

# Das fairplayer.manual zur unterrichtsbegleitenden Förderung sozialer Kompetenzen und Prävention von Bullying im Jugendalter: Ergebnisse der Pilotevaluation

Herbert Scheithauer und Heike Dele Bull

## Summary

*Tuitional-Based Promotion of Social Competencies and Prevention of Bullying in Adolescence – the fairplayer.manual: Results of a Pilot Evaluation Study*

The fairplayer.manual (Scheithauer u. Bull, 2008), a manualized, tuitional-based preventive intervention programme to facilitate social competence and prevent school bullying consists of at least 15 to 17 consecutive, ninety-minute-lessons using cognitive-behavioural methods (e. g. role plays, model-learning, social reinforcement, behaviour-feedback) and moral dilemma discussions amongst others. We present results from a pilot evaluation study with 138 students (between 13 and 21 years of age, from comprehensive and vocational school) and their teachers. Students and teachers were administered structured questionnaires considering e. g. the occurrence of bullying, prosocial behavior and student's empathy as well as legitimization of violence. For 113 students we obtained data for the two measurement points (pre-post). Due to a high attrition rate information of an initially recruited control group could not be considered. Results indicated partially impressive positive changes concerning the total number of bullies and victims as well as prosocial behavior. Results concerning legitimization of violence and empathy differed for classes according to treatment integrity.

*Prax. Kinderpsychol. Kinderpsychiat. 59/2010, 266-281*

## Keywords

prevention – bullying – social competence – violence – adolescence

## Zusammenfassung

Die manualisierte Präventionsmaßnahme fairplayer.manual (Scheithauer u. Bull, 2008) wird unterrichtsbegleitend zur Förderung sozialer Kompetenzen und zur Prävention von Bullying eingesetzt. In mindestens 15 bis 17 aufeinander aufbauenden Schuldoppelstunden werden kognitiv-behaviorale Methoden (z. B. Rollenspiele, Modelllernen, soziale Verstärkung, Verhaltensrückmeldungen) und moralische Dilemma-Diskussionen eingesetzt. Im vorliegenden Beitrag werden Ergebnisse aus der Pilotevaluation vorgestellt. 138 Schülerinnen und Schüler (13-21 Jahre, aus Gesamt-, berufsvorbereitender und Berufsschule) und deren Lehrerinnen und Lehrer wurden mit Hilfe strukturierter Fragebogenverfahren vor und nach Durchführung der Maßnahme u. a. zur Auftretenshäufigkeit von Bullying sowie zu Empathie, prosozi-

alem Verhalten und Gewaltlegitimation befragt. Von 113 Schülerinnen und Schülern lagen zu beiden Messzeitpunkten Daten vor. Die Daten einer anfangs zusammengestellten Kontrollgruppe konnten nicht für die Ergebnisauswertung berücksichtigt werden. Es zeigten sich zum Teil deutliche positive Veränderungen im Hinblick auf die Anzahl der Täter und Opfer sowie hinsichtlich prosozialen Verhaltens. Die Befunde zur Gewaltlegitimation und Empathie hingen wesentlich von der Umsetzungsgüte in den teilnehmenden Schulen ab.

## Schlagwörter

Prävention – Bullying – soziale Kompetenz – Gewalt – Jugendliche

## 1 Hintergründe

Bullying stellt eine oft subtile Form gewalttätigen Verhaltens dar, bei dem schädigende Handlungsmuster wiederholt und über einen längeren Zeitraum von einem oder mehreren Schülern ausgeführt werden, wobei ein Ungleichgewicht in der Stärke zwischen dem Täter (Bully) oder der Tätergruppe (Bullies) und einem wehrlosen Opfer (Victim) vorliegen muss (Scheithauer, Hayer, Petermann, 2003; vgl. Olweus, 2002). Dieses Kräfteungleichgewicht kann zum Beispiel auf physischer Kraft, verbalen bzw. sozialen Kompetenzen oder dem zugeschriebenen Status in der Peergruppe basieren. Bullying äußert sich somit in verschiedenen Formen: physisch (u. a. Schlagen, Treten, Schubsen und Wegnehmen oder Zerstören von persönlichem Eigentum), verbal (u. a. Beschimpfen, Hänkeln, Beleidigen oder Bedrohen) und relational (u. a. Verbreitung von Gerüchten, Ignorieren, Ausschluss aus sozialen Aktivitäten und Manipulation von Freundschaften).

Bullying ist unabhängig vom Schultyp in jeder Schule zu beobachten. Fasst man die Befunde aus Studien in Deutschland zusammen, so sind etwa 5 bis 9 % der Schüler regelmäßig (d. h. mindestens einmal in der Woche) Täter und zwischen 5 und 11 % der Schüler regelmäßig Opfer von Bullying (vgl. Scheithauer et al., 2003). Aufgrund der zum Teil massiven Folgen – sowohl für die Opfer als auch für die Täter und für das gesamte Schulumfeld (für einen Überblick s. Scheithauer et al., 2003) – ist es von großer Bedeutung, bei bereits auftretendem Bullying unmittelbar zu intervenieren bzw. das weitere, respektive zukünftige Auftreten von Bullying durch geeignete Maßnahmen zu verhindern.

Bisherige Präventions- und Interventionsprogramme gegen Bullying erweisen sich jedoch nur bedingt als wirksam. Einige Evaluationsstudien erbrachten positive Effekte, in den meisten Studien jedoch konnten keine oder nur kleine Effekte erzielt werden (Ferguson, Miguel, Kilburn, Sanchez, 2007; Merrell, Gueldner, Ross, Isava, 2008; Ryan u. Smith, 2009). Merrell et al. (2008) beispielsweise führten eine Metaanalyse von Evaluationsstudien zu Interventionsprogrammen durch, die zwischen 1980 und 2004 veröffentlicht wurden. 16 Primärstudien, auf der Basis von 15.386 Schülern aus den USA und verschiedenen europäischen Nationen, erfüllten die Einschlusskriterien. Die Mehrzahl der

Studien erbrachte keine nennenswerten Veränderungen, respektive weder positive noch negative Effekte. Die Autoren schlussfolgern auf der Basis ihrer Befunde, dass Bullying-interventionen im Schulkontext lediglich zu bescheidenen positiven Veränderungen führen, dass sich diese Veränderungen vor allem auf Wissensaspekte, Selbstwahrnehmungen und Einstellungen, statt auf tatsächliches Verhalten beziehen und dass die Mehrzahl der in den Studien anvisierten Outcome-Bereiche nicht beeinflusst wurden. Die Ergebnisse aus dem Review von Ferguson et al. (2007) belegen zwar einen signifikanten Effekt der einbezogenen Antibullyingprogramme ( $r = .12$ ), jedoch konnten die Autoren auf der Basis ihrer Befunde – trotz belegter höherer Wirksamkeit für Hoch-Risiko-Jugendliche – letztlich keine praktische Signifikanz belegen.

Als mögliche Erklärung für die eher ernüchternden Befunde zur Wirksamkeit lässt sich die Tatsache anführen, dass eine Fokussierung auf Täter oder Opfer von Bullying keine geeignete Strategie zu sein scheint. Insbesondere die Bullyingtäter (Bullies) machen in der jeweiligen Peergruppe die Erfahrung, dass sich ihr Verhalten als besonders effektiv erweist, so dass sie keine Motivation aufbringen werden, ihr Verhalten zu ändern. Atlas und Pepler (1998) konnten zudem zeigen, dass in etwa zwei Drittel aller Bullying-Vorfälle neben dem Täter bzw. der Täterin und dem Opfer auch andere Gleichaltrige beteiligt sind. Salmivalli (1999) geht davon aus, dass sich aus sozialen Interaktionen in Gruppen und den damit verbundenen sozialen Rollen so genannte „Participant Roles“ ergeben, die durch eigene Verhaltensdispositionen (z. B. aggressives Verhalten, Befürwortung von Gewalt) als auch durch die Erwartungen Anderer (z. B. „er/sie ist der/die Stärkste“) bestimmt werden. Nach dem Participant Role Approach (z. B. Salmivalli, 1999) stellt sich auch die Frage, wann und warum Kinder oder Jugendliche in Bullying-Situationen nur „dabeistehen“ (bystanding), statt einzugreifen. Je weniger sich Personen mit der Gesamtgruppe identifizieren, desto geringer ist die Wahrscheinlichkeit, dass sie sich für Einzelne aus der Gruppe einsetzen (Cowie, 2000). Kinder und Jugendliche sind also eher bereit, sich für Mitschüler einzusetzen, wenn sie sich mit den Gleichaltrigen und der Schulklasse bzw. der Schule identifizieren können.

Meyer und Hermann (2000) verdeutlichen, dass das soziale Klima in einer Schulklasse in einem starken Zusammenhang zum tatsächlich gezeigten Eingreifverhalten steht. Weiterhin lässt sich das Nicht-Eingreifen auf Schülerebene als Defizit in der Wahrnehmung einer Bullying-Situation, mangelnde Identifikation mit der Gruppe, aber auch als fehlende Verantwortungsübernahme des Einzelnen beschreiben. Diese Aspekte können auf mangelnde sozial-emotionale Kompetenzen (z. B. Perspektivenübernahme, Empathie; Arsenio u. Lemerise, 2001), auf die der jeweiligen Gruppe zugrunde liegenden sozialen Normen, die Basis für prosoziales Verhalten darstellen (Fehr u. Fischbacher, 2004) und auf Defizite in der Moralentwicklung von Jugendlichen beruhen. Die Moralentwicklung – wie auch die Herausbildung sozialer Normen und die Entwicklung prosozialen Verhaltens – erfolgt immer in sozialen Beziehungen, in denen eine Person eigene und die Gefühle, Erwartungen und Wünsche anderer Personen zu koordinieren lernt (Keller, 2001). Im Jugendalter nehmen dabei insbesondere Gleichaltrige (Peers) eine wichtige Funktion ein (Petermann, Niebank, Scheithauer, 2004).

Sozial kompetentes Verhalten im Peerkontext bezeichnet das Verhalten eines Jugendlichen, das in einer spezifischen Situation dazu beiträgt, die eigenen Ziele zu verwirklichen, wobei gleichzeitig die soziale Akzeptanz des Verhaltens gewahrt – also niemand geschädigt oder benachteiligt – wird (Kanning, 2002). Die sozialen Kompetenzen von Jugendlichen hängen von ihren sozialen Fertigkeiten und Fähigkeiten ab. Zu den notwendigen kognitiven Fähigkeiten gehört das Verständnis und die Vorhersage der Intentionen, Gedanken und Gefühle Dritter (Perspektivenübernahme) und ein Verständnis für die Bedeutung selbiger. Damit einhergehend ist ein sozial kompetenter Jugendlicher in der Lage, zu planen, auf welche Art und Weise er mit anderen Personen positiv interagieren muss, um gewünschte Ziele zu erreichen und sein Verhalten, die Reaktionen und das Ergebnis zu bewerten. Auf der Verhaltensebene ist ein sozial kompetenter Jugendlicher in der Lage, sich prosozial zu verhalten und verfügt z. B. über verbale und nicht-verbale kommunikative Kompetenzen (Bukowski, Rubin, Parker, 2001). In diesem Sinne kann man sozial kompetentes Verhalten im Peerkontext sowohl hinsichtlich des Täter- als auch des Opferstatus als wichtigen Schutzfaktor ansehen (Baldry u. Farrington, 2005).

Vor dem Hintergrund der angeführten Befunde wird deutlich, dass die Einsicht in die eigene soziale Rolle, die Wahrnehmung der Beteiligten und der Folgen insbesondere für die Opfer sowie für die Bearbeitung von Handlungsalternativen und -bewertungen (z. B. die Angst, selbst Opfer zu werden) wichtige Ansatzpunkte präventiver Handlungsstrategien darstellen. Da Bullying nicht zwischen einzelnen Täterinnen bzw. Tätern und Opfern auftritt, sondern vielmehr die gesamte jeweilige Gruppe betrifft, sollten sich adäquate Maßnahmen an die gesamte Schulkasse richten (vgl. Salmivalli, 1999).

## 2 Das fairplayer.manual: Programmkonzeption

Das fairplayer.manual<sup>1</sup> (Scheithauer u. Bull, 2008) ist eine manualisierte, strukturierte Präventionsmaßnahme, die unterrichtsbegleitend zur Förderung sozialer Kompetenzen und zur Prävention von Bullying eingesetzt wird. Die Inhalte des fairplayer.manuals richten sich an die ganze Schulkasse. Zielgruppe sind Schüler im Alter von 11 bis 16 Jahren<sup>2</sup> sowie Lehrkräfte. Besonders geeignet sind die Materialien für 7. bis 9. Klassenstufen. Alle Mitglieder einer Gruppe oder einer Schulkasse sollen an der Maßnahme teilnehmen (primärpräventiver Ansatz). Allerdings richten sich einige Programmelemente auch an Schüler mit erhöhtem Risiko (z. B. negative Peerbeziehungen) und beziehen ursächliche Aspekte von Bullying mit ein (z. B. fehlendes Eingreifverhalten), so dass das Programm auch als selektiv- bzw. indiziert-präventiv bezeichnet werden kann (vgl. z. B. Mrazek u. Haggerty, 1994).

Die Grobziele des fairplayer.manuals liegen in der Förderung zivilcouragierten Handelns gegen Bullying, der Förderung sozialer Kompetenzen sowie in der Prävention

1 s. auch [www.fairplayer.de](http://www.fairplayer.de)

2 In modifizierter Form kann das Programm auch mit älteren Schülern durchgeführt werden.

von Bullying und Schulgewalt. Diese Grobziele lassen sich in entsprechende Feinzeile zergliedern, wie zum Beispiel auf Schülerebene: Wissensvermittlung (z. B. Wissen um prosoziales und dissoziales Verhalten), Einstellungsebene (z. B. Verständnis für persönliche Verantwortung fördern), Klassenebene (z. B. Förderung von Peerinteraktion und Klassenklima), Ebene der Fertigkeiten und Kompetenzen (z. B. Empathie, sozial-emotionale Kompetenzen und moralisches Urteilen fördern) sowie Verhaltensebene (z. B. Handlungsalternativen fördern).

In aufeinander aufbauenden Schritten werden im Programm über mehrere Wochen verschiedene Methoden (s. Kasten 1) eingesetzt.

**Kasten 1:** Methoden des fairplayer.manuals

<p><b>Infomationsvermittlung/Aufklärung</b></p> <p><b>Einstellungsänderung</b></p> <p><b>Kognitiv-behaviorale Methoden:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Modelllernen, Verhaltensübungen</li><li>- Verhaltensregeln/Klassenregeln</li><li>- soziale Verstärkung und Verhaltensrückmeldung</li><li>- Rollenspiele</li></ul> <p><b>Sozial-kognitive Informationsverarbeitung, Aufbau sozialer Fertigkeiten/Kompetenzen:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- differenzierte Wahrnehmung</li><li>- strukturiertes Rollenspiel, Verhaltensübungen (z. B. Hilfeverhalten)</li><li>- Perspektiventübernahme</li><li>- Empathietraining</li><li>- moralische Dilemma-Methode</li></ul> <p><b>Emotionsregulationstraining</b></p> <p><b>Gruppendynamik:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Participant Roles/Rollenspiele, Verhaltensübungen</li><li>- Erwartungen/Befürchtungen</li><li>- Partizipations-/Aushandlungsmöglichkeiten</li></ul>
---

Bei der Dilemma-Methode beispielsweise wird den Schülern eine altersgerechte Konfliktsituation dargeboten, die in Anlehnung an Lind (2003) und Keller (2001) anhand eines strukturierten Leitfadens, angeleitet durch einen erwachsenen Moderator, von den Schülern in einer anschließenden Gruppendiskussion bearbeitet wird. Dem Programm fairplayer.manual liegt insgesamt ein konstruktivistisches Menschenbild zugrunde. Der Konstruktivismus betont die aktive Interpretation des erkennenden Subjekts, den Prozess der aktuellen Konstruktion von Sinn und Bedeutung. Das heißt, dass die Wahrnehmung der Welt subjektiv verschieden ist, und es somit viele Bedeutungen und Perspektiven für ein Ereignis geben kann (vgl. Siebert, 2003).

### 3 Das fairplayer.manual: Implementation des Programms

In einem Fortbildungsangebot für Lehrkräfte zur Durchführung des fairplayer.manuals ist neben der grundlegenden Vermittlung von Informationen sowie praktischer Übungen zur Umsetzung des Manuals durch erfahrene fairplayer.teamer auch die Bearbeitung von Problemen möglich, die während der Durchführung auftreten können. Die Schulungen, deren Teilnehmerzahl sich auf 12 begrenzt, werden grundsätzlich immer von einem Team, bestehend aus zwei fairplayer.teamern, durchgeführt. Zu Beginn des Programms nehmen die Lehrkräfte an einer zweitägigen Intensivschulung teil. Nach etwa der halben Durchführungszeit des fairplayer.manuals findet ein weiterer halber Fortbildungstag statt. Die Durchführung des Manuals beinhaltet außerdem eine Gruppensupervision (90 Min.) und im Bedarfsfall weitere zusätzliche Supervisionstermine.

Die Umsetzung der Maßnahmen erfolgt integriert in den Unterricht durch die Lehrkräfte selbst bzw. durch fairplayer.teamer. Den Lehrkräften wird empfohlen, mit mindestens einer weiteren Kollegin oder einem Kollegen zusammen zu arbeiten sowie an Gruppen- oder Einzelsupervisionen teilzunehmen. Zum Fortbildungsangebot für Lehrkräfte gehört zudem auch die Unterstützung bei der Durchführung des fairplayer.manuals durch ein Teamertandem an mindestens drei Terminen. Die Unterstützung der Lehrkräfte bei der Durchführung des fairplayer.manuals durch fairplayer.teamer wird in unterschiedlicher Intensität angeboten. Dies reicht von einer kompletten Durchführung der Maßnahme durch fairplayer.teamer bis hin zu Shadowing, einer Form von Lehrer-Coaching. Zur Durchführung des Programms in der Schulklasse sind zunächst 15 bis 17 Unterrichtsdoppelstunden (à 90 Min.) erforderlich. Es werden außerdem zwei Elternabende empfohlen (vor Beginn und nach der letzten Sitzung). Langfristiges Ziel ist die Integration der Methoden in den Unterricht.

Im vorliegenden Beitrag möchten wir Ergebnisse zur Wirksamkeit des fairplayer.manuals unter realen Bedingungen, im Feld, präsentieren. Die Evaluation des fairplayer.manuals erfolgte in mehreren Teilevaluationen im Raum Berlin und Bremen, aus den Evaluationen resultierten dabei jeweils an die Praxis angepasste Modifikationen des fairplayer.manuals. Im vorliegenden Beitrag präsentieren wir Daten aus der Pilotevaluation des fairplayer.manuals. Dabei erwarten wir positive Veränderungen hinsichtlich der Häufigkeit von Bullying sowie auf den Variablen Empathie, prosoziales Verhalten und Gewaltlegitimation.

## 4 Methoden

### 4.1 Stichprobe

Die Stichprobe setzte sich zum einen aus sieben Parallelklassen der 8. Klassenstufe einer Berliner Gesamtschule und zum anderen aus vier Klassen der 11. bis 12. Klassenstufe einer berufsvorbereitenden Schule sowie einer Berufsschulklasse der 12. Klassenstufe

in Berlin zusammen. Die Schulen meldeten sich aufgrund ihres Interesses an der Maßnahme freiwillig an. Die Daten der Schüler aus anfangs eingerichteten Kontrollgruppen (eine Klasse der Gesamt- und drei Klassen der berufsvorbereitenden Schule) konnten aufgrund von Motivationsschwierigkeiten zur Teilnahme in der Ergebnisauswertung nicht berücksichtigt werden. Von den 138 zu t1 befragten Schülern aus der Interventionsgruppe konnten zu t2 noch 113 Schüler erreicht werden. In der Berufs-/berufsvorbereitenden Schule entsprach dies einem Drop Out von 21 % und in der Gesamtschule von 12 %. Eine Drop-Out-Analyse ergab hinsichtlich Schulform, Geschlecht und Alter keine signifikanten Unterschiede. Auf den untersuchten Outcome-Variablen ließ sich lediglich auf der Opferskala ein signifikanter Unterschied feststellen: Schüler, die zum zweiten Messzeitpunkt nicht mehr erreicht wurden, gaben weniger häufig an, im Schulkontext viktimisiert zu werden, als Schüler, die an der Maßnahme bis zum Ende teilnahmen ( $\chi^2 = 5,939$ ;  $p < .05$ ). Die Untersuchungsstichprobe umfasst damit insgesamt (Prä-Post-Vergleich) 113 Jugendliche (42 Mädchen, 71 Jungen). Die 75 Schüler (41 Mädchen, 34 Jungen) der Gesamtschule sind zwischen 13-15 Jahre alt ( $\bar{O} = 14$  J.). Aus den Klassen der Berufs-/berufsvorbereitenden Schule sind die 38 teilnehmenden Schüler (37 Jungen, 1 Mädchen) zwischen 16-21 Jahre alt ( $\bar{O} = 18$  J.).

#### 4.2 Instrumente

Veränderungen hinsichtlich der *Häufigkeit von Bullying* (Opfer- und Täterstatus) wurden mit einer deutschsprachigen, gekürzten Version des Bully/Victim Questionnaire von Olweus (BVQ, partly revised version; Olweus, 1997) erhoben. Diesem strukturierten Fragebogen zur Selbsteinschätzung ist eine einleitende Definition von Bullying vorangestellt. Psychometrische Angaben zur deutschsprachigen Version finden sich bei Spiel und Atria (2002). Jeweils acht Items einer Opfer- (z. B. „Andere Schüler haben über mich Lügen und Gerüchte verbreitet und haben versucht, mich bei den Anderen unbeliebt zu machen.“) bzw. Täterskala (z. B. „Ich habe einen Mitschüler geschlagen, getreten, herum geschubst oder bedroht.“) kann in einem 5-stufigen Antwortformat von „nicht aufgetreten“ bis „mehrmals in der Woche“ zugestimmt werden. Die Schüler wurden über einen Cut-Off als „Opfer“ oder „Täter“ bezeichnet, wenn sie angaben innerhalb der letzten vier Wochen „ein- oder mehrmals die Woche“ „gemobbt worden“ zu sein bzw. „gemobbt“ zu haben. Schüler, die angaben, sowohl gemobbt zu werden als auch selbst zu mobben, sind in beiden Kategorien enthalten bzw. werden zusätzlich separat als Bully/Victims aufgeführt.

*Empathie, prosoziales Verhalten und Gewaltlegitimation* wurden durch den FEPA (Lukesch, 2005) erfasst. Die in dieser Studie ermittelten Werte von Cronbach's  $\alpha$  (Empathie, .71 zu t1/.72 zu t2; Prosozialität, .61/.57; Aggressivität/Gewaltlegitimation, .79/.77) sind vergleichbar mit den im Testhandbuch genannten Werten.<sup>3</sup> Dieser Fragebogen zur

<sup>3</sup> Cronbach's  $\alpha$  Testversion A/B: Empathie, .71/.72; Prosozialität, .61/.57, Aggressivität/Gewaltlegitimation, .79/.77 (Lukesch, 2005).

Selbsteinschätzung enthält zwei Parallelförmigkeiten, anhand derer Handlungstendenzen, Wertedispositionen und Einstellungen erfasst werden sollen. Die Subskala Empathie beinhaltet 14 Situationsbeschreibungen wie z. B. „Markus hat zum Zeugnis von seinen Eltern eine Jacke bekommen, die er immer schon wollte. Er zeigt sie gleich seinem Freund Achim, der auch gerne so eine hätte.“ Zu jeweils zwei der dargestellten Perspektiven („Wie fühlt sich Achim?“ und „Was geht in Markus vor?“) gibt es jeweils drei Antwortmöglichkeiten, die von den Schülern angekreuzt werden können (z. B. „Achim freut sich mit Markus über die Jacke.“; „Achim ist traurig“; „Achim ist neidisch auf Markus“). Die Subskalen Prosozialität und Aggressivität/Gewaltlegitimation enthalten jeweils 13 Situationsbeurteilungen (z. B. „Robert kommt nach der Schule zu seinem Fahrrad und sieht, wie ein anderer Schüler ihm die Luft aus den Reifen lassen will. Er geht hin und fragt, was das soll. Daraufhin wird der andere Schüler handgreiflich. Robert redet auf den anderen beruhigend ein und versucht, ihn zur Vernunft zu bringen.“), die auf einer 7-stufigen Likert-Skala von „völlig falsch“ bis „völlig richtig“ bewertet werden können.

Begleitend wurde ein Lehrerfragebogen in einem retrospektiven Pretest-Design<sup>4</sup> zur *Verhaltensänderung der Schüler* und zur *Prozessevaluation* eingesetzt (Scheithauer u. Bull, 2005). Mit Antwortmöglichkeiten auf einer 4-stufigen Likert-Skala und mit Hilfe von offenen Fragen wurde dabei mit 38 Items u. a. zu prosozialem und aggressivem Verhalten, zur (Selbst)Reflexion hinsichtlich Bullying, Zivilcourage und Gewalt sowie zum Transfer in den Schulalltag gefragt (Beispiel-Item: „Wie oft greifen einzelne Schüler bei Konflikten zwischen anderen ein und versuchen, diese zu schlichten? Denken Sie dabei bitte an die Zeit nach dem Projekt.“).

Die Prä-Erhebung (t1) fand Anfang Mai 2005 statt. Die Erhebung der Post-Daten (t2) erfolgte nach der Durchführung des *fairplayer.manuals* Mitte Juni 2005. Die Maßnahme wurde in beiden Schulen sehr komprimiert innerhalb von vier bis fünf Wochen von den (Klassen)Lehrerinnen und Lehrern mit Unterstützung durch *fairplayer.teamer* bzw. teilweise vollständig durch die Teamerinnen und Teamer durchgeführt. Vor der Umsetzung des *fairplayer.manuals* in den Schulklassen fand eine Schulung bzw. Einführung der Lehrer in die unterrichtsbegleitenden Materialien statt.

## 5 Ergebnisse

*Täter und Opfer von Bullying.* Zu t1 schätzten sich 27 (24 % der Stichprobe) der Schüler als Opfer ein. Zu t2 zeigt sich nach McNemar Statistik ein signifikantes Absinken ( $N = 113$ ,  $p = .013$ ) der Opferzahlen auf 13 Schüler (12 %). Als Bullies bezeichnen sich bei der Prämessung insgesamt 27 Schüler (24 %). Auch hier findet ein Rückgang

4 Zu t2 wurden die Lehrkräfte gebeten, zunächst das Verhalten der Schüler nach der Durchführung des Programms einzuschätzen, anschließend wurden sie gebeten, sich gedanklich in die Zeit vor der Durchführung des Programms zu versetzen und retrospektiv das Verhalten ihrer Schüler vor Durchführung des Programms einzuschätzen.



der selbsteingeschätzten Bullies zu t2 auf 21 Schüler (19 % der Stichprobe) statt, der jedoch nicht statistisch signifikant ist. Bei der Gruppe der Bully/Victims, also jene Schüler, die sich sowohl als Täter als auch als Opfer von Bullying bezeichnen, lässt sich ein – jedoch nicht signifikanter – Rückgang von 10 Schülern (9 %) zu t1 auf 4 Schüler (3 %) zu t2 verzeichnen. Es lagen keine Unterschiede für Schüler unterschiedlichen Alters vor.

*Prosoziales Verhalten, Empathie und Gewaltlegitimation (FEPAA).* Nach einer ersten explorativen Sichtung der Daten zeigten sich hinsichtlich der Intensität der Durchführung des fairplayer.manuals deutliche Unterschiede zwischen den Schulen (respektive Schulformen). In der Berufs-/berufsvorbereitenden Schule wurde die Maßnahme in allen Klassen vollständig durch ein vorzugsweise gemischtgeschlechtliches Teamertandem und meist ohne Anwesenheit der Lehrer durchgeführt. An der Gesamtschule wurden die Klassenlehrerinnen und Klassenlehrer in fünf Klassen bei der Durchführung der Maßnahme teilweise begleitet, in zwei Klassen wurde die Maßnahme über den gesamten Zeitraum von einem Teamertandem in Anwesenheit der Lehrer durchgeführt. Die Anzahl der durchgeführten Module variierte zwischen sieben Schritten á 80 Minuten (Gesamtschule) und drei bis sechs Schritten á 90 Minuten (Berufs- / berufsvorbereitende Schule). Daher wurden die Veränderungen auf den Skalen der FEPAA jeweils mittels einer zweifaktoriellen Varianzanalyse mit Messwiederholung auf dem Faktor Messzeitpunkt berechnet. Unter dem Faktor Bedingung wurden die beiden Schulformen eingesetzt. Das Geschlecht der Schüler floss als Kovariate in die Analysen mit ein.

**Tabelle 1:** Veränderungen auf den Skalen Prosozialität, Empathie und Aggressivität/Gewaltlegitimation: Ergebnisse der zweifaktoriellen Varianzanalysen mit Messwiederholung auf dem Faktor Messzeitpunkt, Schulform unter dem Faktor Bedingung und Geschlecht als Kovariate

	Schule F (df = 1; 92)	Zeit F (df = 1; 99)	Schule x Zeit F (df = 1; 102)
<b>FEPAA</b>			
Prosozialität	0,17	4,09*	1,96
<b>FEPAA</b>			
Empathie	0,27	0,14	4,08*
<b>FEPAA</b>			
Aggressivität-/ Gewaltlegitimation	1,29	0,75	4,27*

Anmerkungen:  $N = 113$ . \*  $p < .05$

Wie Tabelle 1 zu entnehmen ist, zeigte sich nur auf der Skala Prosozialität  $F_{(1;99)} = 4,09$  ein signifikanter Effekt ( $p < .05$ ) des Faktors Zeit. Dieser ist hypothesenkonform und besagt, dass die Schüler aller teilnehmenden Klassen, also über beide Schulformen hinweg, zum zweiten Messzeitpunkt (t2:  $M = 22,48$ ;  $SD = 2,00$ ) signifikant höhere Werte auf der Skala Prosozialität erreichen als noch zu t1 (t1:  $M = 21,91$ ;  $SD = 2,18$ ).

In den Abbildung 1a-c sind die Mittelwerte für beide Schulformen getrennt im Prä-Post-Vergleich graphisch dargestellt. Die Post-Hoc-Analyse ergab, dass die Zunahme auf der Skala Prosozialität innerhalb der Berufs-/berufsvorbereitenden Schule signifikant ist ( $t_{34} = 2,09, p < .05$ ), während dies für das Ansteigen der Werte der Gesamtschüler nicht zutrifft. Auf den Skalen Empathie und Gewaltlegitimation gibt es keine signifikanten Haupteffekte (s. Tab. 1), jedoch signifikante Interaktionseffekte der Faktoren Zeit und Schule. Für die Outcomevariable Empathie ergibt sich ein signifikanter Interaktionseffekt von  $F_{(1;102)} = 4,08 (p < .05)$ . Ein t-Test zur Post-Hoc-Analyse zu beiden Messzeitpunkten mit dem Faktor Schule ergab, dass die Werte der Schüler der Berufs-/berufsvorbereitenden Schule mit der Zeit ansteigen, während die der Gesamtschule abnehmen. Zum ersten Messzeitpunkt lagen die Werte der Schüler der Gesamtschule noch signifikant über denen der Berufs-/berufsvorbereitenden Schule ( $t_{102} = 2,58, p < .01$ ); zum zweiten Messzeitpunkt gibt es keinen signifikanten Unterschied mehr. Ein t-Test für abhängige Stichproben nur für die Gesamtschule gerechnet zeigte, dass das Absinken der Werte innerhalb dieser Gruppe signifikant ist ( $t_{69} = 2,15, p < .05$ ). Die Berufs-/berufsvorbereitenden Schule dagegen verbesserte sich nicht signifikant. Auch auf der Skala Gewaltlegitimation lässt sich ein signifikanter Interaktionseffekt zwischen den Faktoren Zeit und Schule finden ( $F_{(1;102)} = 4,27; p < .05$ ). Während die Schüler der berufsvorbereitenden Schule vor der Maßnahme noch signifikant höhere Werte auf der Skala Gewaltlegitimation erreichen ( $t_{104} = -3,00, p < .01$ ), haben sich die Werte beider Schulen zu t2 angeglichen, so dass kein signifikanter Unterschied mehr vorliegt. Ein t-Test für abhängige Stichproben ergab, dass die Abnahme der Gewaltlegitimation innerhalb der Berufs-/berufsvorbereitenden Schule signifikant ist ( $t_{34} = 2,09, p < .05$ ), während dies nicht für das Ansteigen der Werte der Gesamtschüler zutrifft.

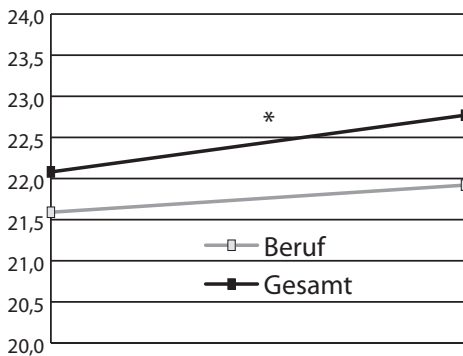


Abbildung 1a: Mittelwerte der Skala Prosozialität (range: 13-26), über beide Schulformen getrennt dargestellt

Schulform	t1		t2	
	M	SD	M	SD
GESAMTS.	22,08	2,20	22,77	1,80
BERUFSS.	21,59	2,14	21,92	2,27

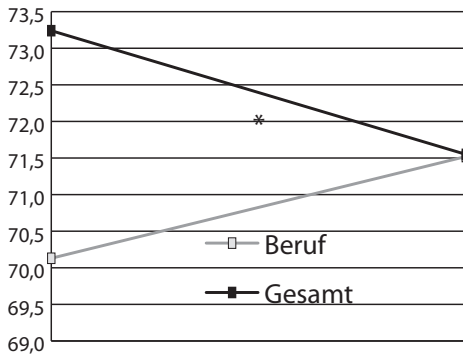


Abbildung 1b: Mittelwerte der Skala Empathie (range: 28-84), über beide Schulformen getrennt dargestellt

Schulform	t1		t2	
	M	SD	M	SD
GESAMTS.	73,24	6,11	71,55	7,51
BERUFSS.	70,13	5,24	71,52	7,53

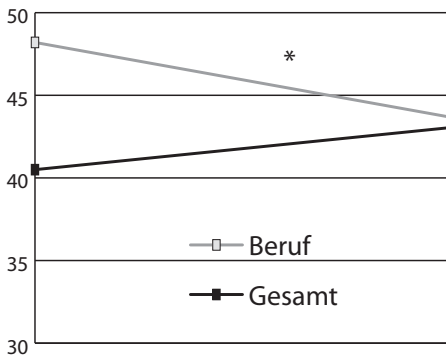


Abbildung 1c: Mittelwerte der Skala Aggressivität/Gewaltlegitimation (range: 13-91), über beide Schulformen getrennt dargestellt

Schulform	t1		t2	
	M	SD	M	SD
GESAMTS.	40,5	12,39	43,05	13,68
BERUFSS.	48,2	12,2	43,67	13,68

*Rückmeldungen der Lehrkräfte.* Von insgesamt 12 teilnehmenden Klassen wurden 11 Lehrerfragebögen an uns zurückgegeben. Drei Lehrer werden in der folgenden Auswertung der Fragebögen zur Einschätzung der Arbeitsmaterialien und zum Programm fairplayer.manual nicht berücksichtigt, da sie während und nach der Maßnahme kaum Kontakt zu ihrer Klasse hatten und die meisten Fragen daher nicht beantworten konnten. In die im Folgenden dargestellte Auswertung fließen die Urteile von 8 Lehrern (7 Lehrerinnen und 1 Lehrer) ein. In 3 aus diesen 8 Klassen wurde die Maßnahme vollständig durch fairplayer.teamer durchgeführt, daher sahen sich drei Lehrer (aus diesen Klassen) bei einigen Fragen nicht in der Lage, zu antworten. In diesen Fällen werden entsprechend weniger Lehrerurteile berücksichtigt.

Bezogen auf die Frage, inwiefern die Maßnahme zu einem veränderten Umgang zwischen den Jugendlichen beiträgt, meldeten die Lehrer folgendes zurück: Sieben von acht Lehrern beurteilen die Häufigkeit mit der ihre Schüler bei Streitigkeiten schlichtend eingriffen für die Zeit vor der Maßnahme als „selten“ und eher „weniger“. Nur ein Lehrer konnte seiner Klasse ein eher „häufigeres“ Eingreifen bestätigen. Für den Zeitpunkt nach der Maßnahme schätzen vier Lehrer, das Eingreifverhalten ihrer Schüler als eher „häufiger“ ein. Kein Lehrer vergab mehr die Beurteilung „selten“. Zwei Lehrer sahen sich nicht in der Lage, solche Verhaltensweisen unter ihren Schülern zu beurteilen. Nach dem Lehrerurteil zeigten die Schüler vor der Maßnahme im Durchschnitt häufiger offen-, verbal- und relational-aggressive Verhaltensweisen, als nach der Maßnahme. Fünf Lehrer beurteilen Verhaltensweisen wie Ausgrenzung, Hänseleien oder offen-aggressives Verhalten unter ihren Schülern vor der Maßnahme als eher „häufiger“ oder „oft“ auftretend. Nach der Maßnahme schätzte nur noch ein Lehrer die Auftretenshäufigkeit solcher Verhaltensweisen in seiner Klasse als „oft“ ein. Drei Lehrer beschreiben einen Rückgang dieser Verhaltensweisen („weniger“) nach der Maßnahme und ein Lehrer enthält sich seines Urteils.

Bezogen auf die Frage, inwiefern die Maßnahme dazu beiträgt, die Selbstreflexion hinsichtlich der Themen Zivilcourage und Gewalt bei Jugendlichen zu initiieren oder zu fördern, gaben uns die Lehrer folgende Rückmeldungen: Die Lehrer schätzen die Reflexion ihrer Schüler im Mittel nach der Maßnahme höher ein als vor der Maßnahme. Bei einer Enthaltung gaben sechs Lehrer ihre Einschätzung für die Zeit vor der Maßnahme und sieben Lehrer ihre Beurteilung für die Zeit nach der Maßnahme ab. Für die Zeit nach der Maßnahme schätzen fünf von sieben Lehrern die Häufigkeit, mit der sich ihre Schüler zu den Themen Gewalt oder Zivilcourage Gedanken machen, als eher „häufiger“ ein. Für die Zeit vor der Maßnahme schätzen hingegen fünf Lehrer die Reflexion ihrer Schüler über diese Themen als „selten“ und eher „weniger“ ein. Ähnliches lässt sich über die Reflexion der Schüler über Außenseiterrollen und schwächere Schüler aus der Klasse zusammenfassen: Nach der Maßnahme schätzen fünf von sieben Lehrern die Nachdenklichkeit ihrer Schüler hinsichtlich solcher Gruppenprozesse als „häufiger“ ein, dagegen vermuten fünf Lehrer für die Zeit vor der Maßnahme, dass ihre Schüler „selten“ oder „wenig“ darüber nachgedacht haben. Nach der Maßnahme erleben vier von sieben Lehrern ihre Schüler nachdenklicher hinsichtlich des eigenen Verhaltens gegenüber Mitschülern und beschreiben es als eher „häufiger“ auftretend. Für die Zeit vor der Maßnahme erlebten sechs Lehrer, die zu diesem Item Stellung genommen haben, ihre Schüler als eher „weniger“ oder „selten“ nachdenklich hinsichtlich des eigenen Verhaltens.

Bezüglich der Frage, ob das Gelernte Relevanz für die Lebenswelt der Jugendlichen hatte und es sich auf den Alltag der Jugendlichen übertragen lässt, schätzten sechs von sieben Lehrern die Relevanz der Arbeitsmaterialien für den Bereich „Schule und Ausbildung“ sowie für den Umgang mit Gleichaltrigen als hoch (Kategorien „recht hoch“ und „sehr hoch“) ein.

## 6 Diskussion

Fasst man die Ergebnisse der ersten Pilotevaluation zur Umsetzung des fairplayer.manuals mit Schülerinnen und Schülern aus Berufs- und berufsvorbereitenden Schulklassen sowie aus mehreren Gesamtschulklassen zusammen, so lässt sich in der Selbstbeurteilung der Schüler nach Durchführung der Maßnahme ein deutlicher Rückgang hinsichtlich der Anzahl an Bullies, Victims, und Bully/Victims verzeichnen – auf der Opferseite sogar mit einem signifikanten Rückgang von 50 % – sowie eine Zunahme an Prosozialität und eine Abnahme der Aggressivität/Gewaltlegitimation in den Berufs-/berufsvorbereitenden Schulklassen. Damit einhergehend berichten die Lehrer nach Durchführung der Maßnahme von einer Zunahme prosozialen Verhaltens, einer Zunahme an Reflexion unter den Schülern zu Themen wie Gewalt und Zivilcourage, einen Rückgang aggressiven Verhaltens sowie von einer hohen Relevanz der eingesetzten Materialien. Allerdings ist bei der Bewertung der Befunde zu beachten, dass nicht alle Lehrkräfte Rückmeldungen gaben und somit die Fremdbeurteilungen des Schülerverhaltens zum Teil nur auf wenigen Lehrerberichten beruhen.

Die Befunde hinsichtlich der Outcomevariablen Empathie und Gewaltlegitimation fallen für beide Schulen sehr heterogen aus. Dabei weisen die Effekte der Berufs-/berufsvorbereitenden Schule in die erwünschte Richtung, während sich bei der Gesamtschule ein gegenteiliger Effekt abzeichnet. Für die Skala Prosozialität zeigen beide Effekte in die erwartete Richtung. Für die Heterogenität der Befunde könnten verschieden Faktoren verantwortlich sein. In einigen Schulklassen, vor allem der Berufs-/berufsvorbereitenden Schule, wurde – wie dargestellt – die Maßnahme nicht in vollem Umfang umgesetzt. Dies könnte ein möglicher Hinweis für die nicht signifikanten, aber in die erwünschte Richtung weisenden Effekte sein.

In den Ergebnissen der Prozessevaluation zeigte sich, dass viele Lehrer/innen, die in der Gesamtschule das fairplayer.manual durchführten, die Maßnahme nicht wie gefordert umsetzten. Ein weiterer Unterschied zwischen den Schulen liegt in der vollständigen Durchführung (Berufs-/berufsvorbereitenden) versus teilweisen Begleitung bei der Durchführung (Gesamtschule) durch geschulte fairplayer.teamer. Hierauf könnten die sich entgegenreisenden Ergebnisse auf den Skalen Empathie und Aggressivität/Gewaltlegitimation begründen. Zudem könnten die differentiellen Befunde für eine unterschiedliche Wirksamkeit für Schüler unterschiedlichen Alters sprechen. Zukünftige Evaluationen zum Programm fairplayer.manual werden diesen Aspekt vertiefend aufnehmen müssen.

Eine Schwachstelle der vorliegenden Evaluationsstudie stellt sicherlich das Fehlen einer adäquaten Kontrollgruppe dar. Streng genommen können andere, nicht kontrollierte Einflüsse oder Veränderungen durch Entwicklungsaspekte anstelle der Teilnahme am fairplayer.manual zu den positiven Veränderungen in den Untersuchungsgruppen geführt haben. Allerdings erweist es sich häufig in Studien unter realen Bedingungen als schwierig, Kontrollgruppen ohne Intervention zur Teilnahme zu motivieren. Zu-

dem ist für zukünftige Studien notwendig, auf der Basis von Follow-Up-Untersuchungen zu überprüfen, ob sich die anfangs gefundenen Effekte nach Durchführung des Programms auch dauerhaft verfestigen. Dabei sei nochmals darauf hingewiesen, dass die hier vorgestellten Ergebnisse das Resultat einer ersten Pilotstudie darstellen; zurzeit werden mit Warte-Kontrollgruppe und Follow-Up-Messzeitpunkt weitere Evaluationsstudien durchgeführt, die die hier zunächst als vorsichtig zu bewertenden Ergebnisse bestätigen müssen. Ebenfalls wird auch zu berücksichtigen sein, inwieweit die unterschiedlichen Ergebnisse einen Alterseffekt widerspiegeln oder auf die hoch belastete Stichprobe zurückzuführen sind. Den Häufigkeiten zum Bullying kann im Vergleich zu üblichen Auftretenshäufigkeiten (s. z. B. Scheithauer, Hayer, Petermann, Jugert, 2006) entnommen werden, dass an beiden Schulen – oder zumindest in den ausgewählten Klassen – überdurchschnittlich viele Gewalt- und Bullyingvorfälle aufgetreten sind. Dies entspricht aufgrund der räumlichen Lage beider Schulen in sozialen Brennpunkten sowie der Schulform („berufsvorbereitende Schule“) per definitionem den Erwartungen. Insofern erweist es sich als interessant, die Wirkung des fairplayer.manuals zukünftig vergleichend in unausgelesenen versus Risikopopulationen sowie mit unterschiedlichen Altersgruppen zu untersuchen. Auch eine mögliche Überforderung durch die Instrumente im Hinblick auf die Zusammensetzung der Stichprobe und der sehr kurze Abstand des zweiten Messzeitpunktes zur Maßnahme sind bei der Ergebnisinterpretation kritisch zu betrachten. Schließlich sollten zur Erhebung von Bullyingdaten hinsichtlich Täter- und Opferstatus neben Selbstbericht und Lehrereinschätzung weitere Datenquellen (z. B. Peernominierungen, Beobachtungen) herangezogen werden (vgl. Morbitzer, Spröber, Hautzinger, 2009).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die ersten Befunde der hier dargestellten Pilotevaluation – entgegen den Erfahrungen aus den eingangs berichteten Metaanalysen und Reviews – dafür sprechen, dass mit dem fairplayer.manual ein wichtiger Beitrag zur Reduktion von Bullying im Jugendalter geleistet werden kann. Das wird auch von weitergehende Analysen zur Wirksamkeit des Programms bestätigt (Bull, Schultze, Scheithauer, 2009).

## Literatur

- Arsenio, W. F., Lemerise, E. A. (2001). Varieties of childhood bullying: Values, emotion processes, and social competence. *Social Development*, 10, 59-73.
- Atlas, R. S., Pepler, D. J. (1998). Observations of bullying in the classroom. *Journal of Educational Research*, 92, 86-99.
- Baldry, A. C., Farrington, D. P. (1995). Protective factors as moderators of risk factors in adolescence bullying. *Social Psychology of Education*, 8, 263-284.
- Bukowski, W. M., Rubin, K. H., Parker, J. G. (2001). Social competence: Childhood and adolescence. In N. J. Smelser, P. B. Baltes (Eds.), *International encyclopedia of the social and behavioral sciences* (pp. 14258-14264). Elsevier Science. (Online: <http://www.sciencedirect.com/science/article/>).

- Bull, H. D., Schultze, M., Scheithauer, H. (2009). School-based prevention of bullying and relational aggression: The fairplayer.manual. *European Journal of Developmental Science*, 3, 312-317.
- Cowie, H. (2000). Bystanding or standing by: Gender issues in coping with bullying in English schools. *Aggressive Behavior*, 26, 85-97.
- Fehr, E., Fischbacher, U. (2004). Social norms and human cooperation. *Trends in Cognitive Sciences*, 8, 185-190.
- Ferguson, C. J., Miguel, C. S., Kilburn, J. C., Sanchez, P. (2007). The Effectiveness of school-based anti-bullying programs: A meta-analytic review. *Criminal Justice Review*, 32, 401-414.
- Kanning, U. P. (2002). Soziale Kompetenz – Definition, Strukturen und Prozesse. *Zeitschrift für Psychologie*, 210, 154-163.
- Keller, M. (2001). Moral in Beziehungen: Die Entwicklung des frühen moralischen Denkens in Kindheit und Jugend. In W. Edelstein, F. Oser, P. Schuster (Hrsg.), *Moralische Erziehung in der Schule* (S. 111-140). Weinheim: Beltz.
- Lind, G. (2003). *Moral ist lehrbar. Handbuch zur Theorie und Praxis moralischer und demokratischer Bildung*. München: Oldenbourg.
- Lukesch, H. (2005). Fragebogen zur Erfassung von Empathie, Pro-Sozialität, Aggressionsbereitschaft und aggressivem Verhalten (FEPA). Weinheim: Hogrefe.
- Merrell, K. W., Gueldner, B. A., Ross, S. W., Isava, D. M. (2008). How effective are school bullying intervention programs? A meta-analysis of intervention research. *School Psychology Quarterly*, 23, 26-42.
- Meyer, G., Hermann, A. (2000). Zivilcourage im Alltag. Ergebnisse einer empirischen Studie. *Politik und Zeitgeschichte*, 7-8, 3-13.
- Morbitzer, P., Spröber, N., Hautzinger, M. (2009). Wie zuverlässig sind Selbsteinschätzungen von Schülern zum Vorkommen von Bullying? *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 58, 81-95.
- Mrazek, P.J., Haggerty, R.J. (Eds.). (1994). *Reducing risks for mental disorders: Frontiers for preventive intervention research*. Committee on Prevention of Mental Disorders, Institute of Medicine. Washington DC: National Academy Press.
- Olweus, D. (1997). *Bully/Victim Questionnaire*. Partly revised version. Unpublished
- Olweus, D. (2002). *Gewalt in der Schule: Was Lehrer und Eltern wissen sollten – und tun können* (3. korrigierte Aufl.). Bern: Huber.
- Petermann, F., Niebank, K., Scheithauer, H. (2004). *Entwicklungswissenschaft: Entwicklungspsychologie – Genetik – Neuropsychologie*. Berlin: Springer.
- Ryan, W., Smith, J. D. (2009). Antibullying programs in schools: How effective are evaluation practices? *Prevention Science* (ePub DOI: 10.1007/s11121-009-0128-y).
- Salmivalli, C. (1999). Participant role approach to school bullying: Implications for interventions. *Journal of Adolescence*, 22, 453-459.
- Scheithauer, H., Bull, H. (2005). Fragebogen für Lehrer/innen und Sozialpädagogen/innen zur Einschätzung des fairplayer.manuals und zum Projekt „fairplayer“ (2. Fassung). Eigenverlag.
- Scheithauer, H., Bull, H. D. (2008). *fairplayer.manual: Förderung von sozialen Kompetenzen und Zivilcourage - Prävention von Bullying und Schulgewalt*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Scheithauer, H., Hayer, T., Petermann, F. (2003). *Bullying unter Schülern - Erscheinungsformen, Risikobedingungen und Interventionskonzepte*. Göttingen: Hogrefe.

- Scheithauer, H., Hayer, T., Petermann, F., Jugert, G. (2006). Physical, verbal and relational forms of bullying among students from Germany: Gender-, age-differences and correlates. *Aggressive Behavior*, 32, 261-275.
- Siebert H. (2003). *Pädagogischer Konstruktivismus*. Weinheim: Beltz.
- Spiel, C., Atria, M. (2002). Trackling violence in schools: A report from Austria. In P. K. Smith (Ed.), *Trackling violence in schools on a European-Wide Basis*. EC CONNECT Initiative. Goldsmiths College: University of London, Retrieved February 13, 2003, from <http://www.gold.ac.uk/connect/reportaustria.html>

**Korrespondenzanschrift:** Prof. Dr. Herbert Scheithauer, Freie Universität Berlin, Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie, Wissenschaftsbereich Psychologie, Arbeitsbereich Entwicklungswissenschaft und Angewandte Entwicklungspsychologie, Habelschwerdter Allee 45, 14195 Berlin; E-mail: [hscheit@zedat.fu-berlin.de](mailto:hscheit@zedat.fu-berlin.de)

*Herbert Scheithauer*, Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie, Wissenschaftsbereich Psychologie, Arbeitsbereich Entwicklungswissenschaft und Angewandte Entwicklungspsychologie, Freie Universität Berlin; *Heike Dele Bull*, Psychologisches Institut, Zentrale Koordination und Administration, Universität Zürich, Schweiz.