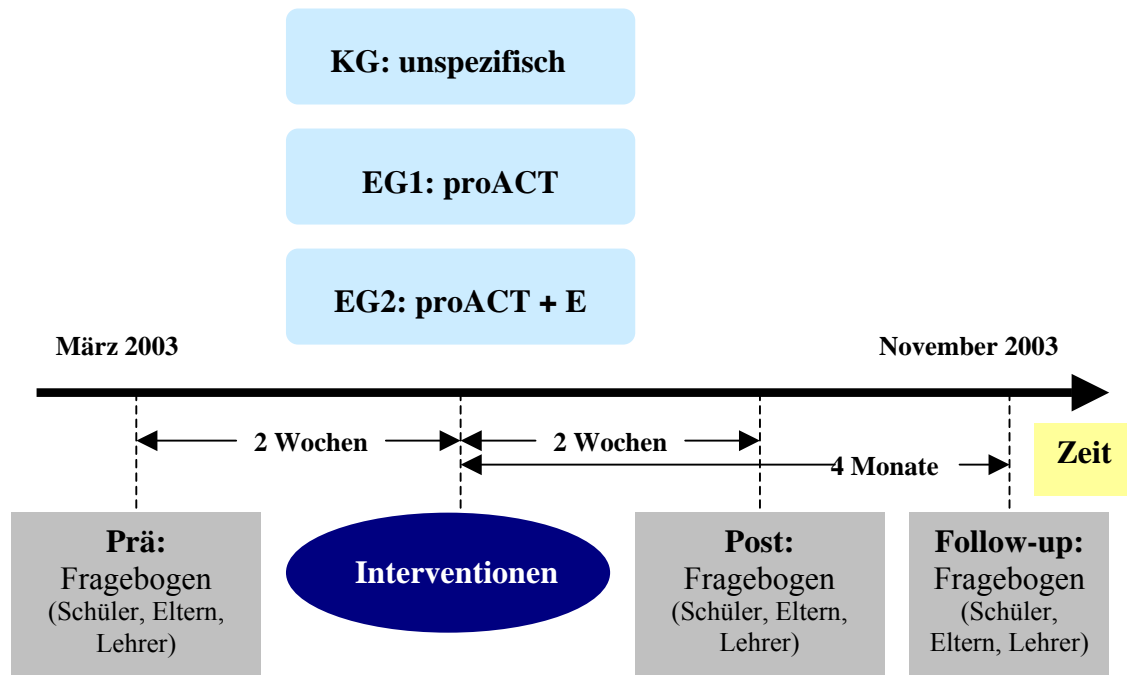


Abbildung 2: Untersuchungsdesign der vorliegenden Studie

3 Erhebungsinstrumente

Im Folgenden werden die in dieser Studie eingesetzten Erhebungsinstrumente und deren Auswahl erläutert. Neben erprobten und bereits evaluierten Untersuchungsinstrumenten wurden vereinzelt spezielle Fragebogen (zu soziodemographischen Daten) für diese Studie entwickelt.

Als abhängige Variable zur Überprüfung (Objektivierung) der Effizienz unseres Interventionsprogramms wurde das Vorkommen, bzw. die Veränderung von Bullying und Viktimisierung, die Einstellung zur Gewalt/ Gewaltbereitschaft, Probleme mit Gleichaltrigen, die wahrgenommene Unterstützung bei Viktimisierung, das prosoziale Verhalten und die Konfliktlösefertigkeiten der Schüler mittels Selbstauskünfte erhoben. Zusätzlich wurden die Probleme mit Gleichaltrigen und das prosoziale Verhalten im Urteil der Lehrkräfte und Eltern erfasst.

Tabelle 2 gibt einen Überblick über die dazu eingesetzten Verfahren. Diese Untersuchungsinstrumente können dem Anhang 1 entnommen werden.

Tabelle 2: Übersicht über die verwendeten Untersuchungsinstrumente

	Schüler	Lehrer	Eltern
Angaben zur Person	Angaben Schüler ^[1]	Angaben Lehrer ^[1]	Angaben Eltern ^[1]
prosoziales Verhalten/ Probleme mit Gleichaltrigen	Subskalen des SDQ ^[4] : „Prosoziales Verhalten“ und „Probleme mit Gleichaltrigen“	Subskalen des SDQ ^[4] : „Prosoziales Verhalten“ und „Probleme mit Gleichaltrigen“	Subskalen des SDQ ^[4] : „Prosoziales Verhalten“ und „Probleme mit Gleichaltrigen“
Zusätzliche Schülerfragebogen			
Vorkommen von Bullying/ Viktimisierung	BVQ (adaptierte Version, dt. Übersetzung) ^[2]		
Unterstützung bei Viktimisierung	Subskala aus dem „Colorado School Climate Survey ^[6] “: „Feelings of support against Bullying“		
Einstellung zur Gewalt/ Gewaltbereitschaft	Einzelne Items aus: (a) Attitudes towards Bullying questionnaire ^[5] (b) Beliefs Measure ^[7]		
Konfliktlösefertigkeiten	Subskala des „Interpersonal Competence Questionnaire“ ^[8] : „Conflict Management“		

Bemerkungen: [1] Eigene Items; [2] Bully-Victim-questionnaire (Olweus, 1998, adaptiert und ins Deutsche übersetzt von Lösel & Bliesener (2002); [4] Strengths and Difficulties Questionnaire von Goodman (1997); [5] Rigby & Slee (1991); [6] Garrity et al. (1998); [7] Slaby & Guerra (1988); [8] Riemann & Allgoewer (1993)



3.1 Selbsturteile: Schülerfragebogen

3.1.1 *Angaben zur Person*

Um Informationen über relevante soziodemographische Faktoren zu bekommen, wurden die Schüler gebeten, ihr Alter, ihr Geschlecht, die Religionszugehörigkeit und ihre Nationalität anzugeben.

3.1.2 *Gewalterfahrung aus der Opfer-, Täter- und Beobachter-Perspektive*

Gewalterfahrung aus der Opfer-, Täter- und Beobachter-Perspektive wurde mithilfe einer von Lösel und Bliesener (2002) adaptierten Form des Bully- Victim Questionnaires von Olweus (1989) erfasst. Im Fragebogen wird danach gefragt, inwieweit die Jugendlichen auf dem Schulweg und in der Schule Andere drangsalieren/ schikanieren oder selbst drangsaliert/ schikaniert werden. Die Schüler sollten ihre Antworten auf einen konkreten Zeitraum beziehen. Als Bezugszeitraum wurde die Zeit seit den der Erhebung jeweils vorausgehenden Ferien genommen (vgl. Olweus, 1991; Schäfer, 1996). In dieser Studie entsprach dies einem Zeitraum von ca. vier Wochen. Die 51 Items mit 5stufigem Antwortformat (1 = nie; 2 = 1-2mal; 3 = gelegentlich; 4 = 1 mal in der Woche; 5 = mehrmals wöchentlich) lassen sich drei Skalen zuordnen: Körperliche Aggression ($\alpha = .682$; $N = 25$; Wertebereich: 25 - 125); verbale Aggression ($\alpha = .825$; $N = 15$; Wertebereich: 15 - 75) und Viktimisierung ($\alpha = .745$; $N = 13$; Wertebereich: 13 - 65). Niedrige Werte entsprechen jeweils einer niedrigen Ausprägung auf dem Merkmal.

3.1.3 *Konfliktlösefertigkeiten (individuelle Ausprägung schlichtender und deeskalierender Verhaltenstendenzen in Konfliktsituationen)*

Zur Messung der Konfliktlösefertigkeiten (individuelle Ausprägung schlichtender und deeskalierender Verhaltenstendenzen in Konfliktsituationen) der Kinder wurde die Skala „effektive Handhabung interpersonalen Konflikte“ aus dem „Interpersonal Competence Questionnaire“ von Buhrmester, Furman, Wittenberg & Reiss (1988) in seiner deutschen Übersetzung von Riemann & Allgoewer (1993) ausgewählt. Die acht Items werden auf einem 5stufigen Antwortformat („trifft überhaupt nicht zu“ bis „trifft voll und ganz zu“) beantwortet. Der Fragebogen weist mit nur acht Items eine hinreichend hohe Reliabilität $\alpha = .760$ ($N = 8$) auf. Es können Werte zwischen 8 bis 40 erreicht werden (hohe Werte entsprechen gut ausgeprägten Konfliktlösefertigkeiten).

3.1.4 *Einstellung gegenüber Gewalt und der wahrgenommenen Unterstützung bei Viktimisierung*

Zur Erfassung der Einstellung gegenüber Gewalt und der wahrgenommenen Unterstützung bei Viktimisierung wurden aus verschiedenen Fragebogen in Anlehnung an Brockenborough (2001) Items entnommen und ins Deutsche übersetzt. Die daraus gebildete Skala „Einstellung zur Gewalt/Gewaltbereitschaft“ besteht aus 11 Items und wies bei der ersten Befragung eine hinreichend hohe interne Konsistenz auf ($\alpha = .668$). Diese Items stammen aus unterschiedlichen Fragebogen: Sechs Items aus dem „Attitudes towards Bullying Questionnaire“ von Rigby & Slee (1991); fünf Items aus dem „Beliefs Measure“ (Slaby & Guerre, 1988).

Zur Messung der Wahrgenommenen „Unterstützung bei Viktimisierung“ wurde die Skala „Feelings of Support against Bullying“ des „Colorado School Climate Survey“ (Garrity et al., 1998) übersetzt. Hierbei wurde die wahrgenommene Unterstützung in Bullying-Situationen durch 1) die peers und 2) die Lehrkräfte mit jeweils drei Items erfragt. Die aus sechs Items bestehende Skala wies bei der



ersten Befragung eine interne Konsistenz von $\alpha = .519$ auf. Die Einschätzungen der Schüler erfolgten jeweils auf einer 5stufigen – Likertskala (von „stimmt überhaupt nicht“ bis „stimmt voll und ganz“). Hohe Werte in den Skalen entsprechen einer hohen Ausprägung auf dem Merkmal.

3.1.5 *The Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) – Self-report (Goodman, 1997): Verhaltens- und emotionale Auffälligkeiten*

Zur Erfassung des „prosozialen Verhaltens“ der Schüler und der „Probleme mit Gleichaltrigen“ wurden die entsprechenden Subskalen der deutschsprachigen Version des SDQ genommen. Der SDQ ist ein standardisierter Selbstbericht-Fragebogen, der emotionale Auffälligkeiten und Verhaltensauffälligkeiten von Kindern im Alter von 11 bis 16 Jahren erfasst. Jede Subskala setzt sich aus jeweils 5 Attributen zusammen; die Jugendlichen geben auf einer dreistufigen Likert-Skala (von „nicht zutreffend“ bis „eindeutig zutreffend“) an, wie stark die im Item formulierte Eigenschaft auf sie zutrifft. Es zeigte sich eine zufriedenstellende Reliabilität der einzelnen Subskalen (Prosoziales Verhalten: 5 Items; $\alpha = .65$; Probleme mit Gleichaltrigen: 5 Items; $\alpha = .61$) (Goodmann, Metzler & Bailey, 2003).

3.2 Lehrerfragebogen

3.2.1 *Angaben zur Person*

Als relevante soziodemographische Daten wurden bei den Lehrkräften ihr Alter, ihr Geschlecht und ihre Berufserfahrung (in Jahren) erfragt.

3.2.2 *The Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) – teacher-report (Goodman, 1997): Verhaltens- und emotionale Auffälligkeiten*

Zur Erfassung der „Probleme mit Gleichaltrigen“ der Schüler füllten die Lehrkräfte für jeden Schüler die deutschsprachige Version des SDQ-t aus. Neben der Einschätzung auf dieser Subskala wurde die Skala „prosoziales Verhalten“ zur Bestimmung positiver Verhaltenstendenzen herangezogen. Der Fremdbereich-Fragebogen, der emotionale Auffälligkeiten und Verhaltensauffälligkeiten von Kindern im Alter von 11 bis 16 Jahren erfasst, ist analog zu dem Selbstbericht-Fragebogen konstruiert, der bei den Schülerfragebogen bereits erläutert wurde. Jede Subskala setzt sich aus jeweils 5 Attributen zusammen; die Lehrkräfte geben auf einer dreistufigen Likert-Skala (von „nicht zutreffend“ bis „eindeutig zutreffend“) an, wie stark die im Item formulierte Eigenschaft auf einen bestimmten Schüler zutrifft. Es zeigte sich eine zufriedenstellende Reliabilität der einzelnen Subskalen (Prosoziales Verhalten: 5 Items; $\alpha = .65$; Probleme mit Gleichaltrigen: 5 Items; $\alpha = .57$) (Goodman et al., 2003).



3.3 Elternfragebogen

3.3.1 *Angaben zur Person*

Die Eltern wurden gebeten, ihr Alter und zur Abschätzung ihres sozioökonomischen Status' ihren höchsten Schulabschluss und das monatliche Haushalts-Nettoeinkommens der Familie anzugeben.

3.3.2 *The Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) – parent-report (Goodman, 1997): Verhaltens- und emotionale Auffälligkeiten*

Zur Erfassung der „Probleme mit Gleichaltrigen“ füllten die Eltern für ihr Kind die deutschsprachige Version des SDQ-p aus. Darüber hinaus wurde die Subskala „prosoziales Verhalten“ in die Berechnungen einbezogen. Der Fremdbereich-Fragebogen, der emotionale Auffälligkeiten und Verhaltensauffälligkeiten von Kindern im Alter von 11 bis 16 Jahren erfasst, ist analog zu dem Selbstbericht-Fragebogen konstruiert, der bei den Schülerfragebogen bereits erläutert wurde. Jede Subskala setzt sich aus jeweils 5 Attributen zusammen; die Eltern geben auf einer dreistufigen Likert-Skala (von „nicht zutreffend“ bis „eindeutig zutreffend“) an, wie stark die im Item formulierte Eigenschaft auf ihr Kind zutrifft. (Prosoziales Verhalten: 5 Items; $\alpha = .65$; Probleme mit Gleichaltrigen: 5 Items; $\alpha = .57$) (Goodman et al., 2003).

4 Beschreibung der Interventionen

Nachfolgend wird das Trainingsprogramm proACT²+E³ und die in der Kontrollgruppe durchgeführte unspezifische Interventionsmaßnahme erläutert.

4.1 Beschreibung des Trainingsprogramms proACT + E

4.1.1 Ziele des Trainingsprogramms

Das vorliegende Programm ProACT+ E schließt die „Lücke“ an präventiver Konfliktbewältigungsarbeit in deutschen Schulen. Bei diesem Präventionsprogramm handelt sich um ein primärpräventives, universelles Mehrebenenprogramm, das verhaltenstheoretisch orientiert ist. Es lehnt sich an bereits bestehende Anti-Bullying-Programme an, ist aber speziell auf das deutsche Schulsystem zugeschnitten. Ziel ist es, unter Einbeziehung der Mitschüler, Lehrkräfte und Eltern das Vorkommen aggressiver Verhaltensweisen der Schüler zu reduzieren und das Auftreten positiven Sozialverhaltens zu fördern. ProACT + E ist für 5.Klassen konzipiert. Bei Entwicklungsübergängen wie dem Wechsel auf eine weiterführende Schule nimmt das Risiko für Verhaltensauffälligkeiten bei Jugendlichen generell zu (Eccles et al., 1993) und stellt somit neben der Einschulung den wichtigsten Zeitpunkt dar, um ungünstigen Entwicklungen vorzubeugen (Coie & Jacobs, 1993).

Für die einzelnen Personengruppen ergeben sich aufbauend auf den theoretischen Überlegungen verschiedene Ziele, die durch proACT + E erreicht werden sollen. Lehrkräfte und Eltern sollen die Schüler in ihrer Persönlichkeitsentwicklung gezielt fördern; sie sollen konfliktlöseorientierte Maßnahmen in den Alltag integrieren und konsistent und konsequent auf Problemverhalten reagieren. Folgende in Abbildung 3 zusammengefassten Bausteine werden Eltern, Lehrkräften und Schülern vermittelt:

Inhalte der Lehrerberatung und des Elterntrainings:

- Lernpsychologische Grundlagen kindlichen Verhaltens
- Strategien zur positiven Beziehungsgestaltung
- Strategien zur Förderung positiven Sozialverhaltens
- Strategien zum Umgang mit Problemverhalten
- Wissen über Bullying/ Viktimisierung
- Merkmale von Schülern, die andere schikanieren, bzw. viktimisiert werden zur verbesserten Wahrnehmung auftretender Konflikte
- Handlungsmöglichkeiten bei Bullying
- Ideen zur Etablierung eines regelmäßigen Informationsaustausches zwischen Eltern und Lehrkräften

Inhalte des Klassentrainings mit den Schülern:

- Verbesserte Wahrnehmung sozialer Situationen
- Ursachen für Konflikte/ Veränderung der Gewaltbereitschaft
- Vereinbaren von Regeln zum Umgang mit Konflikten und Entwickeln von Lösungsideen
- Üben von Fertigkeiten (eigene Gefühle und die Gefühle Anderer besser wahrnehmen, sich behaupten, prosoziales Verhalten zeigen), die notwendig sind, um Konflikte konstruktiv zu lösen
- Vermittlung eines komplexen Problemlösemodells

Abbildung 3: Ziele und Inhalte der einzelnen Bausteine von proACT + E

Den Lehrkräften und den Schülern werden zusätzlich Strategien zur Gestaltung eines positiven Sozialklimas in der Klasse und zum Einführen einer kontinuierlichen Feedbackmöglichkeit in Form eines Klassenrates vorgestellt.

4.1.2 Zeitliche Struktur und Ablauf des Präventionsprogramms

Die Implementierung von proACT + E in den Schulen wird durch zwei Psychologen unterstützt, die beratend, aber auch bei der Durchführung der Trainings als Trainer beteiligt sind.

ProACT + E kann in unterschiedliche Abschnitte gegliedert werden. Die einzelnen Abschnitte können Abbildung 4 entnommen werden.

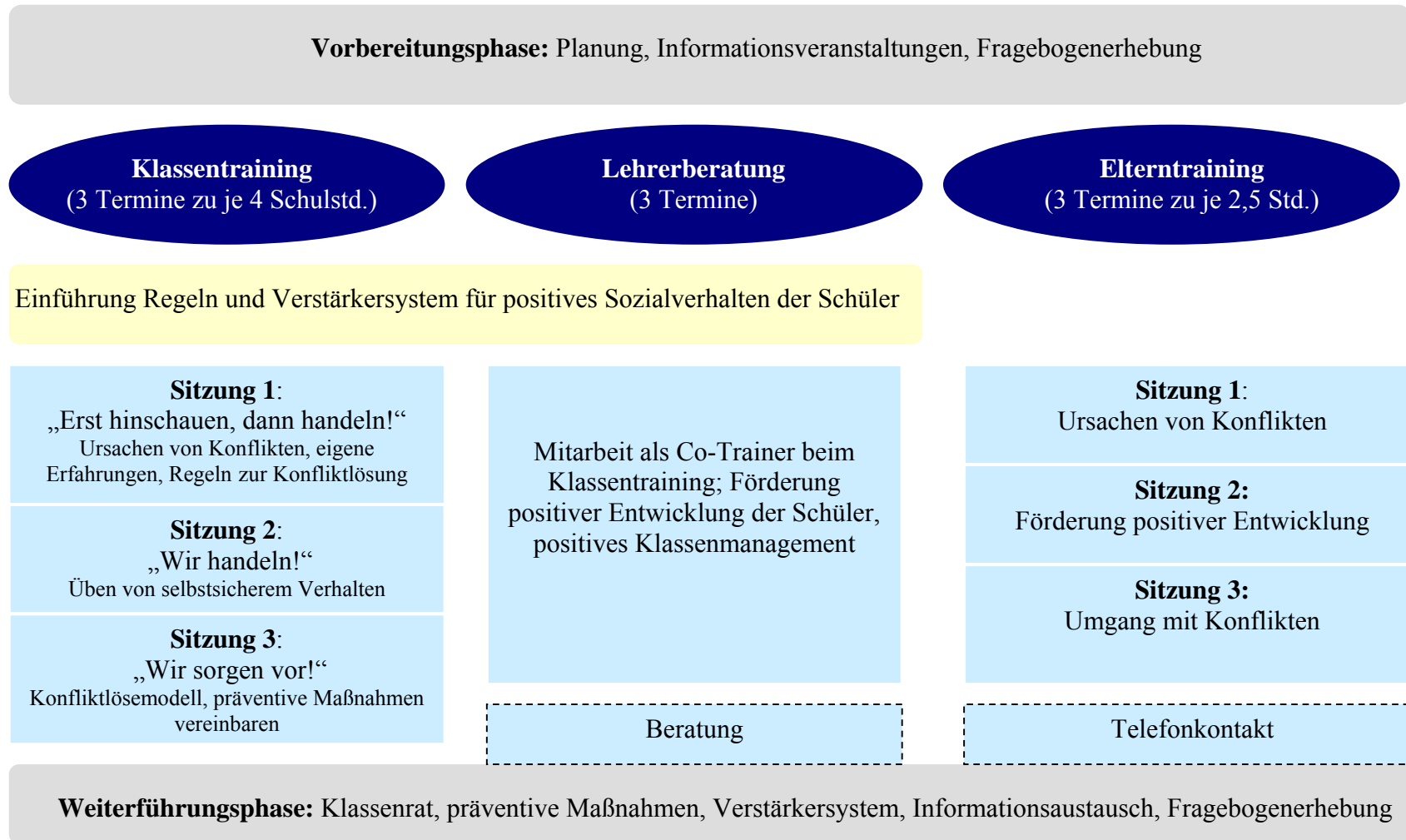


Abbildung 4: Zeitliche Struktur und Ablauf von proACT+ E



Mit der Vorbereitungsphase sollte zu Anfang des 5. Schuljahres begonnen werden. Schulleitung, Klassenlehrer und psychologische Berater planen gemeinsam das zeitliche Vorgehen im Projekt. Im Anschluss daran werden die Eltern bei einem Elternabend über das Projekt informiert. Einen besonderen Schwerpunkt bildet dabei die Vorstellung des Elterntrainings. Ablauf, Inhalte und Termine werden bekannt gegeben, die Eltern können sich zur Teilnahme anmelden. Den Eltern wird ein Fragebogen (Fragebogen können Anhang 1 entnommen werden) mitgegeben, auf dem sie ihr Kind einschätzen können.

Während der Vorbereitungsphase findet ein weiterer Termin der externen Berater mit den einzelnen Klassenlehrern zur Vorbereitung des Klassentrainings statt. Den Schülern wird das Projekt von den externen Beratern gemeinsam mit den Klassenlehrern vorgestellt. Schüler und Lehrkräfte erhalten parallel zu den Eltern Fragebogen zum Thema Bullying (Fragebogen können Anhang 1 entnommen werden). Die Angaben der Eltern, der Lehrkräfte und der Schüler werden vor Beginn des Klassentrainings den Eltern, den Schülern und der Schulleitung/Lehrkräften rückgemeldet. Nach Olweus (1991) ist dies ein erster wichtiger Baustein, um ein Bewusstsein für das Vorkommen von Bullying zu entwickeln und Veränderungen messbar machen zu können.

Die Interventionsphase setzt direkt nach den Herbstferien ein. Damit die inhaltliche Verzahnung zwischen Eltern- und Klassentraining gelingen kann, starten beide Trainings möglichst zeitgleich.

Das Klassentraining erstreckt sich auf drei Termine zu je vier Schulstunden. Am sinnvollsten ist es, wenn die ersten vier Schulstunden eines Schultages für das Training verwendet werden, da die Schüler zu diesem Zeitpunkt noch konzentriert sind. Für die Trainingssitzungen wurde ein relativ langes Intervall geplant, da die Arbeit in Kleingruppen sowie die Rollenspiele zeitaufwendig sind. Eine Trainingsstunde beinhaltet eine Vielzahl neuer Aspekte. Auch ist es für die meisten Schüler ungewohnt und ggf. emotional belastend, an sozialen Themen zu arbeiten. Deshalb sollten ausreichend Pausen eingeplant werden.

Zwischen den einzelnen Sitzungen liegen ca. 2 Wochen, so dass sich die Lerninhalte verfestigen und die Schüler die im Training geübten Fertigkeiten im Alltag erproben können. Nach der zweiten Sitzung des Klassentrainings findet ein weiterer Termin der Berater mit den Klassenlehrern statt. Hierbei werden die Inhalte des Klassentrainings vertieft und die letzte Sitzung vorbereitet.

Für das Elterntraining sind ebenfalls drei Sitzungen (zu je 2,5 Zeitstunden) in einem zeitlichen Abstand von ca. 2 Wochen eingeplant. Im Anschluss an die letzte Sitzung können die Eltern einen individuellen Telefonkontakt mit den Trainern in Anspruch nehmen.

Nach Beendigung des Eltern- und des Klassentrainings werden erneut die anfangs gegebenen Fragebogen ausgefüllt. Durch einen Vergleich der Angaben vor und nach dem Training ist eine Evaluation der Intervention möglich. Die zwischen Klassenlehrer und Schülern vereinbarten Maßnahmen sollten in der Weiterführungsphase fortgeführt werden. Ein regelmäßiger Klassenrat wird eingeführt, der einen kontinuierlichen Austausch über das soziale Klima in der Klasse erleichtern soll. Die Schüler haben hierbei auch die Möglichkeit, ihre sozialen Fertigkeiten weiter zu trainieren. Ein regelmäßiger Informationsaustausch zwischen Eltern und Lehrern wird vorgesehen.

4.1.3 Trainingsmaterialien

Die Informationen für eine erfolgreiche Umsetzung des Gesamtprojektes sowie die Materialien zum Eltern- und Klassentraining und der Lehrerberatung liegen manualisiert (Spröber, Schlottke & Hautzinger, in Vorbereitung) vor (siehe Abbildung 5).

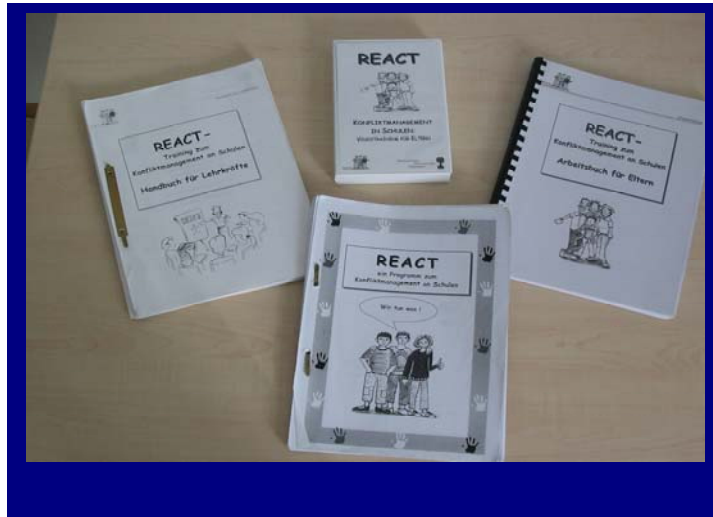


Abbildung 5: Arbeitsmaterial zum Präventions- und Interventionsprogramm

Für Lehrkräfte, Eltern und Schüler wurde jeweils ein Arbeitsbuch entwickelt. Dieses ist bei den Autoren erhältlich.

Ergänzend zum Elterstraining wurde ein Videofilm erstellt, der die Inhalte des Elterstrainings und für Eltern typische Erziehungssituationen illustriert. Der Film kann im Verlauf des Elterstrainings als Übungsmaterial oder den Eltern unmittelbar zur Verfügung gestellt werden, die am Gruppentraining nicht teilnehmen können.

4.1.4 *Beschreibung des Klassentrainings*

Das Klassentraining wird als Gruppentraining durchgeführt. Gruppentrainings zum sozialen Lernen bieten den Vorteil, dass realitätsnahe Bedingungen geschaffen werden und die Schüler direkt voneinander lernen können. Im Zusammenhang mit der Prävention von Bullying/ Viktimisierung ist die Teilnahme der gesamten Klasse am Klassentraining auch deshalb wichtig, weil die Regeln und vereinbarten Maßnahmen für die gesamte Klasse gelten sollen. Die Empfehlung, in einem Trainerteam unter Mitarbeit des Klassenlehrers zu arbeiten, leitet sich aus der Beobachtung ab, dass gerade in Schulklassen darauf geachtet werden sollte, dass sich alle Schüler gleichermaßen beteiligen (Joormann &

Unnewehr, 2002). Darüber hinaus werden Übungen in Kleingruppen durchgeführt, für die dann mehrere Anleiter zur Verfügung stehen. Die Trainer können dann abwechselnd die inhaltliche Anleitung sowie die Steuerung des Gruppenprozesses übernehmen. Die enge Beteiligung des Klassenlehrers ermöglicht es ihm, die Inhalte des Trainings und die Anwendung lernpsychologischer Methoden (z.B. Verstärkersystem, Anleitung zu Rollenspielen) kennen zu lernen, so dass eine Integration in den Schulalltag nach Abschluss des Trainings erleichtert wird.

4.1.4.1 Förderung der Gruppenkohäsion und Motivation

Damit die Motivation der Schüler über einen längeren Zeitraum aufrecht erhalten bleibt, ist es wichtig, die Inhalte in einer (methodisch und didaktisch) altersgerechten Form zu vermitteln (vgl. Natzke, Gerken, Petermann & Walter, 2003). Das Klassentraining ist deshalb als „Klassenolympiade“ aufgezogen. Eine Anknüpfung an eine Sport-Olympiade bietet sich deshalb an, weil Sport für viele Schüler in diesem Alter einen hohen Stellenwert hat und sich das olympische Fairnessprinzip auf alltägliche soziale Interaktionen übertragen lässt. Die Schüler sind folglich die Teilnehmer der Olympiade und arbeiten in einem Klassenteam zusammen, der Klassenlehrer und die Psychologen sind dabei die „Trainer“. Jeder Schüler bekommt einen „Sportlerausweis“ und darf sich einen Künstlernamen ausdenken. Die Trainer sind jeweils einem fiktiven Land zugeordnet. Im Verlauf des Trainings arbeiten die Schüler in wechselnden Kleingruppen. Die Schüler ordnen sich den Trainern zu, in dem sie aus einem Behältnis verdeckt Symbole („Flaggen“) ziehen, welche die Ländern der Trainer repräsentieren.

Um ein positives Sozialklima zu gewährleisten, sollte die Arbeit mit Jugendlichen in größeren Gruppen durch ein klares Regelsystem mit definierten positiven und negativen Konsequenzen strukturiert werden. Im Klassentraining wird ein Verstärkersystem eingeführt, das auf dem Prinzip der operanten Verstärkung basiert. Token verbinden erwünschtes Verhalten mit materiellen oder sozialen Verstärkern. Verstärkersysteme fördern die Aneignung, die Aufrechterhaltung sowie die Stabilisierung und Generalisierung von Verhaltensweisen. Für die



Wirksamkeit des Verstärkersystems ist es entscheidend, dass das Zielverhalten genau festgelegt wird. Im Klassentraining werden dazu Regeln zur Zusammenarbeit gesammelt (z.B. „Wenn ein Anderer redet, höre ich gut zu!“), die die Schüler aus ihrem Schulalltag kennen. Diese werden auf einem Plakat mit der Überschrift „Fair geht vor!“ notiert. Als unmittelbare Verstärker für „fairen“ Sozialverhalten, bzw. das Einhalten der Regeln werden die Schüler gelobt und erhalten tokens in Form von „Medaillen“, die sie auf einem Pokal aus Papier aufkleben können. Die Medaillen werden zunächst (Aneignungsphase) kontinuierlich, später intermittierend gegeben. Die Komplexität des Zielverhaltens wird im Verlauf des Klassentrainings gesteigert. Individuelle Kontingenzen werden in der Klassenolympiade mit Gruppenkontingenzen kombiniert: Die Schüler können eine festgelegte Anzahl von tokens am Ende jeder Sitzung in einen materiellen Verstärker eintauschen, zusätzlich werden die tokens aller Schüler als „Teammedaillen“ addiert. Bei Erreichen einer vereinbarten Anzahl an Medaillen können die Teammedaillen am Ende des Trainings gegen eine von den Schülern gewünschte Aktivität (z.B. Ausflug in eine Sternwarte, Schlittschuh laufen, Kinobesuch) mit dem Klassenlehrer eingelöst werden.

Neben diesem Belohnungssystem werden auch Konsequenzen für Regelverstöße eingeführt: Problemverhalten, das trotz klarer, ruhiger Anweisung anhält, wird vom Trainer mit einer „gelben Karte“ sanktioniert. „Gelbe Karten“ kündigen logische Konsequenzen an. Unter „logischen Konsequenzen“ begreift man Konsequenzen, die in einem Zusammenhang mit dem Problemverhalten stehen, unmittelbar durchgeführt werden und ca. 3-5 Minuten dauern (vgl. Sanders, Markie-Dadds & Turner, 1998).

„Rote Karten“, die bei massivem Problemverhalten (z.B. Schüler greift anderen Schüler körperlich an; nach logischer Konsequenz führt der Schüler das Problemverhalten fort) gegeben werden, sind mit „Quiet time“ verbunden. „Quiet time“ ist eine Abwandlung der verhaltenstherapeutischen „Auszeit“. Der Schüler wird für kurze Zeit (ca. 5 Minuten) aus dem Gruppengeschehen herausgenommen; er setzt sich abseits oder verlässt den Raum (je nach

Gegebenheit). Ziel ist es, dass ein Konflikt durch die Unterbrechung der Interaktion nicht weiter eskaliert und der Schüler die Möglichkeit erhält, sich zu beruhigen. In einem Klassenverbund kommt es häufig vor, dass Schüler für unangemessenes Verhalten viel Aufmerksamkeit von Mitschülern erhalten, die in hohem Maße verstärkend wirkt. Durch die „quiet time“ soll dem Schüler die Aufmerksamkeit für sein Problemverhalten entzogen werden. Die „quiet time“ wird dann durch einen Trainer beendet, wenn der Schüler über den verabredeten Zeitraum hinweg ruhig war. Er wird möglichst schnell in das Gruppengeschehen eingebunden und für positive Interaktionen gelobt (Sanders et al., 1998). Nach lerntheoretischen Annahmen verschiebt sich die Auftretenshäufigkeit ungünstigen Sozialverhaltens durch dieses Vorgehen zugunsten positiver Verhaltensweisen. Schüler und Trainer unterschreiben im Sinne eines Verhaltensvertrages das Regelplakat und geben somit ihr Einverständnis zu den Konsequenzen.

Zur Sicherung eines ungestörten und zügigen Ablaufes werden bestimmte Signale eingeführt und verbindlich vereinbart. Eine Übersicht über die Signale können Tabelle 3 entnommen werden:

Tabelle 3: Signale im Klassentraining

Signal	Erwünschte Reaktion
➤ Trainer schlägt auf ein Tamburin	➤ Schüler setzen sich in den Stuhlkreis
➤ Trainer schlägt eine Triangel an (wie sagt man denn da?)	➤ Einteilung der Kleingruppen
➤ Trainer schalten Musik an	➤ Pause
➤ Trainer/ Schüler heben die Hand	➤ Schüler, die das Zeichen sehen, heben ebenfalls ihre Hand, werden ruhig

Die theoretische Einführung des Verstärkersystems, der Konsequenzen und der Signale wird durch ein Rollenspiel der Trainer, bzw. mit Verhaltensübungen der Schüler veranschaulicht



4.1.4.2 Inhaltlicher Ablauf der Sitzungen

Das Klassentraining wird nach einem festgelegten Ablaufplan durchgeführt (vgl. Anhang 2). Der Ablaufplan ist eine wichtige Voraussetzung für eine standardisierte Umsetzung des Programms und erhöht die Wirksamkeit (vgl. Metzler et al, 2001). Daran anknüpfend erhalten die Schüler ein Arbeitsbuch. Darin wird ein Überblick über die Sitzungen gegeben und der immer wiederkehrende Ablauf der Sitzungen erläutert:

In der ersten Phase „Ausblick“ wird das Motto der jeweiligen Sitzung eingeführt und der Tagesplan vorgestellt. Die Schüler berichten in der zweiten und in der dritten Sitzung danach über den Transfer des Gelernten auf den Alltag. Mit einer Einstiegsübung wird die „Trainingsphase“ eingeleitet, ein persönlicher Bezug der Schüler wird zum Thema der jeweiligen Sitzung hergestellt, bevor die Schüler die für die Sitzung spezifischen Fertigkeiten üben.

Folgende Methoden sind für die Erarbeitung der Inhalte relevant:

- Wissensvermittlung durch Kurzvorträge, Veranschaulichung durch Plakate/ Poster, die in den Klassenzimmern aufgehängt werden, Besprechung der im Arbeitsbuch für Schüler erläuterten Inhalte
- Modelldemonstrationen, bei denen entweder „in vivo“ durch die Trainer oder anhand von Videoausschnitten angemessenes Sozialverhalten gezeigt wird
- Rollenspiele zur Förderung der genauen Analyse sozialer Interaktionen, von Perspektivenübernahme und Empathie. Neue Verhaltensweisen können Schritt für Schritt eingeübt und die mit dem Verhalten verbundenen Konsequenzen überprüft werden
- Förderliche kognitive Modellierungen und Selbstverbalisationen (handlungsleitende Pläne) werden herausgearbeitet, von den Trainern demonstriert („laut denken“); die Schüler werden bei ihrer Umsetzung unterstützt (Instruktionen, Nachfragen, loben)

Die Pausen können individuell gestaltet werden; jede Pause wird durch ein kurzes Spiel eingeleitet oder beendet. Die Spiele werden dem aktuellen Bedürfnis der

Schüler, bzw. der Gruppendynamik angepasst (z.B. Ruhe-Spiele, Bewegungsspiele, Konzentrationsspiele). In der „Abschlussphase“ werden die Inhalte der Sitzung reflektiert und den Schülern wird eine „Hausaufgabe“ bis zur nächsten Sitzung aufgegeben (z.B. Selbstbeobachtung). Durch die Hausaufgaben soll erreicht werden, dass die im Training erlernten Fertigkeiten im natürlichen sozialen Umfeld kontrolliert erprobt werden können. Zur Förderung des Informationsaustausches zwischen Eltern und Schülern werden die Schüler angehalten, ihren Eltern anhand eines Arbeitsblattes von der Sitzung zu berichten. In der Feedbackrunde haben die Schüler und die Trainer die Möglichkeit, Rückmeldung zu den Inhalten und zum Verhalten der Schüler zu geben. Die von den Schülern erworbenen Medaillen können gegen einen Verstärker umgetauscht werden. Abschließend wird gemeinsam gespielt.

4.1.4.3 Beschreibung der einzelnen Sitzungen

Das übergeordnete Ziel des Klassentrainings ist es, dass die Schüler lernen, Konfliktsituationen selbstständig und konstruktiv nach einem am sozialen Informationsverarbeitungsmodell angelehnten Problemlösekonzeptes (vgl. D’Zurilla & Goldfried, 1971 nach Lauth, 2001) zu bearbeiten:

- Eine förderliche Haltung zum anstehenden Problem einnehmen (etwa ein Problem akzeptieren, Probleme für lösbar halten, Problemsituation nicht übergehen, nicht vorschnell handeln bzw. nichts tun)
- Das vorliegende Problem genau benennen, die verschiedenen Anteile eines Problems formulieren, sich wichtige Ziele und Konflikte deutlich machen
- Viele alternative Lösungen entwickeln
- Die bestmögliche Lösung herausfinden
- Die Handlung wirklich ausführen

Die dazu notwendigen Fertigkeiten werden schrittweise vermittelt und eingeübt. Die Klassenlehrer und Schüler vereinbaren außerdem präventive und konfliktlöseorientierte Maßnahmen, um positive Beziehungen zwischen den Schülern sowie zwischen Schülern und Lehrern zu schaffen, die günstige



Voraussetzungen dafür liefern, konstruktiv mit Konflikten umzugehen. Ein Überblick über die drei Sitzungen gibt Abbildung 4.

Wie in Abbildung 4 veranschaulicht beginnt die erste Sitzung mit einer Einführungsphase, in der den Schülern die Rahmenbedingungen sowie lernpsychologisch fundierte Basiselemente zur Herstellung eines angemessenen Lernklimas vermittelt werden. Das Verstärkersystem und der Ablauf der Sitzungen werden eingeführt. Wichtig ist die gemeinsame Erarbeitung der Regeln „Fair geht vor!“. Die Schüler erhalten ihre Arbeitsmappe und einen Pokal zum Sammeln der Medaillen. An einem Videobeispiel wird ein Konflikt illustriert und dessen Lösung analysiert. Damit wird die Wahrnehmung sozialer Situationen geschult und das Zielverhalten geklärt. Die Schüler erfahren, dass sie im Training die einzelnen Schritte für die Lösung des Konfliktes im Alltag lernen. In Kleingruppen werden eigene Erfahrungen ausgetauscht und zusammengetragen und so ein persönlicher Bezug zum Thema hergestellt. Ein besonderes Gewicht wird dabei auf die Klärung unterschiedlicher Perspektiven in solchen sozialen Situationen gelegt. Die berichteten Lösungsvorschläge werden anschließend bewertet.

Mit den Schülern werden dabei auch die Unterschiede zwischen einem „Spaßkampf“ unter Gleichaltrigen und „ernsten“ Konfliktsituationen herausgearbeitet.

Anschließend übernehmen die Schüler in einer Verhaltensübung („Das Outsider-Insider-Spiel“) abwechselnd die Rolle des Täters („Insider“), des Opfers („Outsider“) oder der Helfer. Die Schüler erleben in den Situationen, die mit den jeweiligen Rollen verbundenen Gefühle und leiten gemeinsam Lösungen für Konfliktsituationen ab (Generierung von Handlungsalternativen). Sie werden anschließend im Rollenspiel erprobt. Als Ziel der ersten Sitzung wird das Regelplakat „Fair geht vor!“ um drei weitere Regeln erweitert, die grundlegend für das Training sind:

- „Wenn mir etwas zu viel wird, sage ich laut und deutlich „stopp!““
- „Ich achte die Grenzen der Anderen. Wenn ich merke, dass es jemandem zu viel wird, höre ich auf!“
- „Wenn jemand Hilfe braucht, helfe ich selbst oder hole Hilfe!“

Bis zur nächsten Sitzung erhalten die Schüler die Aufgabe, Konfliktsituationen in ihrem Alltag zu beobachten.

In der zweiten Sitzung beschäftigen sich die Schüler genauer mit der Rolle des Opfers, der Täter und der Helfer. Die Anlässe für problematische Verhaltensweisen werden vermittelt und auf die zusammengetragenen Beispiele bezogen. Durch ein besseres Verständnis der Reaktionen Anderer können Einstellungen gegenüber Gewalthandlungen sowie die Gewaltbereitschaft der Schüler beeinflusst werden.

Im weiteren Verlauf werden Übungen zum Aufbau spezifischer Kompetenzen einbezogen, um die Selbstwirksamkeit der Schüler zu steigern. Als Transferübung soll jeder Schüler für sich eine Strategie auswählen (sicher auftreten, Gefühle Anderer beachten, helfen), Erfahrungen damit machen, bis zur nächsten Sitzung protokollieren und dann über seine Erfahrungen berichten.

Die dritte Sitzung dient der Vertiefung der gelernten Fertigkeiten in komplexen Problemsituationen und der Vereinbarung zur Fortführung des Konfliktlösetrainings. Die Schüler unterscheiden spielerisch die von ihnen im Verlauf des Trainings gesammelten Konflikte danach, ob es sich um „Spaß oder Ernst“ handelt. Anschließend wird ein an das soziale Informationsverarbeitungskonzept angelehntes Problemlösemodell eingeführt (vgl. Abbildung 6).

an; alle Schüler erhalten eine Urkunde. Sie legen abschließend mit dem Klassenlehrer fest, wie sie für ein positives Sozialklima in der Klasse sorgen können (z.B. Paten für neue Schüler, Nettigkeiten –Team, gemeinsame Aktivitäten, wechselnde Sitzordnung). Schüler und Lehrkräfte besprechen die Weiterführung des Verstärkersystems und legen den Termin für ihren Klassenrat fest.

Unspezifische Intervention	<ul style="list-style-type: none">• Einführung der Rahmenbedingungen (Gruppenregeln, Verstärkersystem, Signale zum Ablauf)• Überblick über die Inhalte, Vorstellung des Materials• Videoanalyse einer Konfliktsituation• Sammeln eigener Erfahrungen mit Konfliktsituationen und Konfliktlösungen• Spiel: Konflikte lösen
Klassentraining: ProACT	<p>Sitzung 1: „Erst hinschauen, dann handeln!“</p> <ul style="list-style-type: none">• Einführung der Rahmenbedingungen (Gruppenregeln, Verstärkersystem, Signale zum Ablauf)• Überblick über die Inhalte, Vorstellung des Materials• Videoanalyse einer Konfliktsituation• Sammeln eigener Erfahrungen mit Konflikten• Unterscheidung „Spaß-Ernst“, d.h. Diskrimination entwicklungsfördernder und –schädigender Konfliktsituationen• Verhaltensübung zur Perspektivenübernahme/ Empathie• Gemeinsame Entwicklung konstruktiver Konfliktlösungen• Vereinbaren von drei Regeln zur konstruktiven Konfliktlösung <p>Sitzung 2: „Wir handeln!“</p> <ul style="list-style-type: none">• Ursachen für problematisches Verhalten (Bullying/ Viktimisierung/ Nicht-Helfen)/ Beziehung zu eigenem Verhalten• Üben der Fertigkeiten zur lösungsorientierten Konfliktbewältigung:<ol style="list-style-type: none">a) Rollenspiel der Trainer zu selbstsicherem Verhalten/ Verhaltensübung zu selbstsicherem Verhaltenb) Rollenspiel der Trainer zur Wahrnehmung der Gefühle Anderer/ Verhaltensübung zu Selbst- und Fremdwahrnehmung von Gefühlen (Rollenspiele)c) Verhaltensexperiment zu prosozialem Verhalten/ Verhaltensübung zu prosozialem Verhalten (Rollenspiele)

**Sitzung 3: „Wir sorgen vor!“**

- Spielerische Analyse komplexer Konfliktsituationen („Spaß – Ernst“)
- Einführung eines Problemlösemodells
- Anwendung des Problemlösemodells auf Konfliktsituationen mit steigendem Komplexitätsgrad (Rollenspiele)
- Schüler erhalten ein Zertifikat über die erfolgreiche Aneignung der Fertigkeiten zur konstruktiven Konfliktbewältigung
- Vereinbaren präventiver Maßnahmen in der Klasse, Etablierung eines Klassenrates

Abbildung 7: Übersicht über die Inhalte des Klassentrainings und der unspezifischen Intervention

4.1.5 Die Lehrer-Beratung

Der Wechsel in eine weiterführende Schule ist für Schüler eine hohe Belastung. Deshalb ist es wichtig, dass die Lehrkräfte in der Lage sind, in der Klasse für ein angemessenes Lernklima zu sorgen, prosoziale Gruppenprozesse zu initiieren, Problemsituationen in einer Klasse effektiv zu lösen und einzelne Schüler individuell zu fördern.

Mit den Lehrkräften werden deshalb in einer ersten Sitzung Grundlagen zum kindlichen Verhalten und dessen lernpsychologische Grundlagen thematisiert. Darüber hinaus wird ihnen spezielles Wissen zu Bullying und Viktimisierung (Ursachen, Merkmale, Handlungsmöglichkeiten) vermittelt. Sie werden in die Inhalte des Klassentrainings und ihre Rolle als Trainer eingeführt. Während des Klassentrainings beobachten und erproben die Lehrkräfte zuvor besprochene Strategien zum Klassenmanagement, Verstärkung von positivem Sozialverhalten, Umgang mit Problemverhalten, Aufbau positiver Beziehungen zu den Schülern. Sie lernen dabei auch Möglichkeiten kennen, wie sie die Fertigkeiten der Schüler verbessern können.

In einer zweiten Sitzung werden die präventiven Maßnahmen zur Gestaltung eines positiven Sozialklimas in der Klasse und die Arbeitsweise eines Klassenrates besprochen. Nach Abschluss des Klassentrainings wird in einer dritten Sitzung konkreter festgelegt und geübt, wie ein Klassenrat abläuft und

worauf bei der Umsetzung zu achten ist. Mit den Lehrkräften wird besprochen, wie sie einen kontinuierlichen Informationsaustausch mit den Eltern etablieren können.

4.1.6 Das Eltern-Training

Das Elterntaining findet in Gruppen von 3 bis 12 Personen statt. Es wird in der Schule durchgeführt, da dieser Ort für alle Eltern zumeist gut erreichbar und hinreichend vertraut ist. Die Teilnahme am Elterntaining ist freiwillig; Eltern wird bei einem Elternabend die Zielsetzung des Elterntainings im Rahmen der Wirksamkeit des Projektes erläutert. Die Teilnahme beider Elternteile wird dabei als besonders effektiv herausgestellt. Die Inhalte des Eltern-Trainings lehnen sich an das bereits evaluierte Triple-P Elterntaining an (Sanders, Markie-Dadds & Turner, 1998). Es wurde jedoch verstärkt auf Jugendliche im Alter von 11 bis 13 Jahren ausgerichtet. ProACT enthält außerdem einen speziellen Baustein über den Umgang mit Bullying/ Viktimisierung. Während bei der Lehrer-Beratung ein Schwerpunkt auf das Klassenmanagement gelegt wird, ist das Hauptanliegen des Eltern-Trainings die Förderung der Persönlichkeitsentwicklung der Kinder.

Inhaltlich ist das Elterntaining in drei Blöcke unterteilt: Die Eltern werden in die lernpsychologischen Grundlagen kindlichen Verhaltens und seine Entwicklung eingeführt. In der zweiten Sitzung werden Strategien zur Förderung der positiven Persönlichkeitsentwicklung der Kinder vorgestellt (z.B. Kommunikation, Loben). In der letzten Sitzung werden schließlich Ideen zum Umgang mit Problemverhalten zu Hause entwickelt (z.B. angemessene Konsequenzen, Verhaltensvertrag). Abschließend wird das Thema Bullying/ Viktimisierung aufgegriffen und den Eltern ein praktisches Vorgehen bei der Unterstützung ihrer Kinder vermittelt. Die Eltern haben in einem Telefonkontakt mit einem Trainer die Möglichkeit, weitere individuelle Themen zu besprechen. Methodisch werden die Inhalte an Videobeispielen und eigenen Beispielen der Eltern erarbeitet; kurze Verhaltensübungen/ sowie Rollenspiele vertiefen dies und die Eltern erhalten nach jeder Sitzung Aufgaben in Form von Transferübungen für den Alltag.



4.2 Unspezifische Intervention

In einer Doppelstunde wird mit den Schülern über das Thema „Konflikte und Konfliktlösungen“ gesprochen und diskutiert ohne dass konkrete Verhaltensübungen durchgeführt werden. Die Intervention wird von zwei Trainern durchgeführt, die Klassenlehrer können an der Doppelstunde teilnehmen, haben aber keine Leitungsfunktionen. Die Schüler erhalten keine Arbeitsmappen. Um Unterschiede durch Motivation der Schüler auszuschließen, wird diese Placebo-Maßnahme ebenfalls spielerisch (als Olympiade) durchgeführt. Es werden Elemente aus der spezifischen Intervention verwendet, mit Schülern werden jedoch keine neuen Fertigkeiten besprochen oder geübt.

Nach einer Begrüßungs- und Kennenlernrunde wird anhand eines Filmbeispiel ein Konflikt dargestellt und Ideen dazu gesammelt. Die Schüler erarbeiten anschließend in Kleingruppen Konflikte und mögliche –lösungen (nur eigene Ideen, kein Input durch die Trainer). Abschließend werden Rollenspiele in der Großgruppe durchgeführt, die Schüler spielen jedoch lediglich ihre gesammelten Ideen, es werden auch keine Fertigkeiten speziell geübt.

4.3 Vorarbeiten zur Evaluation der Interventionen

In den Evaluationsbogen zum Klassentraining wurde deutlich, dass die Schüler sehr motiviert waren, an dem Thema „Konfliktlösung“ zu arbeiten. Die Inhalte der Sitzungen waren altersgemäß aufbereitet, so dass 90% der Schüler nach ihren Einschätzungen den Inhalten gut folgen konnten. Die Schüler der Interventionsgruppen wendeten nach der Intervention die in dem Training vermittelten und eingeübten Strategien (z.B. Grenzen des Anderen achten) zur Konfliktlösung in ihrem Schulalltag häufig an. Darüber hinaus hatten 75% aller Schüler das Gefühl, dass sich das Klassenklima durch „proACT“ verbessert hat. Auch das Elterntraining wurde gut angenommen, 40% der angesprochenen Eltern der Interventionsgruppe 2 nahmen an dem Training teil. Bis auf drei Elternteile erschienen alle Eltern zu allen drei Sitzungen. Die ihnen vermittelten Strategien zur Förderung der positiven Entwicklung ihrer Kinder, zum Umgang mit Problemverhalten und zum Bullying, bzw. zur Viktimisierung wurden von den

Teilnehmern als „hilfreich“ eingestuft. Zum Transfer in den Alltag befragt, zeigte sich, dass die Eltern die Strategien selten anwenden, obwohl sie planten, dies in Zukunft häufiger zu tun. 78 % der Eltern würden erneut an dem Elterntaining teilnehmen, wenn es nochmals angeboten würde.

Differenzierte Darstellungen der deskriptiven Beurteilungen der Trainings sind in von uns angeleiteten Diplomarbeiten nachzulesen (vgl. Klink, 2005; Rathmann, 2004).

5 Ablauf der Untersuchung

5.1 Vorbereitung der Trainer

Die Klassen- und die Elterntainings wurden von Studierenden der Psychologie im höheren Semester (Diplomanden oder Praktikanten) unter Supervision und Anleitung der Autorin durchgeführt. Die Trainer arbeiteten jeweils im Team (zu zweit oder zu dritt). Um eine qualitativ hochwertige und standardisierte Durchführung der Trainings zu gewährleisten, wurden die Mitarbeiter systematisch auf die selbständige Durchführung der Trainings vorbereitet. Für jede Sitzung war ein genauer Ablaufplan erarbeitet worden (vgl. Anhang 4). Die einzelnen Schritte zur Vorbereitung und standardisierten Durchführung sahen folgendermaßen aus:

Vorbereitung

- Hospitation bei vergleichbaren Gruppentainings
- Besprechung des Ablaufs, der Schwerpunkte und möglicher Schwierigkeiten des Klassen-, bzw. Elterntainings
- Verhaltenstraining zur Durchführung des Klassen-/ bzw. Elterntainings in Gruppen von Studierenden und in Schulklassen, die nicht an der Studie teilnahmen



Während des Trainings

- Dokumentation des Ablaufs über Videokamera
- Schriftliche Dokumentation von Abweichungen durch die Trainer

Nachbereitung

- Möglichkeit zur Supervision

5.2 Ablauf der Datenerhebung und der Interventionen

Nach der randomisierten Zuteilung zu den Treatments wurde mit den Schulleitern, den Klassenlehrern und den Eltern der 5. Klassen Kontakt aufgenommen und der Ablauf des Projektes besprochen. Alle Eltern wurden gebeten, schriftlich die Teilnahme ihres Kindes an der Studie zu genehmigen. Damit möglichst viele Eltern der EG 2 die Elterntrainings wahrnehmen konnten, wurden an über die Woche verteilt sowohl vormittags, wie auch abends ein bis zwei Kurse angeboten. Jeder Kurs, der mindestens von zwei Elternteilen nachgefragt wurde, fand auch statt.

Im April 2003 begann die Datenerhebung in den Schulen. Die Fragebogenerhebung in den Klassen, wurde von jeweils zwei Projektmitarbeitern geleitet. Bei der Auswahl der Mitarbeiter wurde darauf geachtet, dass keine Trainer in den Klassen die Fragebogenerhebung durchführten, da es sonst zu Verzerrungen hätte kommen können. Für jede Fragebogenerhebung war eine Doppelstunde in der Schule vorgesehen. Mit den Projektmitarbeitern war ein genauer Ablauf für die Durchführung der Datenerhebung besprochen worden. Die Fragebogenerhebung wurde anonymisiert durchgeführt. Um dennoch eine Zuordnung zwischen den einzelnen Befragungszeitpunkten und den unterschiedlichen Quellen (Schüler, Eltern, Lehrkräfte) zu ermöglichen, wurde zu Beginn jedes Fragebogenpaket mit einem persönlichen Code versehen (vgl. Anhang 1).

Wurden einzelne Schüler innerhalb der vorgesehenen Doppelstunde aufgrund langsamer Lesefertigkeiten/ eines langsamen Lesetempos mit der Beantwortung

der Fragebogen nicht fertig, füllten sie diesen entweder im Anschluss an die Doppelstunde aus oder die Projektmitarbeiter kamen zu einem erneuten Termin. In keinem Fall wurde den Schülern der Fragebogen mit nach Hause gegeben.

Am Ende der Schüler-Fragebogenerhebung erhielt jeder Schüler einen Briefumschlag, der die Fragebogen für die Eltern enthielt. Die Eltern wurden gebeten, den Empfang der Fragebogen zu bestätigen und einen dafür vorgesehenen Abschnitt unterschrieben dem Klassenlehrer zukommen zu lassen. So konnte gewährleistet werden, dass alle Eltern prinzipiell die Möglichkeit hatten, die Fragebogen auszufüllen, auch wenn sie sich dagegen entschieden. Im Elternbrief wurde die Kontaktadresse der Autorin erneut genannt, damit Eltern sich mit Fragen an die Autorin wenden konnten. Ein adressierter und frankierter Briefumschlag erleichterte den Eltern das direkte Zurücksenden an die Autorin.

Die Lehrkräfte erhielten bei diesem Termin ebenfalls ihr Fragebogenpaket und wurden gebeten, diese innerhalb von 10 Tagen auszufüllen und der Autorin zukommen zu lassen.

Ungefähr zwei Wochen nach der Fragebogenerhebung begann die Durchführung der Interventionen. Die Sitzungen des Klassentrainings wurden in Absprache mit den Klassenlehrern in einem Abstand von einer bis zwei Wochen durchgeführt. Das Elterntraining startete aus organisatorischen Gründen zeitversetzt mit dem Klassentraining, alle Interventionen waren jedoch Anfang Juli 2003 abgeschlossen. Mit einem Abstand von 10 Tagen bis zwei Wochen erfolgte erneut die Fragebogenerhebung. Alle Schüler-, Lehrer und Elternfragebogen der Basis- und der post-Erhebung lagen vor Beginn der Sommerferien vor.

Zwei Wochen nach den Herbstferien begann die follow-up-Befragung. Der Ablauf war identisch zu den ersten zwei Befragungen. Die Klassen hatten sich zum Teil neu zusammengesetzt: Es waren neue Schüler dazugekommen, andere Schüler hatten die Klasse gewechselt. Die neuen Schüler durften bei der follow-up-Erhebung ebenfalls teilnehmen, ihre Einschätzungen wurden jedoch nicht in



die Auswertungen hineingenommen. Schüler, die in einer anderen Klasse waren, wurden einzeln aufgesucht, damit sie die Fragebogen ausfüllen konnten.

Im Dezember 2003 lagen alle Daten vor. Im Februar und März 2004 wurde in der Kontrollgruppe das Klassentraining durchgeführt. Die Rückmeldung (keine schulvergleichenden, nur klassenbezogenen Rückmeldungen) an die Schulleitung, die Lehrkräfte, die Schüler und Eltern war bis Ende des Schuljahres 2004 abgeschlossen.

6 Beschreibung der Stichprobe und Ausschluss von Personen

Die Stichprobe umfasste 145 Schüler (65 Mädchen, 80 Jungen) im Alter zwischen 10 und 12 Jahren ($MW = 11.03$; $SD = 0.49$).

Insgesamt nahmen 96 Mütter und 80 Väter an der Untersuchung teil. Das entspricht einem Rücklauf von 66% bei den Müttern und 55% bei den Vätern. Für keinen Schüler lagen ausschließlich die Angaben des Vaters vor. Aufgrund der geringeren Teilnahme der Väter, wurden lediglich die Einschätzungen der Mütter in die Auswertungen aufgenommen.

Die an der Untersuchung teilnehmenden Mütter waren im Mittel 36 bis 40 Jahre ($N = 41$; 42%); 17 Mütter (18%) waren jünger, 26 Mütter (27%) zwischen 41 bis 45 Jahren, 12 Mütter (13%) älter als 50 Jahre. Bezüglich des Bildungsstandes der Mütter verteilte sich die Stichprobe wie folgt: Von den teilnehmenden Müttern hatten 24.7% (24) eine Hauptschul-, 60.8% (59) einen Realschulabschluss, 9.3 % (9) das Abitur und 3.1% (3) besitzen einen Hochschulabschluss.

Am häufigsten gaben die Mütter (42.2%; $N = 41$) ein monatliches Einkommen von 2000 – 2999 Euro an. Weniger Eltern (25.3%; $N = 22$) verfügten über ein geringeres Einkommen. Nur 21 Mütter (22%) berichteten ein höheres Einkommen (3000 bis 3999 Euro); 3 Mütter (3%) haben mehr als 4000 Euro monatlich zur Verfügung.

An der Untersuchung nahmen außerdem die Klassenlehrer (weiblich: N = 4; männlich: N = 2) der Schüler teil. Zwei der Lehrkräfte waren unter 35 Jahren, die restlichen vier über 49 Jahre alt.

6.1 Vorkommen von Bullying und Viktimisierung

In einem ersten Schritt wurden deskriptive Statistiken zum Vorkommen von Bullying/ Viktimisierung in unserer Stichprobe berechnet.

Die Angaben der Schüler im BVQ vor der Intervention verdeutlichen, dass bestimmte Formen des Bullying und der Viktimisierung im Schulalltag häufig vorkommen (vgl. Anhang 4). Nach der Definition, wird von Bullying dann gesprochen, wenn die negativen Handlungen wiederholt und regelmäßig, nach einem „weichen“ Kriterium (vgl. Olweus, 1991) mindestens „gelegentlich“ auftreten. Die Antwortkategorien der Schüler wurden deshalb zusammengefasst. Bei der Berechnung der Häufigkeiten aus der „Täterperspektive“ geben 11-22% Schüler an, dass sie Andere schlagen oder treten. Seltener (5-11%) wird davon berichtet, Andere zu hänseln, sie einzusperren und zu bedrohen (0-6%). Kein Schüler berichtet davon, die „Sachen“ Anderer kaputt zu machen oder sie mit Waffen zu bedrohen. Auf dem Schulweg kommen lediglich körperliche Aggressionen (0-7%) sowie Hänseln (0-8%) vor und auch dies seltener als in der Schule. Aus der „Opferperspektive“ wurde ebenfalls am häufigsten (19 bis 30 % der Schüler) über treten und schlagen berichtet. 15-24% der Schüler geben an, regelmäßig gehänselt zu werden. Weniger häufig wird wiederum davon erzählt, bedroht/ eingesperrt zu werden (3-4%) oder dass Eigentum beschädigt wird (0-2%). Kein Schüler berichtet davon, mit der Waffe bedroht worden zu sein. Ähnlich wie aus der Täterperspektive kommen die Schikanen seltener auf dem Schulweg vor (8-22% der Schüler werden gehänselt, 4-9% werden getreten/ geschlagen, kein Schüler wird eingesperrt oder mit einer Waffe bedroht, auch werden keine Sachen beschädigt) als in der Schule.

Darüber hinaus berichten 28% der Schüler, dass sie „oft“ Gewalt an der Schule erleben, 13% leben in „ständiger Angst“ vor Aggressionen, über ein Drittel der



Schüler (39%) gaben an, dass sie sich an manchen Orten im Schulhaus (vor allem in den Toiletten, auf dem Schulweg) nicht sicher fühlen. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass in der Stichprobe häufiger über körperliches als über verbales Bullying/ Viktimisierung berichtet wird und dass Einsperren, Sachbeschädigungen und Waffengewalt kaum eine Rolle im Schulalltag dieser Schüler spielen. Auf dem Schulweg kommen Schikanen seltener vor als in der Schule.

7 Drop-out Analyse

Bei quasi-experimentellen Studien, die sich über einen längeren Zeitraum erstrecken, ist es gewöhnlich so, dass Teilnehmer aus der Untersuchung herausfallen (z.B. aufgrund von Klassenwechsel, Krankheit, fehlende Motivation). Von den 145 Schülern und 96 Müttern konnten bei der Posterhebung noch 139 (95,9%) Schüler und 64 (44%) Mütter befragt werden. Von 124 Schülern (85,5%) und 38 (26%) Müttern liegen die Einschätzungen zu allen drei Zeitpunkten vor. Die Lehrkräfte schätzten die Schüler zu allen drei Messzeitpunkten ein. Eingehendere Analysen zeigten, dass diese Ausfälle von Versuchspersonen bezüglich soziodemographischer Merkmale weder bei den Müttern, noch bei den Schülern mit systematischen Effekten einhergingen (vgl. Tabelle 4). Beim Vergleich der Angaben zum Vorkommen von Bullying/ Viktimisierung und zum Erleben und Verhalten der Schüler fiel auf, dass die „drop-out“-Kinder (MW = 18.00, SD = 3.78) vor der Erhebung eine geringere „Unterstützung bei Viktimisierung“ wahrnahmen als die Schüler (MW = 20.60, SD = 3.77), die über die Befragungszeitpunkte hinweg in der Studie verblieben ($F(1) = 8,552, p = .004$). Bei den Einschätzungen der Lehrkräfte zeigte sich ein systematischer Unterschied hinsichtlich der Variablen „Probleme mit Gleichaltrigen“ ($F(1) = 7.763, p < .006$): Die Drop-out-Schüler wurden hierbei zum Zeitpunkt der Basiserhebung auffälliger eingeschätzt als die übrigen Schüler (drop-outs: MW = 3.62, SD = 1.86; vollständig: MW = 2.27, SD = 2.07). Weitere

Unterschiede zwischen den Gruppen (drop-out-Schüler / verbleibende Schüler) konnten nicht festgestellt werden.

Tabelle 4: Vergleich der Schüler, die über die drei Messzeitpunkte hinweg in der Stichprobe bleiben (V) mit den drop-out-Schülern (DO)

Variablen	Gruppe	MW (SD)	F	df	p
L: Prosoziales Verhalten	DO (N = 21)	5.71 (2.24)	.002	1	.961
	V (N= 121)	5.74 (2.60)			
L: Probleme mit Gleichaltrigen	DO (N = 21)	3.62 (1.86)	7.763	1	.006**
	V (N=121)	2.27 (2.07)			
M: „Prosoziales Verhalten“	DO (N = 13)	8.15 (1.34)	.982	1	.324
	V(N= 84)	7.60 (1.96)			
M: Skala „Probleme mit Gleichaltrigen“	DO (N = 13)	2.00 (2.00)	1.166	1	.283
	V(N= 84)	1.39 (1.87)			
S: Prosoziales Verhalten	DO (N = 21)	6.43 (2.01)	1.515	1	.220
	V(N= 124)	6.99 (1.93)			
S: Gewaltbereitschaft	DO (N = 21)	22.00 (5.30)	.026	1	.873
	V(N= 124)	22.23 (6.07)			
S: Unterstützung bei Viktimisierung	DO (N = 21)	18.00 (3.78)	8.552	1	.004**
	V(N= 124)	20.60 (3.77)			
S: Konfliktlösefertigkeiten	DO (N = 21)	24.43 (5.92)	.093	1	.761
	V(N= 124)	24.88 (6.31)			
S: Viktimisierung	DO (N = 21)	21.29 (5.87)	1.017	1	.315
	V (N= 124)	20.02 (5.24)			
S: verbale Aggression	DO (N = 21)	23.76 (5.27)	.026	1	.872
	V (N= 124)	24.00 (6.41)			
S: körperliche Aggression	DO (N = 21)	26.57 (2.46)	1.023	1	.313
	V(N= 124)	27.49 (4.04)			

Anmerkung: L = Einschätzung durch Lehrkräfte; M = Einschätzung durch Mütter; S = Einschätzung durch Schüler; DO = Drop-out-Schüler; V = Schüler mit vollständigem Datensatz über die drei Messzeitpunkte hinweg; N = Personenanzahl; p = Signifikanz; * = p < .05, ** = p < .01, *** = p < .001; teilweise haben Personen keine Angaben gemacht, sie fehlen hier in der Darstellung



8 Hypothesen

Diese Studie widmet sich der ersten Evaluation des neu entwickelten Trainingsprogramms. Ziel des präventiven Mehr-Ebenen-Programms ist eine Reduktion problematischer Verhaltensweisen und eine Steigerung positiven Sozialverhaltens der Schüler. Bei den im Folgenden dargestellten Hypothesen handelt es sich um Hypothesen, die mittels Längsschnittdaten untersucht werden.

8.1 Herleitung der Hypothesen

Das Mehr-Ebenen-Programm, wird dann als effektiv bewertet, wenn ...

- 1) ... körperliches Bullying, verbale Aggression, Viktimisierung, die Gewaltbereitschaft der Schüler und ihre Probleme mit Gleichaltrigen sich verringern (Reduktion problematischer Verhaltensweisen)
- 2) ... die Unterstützung bei Viktimisierung und das prosoziale Verhalten zunehmen und sich die Konfliktlösefertigkeiten verbessern (Steigerung positiven Sozialverhaltens).

Es werden folgende Annahmen gemacht:

- Allgemein sollen die Veränderungen auf die spezifischen Interventionen zurückzuführen sein. Es wird folglich erwartet, dass sich das Vorkommen problematischer Verhaltensweisen und die Verbesserung positiven Sozialverhaltens nach der spezifischen Intervention stärker reduziert, bzw. steigert als in der Kontrollgruppe.
- Ob die Einbeziehung der Eltern einen zusätzlichen Effekt hat, soll geklärt werden.
- Da in der Literatur unterschiedliche Befunde bezüglich möglicher Geschlechtsunterschiede berichtet werden, werden keine

spezifischen Hypothesen formuliert, sondern explorativ potentielle Unterschiede zwischen den Geschlechtern ermittelt.

- Diese Veränderungen sind über die Zeit hinweg stabil.

Die hier spezifizierten Veränderungen sollen sich sowohl im Selbst- wie auch im Fremdurteil abbilden.

8.2 Operationalisierung der Hypothesen

Tabelle 5: Überblick über die Operationalisierung der untersuchten Hypothesen

Evaluationsergebnisse im Selbsturteil	
Hypothese 1: Das problematische Verhalten der Schüler reduziert sich	<p>Die Werte auf den Subskalen „Körperliches Bullying“, „verbale Aggression“, „Viktimisierung“, „Gewaltbereitschaft“ und „Probleme mit Gleichaltrigen“ reduzieren sich signifikant zwischen den drei Messzeitpunkten (Prä-, Post-, Follow-up-Messzeitpunkt); die Werte in den Interventionsgruppen reduzieren sich stärker als in der Kontrollgruppe.</p>
Hypothese 2: Das positive Sozialverhalten der Schüler verbessert sich	<p>Die Werte auf den Subskalen „Konfliktlösefertigkeiten“, „prosoziales Verhalten“, „Unterstützung bei Viktimisierung“ steigern sich signifikant zwischen den drei Messzeitpunkten (Prä-, Post-, Follow-up-Messzeitpunkt); die Werte in den Interventionsgruppen steigern sich stärker als in der Kontrollgruppe.</p>
Evaluationsergebnisse im Fremdurteil (Lehrkräfte, Mütter)	
Hypothese 3: Das problematische Verhalten der Schüler reduziert sich	<p>Die Werte auf den Subskala „Probleme mit Gleichaltrigen“ reduzieren sich signifikant zwischen den drei Messzeitpunkten (Prä-, Post-, Follow-up-Messzeitpunkt); die Werte in den Interventionsgruppen reduzieren sich stärker als in der Kontrollgruppe.</p>



Hypothese 4: Das positive Sozialverhalten der Schüler verbessert sich	Die Werte auf der Subskala „prosoziales Verhalten“ steigern sich signifikant zwischen den drei Messzeitpunkten (Prä-, Post-, Follow-up-Messzeitpunkt); die Werte in den Interventionsgruppen steigern sich stärker als in der Kontrollgruppe.
Zusätzliche Fragestellungen	
Hat das Elterntraining einen zusätzlichen Effekt auf die Veränderung der Zielvariablen?	Die drei Experimentalbedingungen (proACT, proACT + E, unspezifische Interventionsmaßnahme) werden miteinander verglichen.
Hat proACT/ proACT + E geschlechtsspezifische Effekte?	Das Geschlecht wird als fester Faktor in die Berechnungen einbezogen.

9 Datenaufbereitung, -reduktion und -auswertung

Die statistische Auswertung der Daten erfolgte unter Zuhilfenahme von SPSS für Windows Version 12.0. oder höhere Versionen.

Fehlende Rohwerte in den Datensätzen wurden nach Maßgabe der jeweiligen Autoren behandelt. In Längsschnittanalysen werden nur jene Fälle einbezogen, für die vollständige Datensätze aller in die Berechnungen eingehender Messzeitpunkte vorliegen. Nach der Datensammlung wurden die Daten kodiert und auf Fehler (z.B. Eingabefehler) untersucht.

Einige der relevanten Daten in der vorliegenden Studie (z.B. Geschlecht, Einkommen, Schulabschluss der Eltern) liegen als Nominal-, bzw. Ordinaldaten vor und wurden deshalb mit nicht-parametrischen Verfahren (χ^2 -Tests) ausgewertet. Die Zuordnung verschiedener anderer Skalen (z.B. SDQ, BVQ) zum Ordinal-, bzw. Intervallskalenniveau ist teilweise strittig (vgl. Zöfel, 2003). Sie wurden in Anlehnung an vergleichbare Studien (z.B. Lösel & Bliesener, 2002) als Intervallskalen ausgewertet.

Um Hinweise auf die Wirksamkeit des Trainings zu erhalten, wurden Veränderungen vom Prätest zum Post- und zum Follow-up-Test untersucht, gleichzeitig wurden Unterschiede über die Messzeitpunkte und den Faktor Treatment und Geschlecht ermittelt. Die Entwicklung der Schüler bezüglich der abhängigen Variablen aus der eigenen Perspektive, bzw. aus der Perspektive der Eltern und Lehrkräften wurden mittels dreifaktorieller ANOVA mit Messwiederholung überprüft. Als unabhängige Variablen gingen neben der Experimentalbedingung mit drei Stufen (Interventionsgruppe proACT, Interventionsgruppe proACT + E; Kontrollgruppe) der Messzeitpunkt mit drei Stufen (Prä-, vs- Post-, vs- follow-up-Messung) und das Geschlecht mit zwei Stufen (Jungen vs. Mädchen) in die Berechnungen ein.

Für alle Auswertungsvariablen wurden Präliminartests auf Normalverteilung durchgeführt. Bei der Anwendung des Kolmogorov-Smirnov-Tests auf Normalverteilung ergaben sich signifikante Abweichungen von der Normalverteilungsannahme für einen Großteil der zur Auswertung herangezogenen Skalen (vgl. Anhang 5). Bei den Schülereinschätzungen waren lediglich die Variablen „Unterstützung bei Viktimisierung“ und „Konfliktlösefertigkeiten“ zu allen drei Messzeitpunkten und die Skala „Gewaltbereitschaft“ zum Post-Messzeitpunkt normalverteilt, bei den Fremdeinschätzungen durch die Mütter die Skala „prosoziales Verhalten“ zum Post- und zum Follow-up-Messzeitpunkt. Da es jedoch im mehrfaktoriellen Fall kein entsprechendes nicht-parametrisches Verfahren gibt, wurde dennoch die Varianzanalyse herangezogen. Varianzanalysen sind allgemein gegen Abweichungen von der Normalverteilung relativ robust (vgl. Zöfel, 2003). Bei schiefen Populationsverteilungen sind Abweichungen von der Normalverteilung auch zu vernachlässigen (Bortz, 1993). Für die nicht-normalverteilten Variablen wurden deshalb Kennwerte für die Schiefe der Verteilung berechnet (vgl. Anhang 6). Alle Werte deuteten auf asymmetrische Verteilungen hin. Die Skalen „Viktimisierung“, „verbales und körperliches Bullying“, „Gewaltbereitschaft“ und „Probleme mit Gleichaltrigen“ sind deutlich linkssteil, die Skala „prosoziales Verhalten“ rechtssteil verteilt.



Bei varianzanalytischen Verfahren wird außerdem die Voraussetzung der Homogenität der Varianzen der Variablen zu allen Zeitpunkten und zwischen den Gruppen gefordert. Die Varianzhomogenitäten wurden mit dem Sphericity-Test überprüft. Um Abweichungen von der Varianzhomogenität Rechnung zu tragen, wurden die Freiheitsgrade der Messwiederholungsvariablen nach Greenhouse-Geisser (1959) korrigiert.

Im Falle signifikanter Haupt- oder Interaktionseffekte wurden diese mittels t-Test genauer analysiert. Zur Prüfung der Zwischen – Subjekt -Faktoren (treatment und Geschlecht) zu einem Zeitpunkt wurden t-Tests für unabhängige Stichproben, zur Untersuchung der Inner-Subjekt-Faktoren (Veränderungen über die Messzeitpunkte hinweg) t-Tests für abhängige Stichproben herangezogen. Als Signifikanzniveau wurde die konventionelle Fehlerwahrscheinlichkeit von $\alpha = .05$ gewählt. Aufgrund der multiplen a-posteriori- Mittelwertsvergleiche wurde zur Reduktion des β -Fehlers eine Bonferroni Alpha-Adjustierung in Abhängigkeit der Anzahl der durchgeführten Testverfahren durchgeführt ($\alpha_{\text{korr}} = .05/18$, bzw. 36). Das Signifikanzniveau für a-posteriori-Tests im Anschluss an eine Einfach-Interaktion wurde dementsprechend folgendermaßen festgelegt: $p = .003$ (signifikant), $p = .006$ (tendenziell signifikant); Signifikanztests im Anschluss an eine Zweifach-Interaktion: $p = .001$ (signifikant), $p = .003$ (tendenziell signifikant). Darüber hinaus wurde die Klasse als Gruppierungsvariable mit in die Berechnungen aufgenommen, da Ähnlichkeiten und gegenseitige Beeinflussung von Schülern einer Klasse zu vermuten waren (Hopkins, 1982). Die jeweiligen Testverfahren und einbezogenen Variablen werden im Ergebnisteil genannt.

IV Ergebnisse

1 Überprüfung der Randomisierung

Um ein genaueres Bild über die Zusammensetzung der Experimentalgruppen zu bekommen und um spätere eventuelle Gruppenunterschiede interpretieren zu können, wurden die soziodemografischen Daten der Gruppen miteinander verglichen. Die soziodemografischen Daten der Schüler und Mütter der Interventionsgruppen und der Kontrollgruppe sind in Tabelle 6 dargestellt. Zusätzlich zu der deskriptiven Auswertung der Daten wurden χ^2 - Tests durchgeführt, um die Unterschiede zwischen den Gruppen auf ihre Signifikanz hin zu prüfen.

Unterschiede in den soziodemographischen Daten zwischen den Experimentalbedingungen zeigten sich lediglich bezüglich des Geschlechtes der Schüler und deren Glaubensbekenntnisses. In der Kontrollgruppe befanden sich signifikant mehr Jungen ($\chi^2(2) = 7,199$; $p = .027$) und mehr Schüler mit katholischem Glaubensbekenntnis als in den Interventionsgruppen ($\chi^2(6) = 22,42$; $p = .001$). Hinsichtlich weiterer soziodemographischer Variablen wie der Staatsangehörigkeit der Schüler, dem Familienstand der Eltern, dem Schulabschluss der Eltern und der Höhe ihres monatlichen Einkommens ergaben sich keine Unterschiede zwischen den Untersuchungsbedingungen.



Tabelle 6: Vergleich der Experimentalgruppen bezüglich soziodemografischer Variablen

Variablen	Gruppe	EG1	EG2	KG	Chi ²	p
		N = 46	N = 61	N = 38		
Geschlecht	männlich	23	29	28	7.199	.027*
	weiblich	23	23	10		
Religionszugehörigkeit	evangelisch	32	44	15	22.42	.001***
	katholisch	7	6	17		
	sonstiges	7	11	5		
Staatsangehörigkeit	deutsch	39	49	25	8.65	.070
	sonstiges	2	7	3		
Höchster Schulabschluss der Mutter	Hauptschule	5	13	6	5.03	.756
	Realschule	18	24	17		
	Abitur	2	4	3		
	Uni/ FH	2	1	0		
Höhe monatliches Einkommen (in Euro)	- 999	7	5	0	12.95	.114
	1000-1999	0	5	5		
	2000-2999	11	17	13		
	3000-3999	7	10	4		
	< 4000	1	1	1		
Alter der Mutter	< 30 J.	0	1	1	7.04	.722
	31-35 J.	2	8	5		
	36 – 40 J.	12	20	9		
	41-45 J.	9	10	7		
	46-50 J.	4	4	4		
	< 50 J.	0	0	1		

Anmerkung: N = Personenanzahl; p = Signifikanz; * bedeutet p <.05, ** stehen für p<.01, *** für p <.001; teilweise haben Personen keine Angaben gemacht, sie fehlen hier in der Darstellung

2 Evaluationsergebnisse im Selbst- und Fremdurteil

Die im Folgenden dargestellten Ergebnisse basieren auf den Längsschnittberechnungen der zu den drei Messzeitpunkten erhobenen Daten.

Wie zuvor (vgl. Kap. III/ 9) bereits beschrieben, wurden die Entwicklungen der Schüler bezüglich der abhängigen Variablen (Vorkommen von verbalem und körperlichem Bullying, Viktimisierung, Gewaltbereitschaft, Probleme mit Gleichaltrigen, Unterstützung bei Viktimisierung, Konfliktlösefertigkeiten,

prosoziales Verhalten) aus der eigenen Perspektive, bzw. aus der Perspektive der Mütter und Lehrkräfte mittels dreifaktorieller ANOVA mit Messwiederholung überprüft². Als unabhängige Variablen gingen neben der Experimentalbedingung (Interventionsgruppe proACT, Interventionsgruppe proACT + E, Kontrollgruppe) der Messzeitpunkt (Prä- vs. Post- vs. Follow-up-Messung) und das Geschlecht (Jungen vs. Mädchen) ein. Bei den a-posteriori-Tests wurde eine Bonferroni Alpha-Adjustierung durchgeführt³. Darüber hinaus wurde die Klasse als Gruppierungsvariable mit in die Berechnungen aufgenommen (Hopkins, 1982).

2.1 Evaluationsergebnisse im Selbsturteil: Einschätzungen der Schüler

In Tabelle 17 (S. 105) werden die Resultate der dreifaktoriellen Varianzanalyse zu den Selbsteinschätzungen der Schüler mit den Faktoren Experimentalbedingung, Messzeitpunkt und Geschlecht dargestellt. Die entsprechenden Mittelwerte und Standardabweichungen der abhängigen Variablen sind in Tabelle 7 aufgeführt. Die Ergebnisse der Varianzanalysen werden nachfolgend im Einzelnen beschrieben.

2.1.1 *Hypothese 1: Reduktion problematischer Verhaltensweisen aus Sicht der Schüler*

In der Subskala „physische Aggression“ zeigt sich ausschließlich ein signifikanter Haupteffekt des Faktors Messzeitpunkt ($F(1,888) = 5.167, p < .007$). Die Schüler aller Bedingungen berichten über einen signifikanten Rückgang der Auftretenshäufigkeit von körperlichen Aggressionen vom Prä (MW = 27.36, SD = 3.86) - zum Post - Messzeitpunkt (MW = 26.02, SD = 3.24), $t(137) = 3.901, p$

² Die Freiheitsgrade der Messwiederholungsvariablen wurden nach Greenhouse-Geisser (1959) korrigiert.

³ Signifikanzniveau für a-posteriori-Tests im Anschluss an eine Einfach-Interaktion: $p = .003$ (signifikant), $p = .006$ (tendenziell signifikant); Signifikanzniveau für a-posteriori-Tests im Anschluss an eine Zweifach-Interaktion: $p = .001$ (signifikant), $p = .003$ (tendenziell signifikant).

<.000. Vom Post- zum Follow-up-Messzeitpunkt (MW = 26.86, SD = 4.46) ist jedoch wieder eine leichte Zunahme zu verzeichnen ($t(123) = -2.186, p <.031$). Die Angaben der Schüler vom Prä- und Follow-up- Messzeitpunkt unterscheiden sich nicht signifikant voneinander ($t(129) = 1.423, p <.157$). Weitere Haupt- oder Interaktionseffekte werden nicht gefunden.

Bezüglich der „körperlichen Aggression“ kann folglich weder ein Effekt für die Wirksamkeit der unterschiedlichen Treatments noch ein Geschlechtereffekt festgestellt werden.

Tabelle 7: Selbsturteil der Schüler: Mittelwerte (MW) und Standardabweichungen (SD) der abhängigen Variablen getrennt für die Experimentalbedingungen zu den einzelnen Messzeitpunkten

Variablen	Gruppe	Prä	Post	Follow-up
		MW (SD)	MW (SD)	MW (SD)
Viktimisierung	EG1	20.02 (5.75)	18.39 (5.20)	17.71 (4.70)
	EG2	19.76 (4.26)	18.06 (3.29)	17.84 (3.46)
	KG	20.38 (5.79)	18.82 (8.45)	19.32 (7.42)
verbale Aggression	EG1	22.95 (5.64)	23.46 (6.79)	21.73 (4.70)
	EG2	22.94 (6.27)	21.39 (3.98)	21.38 (3.57)
	KG	26.79 (6.80)	25.50 (5.56)	26.85 (7.79)
körperliche Aggression	EG1	26.78 (2.37)	26.27 (3.51)	26.67 (3.53)
	EG2	26.72 (4.05)	25.26 (2.43)	25.68 (2.17)
	KG	29.08 (4.50)	26.89 (3.79)	28.89 (6.85)
Gewaltbereitschaft	EG1	23.17 (6.81)	23.05 (9.10)	18.37 (6.90)
	EG2	20.31 (4.82)	19.47 (5.11)	15.41 (5.29)
	KG	23.85 (6.17)	24.35 (6.05)	22.35 (6.82)
Probleme mit Gleichaltrigen	EG1	2.32 (1.60)	2.24 (1.67)	2.20 (1.60)
	EG2	2.53 (1.42)	1.98 (1.65)	1.82 (1.60)
	KG	3.03 (1.68)	2.28 (2.12)	2.85 (2.45)
Unterstützung bei Viktimisierung	EG1	19.98 (4.09)	21.05 (3.35)	21.73 (4.30)
	EG2	21.20 (3.77)	19.90 (4.58)	20.88 (4.30)
	KG	20.50 (3.32)	18.53 (4.33)	19.59 (3.70)
Konfliktlösefertigkeiten	EG1	24.22 (5.82)	25.73 (6.97)	23.71 (7.95)
	EG2	27.10 (5.66)	25.92 (6.79)	28.16 (6.30)
	KG	22.47 (6.84)	22.76 (5.65)	24.21 (6.45)
Prosoziales Verhalten	EG1	7.02 (2.19)	7.00 (2.66)	7.32 (2.41)
	EG2	7.69 (1.58)	7.61 (1.82)	8.12 (1.59)
	KG	5.94 (1.59)	6.18 (1.93)	6.09 (1.96)

Anmerkungen: EG1 = Experimentalgruppe 1; EG2 = Experimentalgruppe 2; KG = Kontrollgruppe; MW = Mittelwert; SD = Standardabweichung

In der Subskala „verbale Aggression“ des BVQ zeigt sich ein signifikanter Haupteffekt des Faktors Geschlecht ($F(1) = 21,197$; $p < .000$) und des Faktors Gruppe ($F(1) = 5,421$, $p < .006$). Darüber hinaus ergibt sich ein bedeutsamer Interaktionseffekt Messzeitpunkt x Gruppe ($F(5,759) = 2,190$, $p < .047$). Der Geschlechtereffekt ist so zu interpretieren, dass die Jungen ein höheres Vorkommen von verbaler Aggression schildern als die Mädchen in der Stichprobe. Die dazugehörigen Mittelwerte und Standardabweichungen können Tabelle 8 entnommen werden.

Tabelle 8: Subskala „verbale Aggression“ (Selbsturteil der Schüler): Mittelwerte (MW) und Standardabweichungen (SD) getrennt für Jungen und Mädchen

Geschlecht	Prä	Post	Follow-up
	MW (SD)	MW (SD)	MW (SD)
Jungen	26.33 (6.21)	25.28 (5.82)	24.87 (6.38)
Mädchen	21.06 (4.95)	20.69 (4.20)	20.62 (3.92)

Die Gruppeneffekte weisen darauf hin, dass in der Kontrollgruppe ein häufigeres Auftreten von verbaler Aggression geschildert wird als in den Interventionsgruppen (vgl. Tabelle 7). Wie in Abbildung 8 bzw. Tabelle 9 ersichtlich, ist der Interaktionseffekt Messzeitpunkt x Gruppe dadurch zu erklären, dass sich nur bei den Schülern der Interventionsgruppen ein statistischer Trend zur Reduktion der „verbalen Aggression“ zeigt. Dieser verfehlt jedoch nach der Bonferroni Alpha-Adjustierung das Signifikanzniveau. In der KG verändert sich hingegen das Vorkommen von „verbaler Aggression“ nicht bedeutsam über die Zeit hinweg.

Tabelle 9: Subskala „verbale Aggression“ (Selbsturteil der Schüler): Mittelwertvergleiche der Experimentalgruppen zwischen den einzelnen Messzeitpunkten

Gruppe	Zeitpunkt	MW (SD)	t	df	p
EG1	Prä	22.95 (5.64)	43	-1.128	.266
	Post	23.46 (6.79)			
	post	23.46 (6.79)	40	2.383	.022
	Follow-up	21.73 (4.70)			
EG1	Prä	22.95 (5.64)	41	1.727	.092
	Follow-up	21.73 (4.70)			

EG2	Prä	22.94 (6.27)	56	1.881	.065
	Post	21.39 (3.98)			
	Post	21.39 (3.98)	48	.000	1.000
	Follow-up	21.38 (3.57)			
KG	Prä	22.94 (6.27)	52	2.153	.036
	Follow-up	21.38 (3.57)			
	Prä	26.79 (6.80)	36	1.554	.129
	Post	25.50 (5.56)	33	-1.370	.180
KG	Post	25.50 (5.56)			
	Follow-up	26.85 (7.79)			
	Prä	26.79 (6.80)	34	.000	1.000
	Follow-up	26.85 (7.79)			

Anmerkungen: MW = Mittelwert; SD = Standardabweichung; EG1 = Experimentalgruppe 1; EG2 = Experimentalgruppe 2; KG = Kontrollgruppe; t-Tests für abhängige Stichproben wurden durchgeführt; df = Freiheitsgrade; p = Signifikanzniveau; Signifikanzniveau im Anschluss an eine Einfach-Interaktion (Bonferroni-Korrektur): * bedeutet $p < .006$, ** stehen für $p < .003$

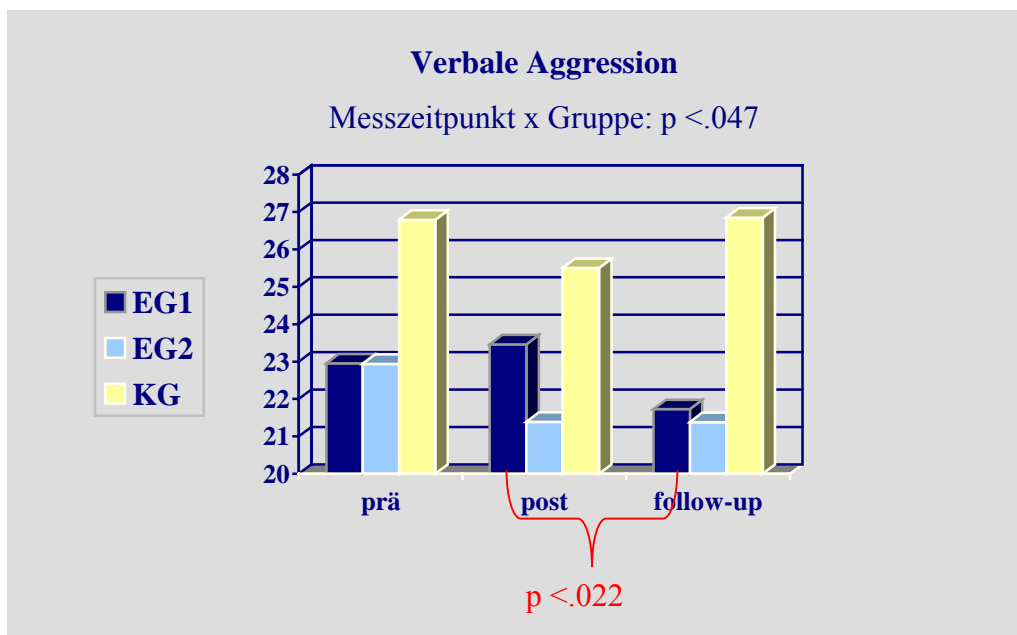


Abbildung 8: Subskala „verbale Aggression“ (Selbsturteil der Schüler): Mittelwerte der Experimentalgruppen zu den einzelnen Messzeitpunkten und relevante Ergebnisse der Gruppenvergleiche (p = Signifikanz)

Erwartungskonform lässt folglich sich ein Trend feststellen, demzufolge sich die „verbale Aggression“ der Schüler in beiden Interventionsbedingungen deutlicher reduziert als bei den Schülern der Kontrollbedingung. Jungen und Mädchen

unterscheiden sich zwar bezüglich des Vorkommens an verbaler Aggression, sie profitieren aber nicht unterschiedlich von den Interventionsmaßnahmen.

Für die Subskala „Viktimisierung“ zeigt sich kein Interaktionseffekt, es wird lediglich der Haupteffekt für den Faktor Messzeitpunkt signifikant ($F(1,887) = 10,592, p < .000$), da sich das Vorkommen von Viktimisierung in allen Schulen über die Zeit hinweg reduziert (Prä: $MW = 20.20, SD = 5.33$; Post: $18.46, SD = 5.63$; Follow-up: $MW = 18.19, SD = 5.17$). Diese Veränderung wird von der Prä- bis zur Postmessung ($t(137) = 4.475, p < .000$), nicht jedoch zwischen Post- und Follow-up-Messzeitpunkt ($t(123) = .477, p < .635$) signifikant. Zwischen Ausgangswert und Follow-up-Messzeitpunkt haben sich die Werte der Schüler bedeutsam reduziert ($t(129) = 4.321, p < .000$). Es lassen sich keine weiteren Haupteffekte ermitteln.

Auf der Subskala/ Skala „Einstellung zur Gewalt/ Gewaltbereitschaft“ zeigen sich signifikante Haupteffekte für die Faktoren Messzeitpunkt ($F(1,913) = 26,040, p < .000$) und Geschlecht ($F(1) = 13,506, p < .000$). Außerdem ergeben sich bedeutsame Interaktionseffekte für die Faktoren Messzeitpunkt x Gruppe ($F(5,739) = 3,059, p < .008$), Gruppe x Geschlecht ($F(2) = 5,070, p < .008$) und Messzeitpunkt x Gruppe x Geschlecht ($F(3,826) = 4,463, p < .002$).

Der Zeiteffekt drückt aus, dass in allen Schulen die Gewaltbereitschaft der Schüler zwischen Post ($MW = 22.17, SD = 7.05$) und Follow-up-Messzeitpunkt ($MW = 18.27, SD = 6.75$) abnimmt, $t(123) = 7.856, p < .000$. Die Werte liegen dann signifikant unter der Ausgangslage ($MW = 22.19, SD = 5.45$), $t(130) = 6.909, p < .000$. Zwischen Prä- und Post-Messzeitpunkt sind keine relevanten Veränderungen nachweisbar ($t(136) = .564, p < .574$).

Der Geschlechtereffekt zeigt an, dass die Jungen in der Stichprobe allgemein eine höhere Gewaltbereitschaft angeben als die sich in der Stichprobe befindlichen Mädchen. Die dazugehörigen Mittelwerte und Standardabweichungen sind in Tabelle 10 dargestellt.

Tabelle 10: Subskala „Einstellung zur Gewalt/ Gewaltbereitschaft“ (Selbsturteil der Schüler): Mittelwerte (MW) und Standardabweichungen (SD) getrennt für Jungen und Mädchen

Geschlecht	Prä	Post	Follow-up
	MW (SD)	MW (SD)	MW (SD)
Jungen	24.11 (6.74)	24.32 (7.42)	20.68 (6.96)
Mädchen	19.83 (3.63)	19.24 (5.30)	15.41 (5.26)

Der Geschlechtereffekt wird durch die signifikante Interaktion Gruppe x Geschlecht qualifiziert. Dieser Interaktionseffekt ist so zu verstehen, dass sich nur die Jungen und Mädchen der Interventionsgruppen signifikant voneinander bezüglich ihrer Gewaltbereitschaft unterscheiden. Während die Jungen hier bedeutsam gewaltbereiter sind als die Mädchen wird diese Differenz in der KG nicht signifikant (vgl. Tabelle 11).

Tabelle 11: Subskala „Einstellung zur Gewalt/ Gewaltbereitschaft“ (Selbsturteil der Schüler): Mittelwertsvergleiche zwischen Jungen und Mädchen der Experimentalgruppen zu den einzelnen Messzeitpunkten

Zeitpunkt	Gruppe	Geschl.	MW (SD)	t	df	p
Prä	EG1	J	25.30 (7.94)	2.728	32.24	.010
		M	20.26 (3.95)			
	EG2	J	22.41 (5.56)	2.768	59	.008
		M	19.09 (3.70)			
	KG	J	24.89 (6.67)	2.606	35.66	.013
		M	21.20 (2.04)			
Post	EG1	J	27.50 (9.72)	3.698	32.40	.001**
		M	18.76 (5.20)			
	EG2	J	21.86 (5.53)	3.153	55	.003**
		M	17.75 (4.20)			
	KG	J	24.38 (6.26)	-.278	35	.783
		M	25.00 (5.27)			
Follow-up	EG1	J	22.04 (7.11)	4.236	34	.000**
		M	14.57 (4.13)			
	EG2	J	18.13 (6.10)	3.418	30.80	.002**
		M	13.40 (3.10)			
	KG	J	21.77 (7.21)	-.899	33	.293
		M	24.11 (4.94)			

Anmerkungen: J = Jungen; M = Mädchen; EG1 = Experimentalgruppe 1; EG2 = Experimentalgruppe 2; KG = Kontrollgruppe; MW = Mittelwert; SD = Standardabweichung; t-Tests für unabhängige Stichproben wurden durchgeführt; df = Freiheitsgrade (bei ungleichen Varianzen wurden die Freiheitsgrade korrigiert); p = Signifikanzniveau; Signifikanzniveau im Anschluss an eine Einfach-Interaktion (Bonferroni-Korrektur): * bedeutet $p < .006$, ** stehen für $p < .003$

Der Interaktionseffekt Messzeitpunkt x Gruppe kommt deshalb zustande, weil sich die Gruppen über die Zeit hinweg unterschiedlich entwickeln. Während zwar alle Gruppen vom Post- zum Follow-up-Messzeitpunkt über eine Reduktion der Gewaltbereitschaft berichten, wird dieser Unterschied nur in den Interventionsgruppen zwischen Post- und Follow-up-Messzeitpunkt signifikant; in der Kontrollgruppe lässt sich nur eine tendenziell signifikante Abnahme feststellen. Die hier beschriebenen Veränderungen können Tabelle 12 bzw. Abbildung 9 entnommen werden.

Tabelle 12: Subskala „Einstellung zur Gewalt/ Gewaltbereitschaft“ (Selbsturteil der Schüler): Mittelwertsvergleiche der Experimentalgruppen zwischen den einzelnen Messzeitpunkten

Gruppe	Zeitpunkt	MW (SD)	t	df	p
EG1	Prä	23.17 (6.81)	.000	42	1.00
	Post	23.05 (9.10)			
	post Follow-up	23.05 (9.10) 18.37 (6.90)	4.725	40	.000**
EG2	Prä	23.17 (6.81)	4.187	42	.000**
	Post	18.37 (6.90)			
	Prä Follow-up	20.31 (4.82) 19.47 (5.11)	1.610	56	.113
EG2	Post	19.47 (5.11)	7.505	48	.000**
	Follow-up	15.41 (5.29)			
	Prä Follow-up	20.31 (4.82) 15.41 (5.29)	6.394	52	.000**
KG	Prä	23.85 (6.17)	.442	36	.661
	Post	24.35 (6.05)			
	Post Follow-up	24.35 (6.05) 22.35 (6.82)	2.183	33	.036
KG	Prä	23.85 (6.17)	1.367	34	.181
	Follow-up	22.35 (6.82)			

Anmerkungen: EG1 = Experimentalgruppe 1; EG2 = Experimentalgruppe 2; KG = Kontrollgruppe; MW = Mittelwert; SD = Standardabweichung; t-Tests für abhängige Stichproben wurden durchgeführt; df = Freiheitsgrade; p = Signifikanzniveau; Signifikanzniveau im Anschluss an eine Einfach-Interaktion (Bonferroni-Korrektur): * bedeutet $p < .006$, ** stehen für $p < .003$

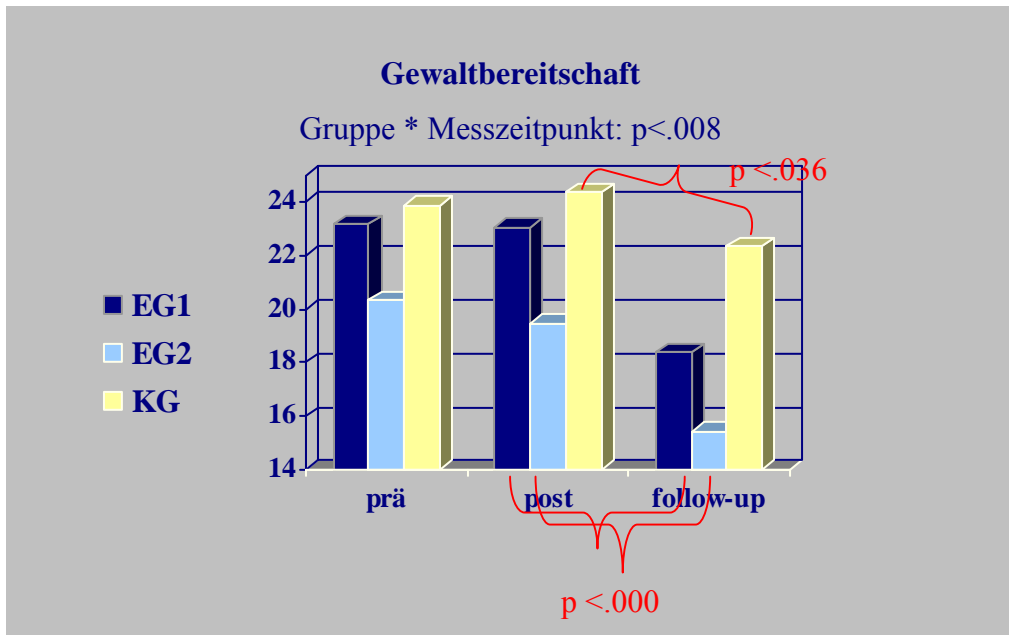


Abbildung 9: Subskala „Einstellung zur Gewalt/ Gewaltbereitschaft“ (Selbsturteil der Schüler): Mittelwerte der Experimentalgruppen zu den einzelnen Messzeitpunkten und relevante Ergebnisse der Gruppenvergleiche (p = Signifikanzniveau)

A-posteriori-Tests zeigen, dass der Interaktionseffekt Messzeitpunkt x Gruppe x Geschlecht darauf zurückzuführen ist, dass es nur den Jungen der Interventionsgruppen gelingt, ihre Gewaltbereitschaft von der Post- bis zur Follow-up-Messung zu reduzieren; nach der Bonferroni-Korrektur verfehlt diese Reduktion nur knapp das statistische Signifikanzniveau. Bezüglich der Gewaltbereitschaft der Jungen in der Kontrollgruppe zeigt sich nur ein statistischer Trend zur Reduktion (vgl. Tabelle. 13).

Tabelle 13: Subskala „Einstellung zur Gewalt/ Gewaltbereitschaft“ (Selbsturteil der männlichen Schüler): Mittelwertsvergleiche der Experimentalgruppen zwischen den einzelnen Messzeitpunkten

Gruppe	Zeitpunkt	MW (SD)	t	df	p
Jungen EG1	Prä	25.30 (7.94)	21	1.243	.228
	Post	27.50 (9.72)			
	post Follow-up	27.50 (9.72) 22.04 (7.11)	20	3.238	.004*
	Prä Follow-up	25.30 (7.94) 22.04 (7.11)	21	1.633	.117
Jungen EG2	Prä	22.41 (5.56)	28	.664	.512
	Post	21.86 (5.53)			
	Post Follow-up	21.86 (5.53) 18.13 (6.10)	22	3.133	.005*
	Prä Follow-up	22.41 (5.56) 18.13 (6.10)	22	2.713	.013
Jungen KG	Prä	24.89 (6.67)	27	.446	.659
	Post	24.38 (6.26)			
	Post Follow-up	24.38 (6.26) 21.77 (7.21)	25	2.084	.048
	Prä Follow-up	24.89 (6.67) 21.77 (7.21)	25	2.702	.012

Anmerkungen: MW = Mittelwert; SD = Standardabweichung; t-Tests für abhängige Stichproben wurden durchgeführt; df = Freiheitsgrade; p = Signifikanzniveau; Signifikanzniveau im Anschluss an eine Zweifach-Interaktion (Bonferroni-Korrektur): * bedeutet $p < .003$, ** stehen für $p < .001$

Eine Abnahme der Gewaltbereitschaft ist auch bei den Mädchen der Interventionsgruppen zwischen dem Post- und dem Follow-up-Messzeitpunkt festzustellen; bezüglich der Gewaltbereitschaft der Mädchen in der Kontrollgruppe zeichnet sich eine –wenn auch nicht signifikante – Zunahme ab (vgl. Tabelle 14).

Tabelle 14: Subskala „Einstellung zur Gewalt/ Gewaltbereitschaft“ (Selbsturteil der weiblichen Schüler): Mittelwertsvergleiche der Experimentalgruppen zwischen den einzelnen Messzeitpunkten

Gruppe	Zeitpunkt	MW (SD)	t	df	p
Mädchen EG1	Prä	20.26 (3.95)	20	1.981	.061
	Post	18.76 (5.20)			
	post Follow-up	18.76 (5.20) 14.57 (4.13)	19	4.233	.000**
	Prä Follow-up	20.26 (3.95) 14.57 (4.13)	20	7.252	.000**
Mädchen EG2	Prä	19.09 (3.70)	27	1.614	.118
	Post	17.75 (4.20)			
	Post Follow-up	17.75 (4.20) 13.40 (3.10)	25	9.609	.000**
	Prä Follow-up	19.09 (3.70) 13.40 (3.10)	29	7.070	.000**
Mädchen KG	Prä	21.20 (2.04)	8	-1.955	.086
	Post	25.00 (5.27)			
	Post Follow-up	25.00 (5.27) 24.11 (4.94)	7	.676	.512
	Prä Follow-up	21.20 (2.04) 24.11 (4.94)	8	-1.629	.144

Anmerkungen: MW = Mittelwert; SD = Standardabweichung; t-Tests für abhängige Stichproben wurden durchgeführt; df = Freiheitsgrade; p = Signifikanzniveau; Signifikanzniveau im Anschluss an eine Zeifach-Interaktion (Bonferroni-Korrektur): * bedeutet $p < .003$, ** stehen für $p < .001$

Bezüglich der Gewaltbereitschaft der Schüler konnte hypothesenkonform eine unterschiedliche Entwicklung je nach Experimentalbedingung und eine spezifische Wirksamkeit für die Geschlechter festgestellt werden.

Die Angaben der Schüler auf der Subskala „Probleme mit Gleichaltrigen“ des SDQ verdeutlichen einen signifikanten Haupteffekt der Zeit ($F(1,960) = 4.258$, $p < .016$) und des Geschlechtes ($F(1) = 7.762$, $p < .006$). Darüber hinaus wird die Interaktion Messzeitpunkt x Gruppe signifikant ($F(5,879) = 2.788$, $p < .013$). Die weiteren in der Varianzanalyse überprüften Haupt- und Interaktionseffekte ergeben kein bedeutsames Ergebnis.

Der Haupteffekt der Zeit veranschaulicht, dass die Schüler aller Bedingungen eine Reduktion der Probleme mit Gleichaltrigen wahrnehmen (Prä: MW = 2.70, SD =

1.54; Post: MW = 2.16, SD = 1.76; Follow-up: MW = 2.26, SD = 1.90). In allen Klassen berichten Jungen über mehr Probleme mit Gleichaltrigen als ihre Klassenkameradinnen. Die Mittelwerte und Standardabweichungen der Jungen und Mädchen können Tabelle 15 entnommen werden.

Tabelle 15: Subskala „Probleme mit Gleichaltrigen“ (Selbsturteil der Schüler): Mittelwerte (MW) und Standardabweichungen (SD) getrennt für Jungen und Mädchen

Geschlecht	Prä	Post	Follow-up
	MW (SD)	MW (SD)	MW (SD)
Jungen	2.89 (1.68)	2.44 (1.95)	2.76 (2.03)
Mädchen	2.46 (1.32)	1.78 (1.39)	1.68 (1.56)

Der Haupteffekt des Messzeitpunktes wird durch den Interaktionseffekt Messzeitpunkt x Gruppe qualifiziert; bei einer genaueren Analyse dieses Interaktionseffektes wird deutlich, dass nur die Schüler der EG2 über einen stabilen Rückgang der Probleme mit Gleichaltrigen berichten. In ihrer Wahrnehmung kommen zum Post-Messzeitpunkt im Vergleich zur Basiserhebung weniger Probleme mit Gleichaltrigen vor; diese Reduktion ist jedoch nach der Bonferroni-Korrektur als statistisch nicht signifikant zu beurteilen, es zeichnet sich allerdings ein Trend ab (vgl. Tabelle 16). Die Follow-up-Werte liegen statistisch tendenziell signifikant unter dem Ausgangsniveau ($t(52) = 2.841, p < .006$). Zwischen Post- und Follow-up-Messzeitpunkt sind keine bedeutsamen Veränderungen festzustellen.

In der Kontrollgruppe reduzieren sich die Probleme mit Gleichaltrigen zwar ebenfalls kurzfristig signifikant, steigen dann aber tendenziell signifikant wieder an (vgl. Tabelle 16). Die Einschätzungen der Schüler bei der Basiserhebung unterscheiden sich nicht bedeutsam von den Werten bei der Follow-up-Messung. Die Schüler der EG1 berichten keinerlei Veränderungen über die Zeit hinweg. Die einzelnen Werte und deren Veränderungen sind in Tabelle 16 bzw. Abbildung 10 dargestellt.



Tabelle 16: Subskala „Probleme mit Gleichaltrigen“ (Selbsturteil der Schüler): Mittelwertsvergleiche der Experimentalgruppen zwischen den einzelnen Messzeitpunkten

Gruppe	Zeitpunkt	MW (SD)	t	df	p
EG1	prä	2.41 (1.59)	43	.290	.773
	post	2.30 (1.62)			
	post follow-up	2.30 (1.62) 2.17 (1.59)	40	.172	.864
	prä follow-up	2.41 (1.59) 2.17 (1.59)	41	.518	.607
EG2	prä	2.70 (1.44)	56	2.311	.025
	post	2.14 (1.88)			
	post follow-up	2.14 (1.88) 1.94 (1.67)	48	.687	.495
	prä follow-up	2.70 (1.44) 1.94 (1.67)	52	2.841	.006*
KG	prä	3.03 (1.62)	36	3.466	.001**
	post	2.03 (1.79)			
	post follow-up	2.03 (1.79) 2.86 (2.41)	33	-2.299	.028
	prä follow-up	3.03 (1.62) 2.86 (2.41)	34	.580	.566

Anmerkungen: EG1 = Experimentalgruppe 1; EG2 = Experimentalgruppe 2; KG = Kontrollgruppe; MW = Mittelwert; SD = Standardabweichung; t-Tests für abhängige Stichproben wurden durchgeführt; df = Freiheitsgrade; p = Signifikanzniveau; Signifikanzniveau im Anschluss an eine Einfach-Interaktion (Bonferroni-Korrektur): * bedeutet $p < .006$, ** stehen für $p < .003$

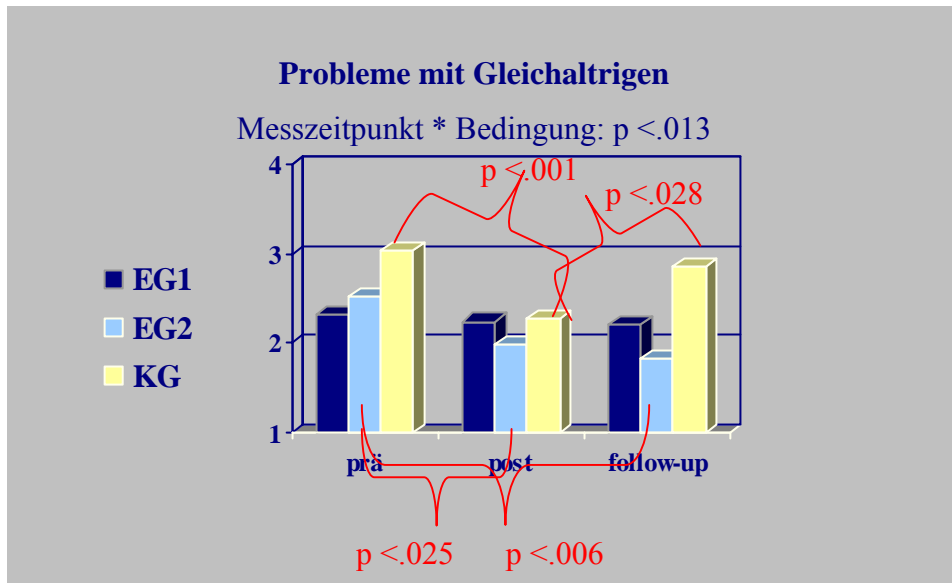


Abbildung 10: Subskala „Probleme mit Gleichaltrigen“ (Selbsturteil der Schüler): Mittelwerte der Experimentalgruppen zu den einzelnen Messzeitpunkte und relevante Ergebnisse der Gruppenvergleiche (p = Signifikanzniveau)

Die Probleme mit Gleichaltrigen verändern sich folglich unterschiedlich für die einzelnen Experimentalbedingungen und bestätigen teilweise die Erwartungen. Es zeigt sich jedoch keine spezifische Wirksamkeit der Interventionsmaßnahmen für Jungen und Mädchen.

Tabelle 17: Selbsturteile der Schüler: Ergebnisse der ANOVAs

	Messzeitpunkt			Bedingung x Geschlecht			Messzeitpunkt x Bedingung			Messzeitpunkt x Geschlecht			Messzeitpunkt x Zeitpunkt x Geschlecht		
	F	df	p	F	df	p	F	df	p	F	df	p	F	df	p
Viktimisierung	10.59	1.89	.000***	.069	2	.933	1.58	5.66	.157	.091	1.89	.903	1.35	3.78	.253
Verbale Aggression	.732	1.92	.477	2.44	2	.092	2.19	5.76	.047*	1.42	1.92	.244	1.18	3.84	.319
Körperliche Aggression	5.17	1.89	.007**	2.11	2	.125	.691	5.67	.649	.242	1.89	.772	1.28	3.78	.279
Gewaltbereitschaft	26.04	1.91	.000***	5.07	2	.008**	3.06	5.74	.008**	.176	1.91	.829	4.46	3.83	.002**
Probleme mit Gleichaltrigen	4.25	1.96	.016*	.075	2	.928	2.79	5.88	.013	2.22	1.96	.112	.988	3.92	.414
Unterstützung bei Viktimisierung	2.66	1.01	.075	3.46	2	.035	.587	5.72	.732	1.10	1.91	.331	.535	3.81	.701
Konfliktlösefertigkeiten	.442	1.96	.640	.028	2	.972	2.31	5.83	.036*	.255	1.96	.771	.945	3.93	.438
Prosoziales Verhalten	1.47	1.98	.232	1.43	2	.245	2.18	5.95	.046*	.076	1.98	.926	1.67	3.97	.158

Anmerkung: Messzeitpunkt = Prä vs. Post vs. Follow-up; Bedingung = Experimentalgruppe 1 vs. Experimentalgruppe 2 vs. Kontrollgruppe; Geschlecht = Jungen vs. Mädchen; p = Signifikanz; * bedeutet $p < .05$, ** stehen für $p < .01$, *** für $p < .001$

2.1.2 Hypothese 2: Verbesserung des positiven Sozialverhaltens aus Sicht der Schüler

Für die Subskala „wahrgenommene Unterstützung bei Viktimisierung“ ergeben sich keine bedeutsamen Haupteffekte, aber es lässt sich ein signifikanter Interaktionseffekt der Faktoren Geschlecht x Gruppe feststellen ($F(2) = 3,460$, $p < .035$). Dieser Effekt ist darauf zurückzuführen, dass die Mädchen in EG2 marginal signifikant mehr Unterstützung bei Viktimisierung wahrnehmen als die Jungen der EG2 (vgl. Tabelle 18), während sich die Angaben der Jungen und Mädchen in den anderen Gruppen nicht voneinander unterscheiden. (vgl. Tabelle 18).

Tabelle 18: Subskala „wahrgenommene Unterstützung bei Viktimisierung“ (Selbsteurteil der Schüler): Mittelwertsvergleiche der Jungen und Mädchen der Experimentalgruppen zu den einzelnen Messzeitpunkten

Zeitpunkt	Gruppe	Geschl.	MW (SD)	t	df	p
Prä	EG1	J	20.26 (3.58)	.365	44	.717
		M	19.35 (4.72)			
	EG2	J	19.59 (3.97)	-1.621	59	.110
		M	21.25 (4.32)			
	KG	J	20.89 (3.20)	-1.997	36	.053
		M	18.90 (2.85)			
Post	EG1	J	21.41 (3.11)	-.418	42	.633
		M	20.57 (3.53)			
	EG2	J	18.31 (4.96)	-2.701	55	.009
		M	21.61 (4.20)			
	KG	J	19.07 (3.99)	-.325	35	.745
		M	17.56 (4.88)			
Follow-up	EG1	J	20.78 (5.28)	-.250	40	.804
		M	22.71 (3.72)			
	EG2	J	19.38 (4.32)	-2.494	51	.016
		M	22.20 (3.85)			
	KG	J	19.96 (4.00)	-.522	33	.605
		M	18.33 (2.12)			

Anmerkungen: EG1 = Experimentalgruppe 1; EG2 = Experimentalgruppe 2; KG = Kontrollgruppe; MW = Mittelwert; SD = Standardabweichung; J = Jungen; M = Mädchen; t-Tests für unabhängige Stichproben wurden durchgeführt; df = Freiheitsgrade (bei ungleichen Varianzen wurden die Freiheitsgrade korrigiert); p = Signifikanzniveau; Signifikanzniveau im Anschluss an eine Einfach-Interaktion (Bonferroni-Korrektur): * bedeutet $p < .006$, ** stehen für $p < .003$



Bei der Skala „Unterstützung bei Viktimisierung“ zeigt sich keine spezifische Wirksamkeit in Abhängigkeit vom Treatment oder dem Geschlecht.

Auf der Skala „Konfliktlösefertigkeiten“ lässt sich neben einem bedeutsamen Haupteffekt für die Gruppe ($F(3) = 3,649, p < .015$) noch der Interaktionseffekt Messzeitpunkt x Gruppe ($F(3,928) = 2,498, p < .045$) feststellen.

Der Haupteffekt für die Gruppe ist so zu interpretieren, dass die Schüler der EG2 ein höheres Ausmaß an Konfliktlösefertigkeiten berichten als die Schüler der beiden anderen Gruppen (vgl. Tabelle 19). Die Interaktion spiegelt wider, dass es nur den Schülern der EG2 gelingt, ihre Konfliktlösefertigkeiten vom Post- zum Follow-up-Messzeitpunkt marginal signifikant zu verbessern (vgl. Tabelle 19); diese Veränderungen werden unter Berücksichtigung der Bonferroni-Korrektur jedoch nicht statistisch bedeutsam.

Die Konfliktlösefertigkeiten der Schüler der beiden anderen Gruppen nehmen ihren Einschätzungen zur Folge nicht zu (vgl. Abbildung 11).

Tabelle 19: Subskala „Konfliktlösefertigkeiten“ (Selbsturteil der Schüler): Mittelwertsvergleiche der Experimentalgruppen zwischen den einzelnen Messzeitpunkten

Gruppe	Zeitpunkt	MW (SD)	t	df	p
EG1	Prä	24.22 (5.82)	-.982	43	.332
	Post	25.73 (6.97)			
	post	25.73 (6.97)	1.755	40	.087
	Follow-up	23.71 (7.95)			
EG2	Prä	27.10 (5.66)	.975	56	.334
	Post	25.92 (6.79)			
	Post	25.92 (6.79)	-1.412	48	.021
	Follow-up	28.16 (6.30)			
KG	Prä	22.47 (6.84)	-.598	36	.554
	Post	22.76 (5.65)			
	Post	22.76 (5.65)	-1.412	33	.167
	Follow-up	24.21 (6.45)			
KG	Prä	22.47 (6.84)	-1.1014	34	.318
	Follow-up	24.21 (6.45)			

Anmerkungen: EG1 = Experimentalgruppe 1; EG2 = Experimentalgruppe 2; KG = Kontrollgruppe; MW = Mittelwert; SD = Standardabweichung; t-Tests für abhängige Stichproben wurden durchgeführt; df = Freiheitsgrade; p = Signifikanzniveau; Signifikanzniveau nach im Anschluss an eine Einfach-Interaktion (Bonferroni-Korrektur): * bedeutet $p < .006$, ** stehen für $p < .003$

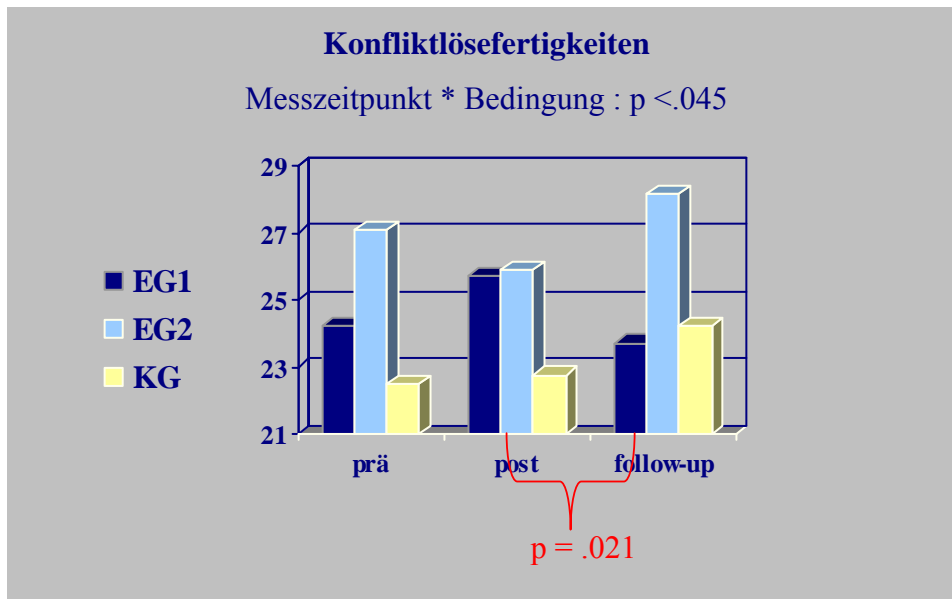


Abbildung 11: Subskala „Konfliktlösefertigkeiten“ (Selbsturteil der Schüler): Mittelwerte der Experimentalgruppen zu den einzelnen Messzeitpunkte und relevante Ergebnisse der Gruppenvergleiche ($p =$ Signifikanz)

Damit ergibt sich im Bezug auf die Konfliktlösefertigkeiten eine marginal bedeutsame spezifische Wirksamkeit je nach Interventionsbedingung, jedoch keine Geschlechterunterschiede bei der Effektivität der Treatments.

Auf der Subskala „prosoziales Verhalten“ zeigen sich ein signifikanter Haupteffekt für das Geschlecht ($F(1) = 31,782, p < .011$) und ein bedeutsamer Interaktionseffekt Gruppe x Messzeitpunkt ($F(5,953) = 2,182, p < .046$). Der Haupteffekt für das Geschlecht bedeutet inhaltlich, dass die Jungen ihren Angaben nach weniger prosoziales Verhalten zeigen als die Mädchen (vgl. Tabelle 20).

Tabelle 20: Subskala „prosoziales Verhalten“ (Selbsturteil der Schüler): Mittelwerte (MW) und Standardabweichungen (SD) getrennt für Jungen und Mädchen

Geschlecht	Prä	Post	Follow-up
	MW (SD)	MW (SD)	MW (SD)
Jungen	6.13 (1.84)	6.16 (2.11)	6.46 (2.14)
Mädchen	7.88 (1.62)	8.14 (1.82)	8.30 (1.60)

Der Interaktionseffekt bedeutet inhaltlich, dass es den Angaben der Schüler zur Folge nur den Schülern der EG2 gelingt, zwischen dem Post- und dem Follow-up-Zeitpunkt das prosoziale Verhalten zu steigern (vgl. Tabelle 21); nach der Bonferroni-Korrektur verfehlt diese Steigerung allerdings das geforderte Signifikanzniveau. Weder in der EG1 noch in der KG zeichnen sich über die Zeitpunkte hinweg Veränderungen ab (vgl. Tabelle 21).

Tabelle 21: Subskala „prosoziales Verhalten“ (Selbsteurteil der Schüler): Mittelwertsvergleiche der Experimentalgruppen zwischen den einzelnen Messzeitpunkten

Gruppe	Zeitpunkt	MW (SD)	t	df	p
EG1	Prä	7.02 (2.19)	.230	43	.819
	Post	7.00 (2.66)			
	post Follow-up	7.00 (2.66) 7.32 (2.41)	-1.039	40	.335
	Prä Follow-up	7.02 (2.19) 7.32 (2.41)	-1.039	41	.305
EG2	Prä	7.69 (1.58)	-.312	56	.756
	Post	7.61 (1.82)			
	Post Follow-up	7.61 (1.82) 8.12 (1.59)	-2.295	48	.026
	Prä Follow-up	7.69 (1.58) 8.12 (1.59)	-2.094	52	.041
KG	Prä	5.94 (1.59)	-1.199	36	.238
	Post	6.18 (1.93)			
	Post Follow-up	6.18 (1.93) 6.09 (1.96)	.219	33	.828
	Prä Follow-up	5.94 (1.59) 6.09 (1.96)	.000	34	1.00

Anmerkungen: EG1 = Experimentalgruppe 1; EG2 = Experimentalgruppe 2; KG = Kontrollgruppe; MW = Mittelwert; SD = Standardabweichung; t-Tests für abhängige Stichproben wurden durchgeführt; df = Freiheitsgrade); p = Signifikanzniveau; Signifikanzniveau im Anschluss an eine Einfach-Interaktion (Bonferroni-Korrektur): * bedeutet $p < .006$, ** stehen für $p < .003$

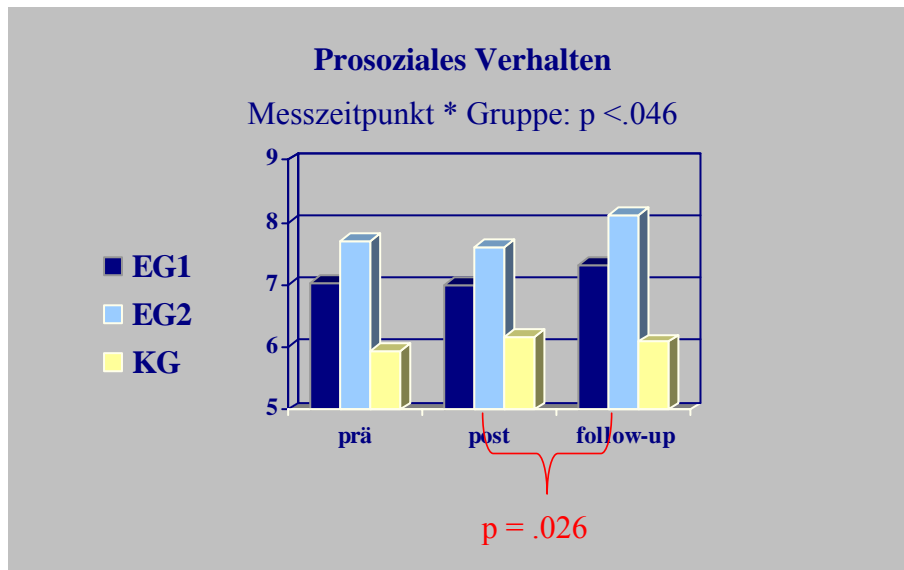


Abbildung 12: Subskala „prosoziales Verhalten“ (Selbsterteil der Schüler): Mittelwerte der Experimentalgruppen zu den einzelnen Messzeitpunkte und relevante Ergebnisse der Gruppenvergleiche (p = Signifikanz)

Entsprechend der Hypothesen lässt sich eine tendenziell signifikante spezifische Wirksamkeit je nach Interventionsgruppe feststellen. Zwischen Jungen und Mädchen zeigen sich keine Unterschiede in der Effektivität der Interventionsmaßnahmen.

2.2 Evaluationsergebnisse im Fremdurteil: Einschätzungen der Eltern (Mütter) und der Lehrkräfte

Die Eltern und die Lehrkräfte schätzten die Schüler auf den Subskalen „Probleme mit Gleichaltrigen“ und „prosoziales Verhalten“ des SDQ ein. Diese beiden Subskalen gehen als abhängige Variable in die varianzanalytischen Berechnungen ein. Die deskriptiven Daten zu den Fremdurteilen kann Tabelle 22 entnommen werden. Die Ergebnisse der Varianzanalysen werden in Tabelle 25 detailliert wiedergegeben.

Tabelle 22: Fremdurteil der Mütter und der Lehrkräfte: Mittelwerte (MW) und Standardabweichungen (SD)

Variablen	Gruppe	Prä	Post	Follow-up
		MW (SD)	MW (SD)	MW (SD)
Mütter: Probleme mit Gleichaltrigen	EG1	2.00 (2.21)	2.20 (2.39)	2.20 (2.30)
	EG2	1.57 (1.60)	1.43 (1.45)	1.74 (1.82)
	KG	1.71 (2.43)	1.71 (2.13)	2.00 (2.75)
Mütter: Prosoziales Verhalten	EG1	7.50 (2.27)	8.00 (2.11)	7.40 (2.27)
	EG2	7.50 (1.74)	7.36 (1.86)	7.79 (1.67)
	KG	7.57 (1.87)	8.00 (1.62)	7.57 (1.60)
Lehrkräfte: Probleme mit Gleichaltrigen	EG1	1.91 (1.99)	1.88 (2.00)	1.44 (1.89)
	EG2	2.38 (2.02)	2.00 (1.97)	2.67 (1.86)
	KG	2.32 (2.32)	2.36 (2.31)	.96 (2.19)
Lehrkräfte: Prosoziales Verhalten	EG1	7.53 (2.19)	6.68 (2.77)	7.47 (2.30)
	EG2	4.92 (2.66)	5.42 (3.02)	5.40 (2.16)
	KG	5.32 (1.68)	4.92 (1.71)	5.48 (1.83)

Anmerkungen: EG1 = Experimentalgruppe 1; EG2 = Experimentalgruppe 2; KG = Kontrollgruppe; M W = Mittelwert; SD = Standardabweichung

2.2.1 Hypothese 3: Reduktion problematischer Verhaltensweisen aus Sicht der Eltern und Lehrkräfte

Die Hypothese, dass die Mütter der Interventionsgruppen eine deutlichere Reduktion problematischer Verhaltensweisen – hier operationalisiert durch die Skala „Probleme mit Gleichaltrigen“ des SDQ - über die drei Messzeitpunkte hinweg berichten als die Mütter der unspezifisch behandelten Kontrollgruppe,



kann nicht bestätigt werden. Die durchgeführte Varianzanalyse ergibt keine signifikanten Haupt- oder Interaktionseffekte.

Bei der Einschätzung der Lehrkräfte auf der Subskala „Probleme mit Gleichaltrigen“ des SDQ zeigt sich ein signifikanter Haupteffekt des Faktors Messzeitpunkt ($F(1,990) = 3.46, p < .034$) und bedeutsame Interaktionseffekte Messzeitpunkt x Gruppe ($F(5,969) = 8.533, p < .000$) und Gruppe x Geschlecht ($F(2) = .564, p < .011$).

Der Zeiteffekt drückt aus, dass die Probleme mit Gleichaltrigen in allen Schulen abnehmen (Prä: $MW = 2.47, SD = 2.10$; Post: $MW = 2.09, SD = 1.93$; Follow-up: $MW = 1.88, SD = 2.03$). Der Interaktionseffekt Messzeitpunkt x Gruppe ist so zu interpretieren, dass sich nur die Schüler der EG2 und der Kontrollbedingung verändern, während die Werte auf der Subskala in EG1 über die Zeit hinweg stabil bleiben. Die nachgeschalteten t-Tests verdeutlichen, dass die Lehrkräfte bei den Schülern der EG2 zunächst (von Prä- zum Post-Messzeitpunkt) eine Tendenz zur Reduktion der Schwierigkeiten wahrnehmen, die nach der Bonferroni-Korrektur statistisch jedoch nicht signifikant ausfällt. Diese Veränderung hält sich auch nicht im beurteilten Zeitraum: Von der Post- bis zur Follow-up-Befragung steigen die Probleme mit Gleichaltrigen signifikant wieder an (vgl. Tabelle 23). In der Kontrollgruppe hingegen werden erst vom Post- zum Follow-up-Zeitpunkt hin Verbesserungen berichtet: Die Probleme mit Gleichaltrigen reduzieren sich signifikant; Ausgangswerte und Werte nach 4 Monaten unterscheiden sich deutlich signifikant voneinander. Die geschilderten Veränderungen der Mittelwerte über die Messzeitpunkte hinweg sind in Abbildung 13 grafisch veranschaulicht.

Tabelle 23: Subskala „Probleme mit Gleichaltrigen“ (Fremdurteil der Lehrkräfte): Mittelwertsvergleiche der Experimentalgruppen zwischen den einzelnen Messzeitpunkten

Gruppe	Zeitpunkt	MW (SD)	t	df	p
EG1	Prä	1.91 (1.99)	1.124	42	.267
	Post	1.88 (2.00)			
	post Follow-up	1.88 (2.00) 1.44 (1.89)	1.405	35	.169
	Prä Follow-up	1.91 (1.99) 1.44 (1.89)	2.098	33	.044
EG2	Prä	2.38 (2.02)	2.052	54	.045
	Post	2.00 (1.97)			
	Post Follow-up	2.00 (1.97) 2.67 (1.86)	-3.320	48	.002**
	Prä Follow-up	2.38 (2.02) 2.67 (1.86)	-.946	52	.349
KG	Prä	2.32 (2.32)	.406	28	.688
	Post	2.36 (2.31)			
	Post Follow-up	2.36 (2.31) .96 (2.19)	.346	24	.002**
	Prä Follow-up	2.32 (2.32) .96 (2.19)	4.741	33	.000**

Anmerkungen: EG1 = Experimentalgruppe 1; EG2 = Experimentalgruppe 2; KG = Kontrollgruppe; MW = Mittelwert; SD = Standardabweichung; t-Tests für abhängige Stichproben wurden durchgeführt; df = Freiheitsgrade); p = Signifikanzniveau; Signifikanzniveau im Anschluss an eine Einfach-Interaktion (Bonferroni-Korrektur): * bedeutet $p < .006$, ** stehen für $p < .003$

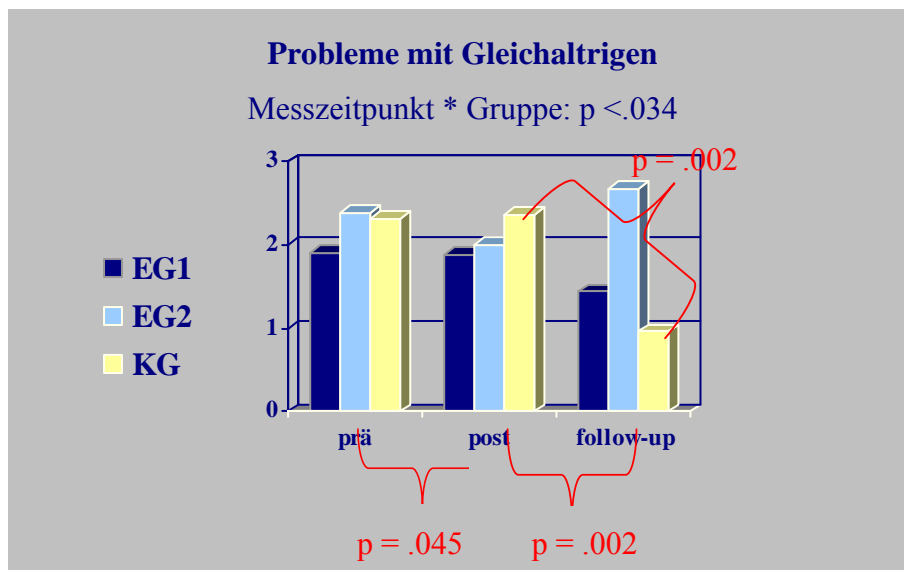


Abbildung 13: Subskala „Probleme mit Gleichaltrigen“ (Fremdurteil der Lehrkräfte): Mittelwerte der Experimentalgruppen zu den einzelnen Messzeitpunkte und relevante Ergebnisse der Gruppenvergleiche (p = Signifikanz)

Der Interaktionseffekt Gruppe x Geschlecht ist so zu verstehen, dass sich nur die Jungen und Mädchen der Interventionsgruppe EG1 voneinander bezüglich ihrer Probleme mit Gleichaltrigen unterscheiden; der Mittelwertsunterschied wird jedoch nach der Bonferroni-Korrektur nicht statistisch signifikant.

Tabelle 24: Subskala „Probleme mit Gleichaltrigen“ (Fremdurteil der Lehrkräfte): Mittelwertsvergleiche der Jungen und Mädchen der Experimentalgruppen zu den einzelnen Messzeitpunkten

Zeitpunkt	Gruppe	Geschl.	MW (SD)	t	df	p
Prä	EG1	J	2.48 (2.19)	.519	42	.606
		M	2.14 (2.08)			
	EG2	J	2.64 (2.00)	.518	58	.607
		M	2.38 (2.0)			
	KG	J	2.68 (2.47)	.330	36	.743
		M	2.40 (1.65)			
Post	EG1	J	2.39 (2.06)	1.963	43	.056
		M	1.36 (1.36)			
	EG2	J	2.14 (1.77)	.426	54	.672
		M	1.93 (1.96)			
	KG	J	2.38 (2.32)	-.714	27	.465
		M	3.20 (1.92)			
Follow-up	EG1	J	1.88 (2.34)	1.319	23.00	.200
		M	1.05 (1.18)			
	EG2	J	2.87 (1.82)	.623	52	.536
		M	2.55 (1.91)			
	KG	J	.92 (2.16)	-.654	32	.518
		M	1.44 (1.74)			

Anmerkungen: EG1 = Experimentalgruppe 1; EG2 = Experimentalgruppe 2; KG = Kontrollgruppe; J = Jungen; M = Mädchen; MW = Mittelwert; SD = Standardabweichung; t-Tests für unabhängige Stichproben wurden durchgeführt; df = Freiheitsgrade (bei ungleichen Varianzen wurden die Freiheitsgrade korrigiert); p = Signifikanzniveau; Signifikanzniveau im Anschluss an eine Einfach-Interaktion (Bonferroni-Korrektur): * bedeutet $p < .006$, ** stehen für $p < .003$

Nach Einschätzung der Lehrkräfte zeigt sich eine hypothesenkonträre spezifische Wirksamkeit für die einzelnen Treatmentgruppen, es ergibt sich jedoch keine unterschiedlichen Wirksamkeit der Treatmentbedingungen für die Geschlechter.

Tabelle 25: Fremdurteile der Mütter und Lehrkräfte: Ergebnisse der ANOVAs

	Messzeitpunkt			Bedingung x Geschlecht			Messzeitpunkt x Bedingung			Messzeitpunkt x Geschlecht			Messzeitpunkt x Zeitpunkt x Geschlecht		
	F	df	p	F	df	p	F	df	p	F	df	p	F	df	p
Mütter: Prosoziales Verhalten	.03	1.83	.968	.637	2	.536	1.50	5.50	.201	1.28	1.83	.282	.303	3.66	.860
Mütter: Probleme mit Gleichaltrigen	.228	1.838	.779	.264	2	.770	.865	5.513	.519	.777	1.838	.455	.350	3.676	.828
Lehrkräfte: Prosoziales Verhalten	2.563	1.973	.080	1.353	2	.263	2.130	5.918	.053	2.231	1.973	.111	4.500	3.945	.002***
Lehrkräfte: Probleme mit Gleichaltrigen	3.459	1.990	.034*	.564	2	.011*	8.533	5.969	.000***	.281	1.990	.754	1.680	3.979	.156

Anmerkung: Messzeitpunkt = Prä vs. Post vs. Follow-up; Bedingung = Experimentalgruppe 1 vs. Experimentalgruppe 2 vs. Kontrollgruppe; Geschlecht = Jungen vs. Mädchen; p = Signifikanz; * bedeutet p < .05, ** stehen für p < .01, *** für p < .001

2.2.2 Hypothese 4: Verbesserung des positiven Sozialverhaltens aus Sicht der Eltern und Lehrkräfte

Für die Einschätzungen der Mütter auf der Subskala „prosoziales Verhalten“ ergeben die varianzanalytischen Berechnungen lediglich einen signifikanten Haupteffekt für das Geschlecht ($F(1) = 15.395, p < .000$). Inhaltlich ist dieser so zu interpretieren, dass die Mädchen nach Einschätzung der Mütter mehr prosoziales Verhalten zeigen als die Jungen in der Stichprobe (vgl. Tabelle 26).

Tabelle 26: Subskala „prosoziales Verhalten“ (Fremdurteil der Mütter): Mittelwerte (MW) und Standardabweichungen (SD) getrennt für Jungen und Mädchen

Geschlecht	Prä	Post	Follow-up
	MW (SD)	MW (SD)	MW (SD)
Jungen	7.04 (1.79)	7.14 (1.98)	7.03 (1.71)
Mädchen	8.58 (1.66)	8.20 (1.35)	8.85 (1.04)

Die postulierte Annahme, dass die Mütter der Interventionsgruppen eine Verbesserung des prosozialen Verhaltens ihrer Kinder nach den spezifischen Interventionsmaßnahmen wahrnehmen, wird durch die in dieser Untersuchung gewonnenen Daten nicht gestützt.

Für die Subskala „prosoziales Verhalten“ ergibt sich nach Einschätzung der Lehrkräfte ein bedeutsamer Geschlechtereffekt ($F(1) = 11.344, p < .001$). Darüber hinaus zeigen sich verschiedene Interaktionseffekte: Die Interaktion Messzeitpunkt x Gruppe wird tendenziell ($F(5.918) = 2.130, p < .053$) und die Interaktion Messzeitpunkt x Gruppe x Geschlecht deutlich signifikant ($F(3.945) = 4.500, p < .002$).

Der Haupteffekt des Geschlechts verdeutlicht, dass in allen drei Gruppen von den Lehrkräften bei Mädchen ein ausgeprägteres prosoziales Verhalten wahrgenommen wird als bei den Jungen (vgl. Tabelle 27).



Tabelle 27: Subskala „prosoziales Verhalten“ (Fremdurteil der Lehrkräfte): Mittelwerte (MW) und Standardabweichungen (SD) getrennt für Jungen und Mädchen

Geschlecht	Prä	Post	Follow-up
	MW (SD)	MW (SD)	MW (SD)
Jungen	4.87 (2.30)	4.83 (2.17)	5.49 (2.16)
Mädchen	6.83 (2.43)	6.85 (2.85)	6.56 (2.47)

Durch die tendenziell signifikante Interaktion Gruppe x Messzeitpunkt wird eine unterschiedliche Entwicklung der Schüler der Experimentalbedingungen über die Zeit hinweg verdeutlicht. Bei den Schülern der EG1 wird kurz nach der Intervention (Prä- versus Post-Messzeitpunkt) eine hypothesenkonträre tendenziell signifikante Abnahme, danach bis zum Follow-up-Messzeitpunkt jedoch wieder eine annähernd bedeutsame Steigerung des prosozialen Verhaltens der Schüler festgestellt (vgl. Tabelle 28). In EG2 steigt das prosoziale Verhalten kurz nach der Intervention (Prä- zu Post) an und bleibt auf diesem Niveau; die Steigerung erreicht jedoch nicht das statistische Signifikanzniveau, das nach der Bonferroni-Korrektur gefordert ist. In der Kontrollbedingung werden keine wesentlichen Veränderungen über die Zeit hinweg beobachtet. Der Einfluss der Untersuchungsbedingung auf die Entwicklung des prosozialen Verhaltens ist in Abbildung 14 grafisch dargestellt.

Tabelle 28: Subskala „prosoziales Verhalten“ (Fremdurteil der Lehrkräfte): Mittelwertsvergleiche der Experimentalgruppen zwischen den einzelnen Messzeitpunkten

Gruppe	Zeitpunkt	MW (SD)	t	df	p
EG1	Prä	7.53 (2.19)	3.086	42	.004*
	Post	6.68 (2.27)			
	post Follow-up	6.68 (2.27) 7.47 (2.30)	-2.485	35	.018
	Prä Follow-up	7.53 (2.19) 7.47 (2.30)	.201	33	.842
EG2	Prä	4.92 (2.66)	-1.942	54	.057
	Post	5.42 (3.02)			
	Post Follow-up	5.42 (3.02) 5.40 (2.16)	-.079	48	.937
	Prä Follow-up	4.92 (2.66) 5.40 (2.16)	-1.836	52	.072
KG	Prä	5.32 (1.68)	1.386	28	.177
	Post	4.92 (1.71)			
	Post Follow-up	4.92 (1.71) 5.48 (1.83)	-1.331	24	.196
	Prä Follow-up	5.32 (1.68) 5.48 (1.83)	-.491	33	.627

Anmerkungen: EG1 = Experimentalgruppe 1; EG2 = Experimentalgruppe 2; KG = Kontrollgruppe; MW = Mittelwert; SD = Standardabweichung; t-Tests für abhängige Stichproben wurden durchgeführt; df = Freiheitsgrade; p = Signifikanzniveau; Signifikanzniveau im Anschluss an eine Einfach-Interaktion (Bonferroni-Korrektur): * bedeutet $p < .006$, ** stehen für $p < .003$

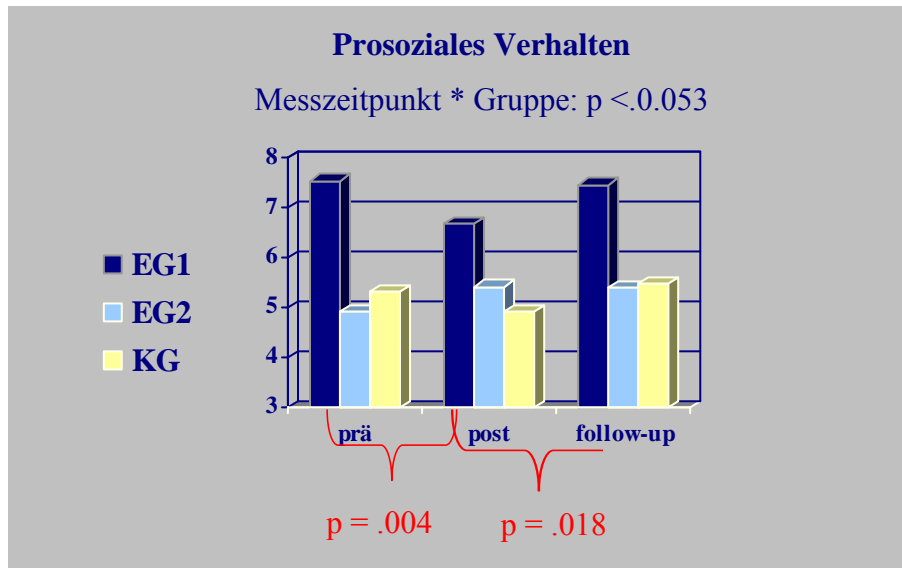


Abbildung 14: Subskala „prosoziales Verhalten“ (Fremdurteil der Lehrkräfte): Mittelwerte der Experimentalgruppen zu den einzelnen Messzeitpunkte und relevante Ergebnisse der Gruppenvergleiche (p = Signifikanz)

A-posteriori-Tests zeigen, dass der Interaktionseffekt Messzeitpunkt x Gruppe x Geschlecht darauf zurückzuführen ist, dass sich nur bei den Jungen der Interventionsgruppen das prosoziale Verhalten verändert, während das prosoziale Verhalten der Mädchen unverändert bleibt. Die Mittelwerte, Standardabweichungen und die Ergebnisse der nachgeschalteten t-Tests sind in Tabelle 29 bzw. Tabelle 30 dargestellt.

Tabelle 29: Subskala „prosoziales Verhalten“ der Jungen (Fremdurteil der Lehrkräfte): Mittelwertsvergleiche der Experimentalgruppen zwischen den einzelnen Messzeitpunkten

Gruppe	Zeitpunkt	MW (SD)	t	df	p
Jungen EG1	Prä	6.26 (2.43)	3.868	22	.001**
	Post	4.87 (2.07)			
	post Follow-up	4.87 (2.07)	-3.775	16	.002*
	Prä Follow-up	6.47 (2.48)			
Jungen EG2	Prä	3.82 (2.25)	-2.497	27	.019
	Post	4.79 (2.60)			
	Post Follow-up	4.79 (2.60)	-.470	22	.643
	Prä Follow-up	5.00 (1.88)			
Jungen KG	Prä	4.79 (1.62)	.722	23	.478
	Post	4.83 (1.76)			
	Post Follow-up	4.83 (1.76)	-1.078	20	.294
	Prä Follow-up	5.28 (2.03)			
	Prä Follow-up	4.79 (1.62)	-1.030	24	.313
	5.28 (2.03)				

Anmerkungen: EG1 = Experimentalgruppe 1; EG2 = Experimentalgruppe 2; KG = Kontrollgruppe; MW = Mittelwert; SD = Standardabweichung; t-Tests für unabhängige Stichproben wurden durchgeführt; df = Freiheitsgrade; p = Signifikanzniveau; Signifikanzniveau im Anschluss an eine Zweifach-Interaktion (Bonferroni-Korrektur): * bedeutet $p < .003$, ** stehen für $p < .001$

Nach einer kurzfristigen Verschlechterung der Werte in der EG1 (Prä – Post), verbessert sich das prosoziale Verhalten der Jungen bis zum zweiten Nachbefragungszeitpunkt (Post – Follow-up). Die Jungen der EG2 zeigen direkt nach der Intervention mehr prosoziale Verhaltensweisen – auch wenn diese Veränderung nach einer Bonferroni-Korrektur nicht mehr das notwendige statistische Signifikanzniveau erreicht. Diese Verbesserung bleibt jedoch stabil. In der Kontrollgruppe können weder für Jungen, noch für Mädchen bedeutsame Veränderungen festgestellt werden.

Tabelle 30: Subskala „prosoziales Verhalten“ der Mädchen (Fremdurteil der Lehrkräfte): Mittelwertsvergleiche der Experimentalgruppen zwischen den einzelnen Messzeitpunkten

Gruppe	Zeitpunkt	MW (SD)	t	df	p
Mädchen EG1	Prä	8.33 (1.32)	.188	19	.853
	Post	8.18 (1.74)			
	post Follow-up	8.18 (1.74) 8.21 (1.72)	.357	18	.725
	Prä Follow-up	8.33 (1.32) 8.21 (1.72)	-.180	16	.859
Mädchen EG2	Prä	5.94 (2.50)	-.214	26	.832
	Post	5.93 (3.28)			
	Post Follow-up	5.93 (3.28) 5.87 (2.38)	.316	25	.755
	Prä Follow-up	5.94 (2.50) 5.87 (2.38)	.571	30	.572
Mädchen KG	Prä	6.50 (2.68)	1.633	4	.178
	Post	6.00 (2.35)			
	Post Follow-up	6.00 (2.35) 5.44 (2.60)	-1.000	3	.391
	Prä Follow-up	6.50 (2.68) 5.44 (2.60)	2.309	8	.050

Anmerkungen: EG1 = Experimentalgruppe 1; EG2 = Experimentalgruppe 2; KG = Kontrollgruppe; MW = Mittelwert; SD = Standardabweichung; t-Tests für unabhängige Stichproben wurden durchgeführt; df = Freiheitsgrade; p = Signifikanzniveau; Signifikanzniveau im Anschluss an eine Zweifach-Interaktion (Bonferroni-Korrektur): * bedeutet $p < .003$, ** stehen für $p < .001$

In der Wahrnehmung der Lehrkräfte ergeben sich für das prosoziale Verhalten der Schüler statistische Trends im Sinne der formulierten Hypothesen bezüglich der Wirksamkeit der Interventionsmaßnahmen im Vergleich zur unspezifischen Intervention der Kontrollgruppe, auch wenn die Ergebnisse nicht das nach der Bonferroni Alpha-Adjustierung geforderte Signifikanzniveau erreichen. Deutlich wird jedoch eine differentielle Wirksamkeit für Jungen und Mädchen: Nur bei den Jungen der Interventionsgruppen wird eine Verbesserung des prosozialen Verhaltens über die Zeit hinweg festgestellt.

V Diskussion

Die vorliegende Längsschnittstudie überprüft den Erfolg des für 5. Klassen entwickelten verhaltenstheoretisch basierten Mehr-Ebenen-Programms ProACT/ ProACT+ E im Vergleich zu einer unspezifischen Interventionsmaßnahme. Da bei Mehr-Ebenen-Programmen verschiedene Personengruppen in die Interventionsmaßnahmen einbezogen werden, wurden in der vorliegenden Studie in Anlehnung an Pellegrini & Bartini (2001) die Daten multimodal (Schüler, Eltern, Lehrkräfte) erhoben.

Vor Aufnahme des Trainings wurden die Schüler hinsichtlich Art und Umfang der Bullying- und der Viktimisierungserlebnisse befragt. Die Erhebung auf der Basis der Selbsteinschätzungen der Schüler in den benannten Fragebogen belegen zunächst, dass Bullying/ Viktimisierung in der Schule häufiger vorkommt als auf dem Schulweg. Dabei überwiegen körperliche Formen. Sachbeschädigungen sowie indirekte Formen (z.B. Bedrohen, Einsperren) werden vergleichsweise seltener berichtet. Ähnliche Ergebnisse sind aus anderen Studien bekannt (vgl. z.B. Olweus, 1991). Im Unterschied zu den Befunden bei Lösel und Bliesener (2002), die in ihrer Untersuchung bei 7. und 8. Klässlern dasselbe Untersuchungsinstrument einsetzten wie wir in dieser Studie, wurden in unserer Stichprobe Waffen weder in die Schule mitgebracht noch gaben die Schüler an, mit Waffen bedroht zu werden. Dies könnte in dem jüngeren Alter unserer Schüler begründet sein. Die Prävalenzangaben der Schüler unserer Stichprobe entsprechen ansonsten den Angaben von 5. Klässlern in vergleichbaren Untersuchungen (z.B. Hanewinkel & Knaack, 1997; Olweus, 1993a). Zwischen 11% und 24% der Schüler berichten von „gelegentlichen“ Bullying- und/ oder Viktimisierungserfahrungen.

Das vorrangige Ziel unserer Studie war es zunächst, das Vorkommen von Bullying und Viktimisierung mithilfe spezifischer Interventionsmaßnahmen zu



reduzieren. Die Ergebnisse auf der Basis von Selbstberichten der Schüler zu den von ihnen wahrgenommenen Verhaltensänderungen belegen, dass es durch proACT/ proACT + E gelingt, die Häufigkeit von direktem und – nach erfolgter Bonferroni Alpha-Adjustierung statistisch tendenziell signifikant - indirektem (verbalem) Bullying zu verringern. Bei den Schülern der Kontrollgruppe wird lediglich davon berichtet, dass körperliches Schikanieren bis zur Nachbefragung abgenommen hat. Die Reduktion von verbalem Bullying belegt die spezifische Wirksamkeit des Trainingsprogramms. Wir führen dies vorrangig darauf zurück, dass hier zunächst ein Bewusstsein dafür geschaffen wird, dass neben körperlichen Aggressionen auch indirekte Formen des Bullying entwicklungsbeeinträchtigend und belastend sein können.

Vergleichsweise werden körperliche Aggressionen von den meisten Jugendlichen als schädigend erkannt (vgl. Smith, Cowie, Olafsson & Liefoghe, 2002). Die Tendenz zur Reduktion verbaler Aggression ist hier auch deshalb als besonders positiv zu werten, weil in anderen Studien deutlich wurde, dass verbale Formen des Bullying wesentlich schwerer einzudämmen sind als körperliche (vgl. Rosenbluth, Whitaker, Sanchez & Valle, 2004; Smith, Sharp, Eslea & Thompson, 2004).

Vergleicht man die Ergebnisse unserer Studie mit vergleichbaren Befunden in der einschlägigen Forschungsliteratur zu diesem Thema, dann überrascht zunächst, dass körperliches Bullying, Viktimisierung und Probleme mit Gleichaltrigen in der nicht-trainierten Kontrollgruppe ebenfalls abgenommen haben.

Die Skala „Probleme mit Gleichaltrigen“ erfasst inhaltlich vor allem indirekte Viktimisierungserfahrungen (z.B. ausgeschlossen werden, geringe Beliebtheit). Üblicherweise wird zwischen 10 –12 Jahren meist eine Zunahme des problematischen Verhaltens erwartet (vgl. Boulton & Underwood, 1992; Menesini, Codecasa, Benelli & Cowie, 2003; O’Moore, 2000; Whitney & Smith, 1993). Diese Verbesserung in der nur unspezifisch behandelten Kontrollgruppe könnte dadurch erklärt werden, dass Schüler allein durch die Teilnahme an einer Befragung und einer wenn auch unspezifischen Intervention zum Bullying/ zur Viktimisierung für diese Vorkommnisse sensibilisiert werden. Dies kann dazu führen, dass die Schüler offensichtliche Formen der Aggression unterlassen oder

auch Lehrkräfte sich dieser Konflikte bewusster sind. Passend dazu wäre der Befund zu interpretieren, dass sich in dieser Kontrollgruppe für verbales, also subtileres Bullying keine vergleichbare Entwicklung abzeichnet. Es ist zu erwarten, dass bei einer Befragung in einem größeren zeitlichen Abstand diese Verbesserung in der Kontrollgruppe nicht mehr zu belegen ist, da sich Strukturen und Umgangsweisen der an den Konflikten beteiligten Personengruppen unter- und miteinander nicht grundlegend und hinreichend stabil verändert haben. In diese Richtung weisen auch die Ergebnisse auf der Skala „Probleme mit Gleichaltrigen“: In der Kontrollbedingung berichten die Schüler zwar kurzfristig von einer Verbesserung der Problematik, diese ist jedoch zum Zeitpunkt der Nachbefragung nur noch für die Schüler der EG2 erkennbar.

Die Ergebnisse unserer Untersuchung belegen, dass es in den Interventionsgruppen deutlicher als in der Kontrollgruppe gelungen ist, die Gewaltbereitschaft der Schüler zu reduzieren; durch proACT/ proACT + E wird folglich eine positive Entwicklung angestoßen. Hypothesengeleitet wurde auch erwartet, dass die Schüler und Lehrkräfte nach den Interventionsmaßnahmen tatsächlich eher eingreifen, wenn ein Schüler schikaniert wird. Dies kann mit unseren Ergebnissen bislang noch nicht belegt werden. Ein solcher Befund kann unterschiedliche Gründe haben: Zum einen könnte es sein, dass durch eine Reduktion der Viktimisierungshäufigkeit –dies ließ sich belegen - tatsächlich auch weniger Unterstützung notwendig ist, obwohl die Schüler dazu prinzipiell bereit sind. Vertiefende Analysen könnten ggf. weiter aufschlüsseln, ob sich für die Unterstützung der Lehrkräfte und der peers unterschiedliche Entwicklungen abzeichnen. Daraus könnten dann spezielle Hinweise für die Weiterentwicklung des Trainingsprogramms abgeleitet werden.

Langfristig ist eine Verbesserung des Konfliktmanagements und der Eigenständigkeit der Schüler dann zu erwarten, wenn sich die Konfliktlösefertigkeiten der Schüler verbessern und sie mehr prosoziales Verhalten zeigen. Eine tendenzielle Zunahme dieser Verhaltensweisen ist bislang lediglich in der Interventionsgruppe mit Elternt raining festzustellen. Dies deutet darauf hin, dass es zwar durch die in der Schule durchgeführten Maßnahmen



wirkungsvoll gelingen kann, Problemverhalten zu reduzieren, für die Förderung und Festigung der sozialen Fertigkeiten scheint aber die Mitarbeit der Eltern entscheidend zu sein.

Ein weiteres Ziel der Studie war es, mögliche differentielle Ausgangslagen und Effekte bei Mädchen und Jungen zu untersuchen. Wie erwartet wurden in unserer Studie Unterschiede zwischen den Geschlechtern gefunden: Die Jungen berichten über ein höheres Vorkommen von verbaler Aggression, eine höhere Gewaltbereitschaft und mehr Probleme mit Gleichaltrigen als die Mädchen. Entgegen den Erwartungen berichteten die Jungen aber nicht über häufigeres Vorkommen körperlicher Aggression oder von mehr Viktimisierungserlebnissen. Die Mädchen schätzten sich so ein, dass sie mehr prosoziales Verhalten zeigen als die Jungen. Eine differentielle Wirkung des Präventionsprogramms für Jungen und Mädchen konnte tatsächlich nur bezüglich der Gewaltbereitschaft festgestellt werden: So gelang es zwar in den Interventionsgruppen bei den Jungen wie bei den Mädchen das Ausmaß an Gewaltbereitschaft zu reduzieren. In der Kontrollgruppe veränderte sich die Gewaltbereitschaft der Jungen nicht, die der Mädchen stieg sogar leicht an. Dieser Befund ist vergleichbar mit anderen Studien (vgl. Menesini et al, 2003), in denen sich ebenfalls für nicht-trainierte Mädchen eine ungünstige Entwicklung feststellen ließ. Das bedeutet, dass durch proACT/proACT + E die Gewaltbereitschaft bei Jungen wirkungsvoll reduziert werden kann, bei Mädchen werden so auch ungünstige Entwicklungen verhindert, die ohne solche Interventionen in Gang kommen könnten und sich ggf. verschärfen.

In unserer Studie waren neben den Selbsteinschätzungen der Schüler auch Fremdeinschätzungen durch Lehrkräfte und Eltern zum Verhalten der Schüler erhoben worden. Es wurde angenommen, dass sich die Wirksamkeit der spezifischen Interventionsmaßnahmen zur Reduktion problematischer Verhaltensweisen und zur Verbesserung des positiven Sozialverhaltens der Schüler auch im Fremdurteil abbilden. Da im deutschen Sprachraum keine spezifischen Untersuchungsinstrumente zur Erfassung von Bullying/Viktimisierung aus Sicht der Eltern und Lehrkräfte bekannt sind, wurden den

Eltern und Lehrkräften zwei Subskalen („prosoziales Verhalten“, „Probleme mit Gleichaltrigen“) des SDQ vorgelegt. Aufgrund der geringen Teilnahme der Väter (nur noch 18% Rücklauf bei der Follow-up-Erhebung) wurden in der Datenanalyse lediglich die Angaben der Mütter berücksichtigt. Die Auswertungen der Fremdurteile ergaben uneindeutige Befunde: In den Einschätzungen der Mütter zeichnen sich zwischen den Befragungszeitpunkten unabhängig von der Untersuchungsbedingung keinerlei Veränderungen ab – weder hinsichtlich des prosozialen Verhaltens noch hinsichtlich der Probleme mit Gleichaltrigen.

Wie ist dieser erwartungswidrige Befund zu erklären? Studien, die sich mit der Übereinstimmung von Eltern- und Kinderurteilen zu Verhaltenproblemen und emotionalen Problemen der Kinder befassen, finden ähnliche Abweichungen der Fremd- und Selbsturteile: Zum einen unterschätzen Eltern das Vorliegen internalisierender Schwierigkeiten (wie durch die Skala „Probleme mit Gleichaltrigen erfasst) ihrer Kinder (Puura, 1998); ihnen fällt es vergleichsweise leichter, offen gezeigtes Verhalten zu berichten. Salmivalli, Kaukiainen & Voeten (2002) verwendeten in ihrer Interventionsstudie zusätzlich zu den Selbsteinschätzungen der Schüler Peer-Einschätzungen. Die von ihnen verwendeten Selbst- und Fremdeinschätzungen weichen ebenfalls voneinander ab: Während die Schüler selbst Veränderungen wahrgenommen hatten, konnte dies durch die Peer-Urteile – analog zu den Befunden der Mütter in unserer Studie - nicht belegt werden. Als Erklärung ziehen sie in Betracht, dass durch die Interventionen Andere mehr auf Bullying/ Viktimisierung achten (Sensibilisierungseffekt) oder aber die Schüler ermutigt durch die Intervention mehr von den Schikanen berichten. Beide Erklärungen können in Betracht gezogen werden, sind aber mit der vorliegenden Studie nicht zu beantworten.

Bei einer deskriptiven Auswertung der Angaben der Mütter in unserer Studie fällt außerdem auf, dass sich ein Großteil der Schüler im „unauffälligen“ Bereich bezüglich der Verhaltensmerkmale des SDQ bewegen. Das bedeutet, dass Verbesserungen in diesem Verhaltensmerkmal kaum möglich sind. Darüber hinaus sollte bei der Interpretation der Einschätzungen der Mütter auch beachtet werden, dass zum Follow-up-Zeitpunkt nur noch die Daten von 38 Müttern (26%



der Gesamtstichprobe) vorliegen; die Ergebnisse sind deshalb nur eingeschränkt zu verwerten.

Neben den Müttern wurden die Schüler zusätzlich von ihrem jeweiligen Klassenlehrer eingeschätzt. Analog zu den Schülereinschätzungen nahmen auch die Lehrkräfte eine Abnahme der Probleme mit Gleichaltrigen unabhängig von der Experimentalbedingung bei den Schülern wahr. Dieses Ergebnis kann bedeuten, dass sich die Probleme mit Gleichaltrigen in der Stichprobe reduzieren. Allerdings sollte beachtet werden, dass die Lehrkräfte bei Schülern, die aus der Stichprobe herausfallen (drop-out-Gruppe) signifikant mehr Interaktionsprobleme mit Mitschülern feststellen als bei der in der Stichprobe verbleibenden Gruppe.

In der Gruppe mit Elternteraining berichteten die Lehrkräfte – übereinstimmend mit den Schülern dieser Klassen - außerdem einen Rückgang der Probleme mit Gleichaltrigen direkt nach der spezifischen Interventionsmaßnahme; dieser Effekt hält sich jedoch im Lehrerurteil (entgegen dem Schülerurteil) nicht bis zum Nachbefragungszeitpunkt. Alleine in der Kontrollgruppe bestätigen die Lehrkräfte eine signifikante Reduktion der Probleme mit Gleichaltrigen; während die Kontrollschüler diese Veränderung jedoch direkt nach der unspezifischen Intervention erleben, nehmen diese Schwierigkeiten für Lehrkräfte erst zwischen dem Post- und dem Follow-up-Messzeitpunkt ab. Aus Sicht der Lehrkräfte ist es folglich langfristig nur den Schülern der Kontrollgruppe gelungen, mit Gleichaltrigen besser auszukommen. Die spezifischen Interventionsmaßnahmen zielen jedoch gerade darauf ab, dass Schüler besser in die Klassengemeinschaft integriert werden. Die Angaben der Lehrkräfte bestätigen so zunächst nicht die Wirksamkeit des Trainingsprogramms zur Reduktion problematischer Verhaltensweisen. Es ist jedoch auch denkbar, dass die Lehrkräfte gerade durch die Weiterführung der spezifischen Maßnahmen – speziell des Klassenrates - mehr Probleme der Schüler erzählt bekommen und ein höheres Bewusstsein für das Vorkommen von Schwierigkeiten unter den Schülern entwickeln. Ähnliche Befunde wurden in verschiedenen anderen Studien zur Überprüfung der Effektivität von Mehr-Ebenen-Programmen gefunden (Cowie, 2000; O’Moore & Minton, 2004); es wurde in diesen Studien angenommen, dass die viktimisierten Schüler den Lehrkräften dann nur selten von Schwierigkeiten oder

Viktimisierungserlebnissen berichten, wenn sie unsicher sind, ob die Lehrkräfte sie in der Lösung des Konfliktes unterstützen. Darüber hinaus sollte beachtet werden, dass im Lehrerurteil vor allem die Jungen in allen Bedingungen über die Zeit hinweg über weniger Probleme mit Gleichaltrigen berichten. Da in der Kontrollgruppe mehr Jungen als Mädchen sind, könnte dieser Effekt auch auf das unausgewogene Geschlechterverhältnis zurückzuführen sein.

Bezüglich des prosozialen Verhaltens bestätigen die Urteile der Lehrkräfte die Einschätzungen der Schüler: Alleine in EG2 gelingt es, einen leichten Anstieg des prosozialen Verhaltens zu erreichen; im Unterschied zu den Schülern werden diese Veränderungen jedoch geschlechtsspezifisch erlebt: Wie die Schüler selbst beobachten die Lehrkräfte bei Mädchen zwar ein ausgeprägteres prosoziales Verhalten, sie nehmen Verbesserungen jedoch nur bei den Jungen der Interventionsgruppen wahr; bezüglich der Verbesserung des positiven Sozialverhaltens ist folglich eine geschlechtsspezifische Wirksamkeit des Interventionsprogramms belegt.

Während die Einschätzungen der Schüler zumindest teilweise durch die Einschätzungen der Lehrkräfte bestätigt wurden, weichen die Urteile der Mütter von den übrigen Datenquellen ab. Damit stimmen unsere Daten mit anderen Studien überein, wonach Lehrkräfte eine gute Informationsquelle über das Verhalten von Schülern darstellen, da sie das Verhalten eines Kindes an einer „Basisrate“ abschätzen können (vgl. Abikoff, Courtney, Pelham & Koplewicz, 1993). Häufiger als Eltern sind sie auch bei Peer-Interaktionen anwesend.

Mit unserer Arbeit wurde eine der ersten kontrollierten Evaluationsstudien von Mehr-Ebenen-Programmen in weiterführenden Schulen in Deutschland vorgelegt. ProACT/ ProACT + E haben sich auf der Datenbasis von Selbstberichten der Schüler bewährt. Dies ist deshalb hervorzuheben, weil sich in vielen Studien anderer Länder keine Effekte für weiterführende Schulen nachweisen ließen (z.B. Stevens, Bourdeaudhuij & Van Oost, 2000; Smith et al., 2004). Die Evaluation zeigt, dass mit ProACT/ proACT + E ein Anti-Bullying-Programm vorliegt, das



in weiterführenden Schulen realisiert werden kann und aus der Perspektive der Schüler eine Reduktion problematischer Verhaltensweisen bewirkt. Eine weitere Stärke dieses Programms ist es, dass neben Problemverhaltensweisen explizit auch positives Sozialverhalten erhoben wird. Bei Einbeziehung der Eltern – darauf weisen diese ersten Befunde hin – gelingt eine gezielte Förderung positiver sozialer Kompetenzen. Die aktive Mitarbeit der Eltern verbessert tatsächlich die Wirksamkeit des Mehr-Ebenen-Programms. Damit erfüllt das Programm eine erste Bedingung von Präventionsforschung (vgl. Elliott, 1999), wonach ein Programm positive Effekte auf die relevante Zielgruppe haben und nach wissenschaftlichen Standards evaluiert sein sollte. Die hier zusammengefassten Ergebnisse auf der Basis der Selbsturteile der Schüler wurden durch die Einschätzungen der Lehrkräfte teilweise bestätigt: Auch sie nahmen besonders in der Interventionsgruppe mit Elternteraining eine Verbesserung des prosozialen Verhaltens wahr. Die Ergebnisse zur Veränderung problematischer Verhaltensweisen ist weniger eindeutig zu interpretieren. Die Mütter nahmen keinerlei signifikante Veränderungen bei den Schülern wahr.

Sind die in unserer Studie gefundenen Effekte tatsächlich auf die Wirksamkeit der spezifischen Interventionsmaßnahmen zurückzuführen?

Bei der Interpretation der Ergebnisse sollte beachtet werden, dass die hier vorliegenden Ergebnisse keine Repräsentativität für die Grundgesamtheit der Schüler, Eltern und Lehrkräfte weiterführender Schulen beanspruchen kann. Zum einen wurde die Untersuchung lediglich in Realschulen durchgeführt; zum anderen konnten sich die Schulen freiwillig für die Teilnahme an der Studie melden. Es kann folglich nicht ausgeschlossen werden, dass sich die teilnehmenden Schulen bezüglich bestimmter Merkmale (z.B. erhöhtes Vorkommen von Gewalt; hohe Motivation der Schulleitung und Lehrkräfte) von der Gesamtheit der Schulen abhebt (Selektionseffekt).

Bei Untersuchungen, die in Schulen durchgeführt werden, stellt sich methodisch zudem häufig das Problem, dass sich die einzelnen Schulen systematisch voneinander unterscheiden. In unserer Studie wurden z.B. unterschiedliche

Ausgangslagen bezüglich der abhängigen Variablen bei den Bedingungen gefunden: In der Kontrollbedingung wurde z.B. bereits bei der Basiserhebung über ein höheres Vorkommen an körperlicher Aggression berichtet. In weiteren Auswertungen unserer Daten sollte das unterschiedliche Ausgangsniveau kovarianzanalytisch kontrolliert werden.

Da sich in 5. Klassen der Klassenverband jedoch noch nicht gefestigt hat, wird es für problematisch erachtet (z.B. Informationsaustausch, die Eltern aller Klassen wünschen ein Elternttraining), wenn mehrere Bedingungen gleichzeitig an einer Schule realisiert werden. Auch kann die Zuteilung zu Kontroll- und Interventionsgruppen innerhalb einer Schule zu Diffusionseffekten kommen (Farrell et al., 2000), da eine Reduktion des aggressiven Verhaltens in der Interventionsgruppe eine gleichzeitige Reduktion des problematischen Verhaltens bei der Kontrollgruppe bewirken könnte (weniger Konflikte zwischen Schülern der Klassen). Um aber dennoch den Einfluss der Schulen kontrollieren zu können, sollten in Nachfolgeuntersuchungen die Schüler der 6. und 7. Klassen jeder Schule ebenfalls befragt werden. Der Vergleich altersäquivalenter Gruppen lässt einen Schluss darauf zu, ob – unabhängig von den speziellen Merkmalen der Schule – eine Wirksamkeit für eine spezifische Interventionsmaßnahme gefunden werden kann.

Die Diskrepanz zwischen Selbst- und Fremdurteil könnte auf eine Sensibilisierung für die Problematik hinweisen; sie könnte jedoch auch bedeuten, dass die Mütter tatsächlich keine Veränderungen wahrnehmen. Dies könnte in Nachfolgeuntersuchungen nur dann hinreichend aufgeklärt werden, wenn zum einen die Schüler, Mütter und Lehrkräfte explizit nach den verwendeten Strategien gefragt werden (z.B. „Erzählst Du Deinen Eltern häufiger von Konflikten als Du es vor dem Trainingsprogramm getan hast?“). Eine multimethodale Datenerhebung (Ergänzung der Fragebogen durch eine systematische Verhaltensbeobachtung) erlaubt eine differenziertere Analyse der Wirkungsweisen der Interventionen.



In unserer Studie wurden differentielle Effekte für Jungen und Mädchen gefunden. Es wäre interessant, diese Effekte noch weiter zu spezifizieren. Mögliche Fragestellungen könnten z.B. sein: Profitieren hoch aggressive Schüler stärker von den Interventionen als gemäßigte Schüler (vgl. Stoolmiller, Eddy & Reid, 2000). Moderieren die Gewaltbereitschaft die Wirksamkeit? Aufgrund unserer vergleichsweise kleinen Stichprobe, konnten keine hinreichend großen Extremgruppen gebildet werden, um solchen Fragestellungen nachzugehen. Für die Weiterentwicklung des Präventionsprogramms könnte dies jedoch hilfreich sein.

In Folgestudien sollte zunächst weiter geklärt, bzw. überprüft werden, wie stabil die objektivierten Effekte des Trainingsprogramms sind. Dazu sollte der Nachbefragungszeitraum ausgedehnt werden (Nachbefragung nach 6, 12 und 18 Monaten; vgl. Durlak & Wells, 1997). Darüber hinaus stellt sich in der Bullyingforschung häufig die Frage nach dem Einfluss der Basiserhebung auf die Posterhebung. Teilweise wird angenommen, dass sich die Wahrnehmung der Schüler durch die Befragung verändert und ein höheres Bewusstsein für die Schwierigkeiten geschaffen wird. Ein potentieller Anstieg eines Merkmals in der Nachbefragung kann folglich entweder eine tatsächlichen Anstieg, oder aber ein Sensibilisierungseffekt sein. Zur Klärung dieser Frage könnten einer Nachfolgeuntersuchung bei der Basiserhebung nur die Hälfte der Teilnehmer befragt werden. Bei der Posterhebung können ihre Einschätzungen dann mit den Einschätzungen der Teilnehmer verglichen werden, die bereits zur Basiserhebung Fragebogen ausfüllten.

VI Zusammenfassung

Ziel der vorliegenden Studie war die Entwicklung, Durchführung und Evaluation eines präventiven Trainingsprogramms zur Reduktion von Bullying und zur Förderung des positiven Sozialverhaltens von Schülern in weiterführenden Schulen. Das Mehr-Ebenen-Programm ProACT + E basiert auf der Annahme, dass es sich bei Bullying/ Viktimisierung um ein komplexes Gruppengeschehen handelt. Entsprechend der sozial-kognitiven Lerntheorie (Crick & Dodge, 1994; Lemerise & Arsenio, 2000) beeinflussen Gleichaltrige, Lehrkräfte und Eltern das Auftreten aggressiver Verhaltensweisen. Das Trainingsprogramm „ProACT + E“ wurde als Mehr-Ebenen-Programm (Einbeziehung von Schülern, Lehrkräften und Eltern) in Erweiterung und Spezifizierung bereits bestehender und evaluierter Programme (z.B. Olweus, 1993a; Ortega & Lera, 2000) entwickelt. In bisherigen Studien konnten im Rahmen der vorliegenden Programme in der Anwendung an weiterführenden Schulen nur geringe oder sogar inkonsistente Effekte im Sinne der Hypothesen zur Verhaltens- und Einstellungsänderung belegt werden (vgl. Hanewinkel & Knaack, 1997; Stevens et al., 2004).

Grundlage von proACT+ E ist ein Klassencurriculum, das von externen Trainern gemeinsam mit den Klassenlehrern durchgeführt wird. Zunächst wird mit drei Kontakten die Basis für eine kontinuierliche Konfliktmanagementarbeit gelegt: Verhaltensregeln werden festgelegt, Konsequenzen bei Einhalten der Regeln, bzw. für regelwidriges Verhalten werden vereinbart, Konflikte werden analysiert, Lösungen dafür erarbeitet und Konfliktlösefertigkeiten anhand von Rollenspielen eingeübt.

Die Lehrkräfte und die Schüler planen gemeinsam Maßnahmen zum positiven Klassenmanagement und halten im Anschluss an das Klassencurriculum regelmäßig einen Klassenrat ab, bei dem Entwicklungen in der Klasse besprochen und Konflikte gelöst werden können. Die enge Einbeziehung der Schüler in Konfliktlösungen und die Gestaltung einer positive Atmosphäre in der Klasse wird bei älteren Schülern als wichtiger Baustein für Veränderungen angesehen;



das Verhalten Jugendlicher wird vor allem durch die Gleichaltrigengruppe gesteuert.

ProACT + E bietet neben dem Klassencurriculum ein verhaltenstheoretisch orientiertes Erziehungstraining für Eltern an, das Eltern darin unterstützt, ihre Kinder in ihrer Persönlichkeitsentwicklung gezielt zu fördern. Ein solches Elterntraining ist ein neues Element in der Arbeit zur Prävention von Bullying und Viktimisierung. In den meisten Programmen waren Eltern bisher weniger aktiv in die Interventionsmaßnahmen einbezogen (z.B. durch Informationsbriefe, vgl. Rosenbluth et al., 2004) worden. In weiterführenden Schulen kann die Mitarbeit der Eltern dazu beitragen, die kontinuierliche Weiterführung der Maßnahmen zu sichern, die aufgrund der schwierigen organisatorischen Strukturen weiterführender Schulen (z.B. weniger enger Kontakt zwischen Schülern und Lehrkräften im Vergleich zur Grundschule) bisher in den meisten Studien nicht gewährleistet war (vgl. Brockenborough, 2001; Hanewinkel & Knaack, 1997).

In Deutschland konzentrierte sich die Arbeit zur Gewaltprävention lange Zeit auf personenzentrierte Ansätze (vgl. Scheithauer et al., 2003). Da es sich beim Bullying/ bei der Viktimisierung um ein komplexes Gruppengeschehen handelt, erwiesen sich diese Zugänge nur als eingeschränkt wirksam, das problematische Verhalten der Schüler zu verbessern. Nur in einer Studie wurde ein Mehr-Ebenen-Programm zur Reduktion von Bullying/ Viktimisierung realisiert und überprüft (vgl. Hanewinkel & Knaack, 1997). Diese Studie wies jedoch einige methodische Schwierigkeiten auf (z.B. keine Vergleichsgruppe, Schulen führten unterschiedliche Elemente der Interventionsmaßnahmen durch), was die Interpretation der Ergebnisse erschwert.

In der vorliegenden Studie wurde die Wirksamkeit des für weiterführende Schulen entwickelten universalen, primärpräventiven Mehr-Ebenen-Programms untersucht. Es wurde angenommen, dass durch die Einführung des kognitiv-verhaltenstheoretisch orientierten Trainingsprogramms Bullying/Viktimisierung in Schulen wirkungsvoll reduziert und positives Sozialverhalten verbessert werden kann. Darüber hinaus sollte geklärt werden, ob sich durch die

Einbeziehung der Eltern durch ein Elterntaining das Verhalten der Schüler am nachhaltigsten in der gewünschten Richtung verändert. Mögliche differentielle Effekte bei Jungen und Mädchen sollten berücksichtigt werden.

An der Studie nahmen 145 Schüler, 96 Mütter und 6 Lehrkräfte aus drei Realschulen (5.Klassen) in Süddeutschland teil. Die Evaluation des Programms erfolgte in Form eines Prä-/Posttestdesigns mit Kontrollgruppe (follow-up-Untersuchung nach 4 Monaten). Die Schulen wurden zufällig drei Bedingungen (proACT: Klassentraining/ proACT+ E: Klassen- und Elterntaining/ Kontrollgruppe: unspezifische Intervention) zugewiesen.

Die Ergebnisse auf der Basis der Selbsteinschätzungen der Schüler belegen die Wirksamkeit des Programms zur Reduktion problematischer Verhaltensweisen (verbale Aggression, Gewaltbereitschaft, Probleme mit Gleichaltrigen). Die Auftretenshäufigkeit von Viktimisierung und körperlicher Aggression reduzierte sich in allen Klassen – unabhängig von den durchgeführten Interventionsmaßnahmen. In keiner Bedingung nahmen die Schüler bei den Nachbefragungen eine erhöhte Unterstützung bei Viktimisierung wahr. Die Verbesserung der sozialen Kompetenzen der Schüler gelang nur unter Einbeziehung der Eltern. Die Geschlechter unterschieden sich nach eigenen Angaben bezüglich verschiedener Merkmale (Mädchen: stärker ausgeprägtes prosoziales Verhalten als Jungen; Jungen: höhere Gewaltbereitschaft und höheres Vorkommen von verbaler Aggression als Mädchen). Eine differentielle Wirksamkeit des Trainingsprogramms für Jungen und Mädchen konnte nur bezüglich der Gewaltbereitschaft festgestellt werden. In den Interventionsgruppen gelang es, ungünstige Entwicklungen (Steigerung der Gewaltbereitschaft bei den nicht-trainierten Mädchen) zu verhindern.

Die Fremdurteile aus Sicht der Lehrkräfte und der Mütter ergeben inkonsistente Befunde. Die Mütter nahmen unabhängig von der Experimentalbedingung keinerlei Veränderungen bei ihren Kindern wahr – weder hinsichtlich der Probleme mit Gleichaltrigen noch bezüglich des prosozialen Verhaltens der



Schüler. Die Angaben der Lehrkräfte belegen eine erwartungswidrige Abnahme der Probleme mit Gleichaltrigen in der Kontrollgruppe. Konform mit den Schülerangaben berichteten sie alleine in der Interventionsgruppe mit Elterntraining über eine Verbesserung des positiven Sozialverhaltens der Schüler wahr.

Nach Angaben der Lehrkräfte verbessern vor allem die Jungen in den Interventionsgruppen ihr prosoziales Verhalten.

Aus den Ergebnissen dieser Studie wurden folgende Überlegungen für weitere Studien abgeleitet. In Nachfolgeuntersuchungen sollte der Nachbefragungszeitraum verlängert werden, um die Stabilität der objektivierten Veränderungen zu prüfen. Durch die Einbeziehung altersäquivalenter Vergleichsgruppen aus derselben Schule können systematische Unterschiede zwischen den Bedingungen (bei einer Randomisierung über die Schulen hinweg) kontrolliert werden. Eine multimethodale Datenerhebung (systematische Verhaltensbeobachtung) kann klären, ob die in den Selbst- und Fremdurteilen gefundenen Effekte tatsächliche Veränderungen im Verhalten abbilden, oder darauf zurückzuführen sind, dass die Teilnehmer der Studie ein erhöhtes Bewusstsein für Konflikte (Sensibilisierung) alleine aufgrund der Teilnahme an der Befragung entwickeln.

Die Schüler, Lehrkräfte und Eltern sollten detaillierter zum Transfer der in dem Trainingsprogramm vermittelten Strategien befragt werden; dies kann wichtige Informationen zum besseren Verständnis der Wirkmechanismen des Trainingsprogramms liefern und als Grundlage für Weiterentwicklungen dienen.

VII Literaturverzeichnis

- Abikoff, H., Courtney, M., Pelham, W. E. & Koplewicz, H. S. (1993). Teachers' ratings of disruptive behaviors: The influence of halo effects. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 17, 519–533.
- Andreou, E. (2000). Bully/victim problems and their association with psychological constructs in 8 to 12 year-old Greek school children. *Aggressive Behaviour*, 26, 49-56.
- Austin, S. & Joseph, S. (1996). Assessment of bully/ victim problems in 8 to 11 year-olds. *British Journal of Educational Psychology*, 66, 447-456.
- Baldry, A. C. & Farrington, D. P. (2000). Bullies and delinquents: Personal characteristics and parental styles. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 10, 17-31.
- Beale, A.V. (2001). Bullybuyers: using drama to empower students to take stand against bullying behavior. *Professional School Counseling*, 4, 300-306.
- Beelmann, A., Pfingsten, U. & Lösel, F. (1994). Effects of training social competence in children: A meta-analysis of recent evaluation studies. *Journal of Clinical Child Psychology*, 26, 260-271.
- Besag, V.E. (1989). *Bullies and victims in schools*. Philadelphia, PA: Open University Press.
- Bor, W., Sanders, M. & Markie-Dadds, C. (2002). The effects of the Triple P-Positive Parenting Program on preschool children with co-occurring disruptive behavior and attentional/ hyperactive difficulties. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30, 571-587.



- Bortz, J. (1993). *Statistik für Sozialwissenschaftler* (4. vollst. überarb. Aufl.). Berlin: Springer.
- Bosworth, K., Espelage, D. & Simon, T. (1999). Factors associated with bullying behavior in middle school students. *Journal of Early Adolescence*, 19 (3), 341-362.
- Boulton, M. J. (1997). Teachers' views on bullying: Definitions, attitudes and ability to cope. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 223-233.
- Boulton, M. & Smith, P. (1994). Bully/victim problems among middle school children: Stability, self-perceived competence, and peer acceptance. *British Journal of Developmental Psychology*, 12, 315-329.
- Boulton, M. & Underwood, K. (1992). Bully/victim problems among middle school children. *British Journal of Educational Psychology*, 62, 73-87.
- Bowers, L., Smith, P. K. & Binney, V. (1994). Perceived family relationships of bullies, victims and bully/victims in middle childhood. *Journal of Social and Personal Relationships*, 11, 215-232.
- Brinkbäumer, K., Berg, S., Cziesche, D., Hardinghaus, B., Ludwig, U., Röbel, S., Verbeet, M. & Wensierski, P. (2006). Die verlorene Welt. *Der Spiegel*, 14, 22-36.
- Brockenborough, K.K. (2001). *Peer Victimization and bullying prevention among middle school students*. Dissertation, University of Virginia.
- Brockenborough, K.K., Cornell, D.G. & Loper, A.B. (2002). Aggressive attitudes among victims of violence at school. *Education and treatment of children*, 25, 273-287.

- Brody, G. H. & Flor, D. L. (1998). Maternal resources, parenting practices, and child competence in rural, single-parent African American families. *Child Development, 69*, 803-816.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bukowski, W. M., Sippola, L. A. & Newcomb, A. F. (2000). Variations in patterns of attraction to same- and other-sex peers during early adolescence. *Developmental Psychology, 36*, 147-154.
- Buhrmester, D., Furman, W., Wittenberg, M.T. & Reis, H.T. (1988). Five domains of interpersonal competence in peer relationships. *Journal of Personality and Social Psychology, 55* (6), 991-1008.
- Busch, L. & Todt, E. (2001). Gewalt in der Schule. In Rost (Hrsg.), *Schlüsselbegriffe der Pädagogischen Psychologie* (S. 225-231). Weinheim: PVU.
- Byrne, B. (1994). Bullies and victims in a school setting with reference to some Dublin schools. *Irish Journal of Psychology, 15*, 574-586.
- Callaghan, S. & Joseph, S. (1995). Self-concept and peer-victimization among schoolchildren. *Personality and Individual Differences, 18*, 161-163.
- Carney, A.G. & Merrell, K.W. (2001). Bullying in schools: Perspectives on understanding and preventing an international problem. *School Psychology International, 22*, 364-382.
- Coie, J. & Jacobs, M. (1993). The role of social context in the prevention of conduct disorder. *Development and Psychopathology, 5*, 263-275.



- Cowie, H. (2000). Bystanding or standing by: Gender issues in coping with bullying in English schools. *Aggressive behavior*, 26, 85-97.
- Craig, W. M. (1998). The relationship among bullying, victimization, depression, anxiety, and aggression in elementary school children. *Personality and Individual Differences*, 24, 123-130.
- Craig, W. M. & Pepler, D. J. (1995). A peek behind the fence: Naturalistic observations of aggressive children with remote audiovisual recording. *Developmental Psychology*, 31, 548-553.
- Craig, W. M. & Pepler, D. J. (1997). Observations of bullying and victimization in the schoolyard. *Canadian Journal of School Psychology*, 13, 41-59.
- Crick, N. & Dodge, K. (1994). A review and reformulation of social-information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115, 74-101.
- Cutner-Smith, M.E. (2000). Mechanisms by which family process contribute to school-age boys' bullying. *Child Study Journal*, 30, 169-187.
- Demaray, M. & Malecki, C. (2003). Perceptions of the frequency and importance of social support by students classified as victims, bullies, and bully/victims in an urban middle school. *School Psychology Review*, 32, 471-489.
- Dettenborn, H. & Lautsch, E. (1993). Aggression in der Schule aus der Schülerperspektive. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39, 745-774.
- Dishion, T. J., McCord, J. & Poulin, F. (1999). When interventions harm: Peer groups and problem behaviour. *American Psychologist*, 54, 755-764.

- Durlak, J. & Wells, A. (1997). Primary prevention mental health programs: A future is exciting. *American Journal of Community Psychology*, 25 (2), 233-243.
- Duncan, N. (1999). Maltreatment by parents and peers: The relationship between child abuse, bully victimization, and psychological distress. *Child Maltreatment*, 4, 45-55.
- D'Zurilla, T.J. & Goldfried, M.R. (1971). Problem-solving and behavior modification. *Journal of Abnormal Psychology*, 27, 107-126.
- Eccles, J., Midgley, L., Wigfield, A., Buchanan, C., Reuman, D., Flanagan, C. & Mac Iver, D. (1993). Development during adolescence: The impact of stage – environment fit on young adolescents experiences in Schools and families. *American Psychologist*, 48, 90-101.
- Elder, G.H., Hagell, A., Rudkin, L. & Conger, R.D. (1994). Looking forward in trouble times: The influence of social context on adolescent plans and orientation. In R.K. Silbereisen & E. Todt (Eds.), *Adolescence in context: The interplay of family, school, peers, and work in adjustment* (pp. 244-264). New York: Springer.
- Eron, L. D. & Huesmann, L. R. (1990). The stability of aggressive behaviour – even unto the third generation. In M. Lewis & S. M. Miller (Eds.), *Handbook of developmental psychopathology* (pp. 147-156). New York: Plenum Press.
- Eslea, M. & Smith, P. (1998). The long-term effectiveness of anti-bullying work in primary schools. *Educational Research*, 40, 203-218.
- Espelage, D. L., Holt, M. K. & Henkel, R. R. (2003). Examination of peer-group



contextual effects on aggression during early adolescence. *Child Development, 74*, 205-220.

Espelage, D. L., & Swearer, S. M. (2003). Research on school bullying and victimization: What have we learned and where do we go from here? *School Psychology Review, 32*, 365-383.

Farmer, T.W., Leung, M.-C., Pearl, R., Rodkin, P.C., Cadwallader, T.W. & Van Acker, R. (2002). Deviant or diverse groups? The peer affiliations of aggressive elementary students. *Journal of Educational Psychology, 94*, 611-620.

Furlong, M. J., Morrison, G. M. & Greif, J. L. (2003). Reaching an American consensus: Reactions to the special issue on school bullying. *School Psychology Review, 32*, 456-470.

Garrity, C., Jens, K., Porter, W., Sager, N. & Short-Camilli, C. (1998). *The Colorado School Climate Survey*.

Glew, G., Rivara, F. & Feudtner, C. (2000). Bullying: Children hurting children. *Pediatrics in Review, 21*, 183-190.

Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties questionnaire: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 38*, 581-587.

Goodman, R., Metzler, H. & Bailey, V. (2003). The strength and difficulties questionnaire: a pilot study on the validity of the self-report version. *International Review of Psychiatry, 15*, 173-177.

Gottheil, N. & Dubow, E. (2001). Tripartite beliefs model of bully and victim

- behavior. In R. Geffner, M. Loring & C. Young (Eds.), *Bullying Behavior: Current Issues, Research, and Interventions* (pp. 25-47). New York: Haworth Press.
- Greenhouse, S.W. & Geisser, S. (1959). On methods in the analysis of profile data. *Psychometrika*, 24, 95-112.
- Hanewinkel, R. (2004). Prevention of bullying in German schools: an evaluation of an anti-bullying approach. In P. Smith, D. Pepler & K. Rigby (Eds.), *Bullying in schools. How successful can interventions be?* (pp.81-98). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hanewinkel, R. & Eichler, D. (1999). Ergebnisse einer Interventionsstudie zur Prävention schulischer Gewalt. In M. Schäfer, D. Frey (Hrsg.), *Aggression und Gewalt unter Kindern und Jugendlichen* (S. 245–264). Göttingen: Hogrefe.
- Hanewinkel, R. & Knaack, R. (1997). Prävention von Aggression und Gewalt an Schulen. Ergebnisse einer Interventionsstudie. In G. Holtappels, W. Heitmeyer, W. Melzer & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Forschung über Gewalt an Schulen* (S. 299-314). Weinheim/ München: Juventa.
- Hanewinkel, R. & Knaack, R. (1999). Prävention von Aggression und Gewalt an Schulen. Ergebnisse einer Interventionsstudie. In H. G. Holtappels, W. Heitmeyer, W. Melzer & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Forschung über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention* (2., korr. Aufl., S. 299-313). Weinheim: Juventa.
- Hazler, R. (1996). *Breaking the cycle of violence: Interventions for bullies and victims*. Bristol, PA: Accelerated Development, INC.
- Heinemann, P. P. (1973). *Mobbning: Gruppvald bland barn och vuxna (Bullying:*



Group violence among children and adults). Stockholm: Natur och Kultur.

Heinrichs, N., Sassmann, H., Hahlweg, K. & Perrez, M. (2002). Prävention kindlicher Verhaltensstörungen. *Psychologische Rundschau*, 170-183.

Herrenkohl, T., Hill, K., Chung, I., Guo, J., Abbott, R. & Hawkins, J. (2003). Protective factors against serious violent behavior in adolescence: A prospective study of aggressive children. *Social Work Research*, 2, 185-191.

Hopkins, K. (1982). The unit of analysis: Group means versus individual observations. *American Educational Research Journal*, 19, 5-18.

Huesmann, L. R., Eron, L. D., Lefkowitz, M. M. & Walder L. O. (1984). Stability of aggression over time and generations. *Developmental Psychology*, 20, 1120-1134.

Joormann, S. & Unnewehr, S. (2002). *Behandlung der Sozialen Phobie*. Göttingen: Hogrefe.

Kaltiala-Heino, R., Rimpela, M., Marttunen, M., Rimpela, A. & Rantanan, P. (1999). Bullying, depression, and suicidal ideation in Finnish adolescents: School survey. *British Medical Journal*, 319, 348-351.

Kashdan, T.B. & Herbert, D.H. (2001). Social anxiety disorder in childhood and adolescence: Current status and future directions. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 4 (1), 37-61.

Klink, S. (2005). *Implementierung und Evaluation eines Elterntrainings im Rahmen eines Trainings zum Konfliktmanagement an Schulen*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Eberhard Karls Universität Tübingen.

- Kupersmidt, J. B., Patterson, C. & Eickholt, C. (1989) . Socially rejected children: Bullies, victims or both? *Paper presented at the biennial meetings of the Society for Research in Child Development*. Kansas City, MO.
- Lauth, G. W. (2001). Problemlösen. In Lauth, G.W., Brack, U.B. & Linderkamp, F. (Hrsg.). *Verhaltenstherapie mit Kindern und Jugendlichen* (S. 467-474). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Leff, S. S., Kupersmidt, J. B., Patterson, C. J. & Power, T. J. (1999). Factors influencing teacher identification of peer bullies and victims. *School Psychology Review*, 28, 505-517.
- Lemerise, E. & Arsenio, W. (2000). An integrated model of emotion processes and cognition in social information processing. *Child Development*, 71, 107-118.
- Loeber, R. (1982). The stability of antisocial and delinquent child behavior: A review. *Child Development*, 53, 1431-1446.
- Loeber, R. & Stouthamer-Loeber, M. (1998). Development of juvenile aggression and violence: Some common misconceptions and controversies. *American Psychologist*, 53, 242-259.
- Lösel, F., Averbek, M. & Bliesener, T. (1997). Gewalt zwischen Schülern der Sekundarstufe: Eine Unterscheidung zur Prävalenz und Beziehung zu allgemeiner Aggressivität und Delinquenz. *Empirische Pädagogik*, 11, 327-349.
- Lösel, F. & Bliesener, T. (2002). *Aggression und Delinquenz unter Jugendlichen. Untersuchungen von kognitiven und sozialen Bedingungen*. Neuwied: Luchterhand.



- Ma, X. (2002). Bullying in middle school: Individual and school characteristics of victims and offenders. *School Effectiveness and School Improvement*, 13, 63-89.
- McMahon, S., Washburn, J., Felix, E., Yakin, J. & Childrey, G. (2000). Violence prevention: program effects on urban pre-school and kindergarten children. *Applied and Preventive Psychology*, 9, 271-281.
- McNamara, B. & McNamara, F. (1997). *Keys to dealing with bullies*. Hauppauge, NY: Barron's.
- Menesini, E., Codecasa, E., Benelli, B. & Cowie, H. (2003). Enhancing children's responsibility to take action against bullying: Evaluation of a befriending intervention in Italian middle schools. *Aggressive Behavior*, 29, 1-14.
- Metzler, C., Biglan, A., Rudby, J. & Sprague, J. (2001). Evaluation of a comprehensive behavior management program to improve school-wide positive behavior support. *Education and treatment of Children*, 24, 448-479.
- Mize, J. & Pettit, G. S. (1997). Mothers' social coaching, mother-child relationship style, and children's peer competence: Is the medium the message? *Child Development*, 68, 312-332.
- Monks, C. P., Smith, P. K. & Swettenham, J. (2003). Bullying in infant classes: Roles taken, stability and relationship to sociometric status. *Merrill-Palmer Quarterly*, 49, 453-469.
- Mynard, H. & Joseph, S. (1997). Bully/ victim problems and their association with Eysenck's personality dimensions in 8 to 13 years-old. *British journal of Educational Psychology*, 67, 51-54.

- Mynard, H. & Joseph, S. (2000). Development of the multidimensional peer-victimization scale. *Aggressive Behavior*, 26, 169 – 178.
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B. & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *JAMA: Journal of the American Medical Association*, 285, 2094-2100.
- Natzke, H., Gerken, N., Petermann, F. & Walter, H.-J. (2003). Verhaltenstraining zur Förderung sozialer und emotionaler Kompetenzen in der Grundschule. In F. Petermann (Hrsg.), *Kinderverhaltenstherapie*. Stuttgart: Schneider.
- Newman-Carlson, D. & Horne, A. M. (2004). Bully busters: A psychoeducational intervention for reducing bullying behavior in middle school students. *Journal of Counseling & Development*, 82, 259-267.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: Bullying and the whipping boys*. Washington, DC: Hemisphere Publishing corporation.
- Olweus, D. (1984). Stability in aggressive and withdrawn, inhibited behaviour patterns. In R. M. Kaplan, V. J. Konecni & R. W. Novaco (Eds.), *Aggression in children and youth* (pp. 104-137). Netherlands: Nijhoff.
- Olweus, D. (1989). *The Olweus Bully/ Victim Questionnaire*. Bergen, Norway: Mimeograph.
- Olweus, D. (1991). Bully/ victim problems among schoolchildren: Basic facts and effects of a school-based intervention program. In D. Pepler & K. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression* (pp. 411-448). Hillsdale, NJ: Erlbaum.



- Olweus, D. (1993a). *Bullying at school*. Oxford, Cambridge, MA: Blackwell Publishers.
- Olweus, D. (1993b). Bully/victim problems among school-children: Long-term consequences and an effective intervention program. In S. Hodgins (Ed.), *Mental disorder and crime* (pp 317-349). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Olweus, D. (1993c). Victimization by peers: Antecedents and long-term outcomes. In K. H. Rubin & J. B. Asendorpf (Eds.), *Social withdrawal, inhibition, and shyness in childhood* (pp. 315-341). Hillsdale: Erlbaum.
- Olweus, D. (1996). *Gewalt in der Schule: Was Lehrer und Eltern wissen sollten – und tun können* (2., korr.. Aufl.). Bern: Huber.
- Olweus, D. (2004). The Olweus bullying prevention programme: design and implementation issues and a new national initiative in Norway. In P. Smith, D. Pepler & K. Rigby (Eds.), *Bullying in schools – how successful can interventions be?* (pp. 13 - 36). Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Moore, M. (2000). Critical issues for teacher training to counter bullying and victimisation in Ireland. *Aggressive Behavior*, 26, 99-111.
- O'Moore, M. & Kirkham, C. (2001). Self-esteem and its relationship to bullying behaviour. *Aggressive Behavior*, 27, 269-283.
- O'Moore, A.M. & Minton, S.J. (2004). Ireland: the Donegal Primary Schools' anti-bullying project. In P. Smith, D. Pepler & K. Rigby (Eds.), *Bullying in schools – how successful can interventions be?* (pp. 275-288). Cambridge: Cambridge University Press.

- Ortega, R. & Lera, M. (2000). The Seville anti-bullying project. *Aggressive behavior, 26*, 113-123.
- Patterson, G.R. (1980). Mothers: the unacknowledged victims. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 45* (5. Serial No. 186).
- Parker, J. G. & Asher, S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk? *Psychological Bulletin, 102*, 357-389.
- Pellegrini, A. D. (1998). Bullies and victims in school: A review and a call for research. *Journal of Applied Developmental Psychology, 19*, 165-176.
- Pellegrini, A. D. (2002). Bullying and victimization in middle school: A dominance relations perspective. *Educational Psychologist, 37*, 151-163.
- Pellegrini, A. D. & Bartini, M. (2001). Dominance in early adolescent boys: Affiliative and aggressive dimensions and possible functions. *Merrill-Palmer Quarterly, 47*, 142-163.
- Pepler, D., Craig, W. M., Ziegler, S. & Charach, A. (1994). An evaluation of an anti-bullying intervention in Toronto schools. *Canadian Journal of Community Mental Health, 13*, 95-110.
- Perry, D. G., Kusel, S. J. & Perry, L. C. (1988). Victims of peer aggression. *Developmental psychology, 24*, 807-814.
- Puura, K. (1998). *What children tell and adults notice, psychiatric disturbances among Finish children*. Tampere: Acta Universitatis Tamperensis.
- Rathmann, D. (2004). *Prävention und Intervention bei Bullying in Schulen:*



- Evaluation eines Schülertrainings.* Unveröffentlichte Diplomarbeit, Eberhard Karls Universität Tübingen.
- Riemann, R. & Allgöwer, A. (1993). Eine deutschsprachige Fassung des „Interpersonal Competence Questionnaire“ (ICQ). *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 14 (3), 153-163.
- Rigby, K. (1997). Attitudes and beliefs about bullying among Australian secondary school children. *Irish Journal of Psychology*, 18, 202-220.
- Rigby, K. (2002). *A meta-evaluation of methods and approaches to reducing bullying in pre-schools and early primary school in Australia.* Canberra: Attorney-General's Department.
- Rigby, K. (2005). Why do some children bully at school? The contributions of negative attitudes towards victims and the perceived expectations of friends, parents and teachers. *School Psychology International*, 26, 147-161.
- Rigby, K. & Slee, P. T. (1991). Bullying among Australian school children: Reported behavior and attitudes towards victims. *Journal of Social Psychology*, 131 (5), 615-627.
- Rigby, K., Smith, P. & Pepler, D. (2004). Working to prevent school bullying: key issues. In P. Smith, D. Pepler & K. Rigby (Eds.), *Bullying in schools – how successful can interventions be?* (pp. 1-13). Cambridge: Cambridge University Press.
- Roberts, W.B. (2000). The bully as victim. *Professional School Counseling*, 4, 148-155.

- Roberts, W. B. Jr. & Coursol, D. H. (1996). Strategies for intervention with childhood and adolescent victims of bullying, teasing and intimidation in school settings. *Elementary School Guidance & Counseling*, 30, 204-212.
- Roland, E. (1989). A system oriented strategy against bullying. In E. Roland & E. Munthe (Eds.), *Bullying: An international perspective* (pp. 143-151). London: David Fulton Publishers.
- Roland, E. & Galloway, D. (2002). Classroom influences on bullying. *Educational Research*, 44, 299-312.
- Roland, E. & Munthe, E. (1997). The 1996 Norwegian program for preventing and managing bullying in schools. *Irish Journal of Psychology*, 18, 233-247.
- Rosenbluth, B., Whitaker, D., Sanchez, E. & Valle, L. (2004). The expect respect project: prevention bullying and sexual harassment in US elementary schools. In P. Smith, D. Pepler & K. Rigby (Eds.), *Bullying in schools – how successful can interventions be?* (pp 211-234). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rubin, A. (1985). Practice effectiveness: More ground for optimism. *National Association of Social Workers*, 469-476.
- Rundfunk Berlin-Brandenburg (2006). *Der Brief der Neuköllner Lehrer* [Online-Dokumentation]. Verfügbar unter: http://www.rbb-online.de/_/nachrichten/politik/beitrag_jsp/key=news4034413.html [17.06.2006].
- Sandstorm, M. & Coie, J. (1999). A developmental perspective on peer rejection: mechanisms of stability and change. *Child development*, 70 (4), 955-966.



- Salmivalli, C., Kaukiainen, A. & Voeten, M. (2002). *Anti-bullying intervention in Finland: Implementation of the program and its effects on attitudes, classroom norms and participant role behaviors*. Paper presented at the International Society for Research on aggression XV. World Meeting, Montreal, Canada.
- 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. (1996). *Bullying, Viktimisierung und die Folgen – eine retrospektive Pilotstudie über Ausmaß, Arten und Intensität von Bullying während der Schulzeit und mögliche Zusammenhänge zu Spaß an der Schule, Bindungsqualität und Selbstwert* (Paper 6/1996). München: Max-Planck-Institut für Psychologische Forschung.
- Schäfer, M. (1997). Verschiedenartige Perspektiven von Bullying. *Empirische Pädagogik*, 11, 369-383.
- Schäfer, M. & Korn, S. (2001). *Stability of bullying: Does bullying in primary school affect bullying experiences in later school life?* Poster presented at the Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development (SRCD), Minneapolis, USA.
- Schäfer, M., Korn, F., Brodbeck, F. C., Wolke, D. & Schulz, H. (2005). Bullying roles in changing contexts: The stability of victim and bully roles from primary to secondary school. *International Journal of Behavioral Development*, 29, 323-335.
- Scheithauer, H., Hayer, T. & Petermann, F. (2003). *Bullying unter Schülern*. Göttingen: Hogrefe.

- Schick, A. & Cierpka, M. (2003). Faustlos: Evaluation eines Curriculums zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen und zur Gewaltprävention in der Grundschule. *Kindheit und Entwicklung, 12* (2), 100-110.
- Schwartz, D., Dodge, K. A. & Coie, J.D. (1993). The emergence of chronic peer victimization in boys' play groups. *Child Development, 64*, 1755-1772.
- Scott, S., Knapp, M., Henderson, J. & Maughan, B. (2001). Financial cost of social exclusion: Follow up study of antisocial children into adulthood. *British Medical Journal, 323*, 191.
- Shapiro, J., Baumeister, R. F. & Kessler, J. W. (1991). A three-component model of children's teasing: Aggression, humor, and ambiguity. *Journal of Social and Clinical Psychology, 10*, 459-472.
- Smith, P. K., Cowie, H., Olafsson, R. F. & Liefhoghe, A. P. D. (2002). Definitions of Bullying: A comparison of terms used, and age and gender differences in a fourteen-country international comparison. *Child Development, 73*, 1119-1133.
- Smith, P. K. & Myron-Wilson, R. (1998). Parenting and school bullying. *Journal of Clinical Child Psychology and Psychiatry, 3*, 405-417.
- Smith, P. K. & Sharp, S. (1994). *School bullying: Insights and perspectives*. London: Routledge.
- Smith, P., Sharp, S., Eslea, M. & Thompson, D. (2004). England: The Sheffield Project. In P. Smith, D. Pepler & K. Rigby (Eds.), *Bullying in schools. How successful can interventions be?* (pp.99-124). Cambridge: Cambridge University Press.
- Smith, P. K., Talamelli, L., Cowie, H., Naylor, P. & Chauhan P. (2004). Profiles



of non-victims, escaped victims, continuing victims and new victims of school bullying. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 565-581.

Smokowski, P.R. & Kopasz, K.H. (2005). Bullying in school: An overview of types, effects, family characteristics, and intervention strategies. *Children & schools*, 27, 101-110.

Smorti, A., Menesini, E. & Smith, P. K. (2003). Parents' definitions of children's bullying in a five-country comparison. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 34, 417-432.

Stevens, V., De Bourdeaudhuij, I. & Van Oost, P. (2000). Bullying in Flemish schools : An evaluation of a antibullying intervention in primary and secondary schools. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 195-210.

Stoolmiller, M., Eddy, J..M.. & Reid, J.B. (2000). Detecting and describing preventive intervention effects in a universal school-based randomised trial targeting delinquent and violent behavior. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 68, 296-306.

Sutton, J. & Smith, P. (1999). Bullying as a group process: An adaption of the participant role approach. *Aggressive Behavior*, 25, 97-111.

Swearer, S. M. & Doll, B. (2001). Bullying in schools: An ecological framework. In R. A. Geffner, M. Loring & C. Young (Eds.), *Bullying behavior: Current issues, research, and interventions* (pp. 7-23). Binghamton, NY, US: Haworth Maltreatment and Trauma Press/The Haworth Press.

Tomada, G. & Schneider, B.H. (1997). Relational aggression, gender, and peer

acceptance: Invariance across culture, stability over time, and concordance among informants. *Developmental Psychology*, 33 (4), 601-609.

TMR (2000). Nature and prevention of bullying [On-line serial]. Verfügbar unter: http://www.gold.ac.uk/tmr/reports/aim2_seville1.html [11.07.2006].

Whitney, I. & Smith, P. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/ middle and secondary schools. *Educational Research*, 35, 3-25.

Williams, K., Chambers, M., Logan, S. & Robinson, D. (1996). Association of common health symptoms with bullying in primary school children. *British Medical Journal*, 313, 17-19.

Wolke, D., Woods, S., Stanford, K. & Schulz, H. (2001). Bullying and victimization of primary school children in England and Germany: Prevalence and school factors. *British Journal of psychology*, 92, 673-696.

Yoon, J.S. (2004). Predicting teacher interventions in bullying situations. *Education and treatment of children*, 27 (1), 37-45.

Zöfel, P. (2003). *Statistik für Psychologen*. München: Pearson.

Zypries, B. (2003). *Die Schule ist ein besonders geeigneter Ort für Gewaltprävention*. [Vortrag zum 15. Mainzer Opferforum des Weißen Rings „Gewaltprävention in der Schule“ am 1.11.2003]. Verfügbar unter: http://www.bmj.bund.de/enid/November/Mainz__01_11_2003_-_15__Mainzer_Opferforum_ga.html [17.06.2006].



VIII Anhang

1 Fragebogenpakete für Schüler, Lehrkräfte und Eltern

1.1 Überblick über das Fragebogenpaket für Schüler

Tabelle 31: Überblick über die bei der Basiserhebung verwendeten Schülerfragebogen und die Zuordnung im Fragebogenpaket für Schüler

Abhängige Variablen	Quelle	Bezeichnung bei der Erhebung
Angaben zur Person	Angaben Schüler ^[1]	„Fragen zu Deiner Person“ (1.1.1)
prosoziales Verhalten/ Probleme mit Gleichaltrigen	Subskalen des SDQ ^[4] : „Prosoziales Verhalten“ und „Probleme mit Gleichaltrigen“	„Fragen zum eigenen Verhalten“ (1.1.3)
Vorkommen von Bullying/ Viktimisierung	BVQ (adaptierte Version, dt. Übersetzung) ^[2]	„Über meine Erlebnisse in der Schule“ (1.1.2)
Unterstützung bei Viktimisierung	Subskala aus dem “Colorado School Climate Survey ^[6] ”: “Feelings of support against Bullying”	
Einstellung zur Gewalt/ Gewaltbereitschaft	Einzelne Items aus: (c) Attitudes towards Bullying questionnaire ^[5] (d) Beliefs Measure ^[7]	
Konfliktlösefertigkeiten	Subskala des “Interpersonal Competence Questionnaire” ^[8] : „Conflict Management“	“Beim Streit mit Freunden” (1.1.4)

Bemerkungen: [1] Eigene Items; [2] Bully-Victim-questionnaire (Olweus, 1998, adaptiert und ins Deutsche übersetzt von Lösel & Bliesener (2002); [4] Strengths and Difficulties Questionnaire von Goodmann (1997); [5] Rigby & Slee (1991); [6] Garrity et al. (1998); [7] Slaby & Guerra (1988); [8] Riemann & Allgoewer (1993)

1.1.1 Einführung und „Fragen zu Deiner Person“

Klinische und Physiologische Psychologie
Prof. Dr. M. Hautzinger/ Prof. Dr. P.F. Schlottke
Dipl. Psych. Nina Spröber
Gartenstrasse 29
72074 Tübingen
Telefon: 0 70 71 · 29 77189
Telefax: 0 70 71 · 55 24 13
E-Mail: nina.sproeber@uni-tuebingen.de

EBERHARD KARLS
UNIVERSITÄT
TÜBINGEN



Training zum Konfliktmanagement: Fragebogenpaket für Schüler -Hinweise zur Bearbeitung-

Wir freuen uns, dass Du an unserem Projekt „Training zum Konfliktmanagement“ teilnimmst. Bevor wir mit dem Training beginnen, möchten wir Dich bitten, verschiedene **Einschätzungen zu unterschiedlichen Bereichen** vorzunehmen:

- zu Deiner Person,
- zu Deinen Erlebnissen in der Schule und Deinem Verhalten
- zu Deinem Umgang mit Konflikten
- zu Deinem Vertrauen in Deine Fähigkeiten
- und zum Erziehungsverhalten Deiner Eltern

Dabei kommt es uns auf Deine persönliche Beurteilung an.

Wir wissen, dass verschiedene Bereiche sehr persönlich sind und Du sehr offen sein musst. Denke daran, dass Du auf keinen Fragebogen Deinen Namen schreiben musst; die **Befragung bleibt anonym**. Das macht es manchmal einfacher, ehrlich zu sein.

Damit es uns aber dennoch möglich ist, Deine Einschätzungen vor dem Training den Einschätzungen nach dem Training zuzuordnen, bitten wir Dich, einen Code anzugeben. **Dein persönlicher Code** ergibt sich aus der Anleitung, die wir in dem nachfolgenden Kasten beschrieben haben:



- Anfangsbuchstabe Deines Vornamens
- Zweiter Buchstabe Deines Nachnamens
- Dein Geburtstag (Tag und Monat)

Beispiel: Wenn Du **S**ieglinde **E**feu heißt und am **05.05**.1992 geboren bist, dann heißt der Code: **SF0505**

Beantworte bitte immer alle Fragen. Wenn Du Dir nicht sicher bist, was Du ankreuzen sollst, dann wähle die Antwortmöglichkeit, die am ehesten für Dich zutrifft.

Alles verstanden? Wenn nicht, dann frage bitte nach!

Wichtig: Bitte trage zuerst den Code in den Kasten ein und beginne dann mit der Beantwortung der Fragebogen.

**Wir danken Dir ganz herzlich für Deine Mitarbeit und Deine
Bereitschaft,
Zeit zu investieren!**

Zuerst wollen wir Dir ein paar Fragen zu Dir selbst stellen. Bitte beantworte alle Fragen.

1.	Datum der Befragung:	Heute ist der _____
2.	Geschlecht	Ich bin <input type="checkbox"/> ein Junge <input type="checkbox"/> ein Mädchen
3.	Alter	Ich bin _____ Jahre alt.
4.	Religion/ Staatsangehörigkeit	<input type="checkbox"/> evangelisch <input type="checkbox"/> katholisch <input type="checkbox"/> sonstiges: _____ <input type="checkbox"/> deutsch <input type="checkbox"/> sonstiges: _____
5.	Lebst Du bei Deinen Eltern?	<input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nein Wenn Du nicht bei Deinen Eltern lebst, wo wohnst Du dann? _____
6.	Geschwister	Ich habe _____ (Anzahl) Geschwister. Davon _____ (Anzahl) Brüder und _____ (Anzahl) Schwestern. Meine _____ Geschwister sind so alt: _____ (z.B. 6 und 8 Jahre)
7.	Wohnort	Wir leben <input type="checkbox"/> in einem Haus <input type="checkbox"/> in einer Wohnung <input type="checkbox"/> auf dem Dorf <input type="checkbox"/> in der Stadt
8.	Berufe der Eltern	Meine Eltern arbeiten als _____ (Mutter) _____ (Vater) Meine Mutter arbeitet <input type="checkbox"/> ganztags <input type="checkbox"/> vormittags <input type="checkbox"/> nachmittags Mein Vater arbeitet <input type="checkbox"/> ganztags <input type="checkbox"/> vormittags <input type="checkbox"/> nachmittags



9.	Klassenkameraden	<p>Einige meiner derzeitigen Klassenkameraden habe ich schon gekannt bevor ich in die Realschule kam:</p> <p><input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nein</p> <p>Woher hast Du sie gekannt?</p> <p><input type="checkbox"/> Grundschule <input type="checkbox"/> Sportverein <input type="checkbox"/> anderes, nämlich _____</p> <p>Wie viele hast Du schon gekannt ? _____</p>
----	------------------	---

Teil 1 geschafft! Danke!

1.1.2 „Über meine Erlebnisse in der Schule“



In diesem Fragebogen geht es um **Deine Erlebnisse in der Schule**. Dabei ist es wichtig, dass Du genau überlegst, was Du wirklich findest. Manchmal ist es schwer, sich für eine Antwort zu entscheiden. Dann antworte so, wie Du es für richtig hältst. Wenn Du Fragen hast, melde Dich.

Die meisten Fragen handeln davon, was Du in dem letzten Monat in der Schule erlebt hast. Gemeint ist damit die Zeit **seit den Osterferien**. Wenn Du antwortest, dann überlege bitte, wie es die ganze Zeit über war und nicht nur, wie es gerade jetzt ist.

Bitte denke daran, jede Frage zu beantworten.

I. Zuerst ein paar allgemeine Fragen

1. Wie findest Du Pausen?

- Ich mag Pausen... a) ...gar nicht
 b) ...kaum
 c) ...ein wenig
 d) ...sehr

2. Wie viele Freunde hast Du in der Klasse?

- In der Klasse habe ich ... a) ...keinen Freund
 b) ...einen Freund
 c) ...2 oder 3 Freunde
 d) ...4 oder 5 Freunde
 e) ...6 oder mehr Freunde

3. Wie oft kommt es vor, dass andere die Pause nicht mit Dir verbringen wollen und Du am Ende alleine bist?

- Das ist ... a)...noch nie vorgekommen
 b)...ein- oder zweimal vorgekommen
 c)...gelegentlich (mehr als zweimal) vorgekommen
 d)...einmal in der Woche vorgekommen
 e)...mehrmals in der Woche vorgekommen

4. Fühlst Du Dich einsam in der Schule?

- a) nein, nie
b) ja, selten
c) ja, gelegentlich
d) ja, oft
e) ja, sehr oft
f) ja, immer

**5. Was meinst Du, wie beliebt Du bist?**

- Ich bin ...
- a)...gar nicht beliebt
 - b)...wenig beliebt
 - c)...etwas beliebt
 - d)...sehr beliebt

6. Wie häufig erlebst Du Gewalt an Deiner Schule/ in Deiner Klasse?

- a) nie
- b) selten
- c) gelegentlich
- d) oft
- e) sehr oft

7. Hast Du Angst vor Gewalt an Deiner Schule/ in Deiner Klasse?

- a) nein, nie
- b) ja, selten
- c) ja, gelegentlich
- d) ja, oft
- e) ja, sehr oft
- f) ja, immer

8. Gibt es Orte in der Schule, an denen Du dich nicht sicher fühlst?

ja nein

Wenn Du „ja“ angekreuzt hast, dann gib bitte an, wo Du Dich nicht sicher fühlst:

- a) in meinem Klassenzimmer
- b) auf dem Pausenhof
- c) in den Gängen
- d) im Aufenthaltsraum
- e) auf dem Schulweg
- f) in den Duschen/ Umkleidekabinen
- g) in den Toiletten



Bitte kreuze an, was am ehesten für Dich zutrifft.
Denke dabei an die Zeit seit den letzten Osterferien!

	nie	ein Mal	mehr als ein Mal
Ich habe unentschuldigt im Unterricht gefehlt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe entschuldigt im Unterricht gefehlt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich wurde vor die Türe gestellt, weil ich durch mein Verhalten gestört habe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich hatte eine körperliche Auseinandersetzung mit einem anderen/ einer anderen aus der Schule.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe eine Strafarbeit bekommen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich wurde von meinem Sitzplatz weggesetzt, weil ich gestört habe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich musste nachsitzen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe an einer Mediation teilgenommen, um ein Problem zu lösen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe einen Eintrag erhalten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich wurde für ein paar Tage vom Unterricht ausgeschlossen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



Die Aussagen beziehen sich wieder auf die Zeit seit den Osterferien. Kreuze an, was am ehesten für Dich zutrifft!

	nie	1-2 mal	ca. ein Mal pro Woche	mehrmals in der Woche
Ich habe jemanden absichtlich getreten oder geschlagen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe jemanden absichtlich gepackt oder geschubst.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe jemandem gedroht, ihn/ sie zu verletzen oder ihm/ ihr etwas wegzunehmen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe zu jemandem gemeine Dinge gesagt oder ihn/ sie beschimpft.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe anderen gesagt, dass sie mit einem anderen/ einer anderen nicht befreundet sein sollen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe jemanden nicht bei dem mitmachen lassen, was ich getan habe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



Andere Kinder haben mich absichtlich getreten oder geschlagen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Andere Kinder haben mich absichtlich gepackt oder geschubst.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Andere Kinder haben mir gedroht, mich zu verletzen oder mir etwas wegzunehmen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Andere Kinder haben gemeine Dinge zu mir gesagt oder mich beschimpft.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Andere Kinder haben Kinder davon abgehalten, mit mir befreundet zu sein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Andere Kinder haben mich bei etwas nicht mitmachen lassen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



Bitte überlege genau, inwieweit Du den folgenden Aussagen zustimmst. Kreuze an, was am ehesten für Dich zutrifft.

	stimmt über haupt nicht	stimmt eher nicht	teils, teils	stimmt eher	stimmt voll und ganz
Ich fühle mich in der Schule sicher.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es ist witzig zu sehen, dass sich Kinder aufregen, wenn sie schikaniert werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schüler erzählen es den Lehrern, wenn anderer Schüler schikaniert werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich lese diesen Fragebogen sorgfältig durch.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn ich einem Lehrer erzähle, dass ich schikaniert werde, dann unternimmt er/ sie etwas, um mir zu helfen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich werde ärgerlich, wenn ein Kind schikaniert wird.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Manchmal hat man nur eine Wahl: entweder man schlägt den anderen zuerst oder man wird geschlagen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich mag es, wenn sich jemand für ein Kind einsetzt, das schikaniert wird.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn man sich davor fürchtet zu kämpfen, wird man keine Freunde bekommen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich beantworte die Fragen ehrlich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich finde es okay, wenn Kinder schikaniert werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn man bedroht wird, dann ist es in Ordnung, jemanden zu schlagen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Lehrer machen uns deutlich, dass sie es nicht tolerieren, wenn jemand schikaniert wird.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn man viel kämpft, dann schaut jeder zu einem auf.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Ich würde mich in der Schule sicherer fühlen, wenn ich eine Waffe mitbringen würde.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Lehrer helfen einem Schüler, wenn sie sehen, dass er/ sie schikaniert wird.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich fühle mich gut, wenn ich jemanden schlage.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die anderen Schüler setzen sich für einen Schüler ein, der schikaniert wird.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich fürchte mich davor, zur Schule zu kommen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Andere Schüler schreiten ein, wenn ein Schüler schikaniert wird.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kinder, die schikaniert werden, haben es meistens verdient.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es ist gut, wenn man Kinder verteidigt, die sich nicht selbst wehren können.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



Jetzt kommen einige Fragen zum „**Schikanieren/ Drangsalieren in der Schule**“. Wir sagen, dass ein Schüler schikaniert/ drangsaliert wird, wenn er von einem anderen zum Beispiel **geschlagen oder getreten** wird. Schikanieren/ Drangsalieren kann aber auch sein, wenn jemand von anderen **bedroht, in einen Raum gesperrt wird** oder etwas ähnliches passiert. So etwas kann häufig vorkommen und es ist schwer für den schikanierten/ drangsalieren Schüler, sich zu wehren. Mit Schikanieren/ Drangsalieren ist auch gemeint, wenn zu einem Schüler **hässliche Dinge gesagt werden** oder er immer wieder in gemeiner Weise **gehänselt wird**.

Von Schikanieren/ Drangsalieren spricht man jedoch **nicht**, wenn zwei fast gleich starke Schüler im Spaß miteinander streiten oder kämpfen.

II. Die folgenden Fragen beziehen sich alle auf die Schule. Bitte überlege beim Beantworten der Fragen immer, wie häufig diese Dinge in der Schule seit den letzten Osterferien passiert sind.

	nie	ein- oder zwei Mal	gelegentlich (mehr als zwei Mal)	ein Mal in der Woche	mehrmals in der Woche
1. Wie oft wurdest Du von anderen Schülern geschlagen oder getreten?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Wie oft wurdest Du von anderen Schülern bedroht oder eingesperrt?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Wie oft wurdest Du von anderen Schülern gehänselt, bzw. haben sie hässliche Dinge zu Dir gesagt?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Wie oft haben Dir andere Schüler absichtlich Deine Sachen kaputt gemacht?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Wie oft wurdest du von anderen Schülern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



mit einer Waffe bedroht?					
6. Wie oft hast Du dabei mitgemacht, einen anderen Schüler zu schlagen oder zu treten?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Wie oft hast Du dabei mitgemacht, einen anderen Schüler zu bedrohen oder einzusperren?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Wie oft hast Du dabei mitgemacht, einen anderen Schüler zu hänseln oder hässliche Dinge zu ihm zu sagen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Wie oft hast Du dabei mitgemacht, die Sachen eines anderen Schülers absichtlich kaputt zu machen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Wie oft hast Du dabei mitgemacht, einen anderen Schüler mit einer Waffe zu bedrohen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Wie oft hast Du selbst einen anderen Schüler getreten oder geschlagen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Wie oft hast Du selbst einen anderen Schüler bedroht oder eingesperrt?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Wie oft hast Du selbst einen anderen Schüler bedroht oder hässliche Dinge zu ihm gesagt?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Wie oft hast Du selbst die Sachen eines anderen Schülers absichtlich kaputt gemacht?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Wie oft hast Du selbst einen anderen Schüler mit der Waffe bedroht?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

III. Die folgenden Fragen beziehen sich alle auf Deinen Schulweg. Bitte überlege beim Beantworten der Fragen immer, wie häufig diese Dinge auf dem Schulweg seit den letzten Osterferien passiert sind.

	nie	ein oder zwei Mal	gelegentlich (mehr als zwei Mal)	ein Mal in der Woche	mehrmals in der Woche
1. Wie oft wurdest Du von anderen Schülern geschlagen oder getreten?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Wie oft wurdest Du von anderen Schülern bedroht oder eingesperrt?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Wie oft wurdest Du von anderen Schülern gehänselt, bzw. haben sie hässliche Dinge zu Dir gesagt?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Wie oft haben Dir andere Schüler absichtlich Deine Sachen kaputt gemacht?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Wie oft wurdest du von anderen Schülern mit einer Waffe bedroht?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Wie oft hast Du dabei mitgemacht, einen anderen Schüler zu schlagen oder zu treten?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7. Wie oft hast Du dabei mitgemacht, einen anderen Schüler zu bedrohen oder einzusperren?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Wie oft hast Du dabei mitgemacht, einen anderen Schüler zu hänseln oder hässliche Dinge zu ihm zu sagen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Wie oft hast Du dabei mitgemacht, die Sachen eines anderen Schülers absichtlich kaputt zu machen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Wie oft hast Du dabei mitgemacht, einen anderen Schüler mit einer Waffe zu bedrohen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Wie oft hast Du selbst einen anderen Schüler getreten oder geschlagen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Wie oft hast Du selbst einen anderen Schüler bedroht oder eingesperrt?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Wie oft hast Du selbst einen anderen Schüler bedroht oder hässliche Dinge zu ihm gesagt?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Wie oft hast Du selbst die Sachen eines anderen Schülers absichtlich kaputt gemacht?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Wie oft hast Du selbst einen anderen Schüler mit der Waffe bedroht?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

IV. Nun möchten wir Dir wieder ein paar allgemeine Fragen stellen

9. Macht es Dir Spaß, andere Schüler zu schikanieren/ drangsaliieren?

- a) nie
- b) selten
- c) gelegentlich
- d) oft
- e) sehr oft
- f) immer

10. Glaubst Du, dass Du mitmachen könntest, wenn ein Schüler schikaniert/ drangsaliert wird, den Du nicht magst?

- a) ja, ganz sicher
- b) ja, ziemlich sicher
- c) ziemlich wahrscheinlich
- d) vielleicht
- e) wahrscheinlich nicht
- f) nein, keinesfalls



**10. Was hältst Du von Schülern, die andere schikanieren/
drangsalieren?**

- a) ich kann verstehen, dass sie das tun
- b) ich kann nur schwer verstehen, dass sie das tun
- c) ich kann überhaupt nicht verstehen, dass sie das tun

**12a. Wie oft unterbindet es jemand, wenn ein Schüler auf dem
Schulweg schikaniert/ drangsaliert wird?**

- a) ich weiß nicht
- b) nie
- c) selten
- d) gelegentlich
- e) oft
- f) sehr oft
- g) immer

Wenn Du a) oder b) angekreuzt hast, dann gehe weiter zu Frage 12b.
Hast Du c), d), e), f) oder g) angekreuzt, dann beantworte bitte auch
folgende Fragen:

Wenn jemand das Schikanieren unterbindet:

Wer unterbindet das Schikanieren? (z.B. Freund):

Wenn jemand hilft: Was tut derjenige, um das Schikanieren zu
unterbinden?

Hat sich dadurch etwas verändert?

ja teilweise nein

Wenn sich etwas verändert hat: Was hat sich verändert?

**12b. Wie oft unterbindet es jemand, wenn ein Schüler in der Schule
schikaniert/ drangsaliert wird?**

- a) ich weiß nicht
- b) nie

- c) selten
- d) gelegentlich
- e) oft
- f) sehr oft
- g) immer

Wenn Du a) oder b) angekreuzt hast, dann gehe weiter zu Frage 13.
Hast Du c), d), e), f) oder g) angekreuzt, dann beantworte bitte auch folgende Fragen:

Wenn jemand das Schikanieren unterbindet:

Wer unterbindet das Schikanieren? (z.B. Freund):

Wenn jemand hilft: Was tut derjenige, um das Schikanieren zu unterbinden?

Hat sich dadurch etwas verändert?

Ja teilweise nein

Wenn sich etwas verändert hat: Was hat sich verändert?

13. Was empfindest Du, wenn Du siehst, dass ein anderer Schüler schikaniert/ drangsaliert wird?

- a) nichts besonderes
- b) ich empfinde es als unangenehm
- c) ich empfinde es als sehr unangenehm

14. Hat Dein Lehrer mit Dir darüber gesprochen, dass Du andere Schüler schikanierst/ drangsaliert?

- a) ich habe seit den letzten Osterferien keinen Mitschüler gequält
- b) nein, er hat nicht mit mir darüber gesprochen
- c) ja, er hat ein- oder zweimal mit mir darüber gesprochen
- d) ja, er hat mehrmals mit mir darüber gesprochen

Hat Dein Lehrer etwas anders unternommen, als er erfahren/ mitbekommen hat, dass Du andere schikanierst/ drangsaliert?

Ja, und zwar:



nein

15. Was meinst Du: Wie viele Schüler Deiner Klasse versuchen, den Klassenlehrer zu schikanieren/ drangsalieren?

- a) keiner
- b) einer
- c) 2 oder 3
- d) 4 oder 5
- e) mehr als 5

16. Welche dieser Dinge hast Du schon einmal besessen, besitzt Du zur Zeit oder nimmst Du regelmäßig in die Schule mit? Bitte kreuze an, was für Dich zutrifft!

		besitze ich nicht	habe ich mal besessen	besitze ich zur Zeit	nehme ich regelmäßig mit in die Schule
1.	Springmesser (Butterfly), Dolch				
2.	Schlagring				
3.	Wurfstern				
4.	Baseballschläger				
5.	Gaspistole oder Reizgas				
6.	Schwert, Säbel o.ä.				
7.	Luftgewehr, Luftpistole				
	Sonstiges:				
8.					
9.					

Du hast Teil 2 geschafft! Danke für Deine Mitarbeit!

1.1.3 „Fragen zum eigenen Verhalten“



Bitte markiere zu jedem Punkt „nicht zutreffend“, „teilweise zutreffend“ oder „eindeutig zutreffend“. Beantworte bitte alle Fragen so gut Du kannst, selbst wenn Du Dir nicht ganz sicher bist oder Dir eine Frage merkwürdig vorkommt. Überlege bitte bei der Antwort, wie es Dir **im letzten halben Jahr** ging.

	nicht zutreffend	teilweise zutreffend	eindeutig zutreffend
Ich versuche, nett zu anderen Menschen zu sein, ihre Gefühle sind mir wichtig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bin oft unruhig, ich kann nicht lange still sitzen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe häufig Kopfschmerzen oder Bauchschmerzen; mir wird oft schlecht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich teile normalerweise mit Anderen (Süssigkeiten, Spielzeug, Stifte, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich werde leicht wütend; ich verliere oft die Beherrschung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bin meistens für mich alleine; ich beschäftige mich lieber mit mir selbst	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Normalerweise tue ich, was man von mir verlangt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich mache mir häufig Sorgen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bin hilfsbereit, wenn andere verletzt, krank oder traurig sind	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bin dauernd in Bewegung und zappelig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe einen oder mehrere gute Freunde oder Freundinnen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich schlage mich häufig; ich kann Andere zwingen zu tun, was ich will	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bin oft unglücklich oder niedergeschlagen; ich muss häufig weinen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Im allgemeinen bin ich bei Gleichaltrigen beliebt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich lasse mich leicht ablenken; ich finde es schwer, mich zu konzentrieren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Neue Situationen machen mich nervös; ich verliere leicht das Selbstvertrauen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bin nett zu jüngeren Kindern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Anderer behaupten oft, dass ich lüge oder mogele	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich werde von anderen gehänselt oder schikaniert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



Ich helfe anderen oft freiwillig (Eltern, Lehrer oder anderen Kindern)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich denke nach, bevor ich handele	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich nehme Dinge, die mir nicht gehören (von zu Hause, in der Schule oder anderswo)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich komme besser mit Erwachsenen aus, als mit Gleichaltrigen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe viele Ängste; ich fürchte mich leicht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Was ich angefangen habe, mache ich zu Ende; ich kann mich lange genug konzentrieren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Würdest Du sagen, dass Du insgesamt gesehen in einem oder mehreren der folgenden Bereiche Schwierigkeiten hast: Stimmung, Konzentration, Verhalten, Umgang mit Anderen?

Nein	Ja, leichte	Ja, deutliche	Ja, massive
	Schwierigkeiten	Schwierigkeiten	Schwierigkeiten
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Falls Du diese Frage mit „Ja“ beantwortet hast, beantworte bitte auch die folgenden Fragen:

° Seit wann gibt es diese Schwierigkeiten?

Weniger als	1-5	6-12	Über
einen Monat	Monate	Monate	ein Jahr
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

° Leidest Du unter diesen Schwierigkeiten?

Gar nicht	Kaum	Deutlich	Massiv
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



° **Wirst Du durch diese Schwierigkeiten in einem der folgenden Bereiche des Alltagslebens beeinträchtigt?**

	Gar nicht	Kaum	Deutlich	Schwer
Zu Hause	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mit Freunden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Im Unterricht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
In der Freizeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

° **Findest Du, dass diese Schwierigkeiten Anderen (z.B. Familie, Freunden, Lehrern)**

das Leben schwerer machen?

Gar	kaum	deutlich	sehr viel
nicht	schwerer	schwerer	schwerer
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Teil 3 geschafft! Vielen Dank für Deine Hilfe!



1.1.4 „Beim Streit mit Freunden“



Bitte markiere zu jedem Punkt „nicht zutreffend“, „teilweise zutreffend“ oder „eindeutig zutreffend“. Beantworte bitte alle Fragen so gut Du kannst, selbst wenn Du Dir nicht ganz sicher bist oder Dir eine Frage merkwürdig vorkommt. Überlege bitte bei der Antwort, wie es Dir **im letzten halben Jahr** ging.

	trifft überhaupt nicht zu	trifft eher nicht zu	teils, teils	trifft eher zu	trifft voll und ganz zu
1. Bevor es zu einem ernsten Kampf kommt, gebe ich schon mal zu, dass ich mich irre.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Wenn ich mit einem Freund streite, kann ich Gefühle von Neid und Ärger unterdrücken.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Wenn ich mich mit einem Freund streite, höre ich genau zu und versuche nicht, zu erraten, was in seinem Kopf vorgeht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Bei einem Streit mit einem Freund versetze ich mich auch in seine Lage, um seine Sicht der Dinge zu verstehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Ich vermeide es, den anderen zu reizen, um einen Streit nicht noch zu verschärfen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. In einem Streit vermeide ich allgemeine Beschuldigungen (z.B. „Immer machst Du...“)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Bei einem Streit mit einem Freund kann ich es hinnehmen, dass er eine andere Meinung hat, auch wenn ich diese nicht teile.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. bei einem Freund versuche ich, meine Wut runterzuschlucken, um einen ernsten Streit zu vermeiden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Du hast Teil 4 geschafft! Super!

1.2 Überblick über die im Fragebogenpaket für Eltern und Lehrkräfte enthaltenen Fragebogen

Tabelle 32: Überblick über die bei der Basiserhebung verwendeten Lehrkräfte- und Elternfragebogen und die Zuordnung im Fragebogenpaket für Lehrkräfte, bzw. Eltern

Abhängige Variablen	Quelle	Bezeichnung bei der Erhebung
Angaben zur Person	Angaben Lehrkräfte, bzw. Eltern ^[1]	„Person- und berufsbezogene Fragen“ (1.2.1, bzw. 1.2.3)
prosoziales Verhalten/ Probleme mit Gleichaltrigen	Subskalen des SDQ ^[4] : „Prosoziales Verhalten“ und „Probleme mit Gleichaltrigen“	„Fragen zu Stärken und Schwächen“ (1.2.2, bzw. 1.2.4)
<i>Bemerkungen:</i> [1] Eigene Items; [4] Strengths and Difficulties Questionnaire von Goodman (1997)		



1.2.1 Einführung und „personen- und berufsbezogene Fragen“ (Lehrkräfte)



Training zum Konfliktmanagement: Fragebogenpaket für Lehrerinnen und Lehrer

- Hinweise zur Bearbeitung -

Wir freuen uns, dass Sie unser Projekt „Training zum Konfliktmanagement“ unterstützen. Bevor wir mit dem Training beginnen, möchten wir Sie bitten, verschiedene Einschätzungen vorzunehmen. Das Fragebogenpaket für Lehrerinnen und Lehrer besteht aus vier Bereichen: Zunächst bitten wir Sie um einige person- und berufsbezogene Angaben. Darauf folgt eine Reihe von Fragen zum Vorkommen von Gewalt an Ihrer Schule und Fragen zu den einzelnen Schülern¹ in Ihrer Klasse. Wir bitten Sie, für jeden Schüler Einschätzungen seines Verhaltens zu machen. Dabei kommt es uns auf Ihre persönliche Beurteilung an. Abschließend interessiert uns, wie leicht oder schwierig Sie es finden, von Ihnen beabsichtigtes Verhalten in Ihrem Beruf umzusetzen.

Die Beantwortung der Fragebogen dauert ca. 3-4 Minuten pro Schüler. Geben Sie die Fragebogen innerhalb von 8 Tagen nach Erhalt ab, erhalten Sie 1 Euro pro Schülerfragebogen als kleine Anerkennung für die Zeit, die Sie investieren (der Betrag erhöht sich bei den Folgeerhebungen). Die weiteren Fragebogen nehmen ca. 15 Minuten in Anspruch. Auf jedem Fragebogen ist die Vorgehensweise zu Beginn erklärt. Beantworten Sie bitte immer alle Fragen. Wenn Sie sich nicht sicher sind, was Sie ankreuzen sollen, dann wählen Sie die Antwortmöglichkeit, die am ehesten für Sie zutrifft.

Die Befragung wird aus datenschutzrechtlichen Gründen **anonym** durchgeführt. Damit es uns möglich ist, Ihre Einschätzungen vor dem Training den Einschätzungen nach dem Training zuzuordnen, bitten wir Sie, einen Code anzugeben. **Ihr persönlicher Code** ergibt sich aus der Anleitung, die wir in dem nachfolgenden Kasten beschrieben haben:

- Anfangsbuchstabe des Vornamens Ihrer Mutter

- Zweiter Buchstabe des Nachnamens Ihrer Mutter

- Geburtstag Ihrer Mutter (Tag und Monat)

Beispiel: Wenn Ihre Mutter **Sieglinde Efeu** heißt und sie **am 05.05.1926** geboren ist, dann heißt der Code: **SF0505**

Wichtig: Bitte tragen Sie zuerst den Code in den Kasten ein und beginnen Sie dann mit der Beantwortung der Fragebogen.

Wir danken Ihnen ganz herzlich für Ihre Mitarbeit und Ihre Bereitschaft, Zeit zu investieren!



Zunächst möchten wir Ihnen ein paar Fragen zu sich selbst stellen.

Bitte beantworten Sie alle Fragen.

1.	Datum der Befragung	_____
2.	Geschlecht	<input type="checkbox"/> weiblich <input type="checkbox"/> männlich
3.	Alter	_____
4.	Familienstand	<input type="checkbox"/> ledig <input type="checkbox"/> verheiratet <input type="checkbox"/> getrennt lebend <input type="checkbox"/> feste Partnerschaft <input type="checkbox"/> geschieden <input type="checkbox"/> sonstiges: _____
5.	Eigene Kinder	<input type="checkbox"/> nein <input type="checkbox"/> ja, Anzahl: _____
6.	Seit wann unterrichten Sie?	Seit _____.
7.	Wöchentliche Arbeitszeit	_____ Stunden
8.	Welche Fächer unterrichten Sie?	_____
9.	Zusatzausbildungen/ anderen Beruf zuvor erlernt?	<input type="checkbox"/> nein <input type="checkbox"/> ja, welche(r): _____ _____ _____

1.2.2 „Fragebogen zu Stärken und Schwächen“ (Lehrkräfte)



Bei dem nachfolgenden Fragebogen, sollen Sie **Verhaltensweisen Ihrer Schüler einschätzen**. Bitte füllen Sie diesen Fragebogen einzeln für jeden Schüler aus. Markieren Sie zu jedem Punkt „nicht zutreffend“, „teilweise zutreffend“ oder „eindeutig zutreffend“. Beantworten Sie bitte alle Fragen, so gut Sie können, selbst wenn sie sich nicht ganz sicher sind oder Ihnen eine Frage merkwürdig vorkommt. Berücksichtigen Sie bei der Antwort **das Verhalten des Schülers in den letzten sechs Monaten, bzw. in diesem Schuljahr**.

Um zu gewährleisten, dass wir Ihre Angaben denen der Schüler und deren Eltern zuordnen können, möchten wir Sie bitten, für jeden **Schüler einen Code und sein Geschlecht** anzugeben. Dieser Schülercode setzt sich folgendermaßen zusammen:

- Anfangsbuchstabe des Vornamens des Schülers
- Zweiter Buchstabe des Nachnamens des Schülers
- Geburtstag des Schülers (Tag und Monat)

Beispiel: Wenn eine Schülerin **Lisa Ungereimt** heißt und am **05.05.1992** geboren ist, dann lautet der Code: **LN0505**

Wichtig: Bitte tragen Sie auf jedem Fragebogen zunächst den Schülercode ein und beginnen dann mit der Beantwortung der Fragen.

--	--	--	--	--	--

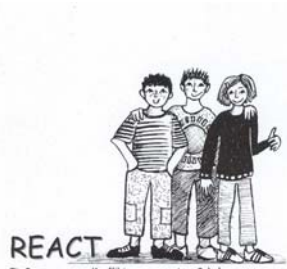
Schülercode:

- Anfangsbuchstabe des Vornamens des Schülers,
- zweiter Buchstabe des Nachnamens des Schülers
- Ziffern für seinen Geburtstag und –monat

Geschlecht des Schülers: weiblich männlich

	nicht zutreffend	teilweise zutreffend	eindeutig zutreffend
Rücksichtsvoll	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Unruhig, überaktiv, kann nicht lange still sitzen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Klagt häufig über Kopfschmerzen, Bauchschmerzen oder Übelkeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Teilt gerne mit anderen Kindern (Süßigkeiten, Spielzeug, Stifte, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hat oft Wutanfälle; ist aufbrausend	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Einzelgänger, spielt meist alleine	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Im allgemeinen folgsam; macht meist, was Erwachsene verlangen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hat viele Sorgen, erscheint häufig bedrückt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hilfsbereit, wenn andere verletzt, krank oder betrübt sind	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ständig zappelig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hat wenigstens einen guten Freund oder eine gute Freundin	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Streitet sich oft mit anderen Kindern oder schikaniert sie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Oft unglücklich oder niedergeschlagen; weint häufig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Im allgemeinen bei anderen Kindern beliebt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Leicht ablenkbar, unkonzentriert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nervös oder anklammernd in neuen Situationen; verliert leicht das Selbstvertrauen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Liebt zu jüngeren Kindern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lügt oder mogelt häufig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wird von anderen gehänselt oder schikaniert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hilft anderen oft freiwillig (Eltern, Lehrer oder anderen Kindern - Nichtzutreffendes bitte streichen)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Denkt nach, bevor er/sie handelt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Stiehlt zu Hause, in der Schule oder anderswo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kommt besser mit Erwachsenen aus, als mit anderen Kindern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hat viele Ängste; fürchtet sich leicht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Führt Aufgaben zu Ende; gute Konzentrationsspanne	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1.2.3 Einführung und „personen- und berufsbezogene Fragen“ (Eltern)



Training zum Konfliktmanagement:

Fragebogenpaket für Eltern

- Hinweise zur Bearbeitung -

Wir freuen uns, dass Sie unser Projekt „Training zum Konfliktmanagement“ unterstützen. Bevor wir mit dem Training beginnen, möchten wir Sie bitten, verschiedene Einschätzungen vorzunehmen. Die Fragebogen für Eltern beziehen sich auf verschiedene Bereiche: Zunächst bitten wir Sie um einige personenbezogene Angaben. Darauf folgt eine Reihe von Fragen zu den Erlebnissen Ihres Kindes in der Schule und zum Verhalten Ihres Kindes. Dabei kommt es uns auf Ihre persönliche Beurteilung an. Abschließend folgen Aussagen, die sich auf elterliches Erziehungsverhalten beziehen, sowie solche, die Gefühle und Einstellungen von Eltern bzw. Erziehungskonflikte zwischen Eltern beschreiben.

Wir wissen, dass verschiedene Bereiche sehr persönlich sind und ein hohes Maß an Offenheit abverlangen. Deshalb möchten wir Sie nochmals darauf hinweisen, dass die Befragung **in anonymisierter Form** durchgeführt wird. Damit es uns aber dennoch möglich ist, Ihre Einschätzungen vor dem Training den Einschätzungen nach dem Training zuzuordnen, bitten wir Sie, einen Code anzugeben. **Ihr persönlicher Code** ergibt sich aus der Anleitung, die wir in dem nachfolgenden Kasten beschrieben haben:

- Anfangsbuchstabe des Vornamens Ihres Kindes
- Zweiter Buchstabe des Nachnamens Ihres Kindes
- Geburtstag Ihres Kindes (Tag und Monat)

Beispiel: Wenn Ihre Tochter **Sieglinde Efeu** heißt und sie am **05.05.1992** geboren ist, dann heißt der Code: **SF0505**

In manchen Fragebogen geht es um Problemverhalten Ihres Kindes. Natürlich können wir nicht festlegen, was unter solches Verhalten fällt. Sie als Eltern können bei der Bearbeitung der Fragebogen selbst entscheiden, was für Sie zu Problemverhalten zählt. Auf jedem Fragebogen ist die Vorgehensweise zu Beginn erklärt. Beantworten Sie bitte immer alle Fragen. Wenn Sie sich nicht sicher sind, was Sie ankreuzen sollen, dann wählen Sie die Antwortmöglichkeit, die am ehesten für Sie zutrifft.

Wichtig: Bitte tragen Sie zuerst den Code in den Kasten ein und beginnen Sie dann mit der Beantwortung der Fragebogen.

**Wir danken Ihnen ganz herzlich für Ihre Mitarbeit und Ihre
Bereitschaft,
Zeit zu investieren!**



Zunächst möchten wir Ihnen ein paar Fragen zu sich selbst stellen.
Bitte beantworten Sie alle Fragen.

1.	Datum der Befragung:	
2.	Ausgefüllt von	<input type="checkbox"/> Mutter <input type="checkbox"/> Vater <input type="checkbox"/> beiden Eltern <input type="checkbox"/> anderen Erziehungsberechtigten: _____
3.	Alter Ihres Kindes	
4.	Geschlecht Ihres Kindes	<input type="checkbox"/> weiblich <input type="checkbox"/> männlich
5.	Kind ist ...	<input type="checkbox"/> leibliches Kind <input type="checkbox"/> Stiefkind <input type="checkbox"/> sonstiges: <input type="checkbox"/> Adoptivkind <input type="checkbox"/> Pflegekind _____
6.	Familienstand	<input type="checkbox"/> verheiratet/ feste Partnerschaft <input type="checkbox"/> in gemeinsamen Haushalt lebend <input type="checkbox"/> in getrennten Haushalten lebend <input type="checkbox"/> geschieden/ getrennt <input type="checkbox"/> alleine lebend, ohne feste Partnerschaft <input type="checkbox"/> sonstiges, und zwar: _____



7.	Alter	Selbst <input type="checkbox"/> < 30 Jahre <input type="checkbox"/> 31 – 35 Jahre <input type="checkbox"/> 36 – 40 Jahre <input type="checkbox"/> 41 - 45 Jahre <input type="checkbox"/> 46 - 50 Jahre <input type="checkbox"/> > 50 Jahre	Partner/in <input type="checkbox"/> < 30 Jahre <input type="checkbox"/> 31 – 35 Jahre <input type="checkbox"/> 36 – 40 Jahre <input type="checkbox"/> 41 - 45 Jahre <input type="checkbox"/> 46 - 50 Jahre <input type="checkbox"/> > 50 Jahre
8.	Betreuung Ihres Kindes	Mein Kind wird hauptsächlich betreut von: <input type="checkbox"/> Eltern (gemeinsam) <input type="checkbox"/> einem Elternteil <input type="checkbox"/> Mutter <input type="checkbox"/> Vater <input type="checkbox"/> sonstigen Bezugspersonen, und zwar: _____	
9.	Wie viel Zeit verbringen Sie durchschnittlich an einem Tag mit Ihrem Kind?	_____ Stunden pro Tag	
10.	Geschwister (Alter/ Geschlecht) Ihres Kindes	_____ _____ _____	
11.	Höchster Schulabschluß	Selbst <input type="checkbox"/> Hauptschulabschluß <input type="checkbox"/> Realschulabschluß <input type="checkbox"/> Abitur/ Fachabitur <input type="checkbox"/> Hochschul-/ FH-Abschluß <input type="checkbox"/> sonstiges: _____	Partner/in <input type="checkbox"/> Hauptschulabschluß <input type="checkbox"/> Realschulabschluß <input type="checkbox"/> Abitur/ Fachabitur <input type="checkbox"/> Hochschul-/ FH-Abschluß <input type="checkbox"/> sonstiges: _____
12.	Berufstätig als	Selbst <input type="checkbox"/> arbeitslos <input type="checkbox"/> Familienfrau/-mann	Partner/in <input type="checkbox"/> arbeitslos <input type="checkbox"/> Familienfrau/-mann

		<input type="checkbox"/> Arbeiter/in <input type="checkbox"/> Beamte/r <input type="checkbox"/> Selbständige/r	<input type="checkbox"/> Arbeiter/in <input type="checkbox"/> Beamte/r <input type="checkbox"/> Selbständige/r
13.	Arbeitszeit	Selbst <input type="checkbox"/> ganztags <input type="checkbox"/> vormittags \Rightarrow nachmittags _____ Stunden Partner/in <input type="checkbox"/> ganztags <input type="checkbox"/> vormittags \Rightarrow nachmittags _____ Stunden	
14.	Wie hoch ist Ihr monatliches Haushalts-Netto-Einkommen?	<input type="checkbox"/> bis 999 Euro <input type="checkbox"/> 1000 bis 1999 Euro <input type="checkbox"/> 2000 bis 2999 Euro <input type="checkbox"/> 3000 bis 3999 Euro <input type="checkbox"/> 4000 Euro und mehr	
15.	Leidet Ihr Kind unter	<input type="checkbox"/> Seh-/ Hörfehler <input type="checkbox"/> chronische Erkrankung: _____ <input type="checkbox"/> körperliche Behinderung: _____ <input type="checkbox"/> Entwicklungsstörung <input type="checkbox"/> verordnete Diät <input type="checkbox"/> sonstige: _____	
16.	War Ihr Kind wegen emotionalen oder Verhaltensauffälligkeiten in Behandlung?	<input type="checkbox"/> ja, und zwar: <input type="checkbox"/> Beratungsstelle <input type="checkbox"/> Kinder- oder Facharzt/-ärztin <input type="checkbox"/> Dipl.-Psychologe/ in <input type="checkbox"/> Sozialarbeiter/in <input type="checkbox"/> sonstige: _____	



		<input type="checkbox"/> nein	
17.	Haben Sie oder Ihr/e Partner/in während der letzten 6 Monate professionelle Hilfe/Unterstützung in Anspruch genommen?	Selbst <input type="checkbox"/> ja, und zwar: <input type="checkbox"/> Dipl.-Psychologe/in <input type="checkbox"/> Facharzt/ärztin für Neurologie/Psychiatrie <input type="checkbox"/> Beratungsstelle <input type="checkbox"/> Sozialarbeiter/in <input type="checkbox"/> sonstige: _____ <input type="checkbox"/> nein	Partner/in <input type="checkbox"/> ja, und zwar: <input type="checkbox"/> Dipl.-Psychologe/in <input type="checkbox"/> Facharzt/ärztin für Neurologie/Psychiatrie <input type="checkbox"/> Beratungsstelle <input type="checkbox"/> Sozialarbeiter/in <input type="checkbox"/> sonstige: _____ <input type="checkbox"/> nein

Gibt es noch Details, von denen Sie meinen, dass sie für uns wichtig sind?

ja, und zwar:

nein

Danke für Ihre Mitarbeit!

1.2.4 Fragebogen zu Stärken und Schwächen (Eltern)



Bei dem nachfolgenden Fragebogen sollen Sie **Verhaltensweisen Ihres Kindes einschätzen**. Markieren Sie zu jedem Punkt „nicht zutreffend“, „teilweise zutreffend“ oder „eindeutig zutreffend“. Beantworten Sie bitte alle Fragen, so gut Sie können, selbst wenn sie sich nicht ganz sicher sind oder Ihnen eine Frage merkwürdig vorkommt. Berücksichtigen Sie bei der Antwort **das Verhalten Ihres Kindes in den letzten sechs Monaten**.

weiblich männlich

	nicht zutreffend	teilweise zutreffend	eindeutig zutreffend
Rücksichtsvoll	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Unruhig, überaktiv, kann nicht lange still sitzen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Klagt häufig über Kopfschmerzen, Bauchschmerzen oder Übelkeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Teilt gerne mit anderen Kindern (Süßigkeiten, Spielzeug, Stifte, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hat oft Wutanfälle; ist aufbrausend	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Einzelgänger, spielt meist alleine	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Im allgemeinen folgsam; macht meist, was Erwachsene verlangen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hat viele Sorgen, erscheint häufig bedrückt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hilfsbereit, wenn andere verletzt, krank oder betrübt sind	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ständig zappelig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hat wenigstens einen guten Freund oder eine gute Freundin	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Streitet sich oft mit anderen Kindern oder schikaniert sie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Oft unglücklich oder niedergeschlagen; weint häufig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Im allgemeinen bei anderen Kindern beliebt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Leicht ablenkbar, unkonzentriert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nervös oder anklammernd in neuen Situationen; verliert leicht das Selbstvertrauen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lieb zu jüngeren Kindern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lügt oder mogelt häufig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wird von anderen gehänselt oder schikaniert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



Hilft anderen oft freiwillig (Eltern, Lehrer oder anderen Kindern - Nichtzutreffendes bitte streichen)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Denkt nach, bevor er/sie handelt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Stiehlt zu Hause, in der Schule oder anderswo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kommt besser mit Erwachsenen aus, als mit anderen Kindern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hat viele Ängste; fürchtet sich leicht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Führt Aufgaben zu Ende; gute Konzentrationsspanne	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Würden Sie sagen, dass Ihr Kind insgesamt gesehen in einem oder mehreren der folgenden Bereiche Schwierigkeiten hat: Stimmung, Konzentration, Verhalten, Umgang mit Anderen?

Nein	Ja, leichte Schwierigkeiten	Ja, deutliche Schwierigkeiten	Ja, massive Schwierigkeiten
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Falls Sie diese Frage mit „Ja“ beantwortet haben, beantworten Sie bitte auch die folgenden Fragen:

° **Seit wann gibt es diese Schwierigkeiten?**

Weniger als einen Monat	1-5 Monate	6-12 Monate	Über ein Jahr
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

° **Leidet Ihr Kind unter diesen Schwierigkeiten?**

Gar nicht	Kaum	Deutlich	Massiv
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

° **Wird Ihr Kind durch diese Schwierigkeiten in einem der folgenden Bereiche des Alltagslebens beeinträchtigt ?**



	Gar nicht	Kaum	Deutlich	Schwer
Zu Hause	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mit Freunden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Im Unterricht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
In der Freizeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

° Stellen die Schwierigkeiten eine Belastung für Sie oder die ganze Familie dar?

Keine Belastung	Leichte Belastung	Deutliche Belastung	Schwere Belastung
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Vielen Dank für Ihre Hilfe!

2 Exemplarischer Überblick über die Inhalte der Trainingsmaßnahmen

2.1 Ablaufplan der Sitzung 1 des Schülertrainings

Schwerpunkt	Beschreibung	Material
Einführung ins Thema (45 min): Begrüßung vor Türe, Olympische Spiele Tauziehen Wir arbeiten als Gruppe: Kennen lernen durch Namensrunde	Ohne Namen, nur kurz Begrüßung zur Olympiade, alles weitere später Seil liegt auf dem Boden, damit Schüler ihren Sportlerausweis erhalten, müssen sie zunächst gegen uns Trainer (zeigen) antreten und im Tauziehen gewinnen Schüler erhalten Ausweis, dürfen ins Zimmer, in Stuhlkreis setzen Namensrunde: jedes Kind überlegt sich einen Künstlernamen (richtiger Vorname, Nachname einer Bekannten Person, bekommen kurz Zeit zu überlegen, dann Namen sagen und auf Karte schreiben,	Seil Schlüsselbänder hängen an der Türe Ein Trainer verteilt die Schlüsselbänder an die Schüler, diese dürfen ins Zimmer, setzen sich, Stifte werden verteilt
Vorstellen vorführen Tagesplan, Signaltöne	Tagesplan wird gezeigt, Thema / was machen wir hier? Ziel: Umgang miteinander, betonen, dass wir Rahmen wie Olympische Spiele haben, aber Disziplin: Umgang miteinander	Tagesplan Zwei Musikinstrumente, CD Player



<p>Regeln „Fair geht vor“ finden,</p> <p>Pokale austeilten, Konsequenzen vorstellen (gleich Medallie, Strafkarten) Namen auf Pokalblätter Entlassspiel: gemeinsam das Klima erwärmen</p>	<p>Tagesplan zuerst durchgehen, im zweiten Schritt werden die Signaltöne erklärt, dann kurz gespielt, sollen raten Signalton: ruhig sein = Hände haben</p> <p>Was fehlt uns noch? Für Zusammenarbeit müssen wir Regeln vereinbaren, einige kennen die Schüler schon, Ideen sammeln für „fair geht vor!“ Wenn Regeln fehlen, dann ergänzen</p> <p>Konsequenzen (Medallien, Anweisungen,...) werden erklärt und direkt ein Beispiel gemacht, jeder Schüler erhält ein Pokalblatt, unter Stuhl!</p> <p>Namen auf Blätter schreiben, ab 5 Medaillen darf man in die Schatzkiste greifen, wenn mehr, dann event. auch öfter</p> <p>Nur gemeinsam kann man das Klassenklima erwärmen, Schüler kommen in der Mitte des Raumes zusammen, Klassensprecher hält Barometer, sollen dies um 1 Grad erwärmen durch Reiben der Hände</p>	<p>Plakat: fair geht vor“ Zettel mit Regeln</p> <p>Pokalblätter</p> <p>Thermometer</p>
<p>Pause (5 min)</p>		<p>Trainer hängen Pokalblätter auf, Film hinpulen</p>
<p>Erarbeitung Thema (75 min): Mappen</p> <p>Definition „Was ist ein schwieriger Konflikt?“</p>	<p>anschauen, Namen, Mappen unter Stuhl</p> <p>Wenn wir mit anderen etwas unternehmen oder mit ihnen arbeiten, dann macht das oft Spaß, aber</p>	<p>Mappen verteilen, AB Namen</p> <p>An die Tafel schreiben: Das ist ein Konflikt</p>

<p>„bullying“ = besondere Art eines Konfliktes, da es so schwer ist, zu handeln/ den Konflikt zu lösen</p>	<p>manchmal auch schwierig, es kommt zu Konflikten; Schüler sollen zu dritt zusammen gehen und auf einen Zettel schreiben: ein schlimmer Konflikt, das ist, wenn...</p> <p>Die Gruppen geben ihre Zettel ab. Im Raum werden zwei Pole bestimmt: „stimme voll zu“ „stimmt doch gar nicht“. Es wird eine Definition vorgelesen, die Schüler sollen sich auf dem Kontinuum verteilen (Beispiel durch Trainer vorgemacht, dann Beispiel durch Schüler, verstanden? Los!)</p> <p>Einzelne Schüler werden danach befragt, warum sie sich an die gewählte Stelle stellen, dabei werden Schüler sich bei bestimmten Konflikten nicht eindeutig zuordnen können, diese Beispiele werden gesammelt, Trainer klebt die einzelnen Zettel je nach Zugehörigkeit auf ein Plakat. Fazit: bei manchen Konflikten ist es nicht so klar, ob Konflikt oder nicht, es hängt immer davon ab, ob ich mich in der Lage fühle, eine Auseinandersetzung zu lösen oder nicht, wir wollen üben, wie ich handeln kann, so dass ich mich nicht hilflos fühle! Als Ziel des Trainings erarbeiten</p> <p>Videofilm wird dazu angeschaut Was war los? Beschreiben lassen? Warum schwierig? Für wen? Betonen: Wehren können ja-nein!</p>	<p>Und stimmt voll und ganz / stimmt überhaupt nicht Zettel ausgeben Plakat „stimmt voll und ganz“ / „stimmt überhaupt nicht“ Im Raum verteilen Zettel an die Trainer, jeder Zettel wird vorgelesen, die Trainer hängen je nach Stimmungsbild in der Klasse die Zettel an die Tafel</p> <p>Videofilm Zettel, um Erfahrungen zu notieren</p>
--	---	---



<p>„bullying“ das ist: jemanden mit Worten verletzen, jemanden mit Verhalten oder Gesten verletzen, jemanden körperlich verletzen</p>	<p>KG: Schüler berichten von ähnlichen Erfahrungen, diese werden von einem Trainer notiert, darauf eingehen, dass unterschiedliche Erfahrungen aus unterschiedlichen Perspektiven; sicherer/ unsicherer Orte sammeln</p> <p>GG: jeder Schüler darf ein Erlebnis berichten, bereits notierte auf Karten, bei Hälfte der Gruppenarbeitszeit werden alle belohnt, weil so gut zugehört, gemeinsame Definition erarbeiten, AB dazu (Definition, wie zeigt sich das im Alltag? Woran erkenne ich das?) Unterschied Spaß-Ernst</p>	<p>Karten</p> <p>Karten im Kreis auslegen, Plakat zu Schikanieren</p> <p>AB 3/4 und AB 5</p>
<p>Wie sollte es sein?</p>	<p>Folgen erläutern, wie könnte der Beteiligte als Erwachsener aussehen, aber nur kurz erklären, AB</p> <p>Plakat: Viele sind daran beteiligt – können helfen, auf Plakat Personengruppen kleben, um die es gehen wird, Motto steht darüber</p> <p>Videoausschnitt mit positivem Beispiel. Erläutern: da wollen wir hin und ganz oft reagiert ihr auch so!</p>	<p>Auf AB 6/7 hinweisen</p> <p>Plakat mit Personen</p> <p>Videoausschnitt positiv: es wird geholfen</p>
<p>KG: Übung: Das Außenseiter Spiel</p>	<p>Schüler gehen in Kleingruppen, es wird ein Außenseiter</p>	

<p>Schritt 1: Wie ging es dem Außenseiter, wie hat er versucht, Kontakt aufzunehmen, wie haben die anderen reagiert, hat er seine Strategie verändert?</p>	<p>bestimmt, soll sich freiwillig melden, Schüler erhalten die Aufgabe, durch den Raum zu gehen und sich immer ganz freundlich zu begrüßen, wenn sie sich treffen, dann wird angewiesen, den Außenseiter möglichst nicht mehr zu grüßen, der Außenseiter soll aber versuchen, eine Reaktion zu erhalten. Die Trainer beenden das Spiel nicht, sondern warten ab, was passiert.</p>	<p>AB 8 und Instruktionen für Trainer</p>
<p>Schritt 2: Wie kann er es schaffen? (soll zu Regeln führen) „Ergebnisse“ aus KG sammeln</p>	<p>Danach wird besprochen und notiert. Wie hat sich der Außenseiter gefühlt? wie war es für die anderen? Was haben die anderen getan, um den Außenseiter nicht zu grüßen, was hat der Außenseiter ausprobiert? Auch ansprechen, wenn auffällt, dass einzelne ausgeschlossen werden!</p>	<p>AB 8</p>
<p>Einführen Anti-Bullying-Regeln: Einführen und sammeln, Regeln ergänzen</p>	<p>Dann nochmals kurz: Trainer oder Schüler erhalten Instruktionen, Außenseiter aufzunehmen. Wie war es jetzt? In der Großgruppe werden die Ergebnisse aus der KG vorgestellt (kurz), es wird an dem Personenplakat gezeigt, dass geholfen werden kann, indem der Außenseiter sagt. Es reicht, oder die anderen oder jemand ihm hilft! Regeln festlegen, AB</p> <p>AB und Plakat</p>	<p>AB 9</p>
<p>Abschluss (20 Min): Zusammenfassung der Inhalte, Hinweis</p>	<p>Zettel und Plakate werden nochmals angeschaut, Aufgabe geben: Medaille, wenn 2 Kasten ausgefüllt!</p>	<p>Tagesplan, AB 10/ 11</p>



Eltern Übung: Beobachten! Feedback-Fragebogen Feedback an die Kinder Abschlussspiel	AB angeschaut Feedback-Bogen austeilen Bogen ausfüllen lassen Loben! Verbessern: Japanisches Knobeln/ Schulter klopfen	Feedback-Bogen
---	--	----------------

2.2 Ablaufplan der Sitzung 1 des Elterntrainings

Geplante Zeit/	Struktur	Was?	Wie?
20 Min	Begrüßung/ Einleitung	Vorstellung Trainer	Kurz etwas zur eigenen Person sagen: Namensaufkleber, Mitarbeit in Projekt, vor allem Elternarbeit
		Rahmen erklären	Namensschilder, auf Material hinweisen, Pausen, Zeiten, Verpflegung, Toiletten, wie mit Abwesenheit (an anderem Termin kommen)
		Ziel des Trainings	Ablauf erklären: <ul style="list-style-type: none"> • Treffen uns zu drei Sitzungen, dann Telefonkontakt • Werden Folien, Arbeitsbuch nutzen Filmausschnitte zeigen • Wichtig, dass Eltern auf sich übertagen • Diejenigen profitieren am meisten, die die Übungen zu Hause machen

			<p>Inhaltlicher Abriss:</p> <p>Einstieg über Videofilm („About a boy“):</p> <p>Film wurde auch bei KT genutzt, mit Kinder besprochen, dass solche Konflikte oft schwer zu lösen</p> <p>Kinder müssen in dieser Situation handeln (auf Flipchart zeigen), wurde geübt, aber auch auf lange Sicht Eigenständigkeit und Selbstbewusstsein wichtig.</p> <p>Auch für Lehrer und Eltern wichtig, in Situation zu handeln (werden wir besprechen), aber auch auf lange Sicht bei positiver Entwicklung Kinder helfen, da Selbstbewusstsein/ Eigenständigkeit als Schutzfaktor</p> <p>Wichtig auch, dass Eltern und Lehrer an einem Strang ziehen</p> <p>Daraus leiten sich Inhalte des Trainings ab:</p> <p>Was soll nach dem Training gewusst / gekonnt werden? Auf FC zeigen (FC bleibt hängen über Sitzungen hinweg)</p>
25 min	Arbeit als Gruppe	Vorstellen der TN	<p>TR zeigt, wie Vorstellung sein könnte</p> <p>Jeder stellt sich kurz vor (Kinder, Beruf, Hobbies,...)</p>
		Regeln	<p>Regeln zur Arbeit in der Gruppe</p> <p>Folie: Schweigepflicht, Unterstützung, Pünktlichkeit, kurz fassen (wird auf Folie ergänzt, steht zu Beginn nicht da)</p> <p>Angebot, dass wir am ende immer 20 Minuten länger da sind, falls Probleme/ oder individuelle Gespräche, aber vor allem auch bei telefonkontakt</p>
		Erwartungen	<p>Eltern sollen zuerst notieren, nur das mitteilen, was sehr wichtig, wird dann von TR an Flipchart geschrieben</p>
5 min	Beginn Inhalte	Überblick	<p>Gliederung heutiger Abend, auf Flipchart zeigen</p>
23 min	Wer hat	Wie wird kindliches	<p>Einführung:</p>



	Einfluß?	Verhalten beeinflusst?	<p>Drei Faktoren beeinflussen kindliches Verhalten, kurz etwas dazu sagen, aufzeichnen</p> <p>Anlage: Ausstattung erläutern, Temperament von Beginn an Übung: Gedankenexperiment S.8</p> <p>Familiärer Einfluss: Anlage schwer zu Ändern, aber Umwelt kann optimal angepasst werden, Eltern spielen eine wichtige Rolle, können fördern, kennen Unterschiede Kinder am besten, aber Erziehung manchmal schwierig, man kann in fallen tappen Beispiele dafür auf Film Jede Falle kurz erläutern, dann Ausschnitt zeigen Nach Film Folie auflegen, nochmals kurz nennen, diejenigen, die noch nicht in film gezeigt, erläutern Übung: S.9-13 anschauen und nochmals kurz mit Partner besprechen, welche Fallen kennen die Eltern aus ihrem Alltag Dann kurz diskutieren: Welche kennen die Eltern aus dem Alltag?</p>
7 min		Was ist positive Erziehung?	<p>Grundsätze erläutern: Kurz nennen und was man darunter versteht, eventuell Beispiel Eltern sollen die Grundsätze durchgehen und ankreuzen, was für sie wichtig ist S. 16 Dann kurz besprechen: Was ist für sie wichtig? Was ist einfach/ schwierig?</p>
5 min	Pause		
30 min	Was verändern?	Ziele für Veränderungen	<p>Welche Fertigkeiten/ Fähigkeiten sind wichtig bei der Persönlichkeitsentwicklung? Kurz an Folie durchgehen, nach jeder Fähigkeit sollen Eltern Alltagsbeispiele nennen und sich notieren</p>

			<p>Frage: Wie sieht das im Alltag aus? Woran können Sie erkennen, dass...</p> <p>Übung: Eltern sollen besprechen zu zweit oder alleine: Welche Fertigkeiten kann mein Kind schon gut? Ankreuzen Zweiter Schritt: Welche sollten noch verbessert werden? Ankreuzen</p> <p>Dann kurz diskutieren, Eltern können Beispiele nennen</p> <p>Ziele für Veränderungen: Folie: bei Formulierung ziele ist zu beachten (positiv, realistisch, verhaltensnah) Filmausschnitt zeigen, hier erläutern, dass Mädchen Selbständiger werden soll. Was könnte ein erster, beobachtbarer Schritt sein? Sie soll selbst telefonisch absagen</p> <p>Eltern sollen sich für die eigenen Kinder Ziele überlegen und notieren, haben 5 Minuten Zeit, TR gehen herum, helfen mit, achten auf Formulierung Dann soll jedes Elternpaar ein Ziel vorstellen, hier darauf achten, dass so richtig formuliert</p>
20	Warum?	Kindliches Verhalten beobachten	<p>Verhaltenstagebuch und Häufigkeit vorstellen Ziel erklären (Bedingungen, Häufigkeiten, Einfluss, Veränderung) An Beispiel erläutern Film anschauen, was tragen wir ein? Gemeinsam Beispiel machen</p>
15	Abschluß	Übungen	<p>Mit Kindern über KMT reden (Eltern sollen einfachnachfragen, damit sie wissen, was Kinder gemacht haben/ was hängen blieb) 2 Verhaltensweisen beobachten und protokollieren, darauf achten, dass verhaltensnahe Dinge beobachtet werden</p>
		Zusammenfassung	<p>Inhalte kurz wiederholen, Hinweis auf nächste Woche, bedanken für Mitarbeit Gab es etwas, das Ihrer Meinung nach anders hätte sein sollen? (Stimmungsbild)</p>

3 Einführung des Projektes bei Schulen und Eltern

3.1 Anschreiben an die Schulen

Prof. Dr. M. Hautzinger
Prof. Dr. P.F. Schlottko
Dipl. Psych. Nina Spröber
Gartenstrasse 29
72074 Tübingen
Telefon: 0 70 71 · 29 77189
Telefax: 0 70 71 · 55 24 13
E-Mail: nina.sproeber@uni-tuebingen.de

06.03.2003

Sehr geehrte/r XXX,
momentan bereiten wir am Psychologischen Institut der Universität Tübingen ein Promotionsprojekt zum „Konfliktmanagement an Schulen“ vor, das noch in diesem Schuljahr in Zusammenarbeit mit Realschulen im Oberschulamtsbezirk Tübingen stattfinden soll. Damit Sie sich über unser Projekt informieren können, übersende ich Ihnen hiermit eine Beschreibung und einen Zeitplan des Projektes. Die Durchführung des Projektes wurde bereits vom Oberschulamt Tübingen genehmigt. Eine Kopie der Genehmigung liegt bei.

Wir freuen uns, wenn Sie sich an unserem Projekt beteiligen. Zwischen dem 19.03.2003 und dem 21.03.2003 werden wir versuchen, persönlichen Kontakt zu Ihnen aufzunehmen, um mit Ihnen die Möglichkeiten einer Mitarbeit zu besprechen.

Für weitere Fragen können Sie mich entweder über Email unter [**nina.sproeber@uni-tuebingen.de**](mailto:nina.sproeber@uni-tuebingen.de) oder telefonisch unter **07071/ 2977189** erreichen. Falls die Mailbox geschaltet ist, hinterlassen Sie bitte Ihre Nachricht und ich rufe Sie umgehend zurück.

Mit freundlichen Grüßen,
Dipl.-Psych. Nina Spröber



3.2 Anschreiben an die Eltern (exemplarisch; hier an die Eltern der EG2)

Prof. Dr. M. Hautzinger
Prof. Dr. P.F. Schlottke
Dipl. Psych. Nina Spröber
Gartenstrasse 29
72074 Tübingen
Telefon: 0 70 71 · 29 77189
Telefax: 0 70 71 · 55 24 13
E-Mail: nina.sproeber@uni-tuebingen.de

April 2003

Liebe Eltern,

in Zusammenarbeit mit der XXX-Schule möchten wir ein Projekt zum **Konfliktmanagement an Schulen** durchführen. Ziel ist es, die Lebenskompetenz (z.B. wie streite ich richtig?, sich behaupten, auf Andere Rücksicht nehmen) der Schüler zu steigern, so dass die Schüler lernen, den Herausforderungen des Alltags wirkungsvoller zu begegnen.

Warum ist das wichtig? Eigentlich alle Eltern wünschen sich, dass ihre Kinder glücklich sind, mit Anderen gut auskommen und auch in der Schule gute Leistungen zeigen. Forschungsergebnisse haben gezeigt, dass all dies zusammenhängt: Ob ein Kind in der Schule seine Leistungen zeigen kann, hängt auch davon ab, ob es ihm selbst gut geht (z.B. lernt man schlechter, wenn man müde ist) und ob es sich in der Klasse wohl fühlt (z.B. wird man ausgelacht, so meldet man sich seltener).

Besteht ein **Konflikt**, so kann Ihr Kind folglich in verschiedenen Bereichen beeinträchtigt sein. Konflikte sind jedoch nicht grundsätzlich negativ, sie können durchaus auch dazu beitragen, dass Kinder Problemlösefähigkeiten entwickeln. Fühlt sich ein Kind jedoch nicht in der Lage, diesen Konflikt zu lösen und hält er über einen längeren Zeitraum an, so kann sich dies auch negativ auf die Entwicklung auswirken. Dies gilt vor allem dann, wenn ein Kind wiederholt von einem anderen Kind /einer Gruppe von Kindern, die ihm körperlich oder psychisch überlegen sind, angegangen wird. Wir sprechen dann von „schikanieren“ oder „bullying“. Fraugebogenerhebungen haben ergeben, dass zwischen 13 und 27% der 5.Klässler angeben, gelegentlich gehänselt, beleidigt, getreten, erpresst zu werden oder dass Gerüchte verbreitet werden. Ca. 14% der 5.Klässler geben an, dass sie irgendwann einmal wiederholt andere schikaniert haben.

Solche Konflikte können für alle Beteiligten **Folgen** haben. Bei „Schikanierten“ ist z.B. festzustellen, dass viele Angst haben, ein niedriges Selbstbewusstsein

entwickeln oder sich depressiv fühlen. Bei den „Schikaniern“ wurde herausgefunden, dass sie teilweise immer stärker aggressive Verhaltensweisen zeigen, von anderen abgelehnt werden, häufig in der Schule fehlen. Schikanierte und Schikaniierer sind in Gefahr, in der Schule zu versagen (z.B. durch Fehlzeiten, Schulabbruch). Mitschüler, Lehrer und auch Eltern fühlen sich oft hilflos, da es schwierig ist zu erkennen, wann der Konflikt in Ordnung ist und wann er bedrohlich sein kann, manchmal aber auch davon nichts mitbekommen.

Was kann man tun? In Norwegen wurde von einem Professor Olweus (1996) ein Programm durchgeführt, durch das es gelang, solche Konflikte zu reduzieren und die sozialen und personalen Kompetenzen der Schüler zu steigern. Angelehnt an dieses Programm soll auch an der XXX-Realschule ein Trainingsprogramm durchgeführt werden. Wichtig ist, dass alle für Schüler wichtigen Personengruppen einbezogen werden, um eine besonders gute Wirkung zu erzielen. Dies umfasst Schüler, Lehrer und Eltern.

Ziel in allen Trainings ist es, dass ein Bewusstsein für das Thema geschaffen wird (Konflikte erkennen!), dass positive Verhaltensweisen gezielt gefördert werden und einheitlich mit Problemverhalten umgegangen wird. Mit den Schülern und in Zusammenarbeit mit der Klassenlehrerin soll dazu eine „**Klassenolympiade**“ an 3 Terminen zu je 4 Unterrichtsstunden durchgeführt werden. Wir werden dabei Regeln für die Klasse aufstellen (z.B. ich hole Hilfe, wenn es mir zu viel wird!) und Maßnahmen für den weiteren Schulalltag vereinbart (z.B. regelmäßige Klassengespräche). Diese Olympiade wird spielerisch aufgezogen und die Kinder haben Gelegenheit, Konfliktlösungen zu üben.

Zusätzlich haben Sie die Möglichkeit, durch die Teilnahme an einem **Elterntaining** (Termine siehe Anhang) das Projekt zu unterstützen. Das Elterntaining ist in drei Einheiten zu je 2,5 Stunden untergliedert. Inhalte des Trainings sind: Ursachen für Verhaltensauffälligkeiten, welche Ziele habe ich für mein Kind, wie kann ich mein Kind gezielt fördern, wie gehe ich wirkungsvoll mit Problemverhalten um. Unter anderem wird auch geübt, was Sie tun können, wenn der Konflikt außerhalb des Elternhauses auftritt.

Vor dem Training und zu zwei Zeitpunkten nach dem Training möchten wir gerne über **Fragebogen und Verhaltensbeobachtung** erheben, wie sich die Kinder verhalten und was sie fühlen. Da Sie Experten für Ihr Kinder sind, ist es wichtig, dass auch Sie Einschätzungen zu verschiedenen Bereichen vornehmen. Dazu werden wir Ihnen zu drei Zeitpunkten Fragebogen zukommen lassen mit der Bitte, diese ausgefüllt an uns zurück zu schicken. Über die Fragebogen und die Verhaltensbeobachtungen ist es uns möglich, herauszufinden, inwieweit die Schüler von dem Konfliktmanagementtraining profitiert haben.

Wie soll das Projekt ablaufen?

- Wir haben das Projekt beim Elternabend am 29.04.2003 vorgestellt.
- Damit Ihr Kind an dem Training teilnehmen darf, benötigen wir zunächst Ihr Einverständnis (siehe Anhang).



- Wenn Sie am Elterntraining Interesse haben, dann tragen Sie sich bitte in die Liste (siehe Anhang) ein.
- Bitte geben Sie beide Zettel bis spätestens **05.05.2003 bei XXX (Name Lehrerin/ Lehrer)** ab.
- Termine zur Erhebung in der Klasse und zum Klassentraining werden wir mit **XXX (Name Lehrerin/ Lehrer)** vereinbaren (Mai/ Juni/ Anfang Juli)
- Mitte Mai schicken wir Ihnen Fragebogen zu mit der Bitte, diese ausgefüllt an uns zurück zu schicken. Gleichzeitig werden sie zum Elterntraining einladen und Ihnen Ort und Zeit bestätigen.

Wir freuen uns, wenn Sie unser Projekt unterstützen. Sollten Sie Fragen haben, zögern Sie nicht, mich anzurufen. Am besten können Sie mich unter 07071/2977189 erreichen. Teilweise ist ein Anrufbeantworter geschaltet. Bitte hinterlassen Sie dann eine Nachricht und ich rufe Sie zurück.

Mit besten Grüßen,

Nina Spröber

3.3 Einverständniserklärung der Eltern

Prof. Dr. M. Hautzinger
Prof. Dr. P.F. Schlottke
Dipl. Psych. Nina Spröder
Gartenstrasse 29
72074 Tübingen
Telefon: 0 70 71 · 29 77189
Telefax: 0 70 71 · 55 24 13
E-Mail: nina.sproeber@uni-tuebingen.de

Projekt Konfliktmanagement an Schulen
**(bitte bis zum 09.05.2003 in die Schule mitgeben/
an die Universität schicken)**

Wir erklären uns damit einverstanden, dass unsere Tochter/ unser Sohn _____ (Name des Kindes) an dem Projekt „Konfliktmanagement an Schulen“, das von der XXX-Realschule in Zusammenarbeit mit der Universität Tübingen durchgeführt wird, teilnimmt. Wir sind damit einverstanden, dass die im Projekt erhobenen Daten in **anonymisierter** Form weiterverwendet und veröffentlicht werden (es werden an keiner Stelle Namen genannt, auch die Schule wird nicht zugeordnet werden können).

Name des Kindes und Adresse:

Ort, Datum, Unterschrift _____

4 Vorkommen von Bullying und Viktimisierung in der Schule und auf dem Schulweg

Tabelle 33: Vorkommen von Bullying und Viktimisierung in der Schule und auf dem Schulweg (Selbsturteil der Schüler): Prozentangaben und Häufigkeiten

	nie			1-2 mal			gelegentlich			ein Mal in der Woche			mehrmals in der Woche			keine Angabe		
	EG1	EG2	KG	EG1	EG2	KG	EG1	EG2	KG	EG1	EG2	KG	EG1	EG2	KG	EG1	EG2	KG
Wie oft bist Du getreten/ geschlagen worden?	33 (15) 72 (33)	39 (24) 64 (39)	26 (10) 58 (22)	39 (18) 24 (11)	43 (26) 28 (17)	47 (18) 34 (13)	22 (10) 2 (1)	12 (7) 7 (4)	18 (7) 3 (1)	0 (0) 0 (0)	0 (0) 0 (0)	0 (0) 0 (0)	7 (3) 2 (1)	7 (4) 2 (1)	8 (3) 5 (2)	0 (0) 0 (0)	0 (0) 0 (0)	0 (0) 0 (0)
Wie oft bist Du bedroht/ eingesperrt worden?	94 (43) 100 (46)	92 (56) 95 (58)	84 (32) 95 (36)	7 (3) 0 (0)	5 (3) 5 (3)	11 (4) 5 (2)	0 (0) 0 (0)	2 (1) 0 (0)	0 (0) 0 (0)	0 (0) 0 (0)	2 (1) 0 (0)	3 (1) 0 (0)	0 (0) 0 (0)	0 (0) 0 (0)	3 (1) 0 (0)	0 (0) 0 (0)	0 (0) 0 (0)	0 (0) 0 (0)
Wie oft bist Du gehänselt worden?	26 (12) 65 (30)	36 (22) 51 (31)	34 (13) 53 (20)	59 (27) 26 (12)	41 (25) 36 (22)	45 (17) 42 (16)	7 (3) 4 (2)	12 (7) 19 (6)	11 (4) 5 (2)	4 (2) 2 (1)	2 (1) 0 (0)	3 (1) 0 (0)	4 (2) 2 (1)	10 (6) 3 (2)	8 (3) 0 (0)	0 (0) 0 (0)	0 (0) 0 (0)	0 (0) 0 (0)
Wie oft sind Deine Sachen kaputt gemacht worden?	83 (38) 91 (42)	80 (49) 84 (51)	84 (32) 97 (37)	15 (7) 9 (4)	18 (11) 16 (10)	13 (5) 3 (1)	2 (1) 0 (0)	0 (0) 0 (0)	0 (0) 0 (0)	0 (0) 0 (0)	0 (0) 0 (0)	0 (0) 0 (0)	0 (0) 0 (0)	0 (0) 0 (0)	0 (0) 0 (0)	0 (0) 0 (0)	2 (1) 0 (0)	3 (1) 0 (0)



	nie			1-2 mal			gelegentlich			ein Mal in der Woche			mehrmals in der Woche			keine Angabe		
	EG1	EG2	KG	EG1	EG2	KG	EG1	EG2	KG	EG1	EG2	KG	EG1	EG2	KG	EG1	EG2	KG
Wie oft bist Du mit einer Waffe bedroht worden?	96 (44) 100 (46)	100 (61) 100 (61)	97 (37) 97 (37)	2 (1) 0 (0)	0 (0) 0 (0)	3 (1) 3 (1)	0 (0) 0 (0)	0 (0) 0 (0)	0 (0) 0 (0)	0 (0) 0 (0)	0 (0) 0 (0)	0 (0) 0 (0)	0 (0) 0 (0)	0 (0) 0 (0)	0 (0) 0 (0)	2 (1) 0 (0)	0 (0) 0 (0)	0 (0) 0 (0)
Wie oft hast Du Andere getreten/geschlagen?	59 (27) 87 (40)	54 (33) 71 (43)	32 (12) 50 (19)	28 (13) 13 (6)	30 (18) 23 (14)	47 (18) 40 (15)	7 (3) 0 (0)	12 (7) 2 (1)	11 (4) 11 (4)	0 (0) 0 (0)	0 (0) 0 (0)	3 (1) 0 (0)	4 (2) 0 (0)	5 (3) 5 (3)	8 (3) 0 (0)	2 (1) 0 (0)	0 (0) 0 (0)	0 (0) 0 (0)
Wie oft hast Du Andere bedroht/eingesperrt?	100 (46)	98 (60) 95 (58)	90 (34) 97 (37)	0 (0) 0 (0)	2 (1) 5 (3)	5 (2) 3 (1)	0 (0) 0 (0)	0 (0) 0 (0)	3 (1) 0 (0)	0 (0) 0 (0)	0 (0) 0 (0)	0 (0) 0 (0)	0 (0) 0 (0)	0 (0) 0 (0)	3 (1) 0 (0)	0 (0) 2 (1)	0 (0) 0 (0)	0 (0) 0 (0)
Wie oft hast Du Andere gehänselt?	80 (37) 85 (39)	72 (44) 72 (44)	63 (24) 66 (25)	11 (5) 13 (6)	23 (14) 20 (12)	26 (10) 26 (10)	0 (0) 0 (0)	3 (2) 5 (3)	11 (4) 8 (3)	2 (1) 0 (0)	2 (1) 0 (0)	0 (0) 0 (0)	2 (1) 0 (0)	0 (0) 3 (2)	0 (0) 0 (0)	4 (2) 2 (1)	0 (0) 0 (0)	0 (0) 0 (0)
Wie oft hast Du die Sachen von Anderen kaputt gemacht?	91 (42) 96 (44)	97 (59) 95 (58)	92 (35) 90 (34)	4 (2) 4 (2)	3 (2) 2 (1)	8 (3) 3 (1)	0 (0) 0 (0)	0 (0) 0 (0)	0 (0) 0 (0)	0 (0) 0 (0)	0 (0) 0 (0)	0 (0) 0 (0)	0 (0) 0 (0)	0 (0) 0 (0)	0 (0) 0 (0)	4 (2) 0 (0)	0 (0) 3 (2)	0 (0) 8 (3)

				1-2 mal			gelegentlich			nie			mehrmals in der Woche			keine Angabe		
	EG1	EG2	KG	EG1	EG2	KG	EG1	EG2	KG	EG1	EG2	KG	EG1	EG2	KG	EG1	EG2	KG
Wie oft hast Du Andere mit einer Waffe bedroht?	96 (44)	100 (61)	100 (38)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	4 (2)	0 (0)	0 (0)
	<i>100 (46)</i>	<i>97 (59)</i>	<i>90 (34)</i>	<i>0 (0)</i>	<i>0 (0)</i>	<i>3 (1)</i>	<i>0 (0)</i>	<i>0 (0)</i>	<i>0 (0)</i>	<i>0 (0)</i>	<i>0 (0)</i>	<i>0 (0)</i>	<i>0 (0)</i>	<i>0 (0)</i>	<i>0 (0)</i>	<i>0 (0)</i>	<i>3 (2)</i>	<i>8 (3)</i>
<i>Anmerkungen:</i> EG1 = Experimentalgruppe 1 (N = 46); EG2 = Experimentalgruppe 2 (N = 61); KG = Kontrollgruppe (N = 38); die in der Tabelle enthaltenen Zahlen sind Prozentangaben, in Klammer kann die Häufigkeit der Schüler abgelesen werden, die die jeweilige Antwortkategorie gewählt haben; die Angaben der Schüler beziehen sich auf die Schule, bzw. (kursiv gedruckt) auf den Schulweg; teilweise haben Personen keine Angaben gemacht, sie fehlen hier in der Darstellung																		

5 Überprüfung der Auswertungsvariablen auf Normalverteilung

Table 34: Kolmogorov-Smirnov-Tests zur Überprüfung der abhängigen Variablen (Selbsturteil der Schüler) auf Normalverteilung

Variable	N	MW (SD)	Most extreme differences			Kolmogorov-Smirnov Z	p
			absolut	positiv	negativ		
Schüler (Prä)							
Viktimisierung	145	20,20 (5,33)	.185	.185	-.105	2.230	.000*
Verbale Aggression	145	23,97 (6,24)	.168	.168	-.111	2.028	.001*
Körperliche Aggression	145	27.36 (3.86)	.222	.199	-.222	2.675	.000*
Unterstützung bei bullying	145	20.22 (3.87)	.086	.086	-.083	1.041	.229
Probleme mit Gleichaltrigen	145	2.70 (1.54)	.205	.205	-.104	2.471	.000*
Prosoziales Verhalten	145	6.91 (1.94)	.140	.094	-.140	1.687	.007*
Konfliktlösefertigkeiten	145	24.81 (6.23)	.089	.049	-.089	1.077	.196
Gewaltbereitschaft	145	22.19 (5.95)	.132	.132	-.059	1.593	.013*
Schüler (Post)							
Viktimisierung	138	18.46 (5.63)	.179	.179	-.166	2.108	.000*
Verbale Aggression	138	23.35 (5.66)	.143	.143	-.144	1.674	.007*
Körperliche Aggression	138	26.02 (3.24)	.268	.174	-.268	3.144	.000*
Unterstützung bei bullying	137	19.93 (4.31)	.108	.063	-.108	1.260	.083

Probleme mit Gleichaltrigen	138	2.16(1.76)	.188	.188	-.110	2.211	.000*
Prosoziales Verhalten	138	6.99 (2.21)	.125	.133	-.125	1.466	.027*
Konfliktlösefertigkeiten	138	24.89 (6.90)	.080	.056	-.080	.945	.333
Gewaltbereitschaft	137	22.17 (7.05)	.101	.101	-.068	1.179	.124
Schüler (Follow-up)							
Viktimisierung	130	18.19 (5.13)	.158	.156	-.158	1.799	.003*
Verbale Aggression	130	22.91 (5.78)	.171	.171	-.152	1.945	.001*
Körperliche Aggression	130	26.86 (4.46)	.269	.234	-.269	3.068	.000*
Unterstützung bei bullying	131	20.83 (4.29)	.087	.080	-.087	.993	.278
Probleme mit Gleichaltrigen	130	2.26 (1.90)	.178	.178	-.177	2.028	.001*
Prosoziales Verhalten	130	7.31 (2.12)	.174	.102	-.174	1.988	.001*
Konfliktlösefertigkeiten	130	25.67 (7.03)	.098	.070	-.098	1.123	.161
Gewaltbereitschaft	131	18.27 (6.75)	.135	.135	-.065	1.549	.017*
<i>Anmerkung: N = Personenanzahl; p = Signifikanz; * bedeutet p < .05, Variable weicht in diesem Fall signifikant von der Normalverteilung ab</i>							

Table 35: Kolmogorov-Smirnov-Tests zur Überprüfung der abhängigen Variablen (Fremdurteil der Mütter) auf Normalverteilung

Variable	N	MW (SD)	Most extreme differences			Kolmogorov-Smirnov Z	p
			absolut	positiv	negativ		
Mütter (Prä)							
Probleme mit Gleichaltrigen	97	1.47 (1.89)	.249	.249	-.217	2.449	.000*
Prosoziales Verhalten	97	7.67 (1.89)	.188	.109	-.188	1.849	.002*
Mütter (Post)							
Probleme mit Gleichaltrigen	74	1.43 (1.84)	.227	.227	-.219	1.956	.001*
Prosoziales Verhalten	74	7.57 (1.82)	.148	.103	-.148	1.272	.079
Mütter (Follow-up)							
Probleme mit Gleichaltrigen	54	1.81 (2.23)	.218	.218	-.208	1.600	.012*
Prosoziales Verhalten	54	7.70 (1.73)	.125	.121	-.125	.915	.372

Anmerkung: N = Personenanzahl; p = Signifikanz; * bedeutet $p < .05$, Variable weicht in diesem Fall signifikant von der Normalverteilung ab

Table 36: Kolmogorov-Smirnov-Tests zur Überprüfung der abhängigen Variablen (Fremdurteil der Lehrkräfte) auf Normalverteilung

Variable	N	MW (SD)	Most extreme differences			Kolmogorov-Smirnov Z	p
			absolut	positiv	negativ		
Lehrkräfte (Prä)							
Probleme mit Gleichaltrigen	142	2.47 (2.09)	.160	.160	-.199	1.902	.001*
Prosoziales Verhalten	142	5.74 (2.55)	.128	.128	-.125	1.530	.019*
Lehrkräfte (Post)							
Probleme mit Gleichaltrigen	130	2.09 (1.93)	.196	.196	-.139	2.235	.000*
Prosoziales Verhalten	130	5.67 (2.66)	.145	.145	-.124	1.657	.008*
Lehrkräfte (Follow-up)							
Probleme mit Gleichaltrigen	124	1.88 (2.03)	.194	.194	-.177	2.161	.000*
Prosoziales Verhalten	124	6.00 (2.37)	.129	.129	-.102	1.437	.032*

Anmerkung: N = Personenanzahl (Anzahl der von den sechs Lehrkräften bewerteter Schüler); p = Signifikanz; * bedeutet $p < .05$, Variable weicht in diesem Fall signifikant von der Normalverteilung ab

6 Schiefe der Verteilung der Auswertungsvariablen

Tabelle 37: Kennwerte der Schiefe der Verteilungen der Auswertungsvariablen (Selbsturteil der Schüler)

Variable	N	Schiefe	Standardfehler der Schiefe
Schüler (Prä)			
Viktimisierung	145	1.695	.201
Verbale Aggression	145	1.300	
Körperliche Aggression	145	2.264	
Probleme mit Gleichaltrigen	145	.717	
Prosoziales Verhalten	145	-.327	
Gewaltbereitschaft	145	1.346	
Schüler (Post)			
Viktimisierung	138	3.974	.206
Verbale Aggression	138	1.286	
Körperliche Aggression	138	1.030	
Probleme mit Gleichaltrigen	138	.992	
Prosoziales Verhalten	138	-.470	
Schüler (Follow-up)			
Viktimisierung	130	2.770	.212
Verbale Aggression	130	1.577	
Körperliche Aggression	130	2.968	
Probleme mit Gleichaltrigen	130	1.169	
Prosoziales Verhalten	130	-.742	
Gewaltbereitschaft	131	.636	
Anmerkungen: N = Personenanzahl; positives Vorzeichen = linkssteile Verteilung; negatives Vorzeichen = rechtssteile Verteilung			



Table 38: Kennwerte der Schiefe der Verteilungen der Auswertungsvariablen (Fremdurteil der Mütter)

Variable	N	Schiefe	Standardfehler der Schiefe
Mütter (Prä)			
Probleme mit Gleichaltrigen	97	1.980	.245
Prosoziales Verhalten	97	-.831	.245
Mütter (Post)			
Probleme mit Gleichaltrigen	74	1.748	.279
Mütter (Follow-up)			
Probleme mit Gleichaltrigen	54	1.277	.325
<i>Anmerkungen: N = Personenanzahl; positives Vorzeichen = linkssteile Verteilung; negatives Vorzeichen = rechtssteile Verteilung</i>			

Table 39: Kennwerte der Schiefe der Verteilungen der Auswertungsvariablen (Fremdurteil der Lehrkräfte)

Variable	N	Schiefe	Standardfehler der Schiefe
Lehrkräfte (Prä)			
Probleme mit Gleichaltrigen	142	.697	.203
Prosoziales Verhalten	142	-.180	.203
Lehrkräfte (Post)			
Probleme mit Gleichaltrigen	130	1.009	.212
Prosoziales Verhalten	130	-.133	.212
Lehrkräfte (Follow-up)			
Probleme mit Gleichaltrigen	124	1.126	.217
Prosoziales Verhalten	124	-.127	.217
<i>Anmerkungen: N = Personenanzahl; positives Vorzeichen = linkssteile Verteilung; negatives Vorzeichen = rechtssteile Verteilung</i>			