

Ruhr-Universität Bochum  
Juristische Fakultät  
Masterstudiengang Kriminologie und Polizeiwissenschaft

## **Masterarbeit**

# **Anti-Mobbing-Trainings und Programme zum Erwerb sozialer Kompetenzen – ein effektives und effizientes Gewaltpräventionskonzept an Schulen?**



Erstgutachter: PD Thomas Osterlitz  
Zweitgutachter: Reinhard Mokros M.A.

Vorgelegt von:  
Laura Kappel

[REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED]

Matrikelnummer: 108109202683

Vorgelegt am: 30.01.2012

## **Gliederung**

Gliederung .....	II
Abkürzungsverzeichnis .....	V
1. Einleitung .....	1
2. Der theoretische Hintergrund .....	5
2.1. Gewaltbegriff .....	5
2.2. Der Begriff „Mobbing“ – Versuch einer Definition .....	6
2.3. Ursachen von Gewalt und Mobbing in der Schule .....	9
2.4. Der Begriff „Sozialkompetenz“ .....	10
3. Präventionsstrategien an Schulen .....	12
3.1. Sozialkompetenztraining .....	12
3.2. Anti-Mobbing-Training .....	14
3.3. Streitschlichterkonzept .....	15
4. Präventionskonzept an der Friedrich-Harkort-Schule .....	16
4.1. Sozialkompetenztraining an der Friedrich-Harkort-Schule .....	17
4.2. Anti-Mobbing-Training an der Friedrich-Harkort-Schule .....	18
4.3. Streitschlichterkonzept an der Friedrich-Harkort-Schule .....	20
5. Methodik der Datenerhebung .....	21
5.1. Auswahl der Erhebungsmethodik .....	21
5.2. Erläuterungen zu den Interviewleitfäden .....	25
5.2.1. Interviewleitfaden zum Sozialkompetenztraining .....	25
5.2.2. Interviewleitfaden zum Anti-Mobbing-Training .....	25
5.3. Auswahl der Stichprobe .....	26
6. Durchführung der empirischen Untersuchung .....	28

7. Methodik der Datenauswertung .....	30
7.1. Auswahl der Auswertungsmethodik .....	30
7.2. Durchführung der Auswertung .....	30
7.3. Erläuterungen zu den Kodierleitfäden .....	32
7.3.1. Kodierleitfaden zum Sozialkompetenztraining .....	33
7.3.2. Kodierleitfaden zum Anti-Mobbing-Training .....	35
8. Gütekriterien .....	36
8.1. Objektivität .....	36
8.2. Reliabilität .....	37
8.3. Validität .....	38
9. Evaluation des Präventionskonzepts der Friedrich-Harkort-Schule .....	39
9.1. Evaluation des Sozialkompetenztrainings .....	39
9.1.1. Bewertung durch die Stufe 6 .....	39
9.1.1.1. Klasse 6a .....	39
9.1.1.2. Klasse 6b .....	42
9.1.1.3. Klasse 6c .....	43
9.1.1.4. Klasse 6d .....	44
9.1.2. Fazit der Stufe 6 .....	46
9.1.3. Bewertung durch die Stufe 7 .....	47
9.1.3.1. Klasse 7a .....	47
9.1.3.2. Klasse 7b .....	49
9.1.3.3. Klasse 7c .....	50
9.1.3.4. Klasse 7d .....	53
9.1.4. Fazit der Stufe 7 .....	54
9.1.5. Gesamtfazit zum Sozialkompetenztraining .....	55

9.2. Evaluation des Anti-Mobbing-Trainings.....	57
9.2.1. Bewertung durch die Stufe 8 .....	57
9.2.1.1. Klasse 8a .....	57
9.2.1.2. Klasse 8b .....	60
9.2.1.3. Klasse 8c .....	63
9.2.1.4. Klasse 8d .....	66
9.2.1.5. Klasse 8e .....	69
9.2.2. Fazit der Stufe 8 .....	72
9.2.3. Bewertung durch Stufe 9 .....	74
9.2.3.1. Klasse 9a .....	74
9.2.3.2. Klasse 9b .....	77
9.2.3.3. Klasse 9c .....	79
9.2.3.4. Klasse 9d .....	82
9.2.4. Fazit der Stufe 9 .....	84
9.2.5. Gesamtfazit zum Anti-Mobbing-Training .....	85
10. Schlussbetrachtung.....	86
Literaturverzeichnis.....	VI
Anlagen.....	1
1. Exposé zur Masterarbeit .....	1
2. Interviewleitfäden .....	9
2.1. Sozialkompetenztraining .....	9
2.2. Anti-Mobbing-Training .....	12
3. Ablaufplan der Interviews .....	15
3.1. Sozialkompetenztraining .....	15
3.2. Anti-Mobbing-Training .....	15
4. Transkriptionsregeln .....	16
5. Kodierleitfäden .....	17
5.1. Sozialkompetenztraining .....	17
5.2. Anti-Mobbing-Training .....	18
Transkriptions-CD .....	XI
Selbstständigkeitserklärung .....	XII

## Abkürzungsverzeichnis

AMT	Anti-Mobbing-Training
KT	Sozial-Kompetenztraining
AMK	Anti-Mobbing-Konvention
d.h.	Das heißt
o.g	Oben genannte
etc.	und so weiter
Nr.	Nummer
s.g.	so genannte
Vgl	Vergleich
u.a.	unter anderem
z.B	zum Beispiel

## 1. Einleitung

Obwohl Gewalt und Mobbing an Schulen keine neuen Erscheinungsformen darstellen<sup>1</sup>, wurden diese bis kurz vor Beginn der neunziger Jahre nicht öffentlich thematisiert. Das lag vor allem daran, dass die Schulen um ihr Ansehen fürchteten.<sup>2</sup> Es wurde tabuisiert, dass delinquentes Verhalten auch im Schutzraum der Schule auftritt. Erst bedenkenswerte Medienberichte über gewalttätige Schulgangs und Messerattacken, wie z.B. die Vorkommnisse an der Berliner Rütlichschule, ließen öffentliche und politische Diskussionen zu dem Thema entfachen. Vor allem extreme physische Gewalthandlungen gerieten dabei in den Fokus. Insgesamt wird sowohl eine quantitative als auch qualitative Gewaltzunahme konstatiert<sup>3</sup> und der Eindruck erweckt, dass solche Ausschreitungen an der Tagesordnung seien.<sup>4</sup> Angesichts des Mangels an repräsentativen Forschungsergebnissen, wurde der Trend zu wissenschaftlichen Untersuchungen im Bereich Gewalt an Schulen gesetzt,<sup>5</sup> Die empirischen Ergebnisse können aber die medialen Behauptungen in dieser Form nicht bekräftigen. In aufwendigen Längsschnittuntersuchungen, z.B. durch Tillmann, konnte kein Anstieg der Gewalt an Schulen in den letzten drei Jahrzehnten festgestellt werden.<sup>6</sup> Auch eine qualitative Verstärkung im Sinne gesteigerter Brutalität konnte in einer Studie des Bundesverbands der Unfallkassen durch eine Längsschnitterhebung s.g. Raufunfälle ausgeschlossen werden. Als Raufunfälle werden dabei alle „meldepflichtige(n), aggressionsverursachte(n) Unfälle mit ärztlicher Inanspruchnahme“<sup>7</sup> bezeichnet. Im Zeitraum von 1993 bis 2003 seien die registrierten Fälle sogar rückläufig.<sup>8</sup> Die Divergenz zwischen medialer Berichterstattung und den wissenschaftlichen Erkenntnissen entsteht vor allem durch die Sensationsgeneigtheit der Medien und der dadurch entstehenden erhöhten Sensibilisierung der Gesellschaft in diesem Themenfeld.<sup>9</sup> Die darauf folgende undurchsichtige Flut an wissenschaftlichen Untersuchungen ist zum Teil in ihrer Seriosität

---

<sup>1</sup> Vgl. Schwind in Holtappels, Forschung über Gewalt an Schulen: S. 81, 81.

<sup>2</sup> Vgl. Bäuerle, Gewalt in der Schule, S.7.

<sup>3</sup> Vgl. Fuchs et. al., Schule und Gewalt: Realität und Wahrnehmung eines sozialen Problems, S. 2.

<sup>4</sup> Vgl. Jannan, Das Anti-Mobbing-Buch, S. 9.

<sup>5</sup> Vgl. Schwind in Holtappels, Forschung über Gewalt an Schulen:, S. 82, S.82.

<sup>6</sup> Vgl. Jannan, Das Anti-Mobbing-Buch, S. 9.

<sup>7</sup> Bundesverband der Unfallkassen, Gewalt an Schulen, S. 9.

<sup>8</sup> Vgl. Bundesverband der Unfallkassen, Gewalt an Schulen, S. 21.

<sup>9</sup> Vgl. Hinsch, Gewalt in der Schule, S. 83.

in Frage zu stellen.<sup>10</sup> Probleme treten z.B. schon bei der Messung der Gewaltphänomene in Schulen auf. Die Polizeiliche Kriminalstatistik (PKS) kann dabei nur geringfügig Auskunft geben, weil die Angabe des Tatorts Schule für den Kriminalbeamten kein Pflichtfeld beim Ausfüllen darstellt. Gesicherte Erkenntnisse können durch die PKS somit nur im geringen Maße gewonnen werden. Zudem handelt es sich bei der Gewaltproblematik um ein sehr sensibles Thema, das stark von der Anzeigebereitschaft der jeweils beteiligten Personen und Institutionen abhängt.

Obgleich die Gewaltquote geringer war, als öffentlich angenommen, gibt es keinen Grund zur Beschönigung der Angelegenheit.<sup>11</sup> Denn die aufgebauschten Medienberichte lassen die täglichen, kleineren Gewalthandlungen und Mobbing außer Acht und unterschätzen deren Folgen.<sup>12</sup> Studien zufolge wird jedes zehnte Kind im Laufe seiner Schulzeit gemobbt. Die Auswirkungen sind Angstzustände, psychosomatische Erkrankungen und starker Leistungsabfall. Oftmals sind Lehrer und Eltern der Auffassung, dass die Schüler ihre Probleme untereinander lösen sollen. Dadurch wird die Schule als rechtsfreier Raum erlebt, in dem sich das Opfer auf Grund der Anonymität nicht öffnet.<sup>13</sup> Erst in den letzten Jahren konnten fundierte, wissenschaftliche Erkenntnisse zum Thema Mobbing und Gewalt an Schulen gewonnen werden. Dabei wurden vornehmlich die Entwicklungen und die Ursachen für die Gewalthandlungen untersucht. Innerhalb der ätiologischen Analysen wurde herausgefunden, dass Mobbing und Gewalt nicht nur individuelle Hintergründe haben, sondern auch soziale Gefüge eine Rolle spielen. Die zunehmende öffentliche und wissenschaftliche Präsenz dieser Thematik führte vermehrt zur Entwicklung schulischer, Disziplinen übergreifender Präventionsprogramme.<sup>14</sup>

Man verständigte sich dahingehend, dass eine Entwicklung der Gewalt nicht abgewartet werden kann und neben repressiven Maßnahmen ein prophylaktisches Einschreiten erforderlich ist, um der Entstehung aggressiver Verhaltensweisen entgegenzuwirken.<sup>15</sup> Prävention heißt „positive Handlungs- und Lebensperspektiven eröffnen, die Gewalt überflüs-

---

<sup>10</sup> Vgl. Knopf/ Gallschütz, Aggressives Verhalten und Gewalt in der Schule, S. 13.

<sup>11</sup> Vgl. Schwind in Holtappels et al., Forschung über Gewalt an Schulen, S.81, S. 99.

<sup>12</sup> Vgl. Kasper, Mobbing in der Schule, Vorwort.

<sup>13</sup> Vgl. Jannan, Das Anti-Mobbing-Buch, S. 31.

<sup>14</sup> Vgl. Knopf/ Gallschütz, Aggressives Verhalten und Gewalt in der Schule, S.10.

<sup>15</sup> Vgl. Dann in Holtappels et al., Forschung über Gewalt an Schulen, S.351, S. 354.

sig machen.“<sup>16</sup> Die Ausbildung sozialer Fertigkeiten wird dabei als Schlüsselkompetenz betrachtet. Innerhalb der Wissenschaft herrscht Einigkeit, dass die Schule in die Präventionsarbeit miteinbezogen werden muss, da nicht nur externe, sondern auch schulinterne Konditionen die Entstehung von Gewalt und Mobbing bedingen.<sup>17</sup> Die Schule spielt für die Kinder im Hinblick auf die Ausbildung sozialer Fertigkeiten eine wichtige Rolle. Die Aufenthaltsdauer in der Schule hat stark zugenommen und die familiären Situationen bieten heutzutage oftmals nicht genügend Raum, die sozialen Fertigkeiten in genügendem Umfang auszubilden. Deshalb muss „Gewaltprävention in den normalen Unterrichtsverlauf, Schulalltag und in den Prozess der Schulentwicklung integriert werden“<sup>18</sup> Eine stabile Sozial- und Konfliktlösungskompetenz stellen dabei den Grundbaustein für eine effektive Prävention dar. Ein negatives Sozialklima in der Schule begünstigt Gewaltverhalten unter Schülern, so dass die Bildung eines positiven Sozialklimas mit gegenseitigem Respekt einen hohen Stellenwert haben sollten. Die Schulen müssen sich also in der Pflicht sehen, sowohl die Ausbildung sozialer Fertigkeiten der Schüler zu fördern, als auch Mobbingstrukturen zu erkennen und zu bekämpfen. Dabei wurde großer Wert auf interdisziplinäre Konzeptionen gelegt, um möglichst umfassende Maßnahmen aus verschiedenen Blickwinkeln durchführen zu können.<sup>19</sup> Als besonders effektiv haben sich Mehr-Ebenen-Programme herausgestellt, weil sie neben den personenbezogenen Umständen auch das Umfeld einbeziehen.<sup>20</sup> Diese präventiven Strategien haben sich vor allem deswegen als wirkungsvoll erwiesen, weil dadurch auch Kosten für aufwendige Interventionsmaßnahmen gespart werden können.<sup>21</sup>

Allerdings werden unter dem Deckmantel der Prävention unzählige Konzepte in verschiedenen Varianten angeboten. Die wenigsten wurden allerdings bisher auf ihre Wirksamkeit geprüft. Die Analyse solcher Konzeptionen dient also dem Qualitätsmanagement.<sup>22</sup> Die meisten Konzepte

---

<sup>16</sup> Gugel Vorwort.

<sup>17</sup> Vgl. Melzer, Gewalt als soziales Problem an Schulen, S. 20.

<sup>18</sup> Schröder, Handbuch Konflikt- und Gewaltpädagogik, S. 9.

<sup>19</sup> Vgl. Holtappels, Forschung über Gewalt an Schulen, S. 7.

<sup>20</sup> Vgl. Schubarth, Gewalt und Mobbing an Schulen, S. 98.

<sup>21</sup> Vgl. Preuschoff, Gewalt an Schulen: Und was dagegen zu tun ist, S. 59.

<sup>22</sup> Vgl. Jugert, Soziale Kompetenz für Jugendliche, S.102.



versprechen unmittelbaren Erfolg, der allerdings oftmals nicht eintritt.<sup>23</sup> Die Präventionsintention allein reicht nicht für eine Wirksamkeit aus.<sup>24</sup> Weiterhin zu beachten ist, dass es kein Generalkonzept für alle Schulen gibt. Bei der Auswahl der Projekte muss die spezifische Situation auf Individual-, Klassen- und Schulebene analysiert werden.<sup>25</sup>

Die vorliegende Arbeit soll einen Beitrag zur Evaluationsforschung für schulische Gewaltpräventionsprogramme leisten, indem sie ein Teilkonzept einer mehrdimensionalen Präventionsstrategie auf ihre Wirksamkeit und Nachhaltigkeit hinsichtlich der Reduzierung und Verhinderung von Gewalt- und Mobbinghandlungen aus Sicht der Schüler überprüft. Konkret wird ein Teil des Programms des Friedrich-Harkort-Gymnasiums in Herdecke (NRW), welches in Anlehnung an Petermann et. al entwickelt wurde, untersucht. Das mehrstufige Konzept beginnt in der 5. Klasse mit einem allgemeinen Sozialkompetenztraining<sup>26</sup> und wird in der 7. Klasse durch ein spezielles Anti-Mobbing-Training<sup>27</sup> konkretisiert. Die Möglichkeit, sich einer Ausbildung als Streitschlichter im Sinne der Mediation zu unterziehen, rundet das Konzept ab.<sup>28</sup> Da das Gesamtkonzept mit hohem personellem, zeitlichem und finanziellem Aufwand betrieben wird, sollte die Wirksamkeit des Projekts empirisch überprüft werden.

Das Forschungsprojekt „Wirksamkeit von Anti-Gewalt- und Anti-Mobbing-Trainings an Schulen“ der Fachhochschule für öffentliche Verwaltung NRW evaluiert die Studie die Effizienz des konkreten Präventionskonzepts unter verschiedenen Blickwinkeln. Das Gesamtforschungsprojekt ist auf zwei Jahre ausgerichtet und die ersten Untersuchungen wurden bereits durchgeführt.

Die Masterarbeit untersucht als Teilstudie des Gesamtprojekts die individuelle und gruppenspezifische Wirksamkeit und Nachhaltigkeit des KT und AMT aus Sicht der Schüler. Zur Steigerung der Repräsentativität, wurden alle Kinder der Jahrgangsstufen befragt, die an dem jeweiligen Training vor einem bzw. zwei Jahren teilgenommen haben. Um den ent-

---

<sup>23</sup> Vgl. Landscheid, Lehrertrainingsprogramm zur Änderung der Leistungswahrnehmung bei Schülern, S. 130.

<sup>24</sup> Vgl. Schröder, Handbuch Konflikt und Gewaltprävention, S. 25.

<sup>25</sup> Vgl. Darge in Melzer, Gewalt als soziales Problem an Schulen, S.221, S. 240.

<sup>26</sup> Sozialkompetenztraining wird folgend mit KT abgekürzt.

<sup>27</sup> Anti-Mobbing-Training wird folgende mit AMT abgekürzt.

<sup>28</sup> Im vorliegenden Text wird durchgängig die männliche Form benutzt. Im Sinne des Gleichbehandlungsgesetzes sind diese Bezeichnungen als nicht geschlechtsspezifisch zu betrachten.

stehenden Interviewaufwand zu kompensieren, wurden Kleingruppen von vier bis sieben Kindern aus einer Klasse für die Interviews gebildet. In einem leitfadengestützten Interview sollten die Kinder den persönlichen Effekt der Trainings und den für die Klassengemeinschaft beurteilen.

## **2. Der theoretische Hintergrund**

Im Vorfeld der Erhebung muss ein theoretisches Grundverständnis für die Gesamtmaterie geschaffen werden. In diesem Zusammenhang soll folglich näher auf die Phänomene Gewalt und Mobbing sowie den Begriff der Sozialkompetenz eingegangen werden.

### **2.1. Gewaltbegriff**

Bevor Präventionsmaßnahmen zu Gewalt an Schulen evaluiert werden können, muss der Gewaltbegriff einheitlich definiert werden, da in der Wissenschaft unterschiedliche Auffassungen des Phänomens vorherrschen. Die Weltgesundheitsorganisation versteht unter Gewalt den „absichtliche(n) Gebrauch von angedrohtem oder tatsächlichem körperlichem Zwang oder physischer Macht gegen die eigene oder eine andere Person, gegen eine Gruppe oder Gemeinschaft, der entweder konkret oder mit hoher Wahrscheinlichkeit zu Verletzungen, Tod, psychischen Schäden, Fehlentwicklung oder Deprivation führt.“<sup>29</sup> Viele Wissenschaftler halten diese Definition für zu kurz gegriffen, da er zu wenig auf die psychische Komponente von Gewalt eingeht. Scheithauer definiert Gewalt als „Aggressives Verhalten, bei dem zwischen Täter und Opfer ein physisches oder psychisches Ungleichgewicht besteht.“<sup>30</sup> In dieser Masterarbeit werden drei Gewaltformen unterschieden:

1. Physische Gewalt: „Physische Gewalt ist die Schädigung oder Verletzung eines oder mehrerer Menschen durch körperliche Kraft und/oder andere Zwangsmittel“<sup>31</sup>
2. Psychische Gewalt: „Psychische Gewalt ist die Schädigung und Verletzung eines oder mehrerer anderer Menschen durch Abwen-

---

<sup>29</sup> Krug, World report on violence and health, S. 6.

<sup>30</sup> Scheithauer /Hayer/ Petermann, Bullying unter Schülern, S. 81.

<sup>31</sup> Bründel, Tatort Schule, S. 18.

dung, Ablehnung, Abwertung, Entzug von Vertrauen, Entmutigung und Erpressung.“<sup>32</sup> Sie kann einerseits verbal z.B. durch Beleidigungen erfolgen, andererseits aber auch nonverbal mit Gesten und Ausgrenzungen.

3. Vandalismus: ist die Beschädigung von Gegenständen.

Die häufigste Form der Gewaltausübung ist die verbale. Dies liegt unter anderem daran, dass verbale Gewalt in ihren Folgen unterschätzt wird. Durch die inkonsequenten Reaktionen seitens der Lehrer wird das Verhalten noch intermittierend verstärkt.<sup>33</sup>

## **2.2 Der Begriff „Mobbing“ – Versuch einer Definition**

Der Begriff Mobbing ist in der Wissenschaft noch nicht einheitlich definiert worden. In vielen Sprachen gibt es auch kein Synonym für Mobbing und bei den beteiligten Personengruppen (Schüler, Lehrer, Eltern) gibt es kein einheitliches Begriffsverständnis.<sup>34</sup> Erstmals wurde der Begriff durch den Zoologen Konrad Lorenz geprägt, der damit ein Verhalten in der Tierwelt beschrieb, bei dem eine Gruppe ein einzelnes Tier vertreibt.<sup>35</sup> Dieser Begriff wurde dann bei menschlichem Ausgrenzverhalten synonym verwendet. Olweus leitet den Begriff Mobbing vom englischen Bullying – dem dauerhaften Drangsalieren von Mitschülern – ab und kommt zu folgender Definition: „Ein Schüler oder eine Schülerin ist Gewalt ausgesetzt oder wird gemobbt, wenn er oder sie wiederholt und über eine längere Zeit den negativen Handlungen eines oder mehrerer anderer Schüler ausgesetzt ist.“<sup>36</sup> Negative Handlungen in diesem Zusammenhang bedeuten, „dass jemand absichtlich einem anderen Verletzungen oder Unannehmlichkeiten zufügt.“<sup>37</sup> Wichtig zu beachten ist, dass nicht jede Gewaltausübung Mobbing darstellt, aber es sich bei jeder Mobbinghandlung um Gewalt handelt.

Mobbing umfasst verschiedene Handlungsformen. Physisches Mobbing kann direkt durch Schlagen und Treten, aber auch indirekt durch Angriffe auf das Eigentum, durch Einsperren etc. erfolgen. In psychischem Mobbing sind verbale und nonverbale Arten mitinbegriffen. Verbale For-

---

<sup>32</sup> Bründel, Tatort Schule, S. 18

<sup>33</sup> Vgl. Dollase, Gewalt in der Schule, S. 28.

<sup>34</sup> Schubarth, Gewalt und Mobbing an Schulen, S.18.

<sup>35</sup> Vgl. Gollnick/Böcker, Schulische Mobbing-Fälle: Analysen und Strategien, S. 35.

<sup>36</sup> Olweus, Gewalt in der Schule: Was Lehrer und Eltern wissen sollten - und tun können, S. 13.

<sup>37</sup> Olweus, Gewalt in der Schule: Was Lehrer und Eltern wissen sollten - und tun können, S. 22.

men sind direktes Hänkeln, Auslachen und Beleidigen oder indirekte Erpressung und Bedrohung. Der *nonverbale Modus operandi* impliziert indirektes Abschneiden von sozialen Bezügen, Grimassenschneiden oder indirekte relationale Formen wie Gerüchte verbreiten oder Freunde ausspannen etc.<sup>38</sup> Die Isolation kann sich einerseits im sozialen Bereich durch Ausschluss von sozialen Kontakten oder der Aberkennung einer gruppenspezifischen Werterangposition, andererseits auch durch Einschränkung der persönlichen Entfaltungsmöglichkeiten ereignen.<sup>39</sup> Voraussetzung für das Vorliegen eines Mobbingfalls ist ein „Ungleichgewicht der Kräfte in einer interpersonalen Beziehung“.<sup>40</sup>

Dieses Merkmal unterscheidet Mobbing von vielen anderen Konfliktformen und normalen Streitigkeiten. Ziel ist nicht etwa die Klärung eines Sachverhalts, sondern die systematische Erniedrigung des Gegenübers. Ein starkes Machtgefälle ist ein integraler Bestandteil von Mobbing-Situationen. Das bedeutet, dass es sich bei einem Konflikt mit zwei gleichstarken Kontrahenten nicht um einen Mobbingfall handelt. Das fatale an Mobbingfällen ist nicht der Konflikt zwischen zwei Personen, sondern dass sich die Gruppe mit dem Täter solidarisiert und dadurch die Situation für das Opfer noch verschlimmert wird.<sup>41</sup> Bei Mobbing handelt es sich um einen verfestigten, ungelösten Konflikt, der innerhalb eines langfristigen Prozesses durch ein gestörtes Interaktionsgefüge und eine asymmetrische Kommunikationsstruktur entsteht.<sup>42</sup> Erst die Verknüpfung der unterschiedlichen Handlungsmuster und das systematische Vorgehen machen Mobbing aus. Entscheidend im Sinne der wissenschaftlichen Definition ist, dass die Hänseleien mindestens ein Mal pro Woche und über einen längeren Zeitraum (mehrere Monate) erfolgen.<sup>43</sup> Es entsteht eine Art Teufelskreis, bei dem das Opfer durch für die Außenwelt unsichtbare und subtile Attacken als wertlos definiert wird und es sich nach und nach der Rolle annimmt und dadurch das Verhalten des Täters legitimiert.<sup>44</sup> Die Reaktionen der Außenwelt, insbesondere die Ignoranz durch die Eltern

---

<sup>38</sup> Schubarth, Gewalt und Mobbing an Schulen, S. 17.

<sup>39</sup> Vgl. Gollnick/ Böcker, Schulische Mobbing-Fälle: Analysen und Strategien, S. 113.

<sup>40</sup> Olweus in Holtappels et al., Forschung über Gewalt an Schulen, S. 281, S. 283.

<sup>41</sup> Vgl. Kasper, Mobbing in der Schule, S. 30.

<sup>42</sup> Vgl. Gollnick/ Böcker, Schulische Mobbing-Fälle: Analysen und Strategien, S. 40.

<sup>43</sup> Vgl. Jannan, , Das Anti-Mobbing-Buch, S. 26.

<sup>44</sup> Vgl. Kasper, Mobbing in der Schule, S. 14.

und Lehrer und der Mitläufereffekt der Schüler, führen zusätzlich zur Verfestigung des Konflikts.

Nach Salmivallis „Participant Role-Ansatz“ ist die gesamte Klasse am Mobbingprozess beteiligt.<sup>45</sup> Jeder nimmt eine spezielle Rolle ein. Es wird in drei große Gruppen differenziert.

Die erste Gruppe ist die der Mobber. Dabei gibt es die direkten Täter, d. h. die Drahtzieher, welche die aggressiven Handlungen selbst ausführen und andere zu den Taten animieren und die Assistenten der Mobber, die den Täter bei der Durchführung unterstützen. Kennzeichnend für diese Gruppe ist, dass sie nach außen selbstbewusst wirken, eine hohe Beliebtheit aufweisen und körperlich überlegen sind.<sup>46</sup>

Die zweite sind die Gemobbten. Dabei werden zwei Typen unterschieden: Passive Opfer nehmen die Opferrolle an, ohne sich zu wehren. Täter-Opfer verhalten sich selbst aggressiv gegenüber den Mitschülern

Bei der Gruppe der Zuschauer differenziert man drei Rollen. Es gibt die Mitläufer, die gezielt Mobbing-situationen aufsuchen und sich über die Drangsalierungen lustig machen, selbst aber keine Initiative zum Mobben ergreifen. Daneben gibt es die Helfer des Gemobbten, die versuchen, das Opfer zu trösten und des Weiteren die Außenstehenden, die nicht direkt am Mobbing beteiligt sind, aber auch nichts gegen das Mobbing unternehmen. Insgesamt wird deutlich, dass die Zuschauer nicht unbeteiligt am Mobbingprozess sind, sondern „einen integralen systemstabilisierenden Bestandteil am Mobbing-Geschehen.“<sup>47</sup> einnehmen. Dieses Verhalten ist weitestgehend auf die Angst, selbst Mobbingopfer zu werden, zurückzuführen. Die Mitläufer stärken den Täter mit ihrer Aufmerksamkeit, die sie dem Mobbinggeschehen widmen und versuchen damit ihre eigene Position in der Gruppe zu stärken und Anerkennung zu finden.<sup>48</sup>

Der Entstehungsprozess von Mobbing erfolgt in drei Stufen: Vor dem Beginn der ersten Phase herrscht meist ein kaltes Klassenklima, bei dem Beleidigungen, Hänseleien und Konflikte an der Tagesordnung stehen. In der anschließenden Explorationsphase versucht der Täter, durch Angriffe auf mehrere Mitschüler ein passendes Opfer zu finden. In der

---

<sup>45</sup> Vgl. Scheithauer/ Dele Bull/ Edelstein, Fairplayer manual, S. 19.

<sup>46</sup> Vgl. Scheithauer/ Dele Bull/ Edelstein, Fairplayer manual, S. 75.

<sup>47</sup> Scheithauer/ Dele Bull/ Edelstein, Fairplayer manual, S. 34.

<sup>48</sup> Vgl. Alsaker, Quälgeister und ihre Opfer, S. 90.

Konsolidierungsphase führt der Täter gezielte Angriffe gegenüber der vorher ausgewählten Person durch. Die Umgebung (Zuschauer, Mitläufer) bildet sich langsam heraus. In der darauffolgenden Manifestationsphase wird die Rolle des Opfers verfestigt. Das Opfer befindet sich in einem Teufelskreis, bei dem es immer weiter in die viktimisierte Rolle gerät und diese auch annimmt. Auch die Rollen der Umgebung wurden gestärkt. Schlussendlich wird das Verhalten der Täter auch gerechtfertigt, indem sie ihre Verantwortung auf die Gesamtgruppe verschieben.<sup>49</sup>

### **2.3 Ursachen von Gewalt und Mobbing in der Schule**

Die Hintergründe für die Entstehung von Gewalt und Mobbing sind multi-kausal. Die Ursachen liegen einerseits in den individuellen familiären und sozialen Konditionierungen des Täters, andererseits sind auch institutionelle Faktoren innerhalb der Schule ursächlich. Wichtig im Rahmen der schulischen Präventionsarbeit ist der Umstand, dass die Bedingungen, die zu Gewalt und Mobbing in der Schule führen, nicht nur von außen in die Schule herein getragen werden, sondern auch in der Schule entstehen. Die Schulklasse stellt ein soziales System sui generis dar, in dem ein eigenes Interaktions- und Kommunikationssystem herrscht. Mobbing entsteht durch starkes Selektionsdenken in der Schule.<sup>50</sup>

Durch die peer-kulturelle Aufladung haben die Mitschüler für die Identitätsentwicklung der Schüler einen hohen Stellenwert und die Rolle des einzelnen innerhalb der Klasse hat eine große Bedeutung.<sup>51</sup> Daher lastet auf den Kinder ein hoher Druck, Freundschaften zu knüpfen.<sup>52</sup> Diese Umstände begünstigen Mobbing, weil jeder versucht, mit allen Mitteln einen der höheren Rangplätze in der Klasse einzunehmen. Diese Sachlage, gekoppelt mit dem Leistungsdruck in der Schule und dem damit einhergehenden Macht- und Dominanzstreben, kann Mobbing begünstigen.<sup>53</sup> Aber auch „die Lernkultur, curriculare Strukturen die didaktisch-methodische Qualität des Unterrichts“ können Mobbing verfestigen. Die Lernkultur ist

---

<sup>49</sup> Vgl. Alsaker, Quälgeister und ihre Opfer., S. 34.

<sup>50</sup> Vgl. Maschke, In der Schule: Vom Leben, Leiden und Lernen in der Schule, S. 79.

<sup>51</sup> Vgl. Maschke, In der Schule: Vom Leben, Leiden und Lernen in der Schule, S. 42 f., S. 137

<sup>52</sup> Vgl. Maschke, In der Schule: Vom Leben, Leiden und Lernen in der Schule, S. 29 f.

<sup>53</sup> Vgl. Maschke, In der Schule: Vom Leben, Leiden und Lernen in der Schule, S. 61.

geprägt von „Lerninhalte(n) mit zu wenig Lebensweltbezug“<sup>54</sup>. Das bedeutet, dass zu wenig schülerorientiertes Lernen durchgeführt wird. Der starke Leistungsdruck und der Mangel an verbindlichen Schul- und Klassenregeln führen zu einer gestörten Lehrer-Schüler-Beziehung.<sup>55</sup> Die Aufteilung der Fächer auf unterschiedliche Lehrer führt dazu, dass Mobbing oft gar nicht von den Lehrern erkannt wird, weil sie sich nur für die reine Wissensvermittlung ihres Fachs in verschiedenen Klassen verantwortlich fühlen und dadurch keinen Überblick über die sozialen Strukturen innerhalb einer Klasse erhalten. Äußere Auffälligkeiten der Opfer spielen eine wesentlich geringere Rolle bei den Kindern als andere soziale Faktoren.<sup>56</sup>

#### **2.4 Der Begriff „Sozialkompetenz“**

Sozialkompetenz umfasst verschiedene „Handlungskomponenten (...) im zwischenmenschlichen Umgang“<sup>57</sup> und beschreibt „die Verfügbarkeit und Anwendung kognitiver, emotionaler und motorischer Fertigkeiten, die in bestimmten sozialen Situationen zu einem langfristig günstigen Verhältnis von positiven und negativen Konsequenzen führen.“<sup>58</sup> Sozialkompetenz schafft einen Einklang zwischen der Erfüllung eigener Ziele bei gleichzeitiger Akzeptanz der Vorstellungen anderer Menschen.<sup>59</sup> Für jedes Verhalten ist der sozial-kognitive Informationsverarbeitungsprozess entscheidend, der den Zeitraum nach der Erfassung der Situation und vor der Handlungsausführung aufzeigt.

Nach Dodge handelt es sich bei jeder Handlungsentscheidung um ein lineares System. Es beginnt mit einem Dekodierprozess, also der Erfassung von Reizen und der anschließenden Interpretation der Situation anhand der erlernten Strukturen. Nach der Abwägung der Auswirkungen innerhalb des Reaktionsrepertoires wird die Entscheidung zu einem bestimmten Verhalten gefällt. In diesem Entscheidungsprozess werden die Folgen verschiedener Handlungsweisen beurteilt und im anschließenden

---

<sup>54</sup> Jannan, Das Anti-Mobbing-Buch, S. 29.

<sup>55</sup> Vgl. Jannan, Das Anti-Mobbing-Buch, S. 28 f.

<sup>56</sup> Vgl. Olweus, Was Lehrer und Eltern wissen sollten - und tun können, S. 39.

<sup>57</sup> Rohlfs in Rohlfs/ Harring/ Palentien, Kompetenz-Bildung, S. 298.

<sup>58</sup> Jugert, Soziale Kompetenz für Jugendliche, S. 9.

<sup>59</sup> Vgl. Scheithauer, Hayer, Petermann, Bullying unter Schülern., S. 19.

Kodierprozess die Handlung ausgeführt.<sup>60</sup> Die Wahrnehmung und Interpretation der Sachlage erfolgt selektiv und ist von „persönlichen und emotionalen, sowie sozialen Einflüssen abhängig und geprägt“<sup>61</sup>. Vor allem dann, wenn positive Erfahrungen mit aggressiven Verhaltensweisen gemacht wurden, wird das Verhalten erneut gezeigt.<sup>62</sup> Zur Sozialkompetenz gehören unterschiedliche Fertigkeiten, die dem Schüler dazu verhelfen, in einer Gemeinschaft seine persönlichen Bedürfnisse zurückzuschrauben und sich in das Gruppengefüge zu integrieren.<sup>63</sup> Nach Lerchenmüller gehören hauptsächlich die folgenden sechs Komponenten zur Sozialkompetenz:

1. Urteilsfähigkeit ist die Kompetenz, verschiedene Situationen angemessen einschätzen zu können.
2. Beziehungs- und Rollenübernahmefähigkeiten sind die Kompetenzen mit anderen Personen zu interagieren und im Rahmen der sozialen Rollen zu kooperieren.
3. Empathiefähigkeit ist die Fähigkeit, sich in andere Personen hineinzusetzen
4. Kommunikationskompetenz ist die Fähigkeit, sich adäquat ausdrücken zu können.
5. Rollendistanz ist die Kompetenz, die Situationen im Rahmen der Rollenverteilung kritisch zu hinterfragen<sup>64</sup>
6. Ambiguitätstoleranz ist „die Fähigkeit, widersprüchliche Erwartungen auszuhalten und die Bereitschaft, sich auch dann an Interaktionen zu beteiligen, wenn eine volle Bedürfnisbefriedigung nicht sofort garantiert werden kann“<sup>65</sup>

Brohm grenzt in seinem Modell vier Elemente der Sozialkompetenz voneinander ab. Die erste Gruppe ist die der „cognitive skills“, zu denen die Fähigkeiten gehören adäquate Entschlüsse zu fassen und Situationen angemessen zu beurteilen. Davon abzugrenzen sind die „behavioral skills“,

---

<sup>60</sup> Vgl. Jugert, Soziale Kompetenz für Jugendliche, S. 28 ff.

<sup>61</sup> Jugert, Soziale Kompetenz für Jugendliche, S. 29.

<sup>62</sup> Vgl. Jugert, Soziale Kompetenz für Jugendliche, S. 30.

<sup>63</sup> Vgl. Jugert, Soziale Kompetenz für Jugendliche, S. 9.

<sup>64</sup> Vgl. Rohlf/Harring/Palenti, Kompetenz-Bildung, S. 25

<sup>65</sup> Roth, Sozialkompetenz fördern, S. 25.



die das Wissen über verschiedene Handlungsweisen und die daraus folgenden Konsequenzen beschreiben. Die dritte Kategorie ist die der „emotional competencies“, sprich die Fähigkeit eigene Gefühle angemessen auszudrücken und Empathie anderen gegenüber zu zeigen. Der letzte Komplex sind die „motivational and expectancy sets“ und stellen die Motivation dar, ein bestimmtes Verhalten zu zeigen.<sup>66</sup> Diese Elemente beschreiben aber für sich betrachtet noch nicht die soziale Kompetenz. Denn bei der Sozialkompetenz handelt es sich um einen vielschichtigen Komplex, bei dem Abhängigkeiten zwischen den einzelnen Fähigkeiten bestehen. Das Vorliegen einer solchen ist schwer messbar und am einfachsten anhand eines Mangels feststellbar. Das Vorhandensein o.g. Fähigkeiten allein beschreibt noch nicht das Vorliegen sozialer Kompetenz. Entscheidend ist der richtige Einsatz der Fertigkeiten in einer sozialen Situation.<sup>67</sup>

### **3. Präventionsstrategien an Schulen**

In den letzten beiden Jahrzehnten wurde erkannt, dass der Verhinderung von Gewalthandlungen an Schulen eine ungleich höhere Bedeutung beigemessen wird, als repressiven Maßnahmen. Mit der Entwicklung von präventiven Konzepten wurde dem Umstand Rechnung getragen, dass damit Kosten für aufwendige Interventionsmaßnahmen gespart werden können. Präventive Maßnahmen sollten möglichst frühzeitig ansetzen und sich auf die gesamte Schulebene erstrecken. Im Folgenden soll auf die für die Untersuchung relevanten Trainingsmethoden eingegangen werden.

#### **3.1. Sozialkompetenztraining**

Die Ausbildung der Sozialkompetenz ist ein Bestandteil der Schlüsselqualifikationen, der in den Schulgesetzen verankert ist.<sup>68</sup> Hauptintentionen des KT sind die Verbesserung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses durch Förderung einer harmonischen Kommunikation und dem kontinuierlichen Streben nach einem „partnerschaftlichen, diskursiven und reversiblen Interaktionsstil“.<sup>69</sup> Weitere Ziele sind die Ermöglichung des sozialen Lernens im Sinne eines adäquaten Umgangs mit Gefühlen, die Ausbildung eines posi-

---

<sup>66</sup> Vgl. Brohm, Sozialkompetenz und Schule, S. 78.

<sup>67</sup> Vgl. Jugert, Soziale Kompetenz für Jugendliche, S. 11.

<sup>68</sup> Vgl. Scheithauer/ Dele Bull/ Edelstein, Fairplayer.manual, S. 26.

<sup>69</sup> Dann in Holtappels et al., Forschung über Gewalt an Schulen, S. 351, S. 363.

tiven Selbstkonzepts, aber auch einer gewaltfreien Konfliktlösungskompetenz innerhalb eines kooperativen Normengefüges.<sup>70</sup> In der Gesamtsicht dient das KT dazu, dass sich die Kinder „ein differenziertes und situationsangemessenes Verhaltensrepertoire“<sup>71</sup> aneignen. Für verhaltensauffällige Kinder ist es dazu noch erforderlich, dass das Training auch auf konkrete Einzelfälle eingeht.<sup>72</sup>

Da es sich bei der Sozialkompetenz um ein komplexes Phänomen handelt, stellt ihre Trainierbarkeit eine nicht unwesentliche Schwierigkeit dar. Als erwiesen gilt, dass eine einfache Vermittlung von Kompetenzen, wie die des normalen Schulstoffs nicht möglich ist.<sup>73</sup> „Die pädagogischen Interventionen haben keinen Zugriff auf die intrapersonalen Transformationsprozesse“<sup>74</sup>. Erforderlich für die Erweiterung sozial kompetenter Handlungsressourcen ist, neben der reinen Wissensvermittlung, die eigenständige Durchführung der neuen Verhaltensweisen in möglichst realitätsnahen Situationen.<sup>75</sup>

Im Rahmen des KT stellen Rollenspiele die Hauptmethode dar. Dabei sollen die Schüler in eine konfliktbehaftete Situation geführt werden, für die dann Lösungsstrategien entwickelt werden müssen. In den Rollenspielen werden vier Strategien des sozialen Lernens vereint. Das erste Prinzip ist die Rollenübernahme, bei der die Schüler durch Beobachtungen und Rollentausch die Folgen ihres Verhaltens kennenlernen. Die zweite Methode ist das Modelllernen, bei dem durch Imitieren von Handlungen neue Verhaltensweisen gelernt werden.<sup>76</sup> Nach Banduras sozial-kognitiver Lerntheorie geht das Modelllernen über das reine Beobachtungslernen hinaus, weil es durch die sichtbaren Konsequenzen auf das jeweilige Verhalten verstärkt wird.<sup>77</sup> Das dritte Prinzip ist das Feedback. Durch die Rückmeldung der anderen Rollenspieler und Außenstehenden wird den Beteiligten das Verhalten bewusst gemacht und langfristige Verhaltensänderungen ermöglicht. Entscheidendes Kriterium ist die Anwendung in Alltagssituationen, die in Rollenspielen realitätsnah dargestellt

---

<sup>70</sup> Vgl. Dann in Holtappels et al., Forschung über Gewalt an Schulen, S. 363.

<sup>71</sup> Vgl. Darge in Melzer, Gewalt als soziales Problem an Schulen, S.221, S. 242.

<sup>72</sup> Vgl. Knopf/ Gallschutz, Aggressives Verhalten und Gewalt in der Schule, S. 61.

<sup>73</sup> Vgl. Brohm, Sozialkompetenz und Schule, S. 213.

<sup>74</sup> Brohm, Sozialkompetenz und Schule, S. 213.

<sup>75</sup> Vgl. Brohm, Sozialkompetenz und Schule, S. 213.

<sup>76</sup> Vgl. Jugert, Soziale Kompetenz für Jugendliche, S. 18.

<sup>77</sup> Vgl. Petermann/ Petermann, Training mit aggressiven Kindern, S. 95.

werden soll.<sup>78</sup> „Anhand der motorischen Reproduktion, also der Ausführung von sozial angemessenen Handlungsmustern und Interaktionsformen lernen die Jugendlichen sozial kompetentes Verhalten in unterschiedlichen Anforderungssituationen umzusetzen.“<sup>79</sup> Mit Hilfe von Feedback und Selbstreflektion ist eine langfristige Verhaltensmodifikation möglich.

Ein weiterer Komplex sind Entspannungsübungen, die dem Stressabbau dienen und<sup>80</sup> „somatische und kognitive Effekte im Sinne motorischer Ruhe“<sup>81</sup> erzeugen. Kindgerechtes autogenes Training dient auch der Vorbereitung auf die Rollenspiele, um vorher eine grundlegende Entspannung herzustellen.<sup>82</sup>

Eine weitere Komponente ist das Aufstellen von Klassenregeln. Dies ist allerdings nur dann sinnvoll, wenn die Schüler bei der Erarbeitung miteinbezogen werden, um ein Verantwortungsbewusstsein für die Einhaltung zu entwickeln.<sup>83</sup>

Insgesamt liegen viele verschiedene Präventionskonzepte vor. Die größte Schwierigkeit besteht in der Auswahl des richtigen Programms hinsichtlich der spezifischen Klassen- und Schulsituation.<sup>84</sup>

### **3.2 Anti-Mobbing-Training**

Die erste Etappe in der Anti-Mobbing-Arbeit ist das Erkennen des Mobbinggeschehens in der Klasse. Dieses Ziel kann nur durch Sensibilisierung der Lehrkräfte für das Phänomen an sich und durch Motivation der Schüler, sich in einem Mobbingfall zu öffnen, realisiert werden.

Auch im Bereich der Anti-Mobbing-Arbeit haben sich mehrdimensionale Programme als effizient herausgestellt.<sup>85</sup> Dabei werden Maßnahmen auf Schulebene getroffen, die einerseits auf Grundlage der Primärprävention das Entstehen von Mobbing Situationen verhindern sollen, andererseits Vorkehrungen zu einer verbesserten Intervention ermöglichen.<sup>86</sup> Um Mobbingstrukturen aufzubrechen und die Entstehungsbedin-

---

<sup>78</sup> Vgl. Jugert, Soziale Kompetenz für Jugendliche, S. 18.

<sup>79</sup> Jugert, Soziale Kompetenz für Jugendliche, S. 47.

<sup>80</sup> Vgl. Jugert, Soziale Kompetenz für Jugendliche, S.52.

<sup>81</sup> Jugert, Soziale Kompetenz für Jugendliche, S. 52.

<sup>82</sup> Vgl. Jugert, Soziale Kompetenz für Jugendliche, S. 52.

<sup>83</sup> Vgl. Jugert, Soziale Kompetenz für Jugendliche, S. 50.

<sup>84</sup> Vgl. Busch in Holtappels et al., Forschung über Gewalt an Schulen, S. 331, S. 344.

<sup>85</sup> Vgl. Olweus, Gewalt in der Schule, S. 69 ff.

<sup>86</sup> Vgl. Olweus, Gewalt in der Schule, S. 69 ff.

gungen einzudämmen, ist vor allem ein spezielles Training auf Klassenebene erforderlich. Da die ganze Klasse am Mobbingprozess beteiligt ist, ist es für die Anti-Mobbing-Intervention wichtig, ein ganzheitliches Konzept zu entwickeln.<sup>87</sup> Auf diese Weise wird den Mobbern die soziale Unterstützung entzogen und die gegebene Peer-group-power kann effektiv im AMT genutzt werden.<sup>88</sup>

Ein weiteres Ziel des AMT ist es, den Kindern das Problembewusstsein zu vermitteln, dass auch sie als vermeintlich Außenstehende am Mobbingprozess beteiligt sind. Den Mitschülern sollten Verhaltensvorschläge für die Unterstützung des Opfers gegeben werden und den Mobbingopfern Handlungsalternativen aufgezeigt werden,<sup>89</sup> um ihnen Auswege aus der „double bind“-Situation darzustellen. „Double bind“ bedeutet in diesem Fall, dass die Opfer durch ihr mangelndes Selbstbewusstsein nicht selbstsicher gegenüber den Mobbern auftreten können und sich dadurch immer weiter in ihre aufoktroierte Rolle hineindrängen lassen.<sup>90</sup>

Es gibt vielfältige Programme, die sich mit der Mobbingintervention und -prävention auseinandersetzen. Eine Methode ist die Theaterpädagogik, die soziale Strukturen erkennbar macht, Handlungsvarianten testet und die die Schüler ihre eigenen Verhaltensweisen überdenken lässt.<sup>91</sup> Dabei werden verschiedene soziale Lernformen wie „reflektierendes Denken – emotionales Erleben – alternatives Handeln“<sup>92</sup> trainiert. Theaterspiele sind geeignet, Gefühle der Beteiligten zu offenbaren. Alle Beteiligten und Außenstehenden werden motiviert, ihre Wahrnehmungen zu schildern und gemeinschaftlich nach Alternativlösungen suchen. Insgesamt sollten sich die Übungen an der spezifischen Klassensituation orientieren

### **3.3 Streitschlichterkonzept**

Streitschlichtung, auch Mediation genannt, ist die Vermittlung einer Konfliktlösung durch einen unparteiischen Streitschlichter. Der Mediator moderiert das Schlichtungsgespräch und versucht mit den eigenen Vorschlägen der Kontrahenten zu einer für beide Parteien akzeptablen Lösung zu ge-

---

<sup>87</sup> Vgl. Michels/ Raude, Spotlight – Theater gegen Mobbing, S. 4.

<sup>88</sup> Schubarth, Gewalt und Mobbing an Schulen, S. 25.

<sup>89</sup> Vgl. Alsaker, Quälgeister und ihre Opfer, S. 32.

<sup>90</sup> Vgl. Michels, Spotlight Theater gegen Mobbing: Mobbing unter Schülern, S. 37.

<sup>91</sup> Vgl. Michels, Spotlight Theater gegen Mobbing: Mobbing unter Schülern, S. 6.

<sup>92</sup> Michels, Spotlight Theater gegen Mobbing: Mobbing unter Schülern, S. 6.

langen. Der Streitschlichter sorgt für eine positive Gesprächsatmosphäre. Schlussendlich sollen beide Konfliktparteien freiwillig einen Konsens schließen, bei dem es keinen Verlierer gibt. Für die Realisierung der „win-win-Lösung“ ist es erforderlich, die Interessen der beiden Parteien in Erfahrung zu bringen. Denn das Ziel der Streitschlichtung ist nicht, die Schuldfrage in diesem Konflikt zu klären, sondern zu einem Konsens zu gelangen, der beiden zusagt und ein zukünftiges Miteinander ermöglicht.<sup>93</sup>

#### **4. Präventionskonzept der Friedrich-Harkort-Schule**

Das Friedrich-Harkort-Gymnasium in Herdecke, das in dieser Studie als Kooperationspartner fungiert, hat seit dem Schuljahr 2000/2001 in Anlehnung an Petermann et al. und an den Lehrgang „Lions Quest des Lions Clubs“<sup>94</sup> ein multidimensionales Präventionskonzept zur Förderung von gewaltfreien Konfliktlösungsmitteln und sozialer Kompetenz in mehreren Stufen realisiert. Auf Schulebene soll ein ganzheitliches Programm einen einheitlichen Rahmen um die Konzepte auf Klassenebene und die individuellen Gespräche bilden.<sup>95</sup> Das Gesamtprojekt setzt sich „sowohl aus kognitiven und metakognitiven Elementen, wie dem sozialen Problemlösen, der Ärger- und Stresskontrolle und dem Selbstmanagement, als auch aus Modulen zu spezifischen sozialen Kompetenzen wie Konfliktlösungsstrategien oder kommunikativen Kompetenzen zusammen.“<sup>96</sup>

Nach Aussage des Schulleiters wurde das ganze Konzept weder auf Grund eines bestimmten Anlasses entwickelt, noch wurde im Vorfeld eine Ist-Zustandserhebung durchgeführt. Auf Basis der Feststellung, dass Mobbing und Gewalt allgegenwärtige Phänomene auch im Schutzraum der Institution Schule darstellen, sah sich die Schule in der Pflicht Interventionsprogramme gegen Gewalt und Mobbing und für ein soziales Miteinander ins Leben zu rufen. Allein die elterliche Vermittlung sozialer Kompetenz reicht für die Bewältigung gegenwärtiger gesellschaftlicher Anforderungen nicht aus. Mit der wissenschaftlichen Erkenntnis, dass

---

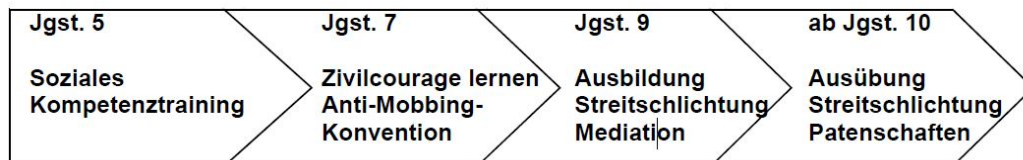
<sup>93</sup> Vgl. Bründel, Gewaltprävention und Krisenmanagement an Schulen, S. 180.

<sup>94</sup> Beim Lions Quest handelt es sich um ein Jugendförderungsprogramm des Lions Clubs des Hilfswerk der deutschen Lions e.V. Es werden Förderungseminare für Lehrerinnen und Lehrer angeboten, welche die Vermittlung von sozialen Kompetenzen im Unterricht verbessern soll. Weitere Informationen finden sich unter <http://www.lions-quest.de>.

<sup>95</sup> Vgl. Petermann in Holtappels, Forschung über Gewalt an Schulen: Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention, S. 325.

<sup>96</sup> Brohm, Sozialkompetenz und Schule, S. 207.

prophylaktische Maßnahmen erforderlich sind, um schon vor der Entstehung von Gewalt- und Mobbingstrukturen eingreifen zu können, wurde das Präventionskonzept auf der gesamten Schulebene entwickelt. Gerade für ein Gymnasium liegt hierin eine besonders große Herausforderung, weil durch die strikte Wissensvermittlung die soziale Komponente oft in den Hintergrund gerät.<sup>97</sup>



98

In der 5.Klasse wird zehn Wochen lang, jeweils mit einer Doppelstunde ein KT durchgeführt. Darauf aufbauend erfolgt seit drei Jahren in der 7.Klasse ein AMT zur Förderung der Zivilcourage, welches auch zehn Wochen lang mit jeweils zwei Stunden angesetzt wird. In der neunten Klasse werden sog. Streitschlichter ausgebildet, die bei Konflikten einschreiten und eine Versöhnung anstreben sollen. Ab der 10. Klasse gibt es ein Betreuungsprojekt für die Streitschlichter (sog. Buddyprojekt).

#### 4.1 Sozialkompetenztraining an der Friedrich-Harkort-Schule

Das KT wird direkt zu Beginn des 5.Schuljahres zehn Wochen lang, jeweils 90 Minuten im Klassenverband durchgeführt. Die Leitung erfolgt durch eine eingewiesene Lehrkraft. In vielen Fällen wird das Training durch einen entsprechenden Klassenlehrer durchgeführt. Ziel des Trainings ist es, die Konfliktlösungskompetenz und die Selbst- und Fremdwahrnehmung zu schulen.

Jede Trainingseinheit hat eine feste Struktur. In der Einleitungsphase beginnt die Sitzung mit einem themenspezifischen Spiel, um in den Unterrichtsstoff der Stunde einzuleiten bzw. auf das bevorstehende Training einzustimmen und die Alltagsprobleme hinter sich zu lassen.<sup>99</sup> Nach dem Aufwärmenspiel erfolgt die Feststellung der Stimmung der Teilnehmer mithilfe

<sup>97</sup> Vgl. Schulprogramm der Friedrich-Harkort-Schule in Herdecke, S. 223

<sup>98</sup> Schulprogramm der Friedrich-Harkort-Schule in Herdecke, S. 224

<sup>99</sup> Vgl. Scheithauer, Bullying unter Schülern: Erscheinungsformen, Risikobedingungen und Interventionskonzepte, S. 71.

fe von Ampelkarten. (grün: gute Stimmung; gelb: mittlere Stimmung, rot: schlechte Stimmung).<sup>100</sup>

In der anschließenden Regelphase werden mit der Klasse jeweils zwei Regeln erarbeitet, die dann in der kommenden Woche eingehalten werden sollen. Die Regeln dienen als allgemeingültige Vorschriften. Konsequenzen bei ihrer Nichteinhaltung müssen konkret festgelegt sein.<sup>101</sup> Die Regeln sollten leicht verständlich, positiv ausformuliert und leicht umsetzbar sein.<sup>102</sup> In der nächsten Sitzung wird dann anhand von Ampelkarten überprüft, wie gut die Einhaltung der Regel funktioniert hat. Die Sinnhaftigkeit der Regeln wurde bereits erörtert und dient u. a. dazu, die bewusste „Selbststeuerung und Selbstkontrolle“<sup>103</sup> zu verbessern.

Nach der Regelphase folgt die Entspannungsphase, in der die Kinder mit kindgerechten Entspannungsmethoden in Form von Traumreisen oder progressiver Muskelentspannung ihren Alltagsstress abzubauen

Anschließend folgt die Arbeitsphase, in der für eventuelle Probleme konstruktive Lösungsansätze auf Individual- und Klassenebene gesucht werden.<sup>104</sup> Anschließend werden Schlüsselfertigkeiten in verschiedenen Spielformen, vor allem aber in strukturierten Rollenspielen, erlernt, bei denen es um den Umgang mit Konfliktsituationen geht.

In der Abschlussphase geben die Kinder mit Ampelkarten eine Rückmeldung und versuchen, einen Transfer herzustellen.<sup>105</sup>

#### **4.2 Anti-Mobbing-Training an der Friedrich-Harkort-Schule**

Das Anti-Mobbing-Training in der 7.Klasse wurde im Schuljahr 2008/09 eingeführt und hat keine so feste Struktur wie das KT. Es richtet sich nach dem Programm zur gewaltpräventiven Arbeit des Arbeitskreises für soziale Bildung und Beratung. Aus Programm kann sich der betreffende Lehrer Aufgaben herausuchen, die er für seine Klasse als angemessen erachtet. Den theoretischen Hintergrund bildet dabei das Eisbergmodell von Zimbardo, nach dem nur zwanzig Prozent der Kommunikation auf der Sachebene und achtzig Prozent auf der Gefühlsebene wahrgenommen wird.

---

<sup>100</sup> Vgl. Scheithauer, Bullying unter Schülern, S. 73.

<sup>101</sup> Vgl. Hinsch, Gewalt und Schule, S. 117.

<sup>102</sup> Vgl. Petermann, Training mit aggressiven Kindern, S. 77.

<sup>103</sup> Petermann in Holtappels, Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention, S. 327.

<sup>104</sup> Vgl. Petermann in Holtappels, Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention, S. 326.

<sup>105</sup> Vgl. Schulprogramm der Friedrich-Harkort-Schule in Herdecke, S. 225.

Das zeigt die Notwendigkeit, in die Gefühlswelt der Kinder und Jugendlichen mehr Klarheit zu bringen.

Die Schulung der Selbst- und Fremdwahrnehmung baut auf dem Johari-Fenster nach Luft und Ingham auf. Dies beschreibt die Persönlichkeit in vier Fenstern: Die öffentliche Person wird von sich selbst und der Umgebung bewusst wahrgenommen. Der blinde Fleck beschreibt den Teil der Persönlichkeit, der nur anderen, aber nicht einem selbst bekannt ist. Der dritte Bereich beschreibt den des persönlichen Geheimnisses, den man bewusst vor seiner Umwelt verbirgt. Schließlich gibt es noch einen Teil, der niemanden bekannt ist, weder einem selbst noch anderen.

Die Kommunikationsschulung erfolgt nach dem „Vier Ohren Modell“ von Schulz von Thun. Darin wird beschrieben, dass durch jede Aussage auf der sachlichen Ebene und auch auf der Beziehungsseite kommuniziert wird. Zudem gibt man auch auf der Seite der Selbstkundgabe Informationen von sich preis und erwartet auf der Appellebene eine entsprechende Reaktion des Gegenübers. Probleme im Miteinander entstehen vor allem immer dann, wenn der Kommunikationspartner eine der Ebenen missversteht. Anhand dieser theoretischen Fundierung werden gezielte spielerische Übungen durchgeführt, um die Gesamtwahrnehmung dahingehend zu schärfen.<sup>106</sup>

Darüber hinaus bildet die Anti-Mobbing-Konvention, einen Pflichtteil in der gemeinschaftlichen Mobbingprävention. Dabei werden Gruppenregeln aufgestellt, die durch jeden beachtet werden sollen. Eine Unterschrift für die Einhaltung der Regeln und die Vorgabe von Konsequenzen bei Regelbruch soll dabei noch unterstützend wirken.<sup>107</sup> Jeder einzelne Schüler soll Verantwortung übernehmen und an dem Ziel, Mobbing in der Schule einzudämmen, mitwirken.

Die Friedrich-Harkort-Schule arbeitet auch mit der Theaterpädagogik. Sie orientiert sich dabei an dem Konzept des Arbeitskreises für soziale Bildung und Beratung namens Spotlight, das sich wiederum an Augusto Boals „Theater der Unterdrückten“ ausrichtet.<sup>108</sup> Begonnen wird mit einem Projekttag und einem fünf-sequenzigen Theaterstück, in dem Mobbing

---

<sup>106</sup> Vgl. Schulprogramm Friedrich-Harkort-Schule, S. 227 f.

<sup>107</sup> Vgl. Jannan, Das Anti-Mobbing-Buch, S. 59 f.

<sup>108</sup> Vgl. Michels, Spotlight Theater gegen Mobbing, S. 50.



behandelt wird, welches von den Schülern nachzuspielen ist. Die Schüler müssen sich in das Thema des Theaterstückes sowie in die organisatorischen Abläufe aktiv einbringen und stellen natürlich auch die Darsteller. Anschließend wird durch die Teilnehmer der Konflikt herausgearbeitet. In einem zweiten Schritt wird das Rollenspiel bei Auftreten des Konflikts angehalten. Dabei werden die Teilnehmer nach ihren Gefühlen und ihren Zielen befragt. Danach werden Handlungsalternativen vorgeschlagen, welche im erneuten Rollenspiel ausprobiert und auf deren Wirksamkeit überprüft werden. Wenn letztendlich keine Variante zielführend ist, wird die Drei-Wünsche-Strategie angewendet. Dabei darf der Gemobbte drei Wünsche äußern, die in seinen Augen den Konflikt lösen könnten. Schlussendlich werden die Ergebnisse mit den Spielern und den Zuschauern besprochen. In der Nachbereitungsphase kann der Konflikt, der in dem Rollenspiel behandelt wurde, einerseits auf allgemeiner Ebene durch das Aufstellen von Klassenregeln, andererseits durch die Analyse der Klassensituation aufgearbeitet werden.

Im weiteren Verlauf des AMT werden die Schüler mit der Definition von Mobbing vertraut gemacht und sollen ihre eigene Klassensituation diesbezüglich einschätzen. Dabei wird das Mobbingbarometer eingesetzt. Die Schüler sollen angeben, ob und wie viel in ihrer Klasse gemobbt wird. Danach sollen sie sich selbst eine Rolle im Mobbingprozess zuweisen: Mobber, Gemobbter oder Zuschauer. Anschließend werden konkrete Probleme, die innerhalb der Klasse herrschen, besprochen und es wird versucht, einen Lösungsweg zu finden.<sup>109</sup>

Das Programm wird von Lehrern durchgeführt, die durch Fortbildungen an die Trainings herangeführt werden. Die Eltern werden vor Beginn des Trainings im Rahmen eines Elternabends informiert.

### **4.3 Streitschlichterkonzept an der Friedrich-Harkort-Schule**

In der Friedrich-Harkort-Schule wird im Rahmen des Gewaltpräventionskonzepts auch Mediation durchgeführt. Dazu können sich Schüler aus der 9.Klasse freiwillig in einer einjährigen Streitschlichterausbildung zu Mediatoren instruieren lassen. Nach bestandener Abschlussprüfung stehen sie

---

<sup>109</sup> Vgl. Michels, Spotlight Theater gegen Mobbing, S. 69 ff.

dann in den Pausen in einem gesonderten Streitschlichterraum den anderen Schülern bei der Lösung ihrer Konflikte zur Seite.

Der Ablauf der Streitschlichtung erfolgt nach einem festgelegten Leitfaden. In der Einleitungsphase werden die Streitenden durch den Mediatoren nach der Begrüßung auf den Ablauf und die Regeln des Streitschlichtungsverfahrens aufmerksam gemacht. Die Hauptphase beginnt mit der Wiedergabe des Konflikts aus Sicht der beiden Kontrahenten mit anschließender neutraler Beschreibung durch den Streitschlichter. Anschließend wird ein Rollentausch der beiden Streitenden durchgeführt, bei dem jeder die Differenz aus Sicht des jeweils anderen erläutern muss, um die Sichtweise des Kontrahenten kennenzulernen, um darüber zu einer eigenen Lösung zu gelangen. Abschließend wird ein Schlichtungsprotokoll erstellt, bei dem die Personalien und der Grund der Auseinandersetzung sowie die vereinbarte Lösung festgehalten werden. Die Unterschrift des Protokolls besiegelt die einvernehmliche Lösung und es wird ein Folgetermin zur Überprüfung der Einhaltung des Arrangements verabredet.<sup>110</sup>

## **5. Methodik der Datenerhebung**

Zur Steigerung der Transparenz wird die Methode der durchgeführten Datenerhebung für die Untersuchung beschrieben und begründet.

### **5.1 Auswahl der Erhebungsmethodik**

Aktuell liegen zumeist quantitative Studien zum Thema Gewalt an Schulen vor. Es geht vorzugsweise um die Erhebung von Häufigkeiten und die Überprüfung von Hypothesen. Durch einen möglichst hohen Standardisierungsgrad werden Vergleiche innerhalb des Untersuchungsmaterials und Generalisierungen der Messwerte ermöglicht.<sup>111</sup> Dadurch wurden viele phänomenologische Erkenntnisse von Gewalt an Schulen gewonnen.

Um zu tieferen, auch ätiologischen Informationen zu gelangen und Zusammenhänge zu erkennen, muss man qualitativ forschen. Denn in qualitativen Forschungen können soziale Erscheinungen, die über die Antwortvorgaben quantitativer Befragungen hinausgehen, betrachtet werden. Im Vordergrund steht dabei die subjektive Sichtweise der Kohorte.

---

<sup>110</sup> Vgl. Schulprogramm der Friedrich-Harkort-Schule S. 228 f.

<sup>111</sup> Vgl. Diekmann, Empirische Sozialforschung: Grundlagen, Methoden, Anwendungen, S. 443.

Durch die alltägliche Kommunikationsumgebung und die höhere Offenheit können aussagekräftige Informationen gewonnen werden.<sup>112</sup>

Ziel dieser Masterarbeit ist, eine Wirksamkeitsevaluation der vorliegenden Gewaltpräventionsprogramme vorzunehmen. Die Evaluationsforschung wird als ein Gebiet der empirischen Sozialforschung angesehen und „beinhaltet die systematische Anwendung empirischer Forschungsmethoden zur Bewertung des Konzeptes, des Untersuchungsplanes, der Implementierung und der Wirksamkeit sozialer Interventionsprogramme.“<sup>113</sup> Ziel der Evaluationsforschung ist es, den Erfolg oder das Mislingen eines Programms zu ergründen.<sup>114</sup> Um detaillierte, nicht vorstrukturierte Informationen zu gewinnen, ist eine standardisierte Vorgehensweise nicht ausreichend. Eine qualitative Vorgehensweise erscheint zur Gewinnung persönlicher Auffassungen und zur Einholung von Verbesserungsvorschlägen zu den Trainings geeigneter, weil durch die Interaktionsmöglichkeit tiefergehende Hintergrundinformationen gewonnen werden können. Die Offenheit bezüglich des möglichen Forschungsergebnisses und die Herstellung einer möglichst alltagsnahen Kommunikationssituation ermöglichen eine umfassende Erforschung der Subjektperspektive.<sup>115</sup> Dabei wird bewusst in Kauf genommen, dass eine zahlenmäßige Verteilung nicht erhoben werden kann. Die Forschungsabsicht ist es an dieser Stelle aber auch nicht, zu erfahren, wie vielen Kindern das Training gefallen hat, sondern die Wirksamkeit des Programms einzuschätzen. Ersteres wurde bereits direkt im Anschluss des Trainings mittels eines standardisierten Fragebogens erhoben.

Im Rahmen der qualitativen Forschungsmethoden unterscheidet man die Datenerhebungsformen der Befragung, Beobachtung, die Inhaltsanalyse und nicht reaktive Erhebungsmethoden, wie Feldexperimente. Unter forschungsökonomischen Gesichtspunkten wurde die qualitative Befragung als einzig adäquate und durchführbare Datenerhebungsmethode ausgewählt. Beobachtungen wären zur Erreichung des Forschungszwecks möglich, ließen sich aber in dem vorgegebenen Zeitraum nicht realisieren. Zudem wurden Beobachtungen bereits im Gesamtforschungs-

---

<sup>112</sup> Vgl. Diekmann, Empirische Sozialforschung: Grundlagen, Methoden, Anwendungen, S. 444 f.

<sup>113</sup> Bortz, Döring, Forschungsmethoden und Evaluation, S. 96.

<sup>114</sup> Vgl. Bortz, Döring, Forschungsmethoden und Evaluation, S. 97.

<sup>115</sup> Vgl. Diekmann, Empirische Sozialforschung: Grundlagen, Methoden, Anwendungen, S. 444.

projekt angewendet und können als adäquate Ergänzung betrachtet werden.

Es lassen sich drei Formen der Befragung differenzieren: schriftliche, telefonische und persönliche Befragungen. Schriftliche Befragungen haben den entscheidenden Vorteil, dass sie für den Forscher einen geringen Zeitaufwand in Anspruch nehmen. Allerdings kann der Interviewer dabei nicht auf die Antworten des Befragten reagieren. Verständnisprobleme können nicht behoben und keine Hintergrundinformationen gewonnen werden. In telefonischen Befragungen kann dagegen auf das gesprochene Wort Bezug genommen werden und weitergehende Informationen ermittelt werden. Erkenntnisgewinnung anhand von Mimik und Gestik bleibt hierbei außen vor. Dieser Einklang zwischen gesprochenem Wort und den nonverbalen Kommunikationsformen kann nur im persönlichen Interview erreicht werden. Um einen maximalen Informationsgewinn zu erlangen, wurde in der Masterarbeit die Form des persönlichen face-to-face-Interviews gewählt.

Persönliche Interviews lassen sich nach dem Grad ihrer Strukturierung differenzieren. Die beiden Pole bilden die standardisierten Interviews auf der einen und die offenen Interviews auf der anderen Seite. In einem vollständig standardisierten Interview verfügen alle Fragen über im Vorfeld festgelegte Antwortvorgaben, die in einer festgelegten Reihenfolge gestellt werden.<sup>116</sup> In einem offenen Interview inspiriert der Interviewer sein Gegenüber lediglich durch die Vorgabe eines Themas ohne durch konkrete Fragen den Interviewverlauf zu beeinflussen.<sup>117</sup> Durch die Entscheidung für ein qualitatives Vorgehen wird eine vollständig standardisierte Befragung ausgeschlossen und erscheint im Rahmen des Erkenntnisinteresses auch nicht angemessen. Darüber hinaus erscheint eine offene Befragung auch im Hinblick auf die Zielgruppe der Schüler auf Grund mangelnder Eloquenz für ungeeignet. Es muss also hinsichtlich des Strukturierungsniveaus innerhalb des Zwiespalts eines maximalen Informationsgewinns und einer möglichst großen Objektivität ein Konsens gefunden werden. Diesem Zwiespalt könnte das problemzentrierte Interview nach Witzel gerecht werden. Es baut auf einem Leitfaden auf, der mit Hilfe von vorformu-

---

<sup>116</sup> Vgl. Diekmann, Empirische Sozialforschung: Grundlagen, Methoden, Anwendungen, S. 384.

<sup>117</sup> Vgl. Bortz, Döring, Forschungsmethoden und Evaluation, S. 283.

lierten Fragen und Erzählanregungen ein bestimmtes Thema umschreibt. Der Interviewer soll sich zwar selbst in das Interview mit einbringen, aber den Erzählfluss nicht beeinträchtigen. Der Leitfaden dient dem Interviewer als Gerüst und Orientierungshilfe für die Durchführung des Interviews. Durch den Leitfaden wird sichergestellt, dass der Interviewer alle relevanten Themen erfragt, um eine Vergleichbarkeit der Interviews zu ermöglichen.<sup>118</sup> Das Auswertungsvorhaben eines qualitativen Leitfadeninterviews ist es allerdings nicht, möglichst vergleichende Antworten zu bekommen, sondern bestimmte Sachverhalte und Problemsichten zu verstehen bzw. zu rekonstruieren.<sup>119</sup> Der Interviewer soll seine Fragen dem Verlauf des Interviews anpassen und ist nicht an die strikte Reihenfolge des Leitfadens gebunden. Es gibt drei Kriterien, die in einem Leitfadeninterview zwingend beachtet werden müssen. Das erste ist die Problemzentrierung, welche die Fixierung auf ein wichtiges soziales Problem umschreibt. Das zweite ist die Gegenstandsorientierung, die die Richtschnur an dem Untersuchungsproblem darstellt. Das letzte Kriterium ist die Prozessorientierung im Sinne des Forschungsfortschritts.<sup>120</sup> Voraussetzung für ein gelungenes Leitfadeninterview ist einerseits, dass der Leitfaden über eine solche Reichweite verfügt, dass der Respondent zu verschiedenen Schlüsselthemen Stellung beziehen kann. Andererseits muss die Materie auch soweit spezifiziert werden, dass der Interviewpartner mit seinem Erfahrungshintergrund das Erkenntnisinteresse des Interviewers bedienen kann. Die dritte Voraussetzung ist eine ausreichende Tiefe.<sup>121</sup> „Der Befragte soll bei der Darstellung der affektiven, kognitiven und wertbezogenen Bedeutung bestimmter Situationen und bei der Darstellung seiner Involvierung unterstützt werden.“<sup>122</sup> Die Daten der vorliegenden Studie wurden mit einem Leitfadeninterview erhoben, um dem erhöhten Erkenntnisinteresse des Forschers mit gleichzeitiger Strukturierung gerecht zu werden.

---

<sup>118</sup> Vgl. Gläser/Laudel, Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen, S. 142 ff.

<sup>119</sup> Przyborski, Qualitative Sozialforschung, S. 147.

<sup>120</sup> Vgl. Flick, Qualitative Sozialforschung, S. 210.

<sup>121</sup> Vgl. Gläser/Laudel, Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen, S. 116.

<sup>122</sup> Gläser/Laudel, Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen, S. 116.

## 5.2 Erläuterungen zu den Interviewleitfäden

Die Interviewleitfäden befinden sich im Anhang der Arbeit.<sup>123</sup> Zur Steigerung der Transparenz und der Validität der Untersuchung soll an dieser Stelle die Konstruktion des Leitfadens näher erläutert werden.

### 5.2.1 Interviewleitfaden zum Sozialkompetenztraining

Für die Abfrage der allgemeinen und inhaltspezifischen Erinnerung an das Training wurde eine offene Frage gewählt, um die in Erinnerung gebliebenen Inhalte ohne vorherige Hinweise zu erfassen. Die Wirksamkeitseinschätzung des Trainings wird in drei verschiedenen Dimensionen erfragt. Zunächst werden die Veränderungen hinsichtlich des Umgangs mit den Klassenkameraden erfragt. Gerade auf Grund der Tatsache, dass das Training zu Beginn des Schulwechsels stattfindet, kann dem Training dahingehend ein Einfluss zugemessen werden. Dazu ergänzend wird der persönliche Nutzen des Trainings abgefragt. Dabei soll konkret erfasst werden, ob das Ziel, die persönliche Konfliktlösungskompetenz zu verbessern, erreicht wurde. Mit der Erhebung des Einflusses auf das Klassenklima soll ermittelt werden, ob der Zusammenhalt durch das Training gefördert wurde und vielleicht konkrete Konflikte gelöst werden konnten. Daraufhin soll das Resultat der einzelnen Übungen erfragt werden, um Hinweise auf die Sinnhaftigkeit im Einzelnen zu erhalten. Daran knüpfen sich die Verbesserungsvorschläge seitens der Kohorte an, um eine Optimierung des Trainings in organisatorischer, methodischer und inhaltlicher Sicht zu erfassen. Die Gesamteinschätzung des Trainings wird mit der Frage nach der Weiterempfehlung für die kommende 5.Klasse abgerundet, um so ein Gesamtbild des Trainings zu erhalten. Um Raum für offen gebliebene Angelegenheiten zu schaffen, wurde die Möglichkeit eingeräumt, weiteres zum Training zu sagen.

### 5.2.2 Interviewleitfaden zum Anti-Mobbing-Training

Zunächst wird die allgemeine Erinnerung an das Training abgefragt. Dies bildet die Voraussetzung für das folgende Interview. Die zweite Frage beschäftigt sich mit der Definition von Mobbing. Dabei wird ein Vergleich des

---

<sup>123</sup> Siehe Anlage , S. 9ff.

Kenntnisstandes der Kinder mit der wissenschaftlichen Definition angestrebt. Einerseits dient die Frage dazu, den Wissensstand der Kinder festzustellen, um die Nachhaltigkeit des Trainings zu überprüfen, andererseits soll damit eine gemeinsame theoretische Ausgangsbasis für das folgende Interview geschaffen werden. Die fehlenden Merkmale von Mobbing wurden während des Interviews sukzessive durch die Interviewerin ergänzt. Bei der Wirksamkeitseinschätzung wird zunächst auf die Veränderungen innerhalb der Klassengemeinschaft abgestellt. Die Frage wurde bewusst offen gelassen, um möglichst freie Antworten und ehrliche Eindrücke von den Kindern zu erhalten. Die möglichen Unterfragen dienen bei Bedarf der näheren Erläuterung. Daran anschließend wird die Einschätzung der persönlichen Wirksamkeit des Trainings abgefragt. Diese soll die Wirkungsweise unabhängig vom Klassenklima beschreiben. Die fünfte Frage will einerseits das aktuelle Klassenklima erfassen und andererseits auch den Umgang der Schule mit den Mobbingfällen klären. In der AMK sollte speziell der Nutzen dieser Vereinbarung ermittelt und die Nachhaltigkeit der Anwendung erfragt werden. Anschließend wird auf die Erinnerung an die einzelnen Trainingsinhalte eingegangen, die dann einer Bewertung unterzogen werden. Es soll bewusst eine offene Frage gestellt werden, um in Erfahrung zu bringen, welche Inhalte noch bekannt sind. Die Kinder sollten dann noch die Wirksamkeit der und den Gefallen an den einzelnen Übungen erläutern. Dies dient einerseits zur Ist-Stands-Erhebung der präsenten Inhalte und andererseits auch zur Verbesserung der Trainingsinhalte. Zum Schluss soll eine Gesamteinschätzung des Trainings gegeben und sich für oder gegen eine Weiterempfehlung für die kommenden Klassen entschieden werden. Dies kann auch als eine Art Gesamtfazit gewertet werden.

### **5.3 Auswahl der Stichprobe**

Da die Masterarbeit im Rahmen eines Forschungsprojekts der Fachhochschule der öffentlichen Verwaltung NRW verfasst wird, sind gewisse Rahmenbedingungen vorgegeben. Das Projekt untersucht anhand von unterschiedlichen Methoden das gesamte Präventionskonzept der Friedrich-Harkort Schule. Neben Beobachtungen der Trainings, quantitativen und

qualitativen Befragungen der Lehrer und Trainer, sollen auch die Schüler zu den zurückliegenden Trainings befragt werden. Die Masterarbeit sieht vor, die Wirksamkeit des KT durch qualitative Interviews der Sechst- und Siebtklässler und des AMT durch qualitative Interviews der Acht- und Neuntklässler (jeweils ein bzw. zwei Jahre nach der Durchführung der Trainings) zu untersuchen. Die verhältnismäßig große Stichprobe führt einerseits zu einer gesteigerten Repräsentativität, andererseits kann auch die Nachhaltigkeit des Trainings durch den Vergleich der beiden Gruppen erhoben werden. Die gesamten Interviews wurden in Kleingruppen mit bis zu sieben Kindern durchgeführt. Eine Befragung in Einzelinterviews war auf Grund der hohen Datenmenge organisatorisch nicht möglich. Daher wurden Kleingruppen für die Interviews gewählt. Die Zusammensetzung der Kleingruppen erfolgte durch den jeweiligen Klassenlehrer. Bei der Auswahl der Gruppen sollte darauf geachtet werden, dass die „Realgruppen“ dafür genutzt werden, da innerhalb der peer-groups eine stabile Beziehung herrscht, die eine größere Offenheit der einzelnen Mitglieder erwarten lässt.<sup>124</sup> Über die Forschungsökonomie hinaus, haben Gruppenbefragungen den entscheidenden Vorteil, dass sie die gruppenspezifischen Prozesse, aus denen noch weitere Rückschlüsse gezogen werden können, aufzeigen. Darüber hinaus werden andere Gruppenmitglieder durch die Beiträge des jeweiligen Respondenten zu einer Erweiterung ihres Blickwinkels angeregt. Problematisch für die Auswertung ist lediglich, dass die Transkription der Interviews mit steigender Anzahl der Gruppenmitglieder unübersichtlicher wird. Es muss also eine Abwägung hinsichtlich des Zeitmanagements und des Auswertungsüberblicks vorgenommen werden. Zum KT wurden insgesamt 199 Schüler (121 der 8. Stufe; 94 der 9. Stufe) in 34 Gruppeninterviews befragt. Im Bereich des AMT wurden 46 Interviews mit 215 Schülern (93 der 6. Stufe; 106 der 7. Stufe) geführt. Der Feldzugang zur Friedrich-Harkort-Schule war durch den Projektkoordinator gesichert. In einem Gespräch mit dem Schulleiter wurden die konkreten Schulklassen für die Forschungsarbeit festgelegt und die Verbindung zur Kohorte für die Interviews arrangiert.

---

<sup>124</sup> Vgl. Przyborski, Qualitative Sozialforschung, S. 115.



## 6. Durchführung der empirischen Untersuchung

Am 8.06.2011 wurde das Forschungsvorhaben gemeinsam mit dem Projektkoordinator, dem Schulleiter, dem stellvertretenden Schulleiter und der Trainerverantwortlichen aus der Lehrerschaft besprochen. Dabei wurden die Untersuchungsmethode und die Stichprobe festgelegt. Die Durchführung der Interviews zum AMT wurde für die 29. Kalenderwoche und die zum KT für die 37. Kalenderwoche datiert. Hinsichtlich des Zeitpunkts der Untersuchung ist festzuhalten, dass die Befragung zum AMT noch im Schuljahr 2010/2011 und die zum KT bereits im Schuljahr 2011/2012 stattfand. Dies ist dahingehend zu berücksichtigen, dass das AMT für die Kinder der 8. Klasse schon deutlich länger als ein Jahr und für die der 9. Klasse deutlich länger als zwei Jahre zurückliegt. Bei der Erhebung zum KT stellen sich die Umstände dahingehend anders da. Es wurden die aktuellen 6./7. Klassen befragt, für die das Training gerade erst ein bzw. zwei Jahre her ist. Der Pretest zur inhaltlichen und formalen Überprüfung des Leitfadens wurde am 11.07.2011 mit einer Gruppe der Klasse 7b (Schuljahr 2010/2011) durchgeführt. Durch diesen konnten wichtige Hinweise für die Durchführung der Erhebung gewonnen werden. Allgemein betrachtet konnte durch den Pretest festgestellt werden, dass die Schüler über ein besseres Kommunikationsvermögen verfügen, als im Vorfeld erwartet. Dies äußerte sich einerseits darin, dass den Schülern alle verwendeten Begrifflichkeiten bekannt waren und keine Erläuterungen vorgenommen werden mussten, andererseits auch in ihren persönlichen kommunikativen Fähigkeiten. Des Weiteren zeigten sich die Schüler sehr interessiert an der Thematik und motiviert an dem Interview teilzunehmen. Insgesamt waren ihnen alle Fragen des Leitfadens plausibel. Die Frage hinsichtlich der Veränderung des Klassenklimas nach dem AMT war in dem Fall unklar, wenn vor wie nach dem Training keine Mobbingprobleme in der Klasse bestanden. In diesem Fall kann das AMT nicht zu einer Senkung der Fälle beitragen. Für diese Situation wurde eine hypothetische Frage ergänzt, in der die Schüler die Wirksamkeit des Trainings bei angenommenem Vorliegen von Mobbingproblemen einschätzen sollten.<sup>125</sup> Ansonsten wurden keine Veränderungen in den Leitfäden vorgenommen.

---

<sup>125</sup> Siehe Anlage Nr. 2, S. 12 ff.,

Das Probeinterview dauerte 15 Minuten.

Die Interviews wurden während der Schulzeit durchgeführt. Pro Schulstunde wurden zwei Interviews geplant. Der Ablaufplan für die Interviews<sup>126</sup> wurde durch die Schulleitung koordiniert. Die Information der Eltern und die Einholung der Einverständniserklärung für die Tonbandaufzeichnung wurden ebenfalls seitens der Schule vorgenommen.

Für die Durchführung der Interviews stand ein abgeschlossener Raum zur Verfügung. Die Kinder saßen in einem Halbkreis gegenüber der Interviewerin. Die Sitzordnung war frei wählbar. Im Vorfeld der Interviews wurde durch die Interviewerin das Vorhaben erläutert sowie Angaben zur Person und zum Ablauf des Interviews getätigt. Anschließend wurde erneut eine mündliche Einverständniserklärung zur Tonbandaufzeichnung während des Interviews bei den Kindern eingeholt und gleichzeitig auf die Anonymität der Befragung und die Vernichtung des Materials nach der Auswertung hingewiesen. Die Namen der Kinder waren der Interviewerin nicht bekannt. Im Vorfeld wurde erläutert, dass die Kinder bei ihren Schilderungen auch keine Namen der Mitschüler verwenden sollen. Nach diesem Vorgespräch wurde das Tonbandgerät, welches auf einen Tisch zwischen Interviewerin und Befragtengruppe gelegt wurde, eingeschaltet.

Die Interviewstrategie wurde so gewählt, dass nach einer kleinen Aufwärmphase, in der das Erinnerungsvermögen der Interviewpartner im Hinblick auf das erfragte Thema erfasst wurde<sup>127</sup>, relativ offene Fragen gestellt wurden. „Dem Interviewer wird so optimalerweise zu Beginn eine verdichtete Problemsicht präsentiert, die bereits mehrere Problemdimensionen enthält, die sich im weiteren Verlauf des Interviews -im Sinne zunehmender Spezifität- entfalten lassen.“<sup>128</sup> Der Vorteil daran ist, dass der Interviewer dann auf die vorherigen Darstellungen des Respondenten eingehen kann und seine Fragen daran orientieren kann, ohne eine reine Abfrage des Leitfadens durchzuführen.<sup>129</sup> Nach Beendigung des Interviews wurde zu jedem ein Postskriptum (siehe Anhang) gefertigt, auf dem die Besonderheiten und Auffälligkeiten des Interviewverlaufs und Inter-

---

<sup>126</sup> Siehe Anlage Nr. 3, S. 14ff..

<sup>127</sup> Vgl. Bortz, Döring, Forschungsmethoden und Evaluation, S. 283.

<sup>128</sup> Przyborski, Qualitative Sozialforschung, S. 140.

<sup>129</sup> Vgl. Przyborski, Qualitative Sozialforschung, S. 140 ff.

viewpartners notiert wurden.<sup>130</sup> Im Anschluss an die Erhebungsphase wurden die Interviews transkribiert<sup>131</sup> und für die Auswertung verwendet.

## **7. Methodik der Datenauswertung**

Genauso wichtig wie die Datenerhebung ist aus wissenschaftlicher Sicht die Datenauswertung. Um auch hier eine möglichst hohe Qualität zu erlangen, ist die genaue Beschreibung der Methode essentiell.

### **7.1 Auswahl der Auswertungsmethodik**

Durch die Datenerhebung mittels achtzig qualitativer problemzentrierter Interviews wurden ca. 20 Stunden Interviewmaterial gewonnen, die einer systematischen Auswertung unterzogen werden mussten. Dabei gibt es verschiedene Methoden. An dieser Stelle soll nur auf die in Betracht kommenden Varianten eingegangen werden. Das transkribierte Interviewmaterial muss inhaltlich analysiert werden. In der Inhaltsanalyse unterscheidet man vor allem drei Techniken, die sich in der Tiefe der Analyse unterscheiden. Bei der Globalauswertung geht es lediglich um eine inhaltliche Übersicht, ohne in die Tiefen des Materials einzudringen. In der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring geht es um die exakte inhaltliche Interpretation des Datenmaterials und ist dahingehend tiefer an der Materie orientiert. Noch expliziter wird in der Grounded Theory vorgegangen, bei der das Datenmaterial in mehreren Kodierphasen wiederholt detailliert durchgearbeitet wird.<sup>132</sup> In der vorliegenden Untersuchung soll nicht nur eine Überblicksdarstellung des untersuchten Materials vorgenommen werden. Allerdings scheidet ein Vorgehen nach der Grounded Theory aufgrund des extrem hohen Zeitaufwandes auch aus. Daher wurde die Auswertung mittels qualitativer Inhaltsanalyse vorgenommen.

### **7.2 Durchführung der Auswertung**

Die qualitative Inhaltsanalyse versucht, „regelgeleitet“<sup>133</sup> und „theoriegelei-

---

<sup>130</sup> Vgl. Gläser/Laudel, Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen, S. 170.

<sup>131</sup> Transkriptionsregeln befinden sich in Anlage 4, S. 16 f.

<sup>132</sup> Vgl. Bortz/Döring, Forschungsmethoden und Evaluation, S. 306 ff.

<sup>133</sup> Mayring, Einführung in die qualitative Sozialforschung: S. 13.

tet“<sup>134</sup> Schlussfolgerungen aus dem gewonnenen Datenmaterial zu resümieren.<sup>135</sup> Dies erfolgt durch die Extraktion und anschließende Auswertung der forschungsrelevanten Informationen und dient dazu, das Datenmaterial ergebnisorientiert zu verringern.<sup>136</sup> Nach einer formalen Charakterisierung, erfolgt die konkrete Formulierung der Forschungsfrage. In dieser Untersuchung wird folgende Forschungsfrage diskutiert:

**„Erreichen Kompetenz- und Anti-Mobbing-Trainings das vorgegebene Ziel, Gewalt und Mobbing in der Schule zu reduzieren und das kollektive Miteinander soweit zu fördern, dass die Entstehung solcher Phänomene verhindert wird? Wie könnte das Training noch mehr auf die Bedürfnisse der Schüler eingehen, um eine erhöhte Wirksamkeit und Nachhaltigkeit zu erzielen?“**

In der Analyse differenziert Mayring drei Formen: die Zusammenfassung, die Explikation und die Strukturierung. In der Zusammenfassung wird das Ausgangsmaterial auf ihre Hauptaussagen reduziert.<sup>137</sup> , aus denen ein generalisiertes, induktives Kategorisierungssystem entwickelt wird, welches letztlich nochmals am Ausgangsmaterial verifiziert wird.<sup>138</sup> Die zweite Technik der qualitativen Inhaltsanalyse ist die Explikation. Bei der Explikation geht es um die Erklärung der Daten durch Hinzuziehung weiterer Quellen.<sup>139</sup> Die dritte Form ist die Strukturierung, bei der die Daten anhand eines im Vorfeld gebildeten Kategorienschemas analysiert werden. Die Extraktion des Materials erfolgt gezielt im Hinblick auf die Kodierungen. Für die Untersuchung fiel die Methode der Explikation auf Grund der Fülle und mangelnden Diskussionswürdigkeit des Materials heraus. Der Leitfaden für die Interviews wurde bereits im Vorfeld der Datengewinnung formuliert. Dadurch wurde dem Interview eine gewisse thematische Richtung vorgegeben. Dieser Umstand führt dazu, dass eine Kodierung im Sinne der Zusammenfassung nicht sinnvoll erscheint, weil

---

<sup>134</sup> Mayring, Einführung in die qualitative Sozialforschung, S. 13.

<sup>135</sup> Vgl. Mayring, Einführung in die qualitative Sozialforschung, S. 13.

<sup>136</sup> Vgl. Gläser/Laudel, Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen, S. 200.

<sup>137</sup> Vgl. Diekmann, Empirische Sozialforschung, S. 512.

<sup>138</sup> Vgl. Mayring, Einführung in die qualitative Sozialforschung, S. 60 f..

<sup>139</sup> Vgl. Mayring, Einführung in die qualitative Sozialforschung, S. 58.

durch den Leitfaden bereits eine Richtung vorgegeben wurde. Die Daten wurden also durch eine Strukturierung ausgewertet. Es lassen sich vier Formen der Strukturierung voneinander unterscheiden: die formale, typisierende, skalierende und inhaltliche Strukturierung. Bei der formalen Strukturierung geht es um die semantische, inhaltliche, syntaktische Kodierung der Daten;<sup>140</sup> bei der typisierenden Strukturierung um die Darlegung prägnanter oder auffälliger Ausführungen.<sup>141</sup> In der skalierenden Strukturierung soll die Ausprägung anhand einer Skala beschrieben werden<sup>142</sup> und bei der inhaltlichen Strukturierung werden paraphrasierter Textteile in ein im Vorfeld festgelegtes Kategoriensystem eingegliedert.<sup>143</sup> Da sich das Erkenntnisinteresse des Forschers auf inhaltliche Auswertungen fokussiert, wurde eine qualitative Inhaltsanalyse mittels inhaltlicher Strukturierung präferiert.

Dabei hat sich die folgende Vorgehensweise bewährt: Zunächst müssen die festgelegten Kategorien erläutert werden. Anschließend werden s. g. „Ankerbeispiele“ in den Interviews zu dieser Kategorie gesucht und Leitlinien für die Differenzierung der Kodierungen festgelegt.<sup>144</sup> Die strukturierte Analyse wurde unter Zuhilfenahme der Computersoftware MAXQDA10 durchgeführt, um eine höhere Auswertungsqualität zu erlangen. Die Kodierungen werden konsequent beibehalten und die Validität der Auswertung dadurch gesteigert. Darüber hinausgehend kann mithilfe des Programms die Dokumentation der gewonnenen Erkenntnisse transparenter gestaltet werden. Der Leser kann die exakten Analyseschritte und Kategorisierungen direkt nachvollziehen.<sup>145</sup>

Die Auswertung erfolgt klassenweise, was eine Zusammenführung der einzelnen Interviews in den jeweiligen Klassen notwendig machte.

### **7.3 Erläuterungen zu den Kodierleitfäden**

Zur Steigerung der Transparenz der Ergebnisse sollen nachfolgend die Kodierregeln näher erläutert werden, damit die Zuordnung der einzelnen Textstellen zu den Kategorien nachvollziehbar ist.

---

<sup>140</sup> Vgl. Mayring, Einführung in die qualitative Sozialforschung, S. 85 ff..

<sup>141</sup> Vgl. Mayring, Einführung in die qualitative Sozialforschung, S. 90 ff..

<sup>142</sup> Vgl. Mayring, Einführung in die qualitative Sozialforschung, S. 92 ff..

<sup>143</sup> Vgl. Mayring, Einführung in die qualitative Sozialforschung, S. 89 ff..

<sup>144</sup> Vgl. Mayring, Einführung in die qualitative Sozialforschung, S. 82 f..

<sup>145</sup> Vgl. Flick, Qualitative Sozialforschung, S. 455.

### 7.3.1 Kodierleitfaden zum Sozialkompetenztraining

Die Auswertung der allgemeinen Erinnerung wurde in hohe, mittlere und keine Erinnerung unterteilt. Hohe Erinnerung wurde dann konstatiert, wenn die Schüler die Frage nach der Erinnerung an das Training direkt ohne Einschränkung bejahten. Mittlere Erinnerung liegt dann vor, wenn die Schüler angeben, sich nur bedingt an das Training erinnern zu können, aber die genauen Inhalte nicht mehr wissen. Keine oder schlechte Erinnerung liegt vor, wenn sich die Kinder gar nicht mehr an das Training erinnern oder erst nach mehreren Hinweisen leichte Erinnerung vorliegt. Neben der allgemeinen wurde auch die spezielle Erinnerung an die einzelnen Übungen erfragt. Damit soll die Nachhaltigkeit des Trainings ermittelt werden. Je mehr Aufgaben den Schülern noch bekannt waren, desto größer wird die Nachhaltigkeit des Trainings eingeschätzt. Für eine umfassende Wirksamkeitseinschätzung wurden verschiedene Dimensionen gewählt. Die Auswirkungen des Trainings sollten im Hinblick auf die Klassengemeinschaft, den Umgang mit den Klassenkameraden und den persönlichen Fortschritt eingeschätzt werden. Dazu wurden vier Unterkategorien gebildet: deutliche, leichte Verbesserung, keine Veränderung und Verschlechterung im Umgang mit den Klassenkameraden. Eine Zuordnung in die Kategorie einer deutlichen Verbesserung wird dann vorgenommen, wenn die Kinder angeben, dass sie über den allgemeinen Kennenlernprozess hinaus auch noch andere Verbesserungen feststellen. Eine leichte Verbesserung wird dann gesehen, wenn die Kinder sich zumindest durch das Training besser kennengelernt haben. Keine Veränderung besteht, wenn sie im Umgang miteinander keine Weiterentwicklung feststellen konnten. Eine Verschlechterung liegt vor, wenn durch die Übungen in dem Training mehr Konflikte zwischen den Schülern entstanden sind. Persönlicher Nutzen soll im Hinblick auf die Verbesserung der Konfliktlösungskompetenz betrachtet werden. Dort werden drei Kategorien gebildet: deutliche, leichte und keine Verbesserung der Konfliktlösungskompetenz. Eine deutliche Verbesserung liegt vor, wenn sich die Kinder seit dem Training vermehrt in der Lage fühlen, ihre eigenen Konflikte konstruktiv zu lösen, Streitigkeiten aus dem Weg zu gehen und bei Kontrover-

sen zwischen anderen Schülern schlichtend eingreifen zu können. Eine leichte Verbesserung liegt vor, wenn sie zwar einen Fortschritt zum Vorfeld des Trainings feststellen, jedoch immer noch Verbesserungsbedarf sehen. Die Kategorie „keine Verbesserung“ liegt vor, wenn sie seit dem Training ihre persönlichen Konflikte nicht besser lösen können. Die dritte Dimension der Wirksamkeitserhebung beschäftigt sich mit dem Einfluss auf das Klassenklima. Dort werden fünf Kriterien unterschieden: deutliche, leichte, nur kurzfristige Verbesserung oder keine Veränderung und Verschlechterung des Klassenklimas. Eine deutliche Verbesserung liegt vor, wenn die Kinder angeben, dass sich der Zusammenhalt innerhalb der Klasse stark ausgebaut hat und sich Konflikte reduziert haben. Eine leichte Verbesserung ist gegeben, wenn sich entweder die einzelnen Vorkommnisse zwar nach dem Training entspannt haben, aber dennoch vorliegen, oder wenn sich bei vorherigem guten Klassenklima eine Steigerung bemerkbar gemacht hat. Davon abzugrenzen ist die kurzfristige Verbesserung, die nur eine gewisse Dauer umfasst. Nach einem kurzen Fortschritt kehrt man auf den ursprünglichen Ausgangszustand zurück. Keine Veränderung besteht, wenn das Klassenklima vor und nach dem Training gleichbleibend ist. Eine Verschlechterung liegt vor, wenn durch die Übungen im Training Konflikte entstanden sind oder bestehende Probleme gesteigert wurden. Aus diesen drei Faktoren wurde dann eine gesamte Wirksamkeitseinschätzung gebildet. Die folgende Kategorie geht auf die Inhalte des Trainings im Einzelnen ein, die in positive und negative Inhalte differenziert wurden. In die negative Kategorie wurden nur solche Inhalte eingeordnet, die für die Kinder begründet als unwirksam beschrieben wurden. Positive Inhalte sind solche, die den Kindern im Sinne der oben genannten Wirksamkeitsbetrachtung Fortschritte gebracht haben. Die darauf aufbauende Variable der Verbesserungsvorschläge ist für die Steigerung der Qualität und Transparenz des Trainings erforderlich. Die Verbesserungsvorschläge wurden in organisatorische, methodische und inhaltliche Formen unterteilt. Die Unterkategorie der inhaltlichen Verbesserungsvorschläge zielte lediglich auf die Spiele und Übungen in der Klasse ab. Methodische Veränderungen beziehen sich auf die Herangehensweise der Trainer an ein bestimmtes Fachgebiet. Organisatorische Veränderun-

gen beziehen sich auf die Lehrkraft des Trainers, die Dauer und Intensität des Trainings. Die letzte Kodierung bezieht sich auf die Weiterempfehlung des Trainings, die wiederum einen entscheidenden Hinweis auf die Qualität der Schulung gibt. Dazu gab es vier Varianten: bedenkenlose Weiterempfehlung, keine Weiterempfehlung und dazwischen die Weiterempfehlung unter der Voraussetzung einer Veränderung oder in Abhängigkeit der Klassensituation. Eine klare Weiterempfehlung wurde nur dann angenommen, wenn sie uneingeschränkt zum Ausdruck gebracht wurde. Keine Empfehlung wurde gewählt, wenn sich die Kinder unter keinen Umständen für eine Durchführung in den kommenden fünften Klassen aussprechen.

### 7.3.2 Kodierleitfaden zum Anti-Mobbing-Training

Im Folgenden soll nur auf die Abweichungen zum Kodierleitfaden des Sozialkompetenztrainings eingegangen werden. Alle anderen Kodierungen gelten entsprechend.

Für eine inhaltliche Nachhaltigkeitsprüfung wurde neben der allgemeinen Erinnerung auch der Abgleich der Definition von Mobbing durch die Kinder und der wissenschaftlichen Definition erfasst. Dafür wurden die Unterkategorien: unterschiedliche Handlungsweisen des Mobbings, wiederholte und systematische Handlungen, sowie die zeitliche Dauer über einen längeren Zeitraum gebildet. Die Handlungsweisen wurden noch weiter in die Varianten verbal, physisch, psychisch und Sachbeschädigung differenziert. Je mehr Merkmale von den Kindern genannt werden, desto größer wird die Erinnerung an das Training eingeschätzt. Um die mögliche Veränderung des Klassenklimas eindeutig zu erfassen, wurde noch zusätzlich zur Abfrage des direkten Einflusses auch noch vor und nach dem Training ermittelt. Dabei wurden vier Unterkodierungen gebildet: gutes Klassenklima ohne Mobbingvorkommnisse; kein Mobbing, aber Konflikte; wenige oder leichte Mobbingfälle; extremes Mobbing. Eine Kategorisierung in gutes Klassenklima wurde dann vorgenommen, wenn seitens der Schüler alle Aussagen auf ein kameradschaftliches Miteinander deuteten und es keine Anzeichen von Konflikten gab. Sobald Konflikte auftauchen, ohne dass sie die Schüler als Mobbing deklarierten, werden die Aussagen in die zweite Kategorie „Konflikte, aber kein Mobbing“ einsor-



tiert. Bei der Beschreibung von Mobbingfällen in der Klasse wird eine Unterordnung in die Variable „wenig oder leichte Mobbingfälle“ vorgenommen. Nur bei der Schilderung von sehr schwerwiegenden Fällen wird extremes Mobbing angenommen. Die nächste Variable beschäftigt sich mit der Antimobbingkonvention, die am Ende des AMTs vereinbart wird. Bezüglich der Nachhaltigkeit des Trainings wird zunächst auf die Erinnerung an diese Vereinbarung abgestellt. Dabei wird zwischen den Variablen „Erinnerung vorhanden“ und „keine Erinnerung vorhanden“ differenziert. Die Variable „keine Erinnerung vorhanden“ wurde nur dann gewählt, wenn auch nach der Erklärung des Inhalts der AMK keine Kenntnisse darüber vorliegen. Wenn eine Erinnerung gegeben ist, wird noch eine weitere Verästelung in der Abgrenzung „vorhandener“ und „nicht vorhandener Wirksamkeit“ vorgenommen. Daneben sollten auch die einzelnen Inhalte bewertet werden. Die nächste Codierung bezüglich der Reaktion der Schule auf die Mobbingfälle zielt auf den Umgang seitens der Schule mit Mobbing ab. Weitere Klassifizierungen wurden nicht vorgenommen.

Während der Auswertungsphase wurde induktiv eine weitere Kategorie gebildet und zwar eine Gesamtsicht der Wirksamkeitseinschätzung. Bei der Auswertung wurde festgestellt, dass eine Gesamteinschätzung im Leitfaden nicht enthalten ist, sich aber in den Antworten der anderen Teilnehmer widerspiegelt. Dazu wurden die Kategorien („keine Wirksamkeit“; „leichte Wirksamkeit“ und „hohe Wirksamkeit“) differenziert. Keine Wirksamkeit wurde nur dann konstatiert, wenn das Training in seiner Gesamtbetrachtung als sinnlos erachtet wurde. Hohe Wirksamkeit wird bei uneingeschränkter positiver Bewertung zugeordnet. Alle anderen Angaben wurden unter leichter Wirksamkeit subsumiert.

## **8. Gütekriterien**

### **8.1 Objektivität**

„Als objektiv gelten Messinstrumente oder empirische Verfahren, wenn die damit erzielten Ergebnisse unabhängig sind, von der Person, die die Messinstrumente anwendet.“<sup>146</sup> Dieses Phänomen wird auch als „interper-

---

<sup>146</sup> Przyborski., Qualitative Sozialforschung, S. 40.

sonaler Konsens“<sup>147</sup> bezeichnet. Das höchste Maß an Objektivität kann in standardisierten Fragebögen mit vorgegebenen Antwortkategorien erreicht werden. Bei der Fragestellung in gleicher Reihenfolge mit vorgegebenen Antwortmöglichkeiten ist der Einfluss des Forschers am geringsten.

In qualitativen Interviews werden keine standardisierten Fragen gestellt. In diesem Zusammenhang spricht man von Objektivität, wenn die Fragen auf den Gesprächsverlauf abgestimmt sind. Eine maximale Objektivität kann durch transparente Beschreibung des methodischen Vorgehens erreicht werden. Die Intention in der qualitativen Forschung ist es, „die verschiedenen Problemdimensionen möglichst umfassend zu erforschen und zu analysieren. Die Objektivität lässt sich daher auch als Grad der Umfassendheit ausdrücken, mit der die relevanten Inhalte unter Berücksichtigung der einfließenden situativen Kontextfaktoren erhoben werden“<sup>148</sup>. In der vorliegenden leitfadengestützten Untersuchung wurden der Kohorte in den einzelnen Interviews annähernd die gleichen Fragen gestellt und durch diese Struktur eine erhöhte Objektivität gewährleistet.

## 8.2 Reliabilität

Reliabilität beschreibt die Zuverlässigkeit einer Untersuchung und ist dann gegeben, wenn die Wiederholung der Erhebung unter denselben Umständen zu einem nahezu gleichen Ergebnis führt.<sup>149</sup> Reliabilität ist also auch vor allem in standardisierten Untersuchungen gegeben. In qualitativen Forschungsmethoden gilt es, trotz inhaltlicher Differenzen nach strukturellen Homologien in dem Datenmaterial zu suchen.<sup>150</sup> Eine Wiederholung der Untersuchung würde nicht zum selben Ergebnis führen, weil keine standardisierte Vorgehensweise gewählt wurde. Die Reliabilitätsfeststellung mittels eines Parallel-Tests (der Untersuchung des Materials anhand eines anderen Forschungsinstruments) oder der Konsistenz (Teilung des Materials in zwei Teile für die Auswertung und anschließendem Vergleich der beiden Teiluntersuchungen) stellt sich bei der Auswertung von Kommunikationsmaterial als schwierig dar. Auch eine Intercoderreliabilität, d. h. die Durchführung der Auswertung durch mehrere Forscher ist im Rahmen

---

<sup>147</sup> Bortz/Döring, Forschungsmethoden und Evaluation, S. 302.

<sup>148</sup> Altbauer, Heinrich, Gütekriterien empirischer Forschung (zuletzt besucht am 03.01.2012)

<sup>149</sup> Altbauer, Heinrich, Gütekriterien empirischer Forschung (zuletzt besucht am 03.01.2012)

<sup>150</sup> Przyborski, Qualitative Sozialforschung: Ein Arbeitsbuch, S. 40.

der Masterarbeit nicht möglich.<sup>151</sup> Durch das leitfadengestützte Interview wird versucht, die Kluft zwischen der Offenheit des qualitativen Interviews und einer möglichst hohen Reliabilität zu relativieren.

### **8.3 Validität**

Validität „kennzeichnet, ob und inwieweit die wissenschaftliche, begrifflich-theoretische Konstruktion dem empirischen Sachverhalt, dem Phänomen, auf welches sich die Forschungsbemühungen richten, angemessen ist.“<sup>152</sup>

Sie beschreibt die Gültigkeit einer empirischen Untersuchung und stellt die Frage, ob der Forscher auch das prüft, was er prüfen will. In qualitativen Untersuchungen, wie in der Vorliegenden, ist diese schwerer nachweisbar als bei quantitativen Untersuchungen. Ziel in einer validen qualitativen Forschung ist nicht die Gültigkeit der Messung, sondern die Gültigkeit der Interpretation des Datenmaterials. Dabei wird zwischen interner und externer Validität unterschieden. Die interne fragt danach, ob „sich die Gesamtinterpretation tatsächlich zwingend aus den Daten ableiten“ lässt. Die Authentizität der Untersuchung ist lediglich anhand der logischen Stimmigkeit der Antworten überprüfbar. Dabei muss die Gesamtsicht des Interviews im Vergleich zu anderen Interviews und bisherigen literarische Erkenntnisse betrachtet werden. „Qualitative Methoden sind insofern valide, als sie an die common-sense Konstruktionen der Untersuchten anknüpfen und auf den alltäglichen Strukturen bzw. Standards der Verständigung aufbauen.“<sup>153</sup> Hinweise auf mangelnde Validität bilden dabei widersprüchliche Angaben innerhalb eines Interviews beziehungsweise zwischen verschiedenen Interviews. Die Validität in dieser Untersuchung kann nur im Rahmen der Auswertung festgestellt werden. Mit Hilfe des Leitfadens und der darauf aufbauenden Kategorisierung wurde versucht, eine möglichst hohe Validität zu erreichen. Eine inhaltliche Validität wird in dieser offeneren Vorgehensweise durch die alltagssprachliche Umgebung erreicht.

Hinsichtlich der Validität ergeben sich folgende Probleme bei der Beurteilung der Programme: In jeder Befragung sollte der Verzerrungsfaktor der sozialen Erwünschtheit Berücksichtigung finden. In diesem Forschungsvorhaben könnte das Bedenken der Kinder, die Antworten könn-

---

<sup>151</sup> Vgl. Mayring, Einführung in die qualitative Sozialforschung, S. 109 f..

<sup>152</sup> Przyborski, Qualitative Sozialforschung: Ein Arbeitsbuch, S. 36.

<sup>153</sup> Przyborski, Qualitative Sozialforschung: Ein Arbeitsbuch, S. 38.

ten schulische Auswirkungen haben, dazu führen, dass sie das Training besser bewerten als sie es tatsächlich fanden. Begegnet werden kann diesem Bedenken einerseits mit einer außerschulischen Interviewperson, andererseits mit der Anonymität des Interviews und dem direkten Hinweis auf die Unabhängigkeit der Untersuchung von dem schulischen Bewertungssystem. Eine Beeinflussung im Sinne der gruppendynamischen Prozesse kann natürlich nicht ausgeschlossen werden. Um dieses Risiko zu minimieren, wurden die Gruppen durch den betreffenden Klassenlehrer, der die Verhältnisse in der Klasse beurteilen kann, eingeteilt.

## **9. Evaluation des Präventionskonzepts der Friedrich-Harkort-Schule**

Für die Evaluation der Präventionsprogramme werden die Ergebnisse der Befragungen beschrieben, erläutert und analysiert. Letztendlich soll auf dieser Datenbasis ein Fazit zu der Wirksamkeit der Trainings und Anregungen für eine mögliche Optimierung gegeben werden.

### **9.1 Evaluation des Sozialkompetenztrainings<sup>154</sup>**

In der Evaluation des KT soll die Wirkungsweise des Trainings beurteilt werden. Diese ist abhängig von der Trainierbarkeit und Messbarkeit der Sozialkompetenz. Auf Grund der Tatsache, dass das Vorliegen sozialer Kompetenz schwer objektiv feststellbar ist, wurde in dieser Untersuchung am meisten Wert auf die subjektive Einschätzung der Schüler gelegt. Das KT wurde in dieser Studie hinsichtlich des Impact Assessment bewertet. Dabei soll herausgefunden werden, ob das Training die erwünschten Effekte erzielt.<sup>155</sup>

#### **9.1.1 Bewertung durch die Stufe 6**

Nun erfolgt eine zusammenfassende Darstellung der Interviews in den einzelnen Klassen der Stufe 6 unter Zuhilfenahme des o.g. Kodierleitfadens zum Sozialkompetenztraining.

##### **9.1.1.1 Klasse 6a**

In Klasse 6a wurden insgesamt 23 Kinder in vier Interviews zur Wirksam-

---

<sup>154</sup> Die folgenden Literaturhinweise beziehen sich ausschließlich auf die Transkriptionen zum KT.

<sup>155</sup> Vgl. Brohm, Sozialkompetenz und Schule, S. 213.

keit des sozialen KTs befragt. Die gesamte Klasse konnte sich noch an einzelne Inhalte und die Struktur des Trainings erinnern. Seitens der Schüler wurden Gruppenspiele, Entspannungsübungen, Übungen zur Selbst- und Fremdwahrnehmung, sowie das Aufstellen von Klassenregeln genannt.<sup>156</sup> Der Aufbau der Stunden in verschiedene Phasen war den Kindern auch noch geläufig: „Da war irgendwie am Anfang Begrüßungsphase, dann kam (...) so eine Ruhephase oder so und dann kam irgendwie eine Arbeitsphase und dann kam irgendwie noch so eine Ergebnisübersicht.“<sup>157</sup> Die theoretische Nachhaltigkeit des Trainings scheint zumindest ein Jahr nach der Durchführung noch gegeben zu sein. Ob es über den reinen Wissensprozess hinaus auch eine praktische Nachhaltigkeit des Trainings gibt, muss im Weiteren überprüft werden.

Die Wirksamkeit hinsichtlich des Umgangs mit den Klassenkameraden wird fast ausschließlich in dem Kennenlernprozess durch das Training gesehen.<sup>158</sup> Teilweise hätten sich die Kinder seit dem Training weniger geschlagen und gestritten. Ein Zusammenhang mit dem KT wird diesbezüglich aber in Frage gestellt.<sup>159</sup> In den Interviews wird deutlich, dass es aktuell zwar noch Streitigkeiten innerhalb der Klasse gibt, aber eine grundsätzliche Verbesserung im Umgang mit den Klassenkameraden insinuiert wird.<sup>160</sup> Hinsichtlich des Klassenklimas wird teilweise ein kleiner Fortschritt.<sup>161</sup>, teilweise keine Änderung durch das KT gesehen. „Das Training hat es nicht verschlechtert, aber es hat auch nicht geholfen.“<sup>162</sup> Die Majorität der Befragten sieht den persönliche Wert des Trainings in der Steigerung der eigenen Konfliktlösungskompetenz<sup>163</sup> Vor allem haben die Kinder die Streitschlichtung kennen gelernt und nehmen sie seit dem häufiger in Anspruch.<sup>164</sup> Ein kleiner Teil konnte keine positive Bilanz aus dem Training ziehen.<sup>165</sup> Bezogen auf die einzelnen Inhalte hatten die Kinder teilweise differenzierte Auffassungen. Die Entspannungsübungen wurden zum Großteil negativ bewertet. Es habe Schwierigkeiten gegeben,

---

<sup>156</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 1, Rn. 11 ff.

<sup>157</sup> Transkription des Interviews Nr. 2, Rn. 14.

<sup>158</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 4, Rn. 66.

<sup>159</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 3, Rn. 22 ff.

<sup>160</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 2, Rn. 35.

<sup>161</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 4, Rn. 66 ff.

<sup>162</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 2, Rn. 86.

<sup>163</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 2, Rn. 61.

<sup>164</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 4, Rn. 71.

<sup>165</sup> Vgl. Transkriptionen der Interviews Nr. 2, Rn. 66, Rn. 77; Nr. 1, Rn. 107.

sich in dem Rahmen der Klasse darauf zu konzentrieren.<sup>166</sup> Die Gruppen- und Kennenlernspiele werden als kindisch empfunden.<sup>167</sup> Die Gliederung des Trainings in verschiedene Phasen hat den Kindern ihrer Auffassung nach die notwendige Struktur ermöglicht.<sup>168</sup> Zur Optimierung des Trainings brachten sich die Kinder mit inhaltlichen Verbesserungsvorschlägen ein. Insgesamt wünschen die Kinder in der Gesamtsicht aller Spiele eine altersgerechte Gestaltung.<sup>169</sup> Da die Entspannungsphase für die Kinder nicht wirksam war, schlugen sie vor, diese aus dem Gesamttraining zu entfernen oder an das Alter anzupassen.<sup>170</sup> In methodischer Hinsicht sollten Rollenspiele für die Herausbildung einer verbesserten Konfliktlösungskompetenz in das Training integriert werden.<sup>171</sup> Insgesamt plädierten die Kinder auf eine ernsthaftere Gestaltung des Trainings und strikteren Konsequenzen bei Verstößen gegen Klassenregeln. Inhaltlich sollte das Training noch mehr auf die spezielle Klassensituation abgestimmt werden.<sup>172</sup> Organisatorisch wünschen sich die Kinder, dass das Training nicht nur im Klassenraum, sondern auch mal außerhalb des schulischen Umfelds stattfindet. Eine andere Atmosphäre trage oftmals zu einer verbesserten Entwicklungsmöglichkeit für den Zusammenhalt der Klasse bei.<sup>173</sup> Für die Durchführung des Trainings sollten solche Lehrer gewählt werden, die hart durchgreifen können.<sup>174</sup> Das Training wird nur bei Veränderungen im Sinne der oben genannten Verbesserungsvorschläge<sup>175</sup> und nur für Problemklassen empfohlen.<sup>176</sup> Eine Gruppe lehnt die Durchführung insgesamt ab, weil es als reine Zeitverschwendung angesehen wird.<sup>177</sup>

Die Auswertung der Interviews in Klasse 6a ergab ein differenziertes Bild. Die Inhalte des Trainings waren den Kindern ein Jahr nach dem Training noch sehr präsent. Sie erinnerten sich noch explizit an verschiedene Übungen. Es kann folglich von einer Nachhaltigkeit des Trainings ausgegangen werden. Die Wirksamkeit des Trainings wird aber aus Sicht

---

<sup>166</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 2, Rn. 91.

<sup>167</sup> Vgl. Transkriptionen der Interviews Nr. 2, Rn. 101; Nr. 2, Rn. 205ff.

<sup>168</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 3, Rn. 70.

<sup>169</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 2, Rn. 117.

<sup>170</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 2, Rn. 119.

<sup>171</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 1, Rn. 238 ff. ; Nr. 3 Rn.75 ff.

<sup>172</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 1, Rn. 250.

<sup>173</sup> Vgl. Transkriptionen der Interviews Nr. 1, Rn. 225; Nr. 2 Rn. 132.

<sup>174</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 1, Rn. 286.

<sup>175</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 1, Rn. 247.

<sup>176</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 3, Rn. 84.

<sup>177</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 2, Rn. 140.

der Schüler eher negativ bewertet. Sie sehen zum Großteil keinen persönlichen Nutzen und nur eine geringe Verbesserung des Klassenklimas durch das Training. Um die Wirksamkeit effektiv steigern zu können, geben die Kinder aber konstruktive Verbesserungsvorschläge inhaltlicher Art, die vor allem eine ernsthaftere Gestaltung zum Ziel haben.

#### 9.1.1.2 Klasse 6b

In Klasse 6b wurden 18 Schüler in drei Gruppeninterviews zu dem ein Jahr zurückliegenden KT befragt. Die Klasse kann sich noch an das Training und einzelne Inhalte erinnern.<sup>178</sup> Die Kinder nannten Kennenlernspiele, Klassenregeln, offene Gespräche, Rollenspiele, Übungen Schulung der Selbst- und Fremdwahrnehmung. und Entspannungsübungen.<sup>179</sup>

Von der gesamten Klasse wird ein positiver Einfluss auf den Umgang mit den Klassenkameraden und das Klassenklima konstatiert.<sup>180</sup> Teilweise fällt das Urteil besser aus: „Ja ich glaube schon, weil da hat man halt so gelernt, wie man in der Gemeinschaft zusammenhält.“<sup>181</sup> Teilweise wird auch nur eine geringe Verbesserung festgestellt. In persönlicher Hinsicht habe das Training zu einer verbesserten Streitschlichtungskompetenz beigetragen.<sup>182</sup> Für manche war der Nutzen geringer, weil ihnen dort keine neuen Kenntnisse vermittelt werden konnten.<sup>183</sup> Inhaltlich wurden Rollenspiele und die Entspannungsphase gut bewertet.<sup>184</sup> Verbesserungsvorschläge zur Steigerung der Effizienz wurden in inhaltlicher, organisatorischer und methodischer Hinsicht gegeben. Methodisch wünschen sich die Kinder einen höheren Praxisanteil und dafür eine Kürzung des Theorieparts.<sup>185</sup> Inhaltlich sollte es eine stärkere Gewichtung auf die eigenen Vorkommnisse in der Klasse geben.<sup>186</sup> In organisatorischer Hinsicht wünschen sie sich eine Wiederholung des Trainings in der sechsten Klasse.<sup>187</sup> Alle Teilnehmer haben das Training für die kommende fünfte Klasse weiterempfohlen.

---

<sup>178</sup> Vgl. Transkriptionen der Interviews Nr. 9, Rn. 2 f.; Nr. 11, Rn. 19; Nr. 11, Rn. 9.; Nr. 10 Rn. 15;

<sup>179</sup> Vgl. Transkription der Interviews

<sup>180</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 9, Rn. 79.

<sup>181</sup> Transkription des Interviews Nr. 11, Rn. 34.

<sup>182</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 11, Rn. 49.

<sup>183</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 10, Rn. 36.

<sup>184</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 9, Rn. 88; Nr. 11, Rn. 59, Rn. 6; Nr. 10, Rn. 95; Nr. 9, Rn. 87.

<sup>185</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 11, Rn. 69 ff.

<sup>186</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 10, Rn. 101 ff.

<sup>187</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 10, Rn. 111.

Das KT hat der Klasse 6b hinsichtlich des Umgangs mit den Klassenkameraden sehr geholfen. Persönlicher Nutzen und die Verbesserung des Klassenklimas konnten teilweise bestätigt werden. Die durchgängige Weiterempfehlung des Trainings untermauert den positiven Eindruck.

#### 9.1.1.3 Klasse 6c

In Klasse 6c wurden 27 Kinder in fünf Gruppeninterviews befragt. Die ganze Klasse konnte sich noch an das Training und an die Durchführung der einzelnen Übungen erinnern. Hinsichtlich der behandelten Themen wurden Gruppenspiele, die Rollenzuweisung innerhalb der Klasse, die Führung offener Gespräche über die aktuellen Probleme in der Klasse, das Aufstellen von Klassenregeln,<sup>188</sup> Entspannungsübungen, Übungen zur Selbst- und Fremdwahrnehmung und die Vergabe von Feedback mittels Ampelkarten genannt.<sup>189</sup> Weiterhin konnten sich die Kinder auch noch an die Struktur des KT erinnern.<sup>190</sup> Von einer Nachhaltigkeit hinsichtlich der inhaltlichen Kenntnisse ist also auszugehen.

Die Wirksamkeit wurde auch hier in den drei Dimensionen befragt. Hinsichtlich des Umgangs mit den Klassenkameraden wurde einheitlich eine Verbesserung festgestellt. Nach überwiegender Mehrheit haben sich die Kinder durch das KT erstmal richtig kennengelernt.<sup>191</sup> Sogar die prophylaktische Wirkung eines solchen Trainings wurde durch die Schüler erkannt. Dies ist deutlich hervorzuheben, da sich gerade die Wirksamkeitseinschätzung vor dem Hintergrund, dass der Zustand ohne durchgeführtes Training nicht erfahrbar ist, schwierig darstellt.<sup>192</sup> Überdies wird auch ein Fortschritt für die Klassengemeinschaft gesehen. Durch das Training sei die Klasse zusammengewachsen.<sup>193</sup> Eine persönliche Weiterentwicklung der sozialen Schlüsselqualifikationen wird in dem verbesserten Umgang mit Konfliktsituationen gesehen.<sup>194</sup> Inhaltlich wurden viele Übungen durch die Kinder positiv hervorgehoben. Die Entspannungspha-

---

<sup>188</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 12, Rn. 4 ff.

<sup>189</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 14, Rn. 3 ff.

<sup>190</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 12, Rn. 7.

<sup>191</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 14, Rn. 58 ff.

<sup>192</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 13, Rn. 54 ff.

<sup>193</sup> Vgl. Transkriptionen der Interviews Nr. 16, Rn. 56; Nr. 12, Rn. 43.

<sup>194</sup> Vgl. Transkriptionen der Interviews Nr. 16, Rn. 52; Nr. 15, Rn. 32.



se wurde in vier von fünf Interviews positiv bewertet.<sup>195</sup> Durch die Gruppenspiele und das eigenverantwortliche Aufstellen von Klassenregeln sei das Zusammengehörigkeitsgefühl in der Klasse gestärkt worden.<sup>196</sup> Die Rollenzuweisungen und Übungen zur Fremdwahrnehmung wurden als sehr sinnvoll erachtet, weil man dadurch ein Bild von sich in seiner Umgebung erfahre.<sup>197</sup> Für eine Optimierung des Trainings wurden Vorschläge in organisatorischer und inhaltlicher Form gemacht. Die Schüler wünschen sich eine Erweiterung des Trainings, sowie einen besser organisierten Ablauf.<sup>198</sup> Teilweise werde zu viel Zeit für den Aufbau der Spiele benötigt.<sup>199</sup> Der Vorschlag, das Training vermehrt in Kleingruppen durchzuführen, scheint insofern nicht umsetzbar, als dass für die Stärkung des Gesamtklimas auch auf die Klasse als verankerte Gruppe eingegangen werden muss. Inhaltlich wird ein stärkeres Eingehen auf die Probleme innerhalb der Klasse und praktische Übungen zur Stärkung des Teamgeists gefordert.<sup>200</sup> Die Durchführung des KT für die künftigen fünften Klassen wird von der gesamten Klasse empfohlen, weil es den Kindern dabei geholfen habe, die anderen Kinder besser kennenzulernen und eine Klassengemeinschaft herauszubilden.<sup>201</sup>

Insgesamt wird das Training von der Klasse 6c positiv bewertet. Sie können sich an viele Inhalte des Trainings erinnern und erkennen sowohl für sich persönlich, als auch für die Klassengemeinschaft eine Wirkung. Die Weiterempfehlung durch die gesamte Klasse rundet den positiven Eindruck ab.

#### 9.1.1.4 Klasse 6d

In Klasse 6d wurden vier Gruppeninterviews mit insgesamt 25 Schülern durchgeführt. Die gesamte Klasse konnte sich noch an das KT erinnern. Inhaltlich gingen die Kinder dabei auf die Ausbildung von Klassenregeln, die Rollenzuweisung innerhalb der Klasse, Entspannungsübungen und

---

<sup>195</sup> Vgl. Transkriptionen der Interviews Nr. 16, Rn. 71; Nr. 14, Rn. 87.

<sup>196</sup> Vgl. Transkriptionen des Interviews Nr. 15, Rn. 33.

<sup>197</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 16, Rn. 69.

<sup>198</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 16, Rn. 99.

<sup>199</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 16, Rn. 95.

<sup>200</sup> Vgl. Transkriptionen der Interviews Nr. 12, Rn. 69; Nr. 13, Rn. 85.

<sup>201</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 16, Rn. 104 f.

themenspezifische Gespräche ein.<sup>202</sup> In einem Interview wurden auch Gruppenspiele und Vertrauensübungen explizit aufgeführt.<sup>203</sup>

Bezogen auf die Wirksamkeit des Trainings konnten aus den einzelnen Interviews gezielte Hinweise gewonnen werden. Die Intention, einen verbesserten Umgang mit den Klassenkameraden zu erreichen, konnte nur bei einem Teil der Klasse erreicht werden. Auch in dieser Klasse wird der Hauptnutzen des KT darin gesehen, die Mitschüler näher kennenzulernen.<sup>204</sup> „Also wir haben auch gelernt, zusammenzuhalten und nicht immer – also jemanden als Feind zu betrachten, sondern auch, wenn jetzt jemand Neues da ist, den erst mal versuchen also, dass sie sich auch einleben können.“<sup>205</sup> Manche Kinder sehen aber auch gar keinen Einfluss in dem KT, weil sie keinen Unterschied vor und nach dem Training feststellen konnten.<sup>206</sup> In Interview Nr. 6 wird der Einfluss durch das Training auf das Klassenklima sehr ausführlich beschrieben. Die Klasse habe einen konkreten Fall durch das Training lösen können. Durch die beiderseitige Schilderung der Bedürfnisse sei eine Integration des Schülers erreicht worden.<sup>207</sup> Andere Schüler der Klasse sehen aber nur einen kurzfristigen Effekt in dem Training, da die Inhalte schnell in Vergessenheit geraten.<sup>208</sup> Von manchen Schülern wird das Training sogar als reine Zeitvergeudung betrachtet.<sup>209</sup> In Interview Nr. 6 wurde die Wirkungsweise der Rollenzuweisung innerhalb der Klasse genau beschrieben. Durch die Rollenzuweisungen innerhalb der Klasse hat sich jeder mit den einzelnen Charakteren in der Klasse auseinandergesetzt. Dadurch kann man eine gewisse Nähe auch gegenüber zurückhaltenden Schülern aufbauen.<sup>210</sup> Darüber hinausgehend kann man sich selbst besser in die Klassengemeinschaft einfinden, wenn einem die Fremdwahrnehmung der anderen bewusst ist.<sup>211</sup> Andere Schüler betrachten diese Übung aus einem ganz anderen Blickwinkel. Durch das Spiel wird manchen Schülern eine Rolle in der Klasse zugeschrieben, wodurch auch neues Mobbing entstehen kann. Es wird als

---

<sup>202</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 5, Rn. 9 ff.

<sup>203</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 8, Rn.9.

<sup>204</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 5, Rn. 38.

<sup>205</sup> Transkription des Interviews Nr. 6, Rn.27.

<sup>206</sup> Vgl. Transkriptionen der Interviews Nr. 5, Rn. 46; Nr. 9, Rn. 25.

<sup>207</sup> Transkription des Interviews Nr. 6, Rn. 28.

<sup>208</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 5, Rn. 76.

<sup>209</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 5, Rn. 74.

<sup>210</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 6, Rn. 48.

<sup>211</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 5, Rn. 125.

Demütigung und Verletzung empfunden.<sup>212</sup> In anderen Interviews werden die Entspannungsphase, die Klassenregeln und die Gruppenspiele noch positiv beurteilt.<sup>213</sup> Von Seiten der Schüler wurden kaum konstruktive Verbesserungsvorschläge geäußert. Sie wünschen sich transparentere Hausaufgaben<sup>214</sup> und Übungen zur Verbesserung der Konfliktlösungskompetenz.<sup>215</sup> Organisatorisch wird eine Verlängerung des Trainings für das gesamte fünfte Schuljahr gewünscht.<sup>216</sup> Die Durchführung des KT wird in allen Interviews bis auf eine Ausnahme ohne Veränderungen weiterempfohlen.<sup>217</sup> In Interview Nr. 5 knüpfen die Respondenten die Weiterempfehlung an die Umsetzung der Verbesserungsvorschläge und die Beschränkung auf Klassen mit problematischen Zuständen.<sup>218</sup>

Mit Klasse 6d konnten sehr ausführliche, konstruktive Gespräche zum sozialen KT geführt werden. Die Wirksamkeit der einzelnen Übungen konnte gezielt durchleuchtet werden. Interessant dabei war die differenzierte Wahrnehmung einzelner Übungen bei den Teilnehmern. Durch die Rollenzuweisungen konnten einige Schüler ihr eigenes Verhalten durch die Fremdwahrnehmung anpassen, andere sahen darin eine Stigmatisierung, die zu stetigen Beleidigungen in der Klasse geführt habe. Ein Teil der Klasse kann gar keine Veränderungen des Klassenklimas durch das KT feststellen, der andere Teil sieht eine konkrete Lösung eines Mobbingfalls während des Trainings. Insgesamt gibt es ein sehr differenziertes Bild in der Klasse, aus dem man viele interessante Aspekte gewinnen konnte.

### 9.1.2 Fazit der Stufe 6

Das Erinnerungsvermögen an die Inhalte des Trainings ist sehr hoch einzuschätzen. Die Kinder konnten sich ein Jahr nach dem Trainings noch an sehr viele Übungen genau erinnern. Die meisten Schüler sahen zumindest einen kleinen Fortschritt für den Zusammenhalt in der Klasse. Die Haupteffizienz in dem Training liegt vor allem an dem vereinfachten Kennenlernprozess und dem Ausbau von Freundschaften am Anfang der fünften

---

<sup>212</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 5, Rn. 99, Rn. 106, Rn. 114.

<sup>213</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 7, Rn. 44 ff.

<sup>214</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 6, Rn. 54 ff.

<sup>215</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 8, Rn. 74.

<sup>216</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 6, Rn. 75.

<sup>217</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 8, Rn. 78.

<sup>218</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 5, Rn. 162 ff.

Klasse. Dieser Fortschritt ist aber gerade vor dem Hintergrund des vorherigen Schulwechsels als gehaltvoll anzusehen. Denn gerade nach dem Schulwechsel von der Grundschule auf das Gymnasium kann leicht eine Überforderung durch die neue Umgebung und die neuen Unterrichtsanforderungen entstehen. Durch das KT konnten sich die Kinder der sechsten Klasse besser in die neue Umgebung einfinden. Der Kennenlernprozess wurde beschleunigt. Persönlich kann zu einem Großteil zumindest eine leichte Verbesserung der Konfliktlösungskompetenz festgestellt werden. Der persönliche Nutzen des Trainings fällt aber deutlich schwächer aus, als der für die Klassengemeinschaft. Inhaltlich betrachten die Klassen der Stufe 6 das Training sehr differenziert. Die Rollenspiele, Gruppenspiele und die Klassenregeln werden fast ausschließlich positiv bewertet. Die Rollenzuweisung wird unterschiedlich wahrgenommen. Ein Teil der Kinder sieht die Übung als Chance, die Fremdwahrnehmung bewusster zu erleben und das eigene Verhalten dadurch anpassen zu können. Der andere Teil sieht diese Übung als Schikanierung durch den Stigmatisierungsprozess, der durch die offene Zuordnung zu den einzelnen Rollen innerhalb der Klasse entsteht. Gerade diese unterschiedlichen Facetten dieser Übung sollen überdacht werden und hinsichtlich einer eventuellen Auslösung von Konflikten innerhalb einer Klasse geprüft werden.

### 9.1.3 Bewertungen durch die Stufe 7

Folglich sollen die Ergebnisse der Interviews klassenspezifisch erläutert werden. Bei der Auswertung der Interviews in der 7. Klasse ist zu beachten, dass das Training für die Befragten schon zwei Jahre zurückliegt.

#### 9.1.3.1 Klasse 7a

In Klasse 7a wurden 26 Kinder in vier Gruppeninterviews befragt. Auch zwei Jahre nach dem Training konnten sich noch alle Kinder an spezielle Inhalte des Trainings erinnern. Inhaltlich wurden Entspannungsübungen, das Aufstellen von Klassenregeln, Gruppen- und Kennenlernspiele, Übungen zur Selbst- und Fremdwahrnehmung und Rollenzuweisungen innerhalb der Klasse genannt.<sup>219</sup>

---

<sup>219</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 19, Rn. 8 ff.

Die Wirksamkeitsüberprüfung soll in persönlicher Hinsicht und bezogen auf das Klassenklima erfolgen. Die Erfolge des Trainings werden vor allem in dem Kennenlernprozess der neuen Schule und der anderen Kinder betrachtet<sup>220</sup> Dennoch wird auch die These aufgestellt, dass sich die Klassengemeinschaft auch ohne das KT herausgebildet hätte.<sup>221</sup> Die Meinungen hinsichtlich eines persönlichen Nutzens gehen in der Klasse auseinander. Teilweise wird eine Verbesserung der persönlichen Konfliktlösungskompetenz angenommen<sup>222</sup>, teilweise wird gar kein persönlicher Nutzen in dem Training gesehen<sup>223</sup>. Inhaltlich ging die Gruppe in Interview Nr.17 näher auf die Wirkungsweise der Klassenregeln ein. Durch die Anwendung des festen Reglements habe die Klasse bereits mehrere Konflikte lösen können.<sup>224</sup> Die Entspannungsübungen wurden auch positiv bewertet.<sup>225</sup> Die Rollenzuweisungen innerhalb der Klasse wurden hinsichtlich eines möglichen Etikettierungseffekts problematisiert.<sup>226</sup> Verbesserungsvorschläge wurden in inhaltlicher und organisatorischer Hinsicht vorgebracht. Organisatorisch wurden lediglich eine Verkürzung des Gesamttrainings und dafür eine häufigere Wiederholung vorgeschlagen<sup>227</sup> Inhaltlich sollten mehr konstruktive Konfliktlösungskompetenzen z.B. mit Hilfe von Rollenspielen vermittelt werden.<sup>228</sup> Darüber hinaus soll mehr auf die Stärkung des Gemeinschaftsgefühls eingegangen werden. Dies könne durch Gemeinschaftsspiele oder Ausflüge erzielt werden.<sup>229</sup> Die Weiterempfehlung des Trainings an die kommenden fünften Klassen stellt sich differenziert dar. Drei Gruppen empfehlen das Training unverändert weiter. Die beiden anderen Gruppen betrachten das Training als Zeitverschwendung und empfehlen die Durchführung nicht weiter<sup>230</sup>

In Klasse 7a herrscht nach überwiegenden Angaben der Klassenmitglieder ein relativ harmonisches Klassenklima ohne extreme Mobbingfälle. Das KT hat ihnen vorzugsweise dazu gedient, die Klassenkamera-

---

<sup>220</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 18, Rn. 19 ff.

<sup>221</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 17, Rn. 50 ff.

<sup>222</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 18, Rn. 23 ff.

<sup>223</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 20, Rn. 34.

<sup>224</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 17, Rn. 19 ff.

<sup>225</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 18, Rn. 38 ff.

<sup>226</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 17, Rn. 29 ff.

<sup>227</sup> Vgl. Transkriptionen der Interviews Nr. 18, Rn. 47; Nr. 20, Rn. 86, Rn. 15.

<sup>228</sup> Vgl. Transkriptionen der Interviews Nr. 20, Rn. 64 ff.; Nr. 17, Rn. 101 ff.

<sup>229</sup> Vgl. Transkription der Interviews Nr. 17, Rn. 107; Nr. 19, Rn. 83.

<sup>230</sup> Vgl. Transkriptionen der Interviews Nr. 19, Rn. 98 ff.; Nr. 20, Rn. 80.

den näher kennenzulernen und die strikte Aufstellung von Klassenregeln hat auch eine Struktur in das Klassenklima gebracht. Für die Klassengemeinschaft und die persönliche Umgangsform wird kein großer Erfolg in dem Training gesehen.

#### 9.1.3.2 Klasse 7b

In Klasse 7b wurden 22 Kinder in vier Gruppeninterviews befragt. Bis auf eine Ausnahme konnten sich alle Kinder noch an das zurückliegende KT und dessen Inhalte erinnern. Sie nannten Rollenspiele, Klassenregeln, Rollenzuweisungen innerhalb der Klasse, sowie Übungen zur Selbst- und Fremdwahrnehmung, Entspannungsübungen, Gespräche und Rollenspiele.<sup>231</sup>

Hinsichtlich der Wirksamkeit des Trainings bezogen auf den Umgang mit den Klassenkameraden ist die Klasse geteilter Meinung. In positiver Hinsicht wurde der verbesserte Kennenlernprozess in den Vordergrund gestellt.<sup>232</sup> Es sei dadurch auch ein Mobbingfall in der Klasse gelöst worden, weil ihnen durch das Training ein sozial adäquater Umgang miteinander bewusst gemacht worden wäre.<sup>233</sup> Andere hätten auf Grund mangelnden Verbesserungsbedarfs auch keine Auswirkungen durch das Training erkannt.<sup>234</sup> Eine Gruppe stellt die Sinnhaftigkeit des Trainings auf Grund mangelnden Vorliegens von Übungen zur Stärkung des kameradschaftlichen Umgangs in Frage.<sup>235</sup> Hinsichtlich des Klassenklimas hat das Training nach Ansicht der meisten Befragten zu einem besseren Verhältnis zwischen Mädchen und Jungen beigetragen.<sup>236</sup> Persönlichen Nutzen zum Ausbau der Konfliktlösungskompetenz hat keiner der Befragten wahrnehmen können.<sup>237</sup> Im Hinblick auf einzelne Inhalte wurden vor allem die Entspannungsübungen von der gesamten Klasse positiv bewertet.<sup>238</sup> Allgemein hätten die Kinder die Möglichkeit, zu jeder durchgeführten Übung ihre Meinung zu sagen, als angenehm empfunden.<sup>239</sup> Differenziert

---

<sup>231</sup> Vgl. Transkriptionen der Interviews Nr. 24, Rn. 15 ff.; Nr. 23, Rn. 9 ff.; Nr. 22, Rn. 7 ff; Nr. 21, Rn. 8 ff.

<sup>232</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 24, Rn. 32.

<sup>233</sup> Vgl. Transkriptionen der Interviews Nr. 23, Rn. 16; Nr. 22, Rn. 17.

<sup>234</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 22, Rn. 14.

<sup>235</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 21, Rn. 17.

<sup>236</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 23, Rn. 23.

<sup>237</sup> Vgl. Transkriptionen der Interviews Nr. 23, Rn. 22; Nr. 24, Rn. 34; Nr. 21, Rn. 31.

<sup>238</sup> Vgl. Transkriptionen der Interviews Nr. 23, Rn. 27; Nr. 21, Rn. 34; Nr. 24, Rn. 49; Nr. 22, Rn. 30.

<sup>239</sup> Vgl. Transkriptionen des Interviews Nr. 23, Rn. 29.

beurteilt wurde die Übung zur Rollenzuweisung innerhalb der Klasse. Eine Gruppe hat die positiven Rückmeldungen als förderlich erachtet.<sup>240</sup> Von zwei anderen Gruppen ist diese Übung sehr negativ bewertet worden. Einerseits ist problematisiert worden, dass ehrliche negative Aussagen zur Betroffenheit des Gegenübers führen können. Andererseits führt es auch zu Hemmungen, die Wahrheit zu sagen und damit zu unehrlichen Antworten.<sup>241</sup> Von Seiten der Schüler gab es kaum Verbesserungsvorschläge. Fortschrittlich wird für die Schüler ein ihnen bekannter, nicht zu strenger Lehrer betrachtet.<sup>242</sup> Inhaltlich wurde dazu geraten weniger Spiele und mehr Übungen zur Förderung der Klassengemeinschaft durchzuführen.<sup>243</sup> Nach ihrer Auffassung sollten die Rollenzuweisungen zur Wahrung der Ehrlichkeit anonymisiert werden.<sup>244</sup> Das gesamte Training soll sich stärker an den einzelnen Teilnehmern orientieren, um einen persönlichen Fortschritt zu optimieren.<sup>245</sup> Die gesamte Klasse hat das Training bedenkenlos weiterempfohlen.<sup>246</sup>

Insgesamt wurde die Wirksamkeit des Trainings nicht so hoch eingeschätzt. Die Meinungen hinsichtlich des Einflusses auf das Klassenklima gingen auseinander. Persönlich habe das Training den Kindern keinen Fortschritt gebracht. Interessant waren die unterschiedlichen Wahrnehmungen zu den Rollenzuweisungen innerhalb der Klasse. Ein Teil der Klasse sah darin eine Chance, durch die Offenbarung der Fremdwahrnehmung das eigene Verhalten bewusster wahrzunehmen. Die anderen sahen darin einen Stigmatisierungsprozess, der zu Problemen innerhalb der Klasse führte.

### 9.1.3.3 Klasse 7c

In Klasse 7c wurden 27 Kinder in fünf Gruppeninterviews befragt. Alle Respondenten konnten sich an das Training erinnern. Inhaltlich waren ihnen aber nur noch wenige Übungen bekannt. In den einzelnen Interviews fiel das Erinnerungsvermögen sehr unterschiedlich aus. Teilweise wurden

---

<sup>240</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 22, Rn. 30.

<sup>241</sup> Vgl. Transkriptionen der Interviews Nr. 24, Rn. 54ff; Nr. 21, Rn. 44 ff.

<sup>242</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 21, Rn. 78.

<sup>243</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 21, Rn. 62.

<sup>244</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 21, Rn. 55.

<sup>245</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 24, Rn. 63.

<sup>246</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 21, Rn. 73.

direkt verschiedene Trainingsinhalte benannt. In anderen Befragungen mussten mehrere Hinweise gegeben werden, damit sich die Teilnehmer an konkrete Übungen erinnerten. In den Befragungen der Klasse 7c wurden Entspannungsübungen, Feedback mittels Ampelkarten, Rollenzuweisungen innerhalb der Klasse, Unterrichtseinheiten zur Selbst- und Fremdwahrnehmung, Gruppenspiele, das Aufstellen von Klassenregeln und Gespräche über die Klassensituation genannt.

Hinsichtlich der Wirksamkeit des Trainings hatte die Klasse unterschiedliche Auffassungen. Einige haben ihrer Meinung nach durch das Training die Klassenkameraden näher kennengelernt, Freundschaften vertieft und eine erhöhte Streitschlichtungskompetenz erlangt.<sup>247</sup> In einem speziellen Fall habe eine Schülerin während des KTs Anschluss an die Klasse gefunden.<sup>248</sup> Darüber hinaus haben sie eine Verbesserung des Verhältnisses zwischen Mädchen und Jungen festgestellt.<sup>249</sup> Durch den offenen Umgang miteinander während des Trainings haben sich viele Kinder gut in die Klasse eingefunden und an das bestehende Klima angepasst.<sup>250</sup> Von manchen Schülern wird die Wirkungsweise auch nicht so hoch eingeschätzt, weil sie das Klassenklima schon im Vorfeld als angenehm empfanden.<sup>251</sup> In einem Fall sei die erhoffte Schlichtung der Streitigkeit ausgeblieben.<sup>252</sup> Auf persönlicher Ebene fällt das Ergebnis auch unterschiedlich aus. In manchen Gruppen wird der persönliche Nutzen darin gesehen, dass die Kinder nun eher bei Streitigkeiten eingreifen und sich durch die verbesserte Ausbildung der Empathiefähigkeit gegenseitig unterstützen können.<sup>253</sup> Weiterhin haben sie das Streitschlichterkonzept kennengelernt und im Folgenden nutzen können.<sup>254</sup> In einer Gruppe ist sogar eine Reduzierung der gesamten Konflikte festgestellt worden.<sup>255</sup> Teilweise wird aber auch kein persönlicher Fortschritt durch das Training gesehen.<sup>256</sup> Hinsichtlich des Klassenklimas gibt es auch keine einheitliche Meinung. Teilweise wird durch die konsequente Durchsetzung der Klas-

---

<sup>247</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 28, Rn. 22ff.

<sup>248</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 29, Rn. 9.

<sup>249</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 27, Rn. 16.

<sup>250</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 25, Rn. 61 ff.

<sup>251</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 26, Rn. 28.

<sup>252</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 29, Rn. 10.

<sup>253</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 25, Rn. 78.

<sup>254</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 27, Rn. 23.

<sup>255</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 28, Rn. 28.

<sup>256</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 26, Rn. 30.



senregeln ein verbesserter Zusammenhalt in der Klasse gesehen.<sup>257</sup> Teilweise wird aber auch festgestellt, dass die Wirkung zwei Jahre nach dem Training langsam nachlässt.<sup>258</sup> Auch über die einzelnen Inhalte herrscht keine einheitliche Meinung. Manche Kinder mochten die Entspannungsphasen<sup>259</sup>, manche fanden sie langweilig und daher überflüssig.<sup>260</sup> Wie in den vorherigen Interviews wurden die Rollenzuweisungen innerhalb der Klasse auch hier differenziert betrachtet. Von einigen wird die frühe Offenbarung der Fremdwahrnehmung als Chance gesehen, sein Verhalten anzupassen.<sup>261</sup> Einigen sind aber die Themen zu intim gewesen, als dass sie mit der gesamten Klasse besprochen werden sollten. Dadurch seien auch teilweise Streitigkeiten vertieft<sup>262</sup> oder keine ehrlichen Meinungen gesagt worden.<sup>263</sup> Positiv hervorgehoben wurden zudem die offenen Gespräche innerhalb der Klasse, sowie die Gruppenübungen zur Stärkung des Zusammenhalts<sup>264</sup> und das Feedback mittels Ampelkarten.<sup>265</sup> Für eine Optimierung des Trainings brachten die Kinder eigenständige Verbesserungsvorschläge an. Inhaltlich sind noch mehr Kennenlernspiele erwünscht.<sup>266</sup> Methodisch wird die Arbeit mit Filmen vorgeschlagen, da die Kinder der Arbeit mit diesem Medium große Bedeutung beimessen.<sup>267</sup> Das Arbeiten mit Rollenspielen wird als ein adäquates Mittel zur Zielverwirklichung angesehen.<sup>268</sup> In organisatorischer Hinsicht schlagen sie eine Wiederholung des Trainings vor.<sup>269</sup> Die gesamte Klasse empfiehlt das Training -teilweise unter Umsetzung der Verbesserungsvorschläge- weiter.

Insgesamt gab es in Klasse 7c kein einheitliches Meinungsbild. Die gesamte Klasse wies noch differenzierte Kenntnisse zu dem Training auf. Einem Teil der Klasse hat das Training zu einer verbesserten Streitschlichtung und Empathie beigetragen. Andere haben für sich keinen Gewinn daraus ziehen können. Interessant ist auch hier die unterschiedliche

---

<sup>257</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 26, Rn. 31 ff.

<sup>258</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 27, Rn. 28 ff.

<sup>259</sup> Vgl. Transkriptionen der Interviews Nr. 26, Rn. 41; Nr. 27, Rn. 37.

<sup>260</sup> Vgl. Transkriptionen der Interviews Nr. 28, Rn. 39; Nr. 29, Rn. 33 ff.

<sup>261</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 25, Rn. 32; Rn. 47.

<sup>262</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 29, Rn. 19 ff.

<sup>263</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 29, Rn. 28.

<sup>264</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 28, Rn. 36 ff.

<sup>265</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 25, Rn. 73.

<sup>266</sup> Vgl. Transkriptionen der Interviews Nr. 26, Rn. 46; Nr. 29, Rn. 40 f.

<sup>267</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 28, Rn. 43.

<sup>268</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 28, Rn. 44.

<sup>269</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 27, Rn. 43.

Wahrnehmung der Rollenzuweisungen in der Klasse. Für einige Kinder haben die Übungen die Intimitätsschwelle überschritten, anderen habe es zur Integration in das Klassenklima geholfen.

#### 9.1.3.3 Klasse 7d

In Klasse 7d wurden fünf Gruppeninterviews mit insgesamt 31 Kindern durchgeführt. Die Kinder hatten gute bis mittlere Erinnerung an das KT. Von Seiten der Klasse wurden Entspannungsübungen, das Aufstellen von Klassenregeln, Übungen zur Selbst- und Fremdwahrnehmung, Rollenzuweisung innerhalb der Klasse, Feedback mittels Ampelkarten, Gruppenspiele, Gespräche und Entspannungsübungen aufgezählt.<sup>270</sup>

Die Wirkung hinsichtlich des Umgangs mit den Klassenkameraden wird innerhalb der Klasse unterschiedlich bewertet. Eine Gruppe macht die Wirkungsweise von der Einstellung der Teilnehmer zu dem Training abhängig.<sup>271</sup> Eine andere sieht das Problem darin, dass die Konfliktsituationen erst nach dem Training entstanden sind. Diese seien Gesprächsrunden mit der Klassenlehrerin behoben worden.<sup>272</sup> Die Herausbildung einer Klassengemeinschaft wird nicht als Verdienst des KT angesehen, sondern als Prozess der auch ohne stattgefunden hätte.<sup>273</sup> Bezogen auf das Klassenklima ist zumindest eine kurzfristige Verbesserung zu konstatieren.<sup>274</sup> Die ganze Klasse habe sich zu der Zeit besser verstanden. Nach einer gewissen Zeit seien alte Verhaltensmuster, wie z.B. Mobbing wieder aufgetreten. Die Nachhaltigkeit des Trainings wird also eher gering eingestuft.<sup>275</sup> Eine andere Gruppe ist der Auffassung, das Training habe das Klassenklima verschlechtert, weil sich dadurch erst einzelne Gruppen gebildet hätten. Der persönliche Nutzen in dem Training wurde von den Kindern unterschiedlich beurteilt. Bis auf eine Gruppe haben alle Schüler einen persönlichen Erfolg in dem Training gesehen. Der Fortschritt liegt in dem Ausbau der Konfliktlösungskompetenz, d.h. der Fähigkeit, Konflikten entweder aus dem Weg zu gehen oder sie konstruktiv lösen zu können.<sup>276</sup> Andere gaben an, keinen persönlichen Nutzen aus dem Training ziehen

---

<sup>270</sup> Vgl. Transkriptionen der Interviews Nr. 31, Rn. 6 ff.; Nr. 32, Rn. 11 ff.

<sup>271</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 33, Rn. 45.

<sup>272</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 31, Rn. 41, Rn. 60 ff.

<sup>273</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 31, Rn. 28, Rn. 33.

<sup>274</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 33, Rn. 55 ff.

<sup>275</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 31, Rn. 121 ff.

<sup>276</sup> Vgl. Transkriptionen der Interviews Nr. 34, Rn. 64; Nr. 32, Rn. 45 ff.

zu können und dieses als reinen Spaß anzusehen.<sup>277</sup> Inhaltlich wurde der geringe Klassenbezug kritisiert. Die simple Aufstellung von allgemeinen Regeln könne keine Wirkung entfalten. Wichtiger sei das Eingehen auf die Probleme innerhalb der Klasse und nicht die Vermittlung theoretischen Wissens.<sup>278</sup> Aber das offene Ansprechen von Schwierigkeiten innerhalb der Klasse ist auch teilweise problematisch zu bewerten, weil es zu Konflikten führen könnte.<sup>279</sup> Die Klassenregeln sind zudem nicht ernst genommen worden. Eine Gruppe geht sogar soweit, dass sie die Gesamtwirksamkeit des Trainings in Frage stellt: „Eigentlich war das Kompetenz-Training, glaube ich, nur Zeitverschwendung“.<sup>280</sup> Die Entspannungsübungen und das spielerische Lernen wurden von den Kindern gelobt.<sup>281</sup> Die Übungen zur Selbst- und Fremdwahrnehmung wurden als Chance gewertet, eine Vertrauensbasis aufzubauen.<sup>282</sup> Inhaltliche Verbesserungen beliefen sich auf die Durchführung von Rollenspielen und das Arbeiten mit dem Medium Film.<sup>283</sup> Inhaltlich werden zudem eine ernsthaftere Gestaltung und ein stärkerer Klassenbezug gefordert. Das Training sollte verlängert<sup>284</sup> und durch einen Sozialarbeiter durchgeführt werden.<sup>285</sup> In allen Interviews wird das Training bedenkenlos weiterempfohlen.

Klasse 7d brachte viele negative Aspekte des Trainings hervor. Ihre Klassengemeinschaft hat nach eigener Auffassung durch das Training keine Wirkung erfahren. Wirkliche Probleme innerhalb der Klasse entstanden nach einheitlicher Auffassung aber erst nach dem Training. Persönlich konnten sie dadurch ihre Konflikte besser lösen. Der Nutzen wird von den Personen abhängig gemacht. Wenn sich die Kinder auf das Training einlassen, kann es seine Wirkung entfalten. Dafür müssen die Teilnehmer mit Ernsthaftigkeit an die Trainingseinheiten herangehen.

#### 9.1.4 Fazit der Stufe 7

Alle Schüler der siebten Stufe konnten sich zwei Jahre nach der Durchfüh-

---

<sup>277</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 31, Rn. 104.

<sup>278</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 31, Rn. 111.

<sup>279</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 34, Rn. 100.

<sup>280</sup> Transkription des Interviews Nr. 31, Rn. 138.

<sup>281</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 32, Rn. 62 ff.

<sup>282</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 30, Rn. 54 ff.

<sup>283</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 30, Rn. 65 ff.

<sup>284</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 30, Rn. 77.

<sup>285</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 89 ff.

rung noch an das Sozialkompetenztraining erinnern. Für den Umgang mit den Klassenkameraden wird der Wert, die Klassenkameraden näher kennenzulernen und Freundschaften zu vertiefen in den Vordergrund gestellt. Durch das Training lernen sich die Kinder schneller auch außerhalb von standardisierten Unterrichtssituationen kennen und können daher schneller Kontakte knüpfen. Hinsichtlich des Klassenklimas gibt es unterschiedliche Ansichten. Die Klassen 7b und 7c stellen eine Verfestigung des Klassenklimas fest, die sich einerseits in der Lösung eines konkreten Mobbingfalls und in der Verbesserung des Verhältnisses zwischen Mädchen und Jungen zeigen. Klasse 7d bildet eine Ausnahme hinsichtlich der Auffassung zu dem Sozialkompetenztraining. Für sie hängt die Wirkung des Trainings vor allem von der Teilnahmebereitschaft der Kinder ab. Die Klassengemeinschaft hätte sich auch ohne das Training ausgebildet. Der persönliche Nutzen des Trainings wird vor allem in der Vertiefung der Konfliktlösungskompetenz gesehen. Inhaltlich wurden die Entspannungsübungen durchweg positiv beurteilt. Die Klassenregeln werden bei konsequenter Durchsetzung wie bei Klasse 7a positiv gesehen, bei inkonsequentem Umgang wie in Klasse 7d wird der Nutzen in Frage gestellt. Die Rollenzuweisungen innerhalb der Klasse werden differenziert beurteilt. Für manche Kinder dient es dazu, ihr eigenes Verhalten zu reflektieren; andere betrachten die Angabe der ehrlichen Auffassung zu einer Person als Stigmatisierung. Personen, denen durch die Klassenkameraden Rollen zugewiesen werden, können dadurch verletzt werden und sich selbst durch die Etikettierung der anderen weiter in die entsprechende Rolle drängen.

#### 9.1.5 Gesamtfazit zum Sozialkompetenztraining

Die Bewertung des Sozialkompetenztrainings soll hinsichtlich seiner Nachhaltigkeit und Wirksamkeit beschrieben werden. Die gesamte Kohorte konnte sich noch an einzelne Inhalte und konkrete Übungen des Trainings erinnern. Für die Schüler stellt das Training also eine deutliche Abhebung zum normalen Unterrichtsgeschehen dar. Gerade ein Jahr nach dem Training wiesen die Befragten noch detaillierte Kenntnisse auf. Im Vergleich dazu waren zwei Jahre nach dem Training wesentlich weniger

Details bekannt. Dennoch kann auch da noch von einem fundierten Wissen gesprochen werden. Die theoretische Nachhaltigkeit des Trainings ist dementsprechend hoch einzustufen.

Im Sinne der Wirksamkeitsüberprüfung soll einerseits auf den persönlichen Nutzen, andererseits auf den Effekt für die Klasse eingegangen werden. Da das Sozialkompetenztraining direkt nach dem Schulwechsel am Anfang der fünften Klasse stattfindet, wird es vor allem dazu genutzt die anderen Kinder und die neue Umgebung kennenzulernen. Das Training beinhaltet auch spezielle Kennenlernspiele, die auch zu einer verstärkten Vertrauensausbildung führen sollen. Dieses Ziel wird durchweg erreicht. Das Training hat den Umgang mit den Klassenkameraden deutlich und für alle spürbar erleichtert. Auf persönlicher Ebene ist aber auch ein Ziel, zu einer Erhöhung der Konfliktlösungskompetenz beizutragen. Dieses Ziel wurde nur teilweise erreicht. Einige Kinder konnten durch das Training adäquate Konfliktlösungsmittel, wie die Streitschlichter kennenlernen und nutzen. Andere wiederum konnten sich weniger auf das Training einlassen und keinen persönlichen Nutzen daraus ziehen. Die Einschätzung des persönlichen Nutzens wurde wirklich individuell aufgefasst. Innerhalb der Klassen zeigen sich dabei oft Unterschiede. Der Einfluss auf das Klassenklima ist schwer einschätzbar. Oftmals wird durch das Training keine Verbesserung festgestellt. Dies liegt aber vor allem daran, dass das KT seinen Fokus nicht auf die Behebung bestehender Probleme legt, sondern auf die Prävention der Ausbildung schwieriger Klassenstrukturen. Zu Beginn der fünften Klasse gibt es noch kein richtiges Klassenklima, weil sich die meisten Kinder nicht kennen. Das Training dient dazu, unmittelbar eine positive Atmosphäre zu schaffen. Dieser Effekt kann von den Kindern nur schwer erkannt werden, weil sie keinen Vergleich ihrer Klassensituation ohne das KT vorweisen. Eine Klasse ist sogar auf die prophylaktische Wirkung des Trainings eingegangen.

Inhaltlich sollte die Wirkung der Übung mit den Rollenzuweisungen innerhalb der Klasse überdacht werden. Zwar stellt sich die Auffassung nicht einheitlich dar und einige konnten darauf auch durch den Vergleich der Selbst- und Fremdwahrnehmung Nutzen ziehen, aber der dadurch entstehenden Etikettierung ist eine hohe Bedeutung zuzumessen. Teilweise ent-

steht durch diese Übung neues Konfliktpotenzial.

Das gesamte Training ist alles in allem positiv zu werten, auch wenn nicht alle Intentionen einheitlich erreicht werden können. Der Kennenlernprozess wird durch das Training enorm gefördert. Schon unter diesem Gesichtspunkt sollte ein solches Training zukünftig an der Friedrich-Harkort-Schule fortgesetzt und an anderen Schulen eingeführt werden. Es erleichtert für die Kinder den Einstieg in die neue Schulsituation und fördert dadurch auch eine schnellere Umgewöhnung an die neue Lernsituation. Denn in einer angenehmen Lernumgebung kann die Wissensvermittlung schneller umgesetzt werden. Um die weiteren Ziele, z.B. der Ausbildung einer verbesserten Konfliktlösungskompetenz fortschrittlicher erreichen zu können, sollte das Training mehr auf die spezifische Klassensituation und individuelle Vorkommnisse eingehen. Darüber hinaus ermöglicht eine Erweiterung und Auffrischung des Trainings den gewünschten Effekt.

## **9.2 Evaluationen des Anti-Mobbing-Trainings**

Das Anti-Mobbing-Training soll anhand der durchgeführten Interviews hinsichtlich seiner Wirksamkeit betrachtet werden. Die durchgeführten Interviews wurden anhand des o.g. Kodierleitfadens analysiert. Die Nachhaltigkeit soll durch mögliche Unterschiede zwischen den Ergebnissen der Stufen acht und neun ermittelt werden. Daran anschließend sollen Verbesserungsvorschläge für das Training gegeben werden.

### **9.2.1 Bewertung durch die Stufe 8**

Folglich sollen die Ergebnisse der Interviews klassenspezifisch erläutert werden.

#### **9.2.1.1 Klasse 8a:<sup>286</sup>**

In der Klasse 8a wurden fünf Interviews mit insgesamt 23 Teilnehmern durchgeführt. Die Erinnerung an das Training wird als „gut“ bis „mittelmäßig“ eingestuft. Bei der Abfrage der allgemeinen Erinnerung an das Training war diese in zwei Interviews direkt präsent.<sup>287</sup> Bei den anderen mussten durch die Interviewerin ein paar Hinweise zu dem Training gegeben

---

<sup>286</sup> Alle folgenden Verweise des Kapitels 9.2 beziehen sich auf die Transkriptionen zum AMT.

<sup>287</sup> Vgl. Transkriptionen der Interviews Nr. 27/28, Rn. 2 f./ Rn. 2 ff.

werden, um die Erinnerungslücke zu schließen.<sup>288</sup> Zur konkreten theoretischen Erinnerung an den Mobbingbegriff konnte die Klasse 8a in der Gesamtsicht noch fundierte Kenntnisse vorweisen. Es wurden alle verschiedenen Mobbingformen benannt. Die Kinder gingen auf verbale und psychische Formen von Mobbing ein<sup>289</sup>, benannten aber auch körperliche Gewalt und Sachbeschädigung<sup>290</sup>. In einem Interview wurde sogar die neumoderne Form des Cybermobbings benannt.<sup>291</sup> Die systematische Vorgehensweise bei Mobbing wurde wie folgt umschrieben: „Eine Gruppe verschwört sich sozusagen gegen eine Person, auf verbale und nonverbale Weise und versucht, diese Person dann fertig zu machen und fühlt sich dadurch bestätigt“<sup>292</sup>. Die wiederholten Angriffe wurden von den Kindern als pausenloses, ununterbrochenes, regelmäßiges und permanentes Ärgern<sup>293</sup> bezeichnet. Insgesamt kann für die Nachhaltigkeit des Trainings konstatiert werden, dass in der Klasse 8a noch recht gute Erinnerungen an das Training vorliegen und durch das Training eine theoretische Basis für die Anti-Mobbing-Arbeit geschaffen wurde.

Anschließend soll auf die Wirksamkeitseinschätzung des Trainings in mehreren Dimensionen eingegangen werden. Eine Dimension beschreibt den Einfluss auf das Klassenklima. Dazu wurde das Klassenklima vor und nach dem Training beschrieben. Vor dem AMT habe es in der Klasse 8a leichtes bis extremes Mobbing gegeben.<sup>294</sup> Da sei „permanent nur einer von der gesamten Klasse taktiert“<sup>295</sup> worden. Aktuell gäbe es in der Klasse nur noch solche Konflikte, die aber nicht als Mobbing zu deklarieren seien. In der Klasse 8a herrscht Einigkeit darüber, dass sich das Klassenklima nach dem AMT verbessert hat. Beispielsweise sei während des Trainings ein extremer Mobbingfall gelöst worden.<sup>296</sup> Nach Auffassung der Respondenten wird seltener die direkte Konfrontation gesucht, sondern eher Handlungen hinter dem Rücken des Betroffenen durchge-

---

<sup>288</sup> Vgl. Transkriptionen des Interviews Nr. 30, Rn. 2 ff.

<sup>289</sup> Vgl. Transkription der Interviews Nr. 27/28, Rn. 7/Rn. 7.

<sup>290</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 30, Rn. 28, 29.

<sup>291</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 30, Rn. 26.

<sup>292</sup> Transkription des Interview Nr. 28, Rn. 10.

<sup>293</sup> Vgl. Transkriptionen der Interviews Nr. 27, Rn.7, Rn. 12; Interview Nr. 28, Rn. 15.

<sup>294</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 27, Rn. 24; Nr. 28, Rn.19.

<sup>295</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 27, Rn. 22.

<sup>296</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr.28, Rn. 19.

führt.<sup>297</sup> Aber der aktuelle Stand werde noch als ausbaufähig betrachtet. Teilweise werde die Verbesserung des Klassenklimas aber nicht als Wirkung auf das Training beurteilt, sondern auf die individuellen Gespräche mit den Lehrern gestützt.<sup>298</sup> Als großes Problem für die Bildung einer vernünftigen Klassengemeinschaft wird zudem der Umstand erachtet, dass die Schulklassen nach der sechsten Klasse gesplittet wurden und die bestehende vierzügige sechste Stufe auf fünf Klassen erweitert wurde. Der persönliche Nutzen durch das Training wurde als gering eingestuft. Der größte Ertrag werde darin gesehen, dass man nun die Mobbingopfer unterstützen könne und dadurch den Mobbingprozess nicht weiter ausbaue.<sup>299</sup> Durch die Popularität des Mobbingprozesses wird dieser fälschlicherweise für alltägliche Konflikte verwendet.<sup>300</sup> Darüber hinausgehend wurde speziell auf die Wirkung der AMK eingegangen. Die gesamte Klasse kann sich an die Festlegung der Klassenregeln innerhalb einer AMK erinnern, dessen positive Wirkungsweise mit einer Ausnahme<sup>301</sup> abgelehnt wurde.<sup>302</sup> Die einzelnen Inhalte des Trainings wurden von der Klasse unterschiedlich beurteilt. Ein Teil der Klasse sah die Wirksamkeit der Rollenspiele in der Förderung der Empathie, weil dem Mobber durch den Rollentausch auch die Sichtweise des Opfers offenbart wird.<sup>303</sup> Andere Schüler gaben an, die Rollenspiele nicht ernst genommen zu haben und stellten damit ihre Wirksamkeit in Frage.<sup>304</sup> Das Theaterstück wurde nur durch eine Gruppe angesprochen. Diese empfanden es als unrealistisch: „Und die hatten dann immer so ganz komische Sachen an und haben auch Sachen irgendwie Jacken mit Kleber beschmiert und so, das macht ja mittlerweile keiner mehr.“<sup>305</sup> Gespräche mit den Lehrern über aktuelle Fälle in der Klasse wurden durchweg positiv gesehen und als sehr wirksam erachtet.<sup>306</sup> Die Rollenverteilung in der Klassengemeinschaft wurde in einem Interview angesprochen und für gut befunden.<sup>307</sup> In der Klasse sei

---

<sup>297</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr.27, Rn. 48 und 91.

<sup>298</sup> Vgl. Transkriptionen der Interviews Nr. 31, Rn. 21; Nr. 30 Rn. 35.

<sup>299</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 27, Rn. 52.

<sup>300</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 31, Rn. 31.

<sup>301</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 29, Rn. 45 u. 48.

<sup>302</sup> Vgl. Transkriptionen der Interviews Nr. 28 Rn. 38 ff.; Nr. 31 Rn. 35 ff.; Nr. 30, Rn. 106 ff.

<sup>303</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 28, Rn. 31.

<sup>304</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 72.

<sup>305</sup> Transkription des Interviews Nr. 56.

<sup>306</sup> Vgl. Transkriptionen der Interviews Nr. 28, Rn. 28; Nr. 27, Rn. 175; Nr. 29, Rn. 20.

<sup>307</sup> Vgl. Transkriptionen des Interviews Nr. 28, Rn. 78.



auf Mobbingfälle mit Gesprächen und Androhungen des Ausschlusses von Wandertagen reagiert worden. Beide Umgangsformen hätten nach Meinung der Schüler Wirkung gezeigt.<sup>308</sup>

Seitens der Schüler wurden Optimierungsvorschläge auf inhaltlicher und organisatorischer Ebene getätigt. Inhaltlich wünschen sich die Kinder, dass die Empathie für die Gefühle des Opfers als Lernziel weiter in den Vordergrund rückt und dass die Rollenspiele realistischer gestaltet werden. Diese Kritikpunkte sollten eigentlich durch das Arbeiten mit alltagsnahen Rollenspielen nicht auftauchen. In organisatorischer Hinsicht wird eine Erweiterung des Trainings in den Folgeklassen bzw. eine höhere Frequenz gefordert.<sup>309</sup> Ein weiterer Vorschlag betrifft die Wahl des Trainers. Es wird vorgeschlagen, eine schulexterne Person mit dem Training zu beauftragen.<sup>310</sup> Bis auf eine Gruppe, empfiehlt die ganze Klasse die Durchführung des Trainings für die kommende siebte Klasse. Dieser Umstand und die Tatsache, dass die Kinder eine erweiterte Durchführung des Trainings vorschlagen, führen zu dem Schluss, dass die Klasse 8a eine Wirksamkeit in dem Training sieht, auch wenn diese nicht uneingeschränkte Gültigkeit genießt. Der Erfolg für die Klassengemeinschaft wird wesentlich höher erachtet, als der persönliche. Positiv hervorzuheben ist die gute Nachhaltigkeit des Trainings. Nahezu jedes Kind konnte sich an das Training erinnern und Teile der wissenschaftlichen Definition von Mobbing wiedergeben. Nicht außer Acht zu lassen ist der Vorschlag, einen externen Trainer für die Durchführung zu beauftragen. Darüber hinausgehend sollte die Kritik der zu realitätsfremden Umsetzung der Rollenspiele ernst genommen werden und eventuell gemeinsam mit den Kindern alltagsnahe Situationen für die Rollenspiele überlegt werden.

#### 9.2.1.2 Klasse 8b

In Klasse 8b wurden fünf Interviews mit insgesamt 25 Kindern geführt. In allen Interviews konnten sich die meisten Kinder noch gut an die Durchführung des Trainings erinnern.<sup>311</sup> In Bezug auf die theoretische Wissensbasis hat die Klasse noch grundlegende Kenntnisse aufzuweisen. Die

---

<sup>308</sup> Vgl. Transkriptionen der Interviews Nr. 30, Rn. 132 ff; Nr. 28 Rn. 68.

<sup>309</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 29, Rn. 65.

<sup>310</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 27, Rn. 195 ff.

<sup>311</sup> Vgl. Transkriptionen der Interviews Nr. 42 Rn.-2-4; Nr. 44, Rn. 2-4.

verschiedenen Mobbinghandlungen werden bis auf Sachbeschädigungen in allen Interviews mit unterschiedlichen Beispielen aufgeführt. Psychisches Mobbing wird als „sich (...) über andere Leute lustig“<sup>312</sup> machen und hänseln<sup>313</sup> beschrieben. Davon abgegrenzt wird auch Mobbing in verbaler<sup>314</sup> und in physischer Art<sup>315</sup> differenziert. Sachbeschädigungen werden nicht aufgeführt. Auch Cybermobbing wird von den Kindern benannt.<sup>316</sup> Die Merkmale der Wiederholung und des längeren Zeitraums werden mit den Begriffen „ständiges Ärgern“<sup>317</sup>, „nicht nur zwischendurch mal, sondern dauerhaft“<sup>318</sup> umschrieben. Die systematische Vorgehensweise wurde durch die Kinder nicht direkt benannt.

Die Wirkungsweise des AMT wird auch hier auf unterschiedlichen Ebenen beurteilt. Der Großteil der Klasse hat das Klassenklima vor dem AMT als angenehm, ohne Mobbing empfunden. Auch wenn es teilweise Konflikte gegeben habe, seien sie dennoch „eine ganz gute Klasse zueinander“<sup>319</sup>. Nur in einem Interview wurde von einem extremen Mobbingvorfall im Vorfeld des AMT berichtet.<sup>320</sup> Aktuell wird das Klassenklima mit einer Ausnahme als positiv ohne Mobbing erachtet.<sup>321</sup> Nur in Interview Nr. 42 wurde über das Vorliegen eines Mobbingfalls diskutiert, der während des Trainings gelöst worden sei.<sup>322</sup> Der Einfluss auf das Klassenklima wird unterschiedlich betrachtet. In den Interviews, in denen dieser Mobbingfall nicht angesprochen wurde, wird eine leichte Veränderung, derart gesehen, dass die Mobber durch das Training auch mal in die Lage des Opfers versetzt wurden. Dennoch habe es keinen vollständigen Rückgang der Vorkommnisse gegeben.<sup>323</sup> Der andere Teil der Klasse sieht keine Veränderung durch das Training. Dieser Umstand beruht einerseits auf einem guten Klassenklima im Vorfeld des Trainings<sup>324</sup>, andererseits wird zwar eine Verbesserung gesehen, die aber auf persönlichen Gründen der Klas-

---

<sup>312</sup> Transkription des Interviews Nr. 43, Rn. 29.

<sup>313</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 45, Rn. 22.

<sup>314</sup> Vgl. Transkriptionen des Interviews Nr. 44, Rn. 21.

<sup>315</sup> Vgl. Transkriptionen der Interviews Nr. 42, Rn. 25; Nr. 43, Rn. 33.

<sup>316</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 42, Rn. 24.

<sup>317</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 44, Rn. 21.

<sup>318</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 45, Rn. 23.

<sup>319</sup> Transkription des Interviews Nr. 45, Rn. 33.

<sup>320</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 43, Rn. 40.

<sup>321</sup> Vgl. Transkription der Interviews Nr. 43, Rn. 46/51; Nr. 45 Rn. 37 ff.

<sup>322</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 42, Rn. 67.

<sup>323</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 44, Rn. 27 und 29.

<sup>324</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 42, Rn. 33.

senmitglieder fußt und nicht durch das Training bedingt ist<sup>325</sup> Auch der persönliche Nutzen des Trainings wird innerhalb der Klasse unterschiedlich betrachtet. Diejenigen Gruppen, die nur geringen Nutzen für die Klassengemeinschaft sahen, sehen in dem Training auch keine persönliche Bereicherung. Die Begründung ist auch hier wieder unterschiedlich. Im Interview Nr. 42 wird die mangelnde Wirksamkeit aus der Sichtweise betrachtet, dass keine Verbesserung durch das Training erforderlich sei, da die persönliche Kompetenz, Streit im Mobbingfall zu klären schon vorher ausreichend vorhanden gewesen sei.<sup>326</sup> In Interview Nr. 46 wird generell keine eigene Bereicherung durch das Training gesehen.<sup>327</sup> In den restlichen Interviews wird ein persönlicher Nutzen in dem Training gesehen. Dieser geht einerseits in die Richtung, im Mobbingfall helfen zu können<sup>328</sup> und andererseits selbst besser reagieren zu können, wenn man selbst einmal Opfer von Mobbing wird.<sup>329</sup> Bezogen auf die spezielle Wirksamkeit der AMK gibt es auch ein differenziertes Bild innerhalb der Klasse. Ein Teil der Klasse kann sich auch nach mehreren Hinweisen nicht mehr an die AMK erinnern.<sup>330</sup> Der andere Teil der Klasse kann sich nach einer ausführlichen Erläuterung noch an die AMK erinnern. Die Wirkungsweise wird nicht einheitlich betrachtet. Im Interview Nr. 43 wird darauf abgestellt, dass die Regeln nicht langfristig beachtet worden sind<sup>331</sup>, wohingegen im Interview Nr. 44 eine Wirksamkeit vermutet wird.<sup>332</sup> Bei der Beurteilung der einzelnen Inhalte wurden ausschließlich positive Urteile gefällt. Die Klassengespräche wurden einheitlich als sehr wirksam empfunden.<sup>333</sup> Das Spotlight-Theater am Anti-Mobbing-Tag wurde in zwei Interviews erwähnt und positiv beurteilt.<sup>334</sup> Ein Gesamtfazit der Wirksamkeitsbetrachtung wurde nur in Interview Nr. 46 gegeben. Dort wird eingeräumt, dass das Training deshalb keine große Wirksamkeit aufweist, weil es durch die Schüler nicht ernst genommen werde.<sup>335</sup> Bezogen auf die Reaktionen seitens der

---

<sup>325</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 46, Rn. 44 und 46.

<sup>326</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 42, Rn. 88.

<sup>327</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 42, Rn. 88.

<sup>328</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 43, Rn. 49.

<sup>329</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 44, Rn. 48.

<sup>330</sup> Vgl. Transkriptionen der Interviews Nr. 42, Rn. 92; Nr. 45, Rn. 43; Nr. 46, Rn. 157.

<sup>331</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 43, Rn. 56.

<sup>332</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 44, Rn. 65.

<sup>333</sup> Vgl. Transkriptionen der Interviews Nr. 44, Rn. 42ff; Nr. 45 Rn. 26 ff; Nr. 46 Rn. 69 ff.

<sup>334</sup> Vgl. Transkriptionen der Interviews Nr. 44, Rn. 69; Nr. 46, Rn. 94.

<sup>335</sup> Vgl. Transkriptionen des Interviews Nr. 46, Rn. 131.

Schule gäbe es meistens keine Konsequenzen auf die Mobbingfälle.<sup>336</sup>

Die Befragten machten inhaltliche, organisatorische und methodische Verbesserungsvorschläge. Inhaltlich werden noch weitere offene Gespräche<sup>337</sup> und methodisch mehr Praxisanteile unter Einbindung der gesamten Klasse als sinnvoll erachtet.<sup>338</sup> Organisatorisch wird nur eine längere Dauer des Trainings gefordert.<sup>339</sup> Vier von fünf Interviewgruppen empfehlen das Training uneingeschränkt weiter.<sup>340</sup> Nur eine Gruppe erachtet das Training als Zeitverschwendung.<sup>341</sup>

In der Gesamtsicht gibt es in der Klasse 8b viele unterschiedliche Ansätze. Das Klassenklima wird als eher unproblematisch eingestuft. Bezogen auf das Training gibt es in den Kleingruppen unterschiedliche Auffassungen hinsichtlich der Wirksamkeit. Teilweise wird eine Verbesserung durch das Training konstatiert, teilweise negiert. Aber da die große Mehrheit das Training für die kommenden siebten Klassen uneingeschränkt empfiehlt, ist insgesamt von einer positiven Einschätzung auszugehen.

### 9.2.1.3 Klasse 8c

In der Klasse 8 c wurden fünf Interviews mit insgesamt 25 Kindern durchgeführt. Der Großteil der Kinder kann sich noch an das Training erinnern.<sup>342</sup> In einem Fall mussten zur Erinnerung einige Stichwörter gegeben werden.<sup>343</sup> Zu dem theoretischen Hintergrund des Mobbingbegriffs konnten die Kinder noch Kenntnisse beibringen. Es wurde auf die verschiedenen Formen des Mobblings eingegangen. Psychisches Mobbing wird mit Ausgrenzen, Auslachen<sup>344</sup> und Hänkeln<sup>345</sup> beschrieben. Physische Formen wurden erst auf Nachfrage der Interviewerin genannt.<sup>346</sup> Dabei wird der Begriff „Gewalt“ meist nur mit körperlicher Auseinandersetzung verbunden.<sup>347</sup> Auch verbale Formen und Cybermobbing werden aufgeführt.<sup>348</sup>

---

<sup>336</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 45, Rn. 54.

<sup>337</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 47, Rn. 107.

<sup>338</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr.44, Rn. 77.

<sup>339</sup> Vgl. Transkriptionen der Interviews Nr. 42, Rn. 106; Nr. 46, Rn. 52.

<sup>340</sup> Vgl. Transkriptionen der Interviews Nr. 42, Rn. 114 ff.; 43 Rn. 70 ff.; Nr. 44, Rn. 80 ff.; Nr. 45. Rn. 66 ff.

<sup>341</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 46, Z. 162 ff.

<sup>342</sup> Vgl. Transkriptionen der Interviews Nr. 37, Z. 2 ff; Nr. 38 Z. 2 f.; Nr.40, Z. 2 ff; Nr. 41 Z. 2 ff.

<sup>343</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 39, Rn. 3 ff.

<sup>344</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 37, Rn. 17 ff.

<sup>345</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 38, Rn. 20.

<sup>346</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 40, Rn. 24.

<sup>347</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 39, Rn. 42.

<sup>348</sup> Vgl. Transkriptionen der Interviews Nr. 40, Rn. 20; Nr. 39, Rn. 40.

Die Komponenten der wiederholten Handlungen über einen längeren Zeitraum, die als zwingende Voraussetzung für den Mobbingprozess vorliegen müssen, wurden von der Klasse erst auf Nachfrage benannt.<sup>349</sup>

Für die Wirksamkeitsüberprüfung des AMTs wurde die Einschätzung des Klassenklimas vor und nach dem Training erhoben. Vor dem AMT habe es einen Mobbingfall gegeben: „Ja also komplett ausgegrenzt wurde halt eine von uns und ja so bei jeder Kleinigkeit, (...) immer drauf und immer fertig machen und so“<sup>350</sup> Das aktuelle Klassenklima wird vom größten Teil für gut befunden.<sup>351</sup> Der direkte Einfluss des AMT wird auf Grund mangelnder Veränderung nach dem Training eher gering eingeschätzt.<sup>352</sup> Teilweise hat es lediglich zu einer kurzen Verbesserung geführt: „Dann sollten wir sie halt so ein bisschen so einbeziehen, das hat auch am Anfang so gut geklappt, (...) aber irgendwie nach einer Zeit hat das auch so aufgehört und dann war es wieder so normal“<sup>353</sup>. Der persönliche Nutzen des Trainings wird gering eingestuft oder abgelehnt.<sup>354</sup> Teilweise wird zwar ein genereller Wert im Training gesehen, bei dem es aber an praktischen Anwendungsmöglichkeiten fehle.<sup>355</sup> Die Entwicklung einer verbesserten Sozialkompetenz wird eher auf den persönlichen Reifeprozess, als auf das Training bezogen.<sup>356</sup> An die Bildung einer AMK konnte sich die gesamte Klasse nicht mehr erinnern.<sup>357</sup> Es ist also davon auszugehen, dass die AMK entweder gar nicht, oder nur nebenbei, ohne eine ausführliche Erläuterung und eine anschließende Anwendung durchgeführt wurde. Bezogen auf die einzelnen Inhalte des Trainings haben die Kinder der Klasse 8c eine einheitliche Auffassung. Die Rollenspiele sind zur Förderung der Empathie sinnvoll.<sup>358</sup> Die Gespräche über die Mobbingfälle in der Klasse sind für die Kinder zu ausführlich gewesen<sup>359</sup> und sind auch teilweise nicht ernst genommen worden.<sup>360</sup> Bezogen auf die Gesamtwirksamkeitseinschätzung gibt es mehrere Hinweise darauf, dass das

---

<sup>349</sup> Vgl. Transkriptionen der Interviews Nr. 38, Rn. 27; Nr. 41, Rn. 30; Nr. 39, Rn. 46, Nr. 40, Rn. 28

<sup>350</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 38, Rn. 45.

<sup>351</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 39, Rn. 52.

<sup>352</sup> Vgl. Transkription der Interviews Nr. 41, Rn.33 ff; Nr. 39, Rn. 48 ff;

<sup>353</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 40, Rn. 35.

<sup>354</sup> Vgl. Transkriptionen der Interviews Nr. 38, Rn. 76 ff.; Nr. 41 Rn. 53 ff.

<sup>355</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 37, Rn. 103.

<sup>356</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 40, Rn. 52.

<sup>357</sup> Vgl. Transkriptionen der Interviews Nr. 37, Rn. 124; Nr. 38, Rn. 113.

<sup>358</sup> Vgl. Transkriptionen der Interviews Nr. 37, Rn. 142; Nr. 40, Rn. 55.

<sup>359</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 39, Rn. 172.

<sup>360</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 38, Rn. 53.

Training von den Kindern nicht ernst genommen wurde und damit nicht erfolgversprechend ist. Sie gaben an, sich nicht darauf einlassen zu können und sich sogar teilweise über die Übungen lustig zu machen.<sup>361</sup> Schulische Konsequenzen auf die Mobbingfälle hat es nur in Form von Gesprächen und der Durchführung von Elterngesprächen gegeben. Zusätzlich hat die Schule einen Trainingsraum eingerichtet, in den die Kinder bei Regelverstößen geschickt worden. Dort müssen sie die Aufgaben der Stunde allein unter Aufsicht eines Sozialarbeiters durchführen. Von dieser Variante haben die Lehrer der Klasse 8c auch Gebrauch gemacht.<sup>362</sup>

Verbesserungsvorschläge für das Training gab es in inhaltlicher, organisatorischer und methodischer Hinsicht. Inhaltlich soll mehr auf das Thema Mobbing eingegangen werden, weil den Kindern der Bezug der Übungseinheiten zum Thema Mobbing fehlt.<sup>363</sup> In organisatorischer Hinsicht wünschen sich die Beteiligten auch eine Wiederholung oder Erweiterung des Trainings.<sup>364</sup> Bei den Gesprächen zu den konkreten Mobbingvorfällen sollten nach Ansicht der Schüler nur die betroffenen Kinder teilnehmen.<sup>365</sup> Dieser Verbesserungsvorschlag erscheint aber schon deswegen abwegig, weil die gesamte Klasse am Mobbingprozess beteiligt ist und auch die Zuschauer in ihrer Rolle zu einer Verstärkung beitragen. Somit sollten sie auch bei den Klärungsgesprächen beteiligt werden. In methodischer Sicht wird die Demonstration eines Mobbingfalls mit dem Medium Film vorgeschlagen. Nach eigenen Angaben können sich die Kinder gut in Filmrollen versetzen.<sup>366</sup> Zudem werden mehr Rollenspiele gefordert, die sich inhaltlich stark an den Problemen der Klasse orientieren.<sup>367</sup> Dies korrespondiert mit den Vorstellungen der Klasse 8a, die sich eine realistischere Durchführung der Rollenspiele wünscht. Insgesamt empfiehlt die Klasse 8c das Training mit einigen Einschränkungen weiter. Ungefähr die Hälfte der Klasse rät zu einer Durchführung des Trainings nur in schwierigen Klassen mit Mobbingvorfällen. In Klassen mit gutem

---

<sup>361</sup> Vgl. Transkriptionen der Interviews Nr. 38, Rn. 53, 81, 84; Nr. 41, Rn. 65.

<sup>362</sup> Vgl. Transkription des Interviews, Nr. 37, Rn. 132.

<sup>363</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 41, Rn. 71.

<sup>364</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 40, Rn. 54.

<sup>365</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 39, Rn. 183.

<sup>366</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 41, Rn. 83 ff.

<sup>367</sup> Vgl. Transkription der Interviews Nr. 41, Rn. 94; Nr. 39, Rn. 200.

Gemeinschaftsgefühl kann auf ein solches Training verzichtet werden.<sup>368</sup>  
Die andere Hälfte empfiehlt das Training ohne Einschränkung.<sup>369</sup>

Klasse 8c betrachtet das Training hinsichtlich ihrer Wirksamkeit unter einem kritischen Blickwinkel. Bezogen auf die Nachhaltigkeit theoretischer Kenntnisse konnten sich die Kinder nach Hinweisen noch weitgehend an die Inhalte erinnern. Das Klassenklima beschreiben sie als angenehm und stetig verbessernd. Die Wirksamkeit des Trainings für ihre Klasse und für sie persönlich wird gering angesehen, aber auch vor dem Hintergrund, dass sie sich selbst wenig von Mobbing betroffen fühlen.

#### 9.2.1.4 Klasse 8d:

In Klasse 8d wurden 23 Kinder in fünf Interviews befragt. Die meisten Kinder konnten sich nach eigenen Angaben noch gut an das Training erinnern. Zumindest wussten noch alle, dass sie an dem Training teilgenommen haben.<sup>370</sup> In theoretischer Hinsicht weisen die Kinder auch ein Jahr nach dem Training noch ausführliche, fundierte Kenntnisse auf. Ohne irgendwelche Hinweise nannten die Kinder direkt die verschiedenen Arten von Mobbing: „Es gibt verschiedene Arten von Mobbing, Cybermobbing, Ausgrenzung, Gewaltemobbing“<sup>371</sup>; „Ausgrenzung, Fertig machen, Beleidigen einer Person“<sup>372</sup>. Nur Vandalismus wird nicht als Mobbing eingestuft. Sogar die Merkmale der wiederholten, systematischen Mobbinghandlungen über einen längeren Zeitraum werden ohne weitere Hinweise benannt. Mobbing wird definiert als die „regelmäßige Verachtung oder (...) ein regelmäßiger und gezielter Angriff auf eine bestimmte Person über einen längeren Zeitraum, in den eine Gruppe oder unter Umständen auch mal eine einzelne Person involviert ist“.<sup>373</sup>

Die Wirksamkeit des AMT ist dabei durchaus differenziert zu betrachten. Vor allem unter dem Gesichtspunkt, dass die Klasse zusätzlich zum schulischen AMT noch an einem weiteren externen Training unter Leitung von Sozialarbeitern teilgenommen hat. Bei dem Interview musste wiederholt geklärt werden, auf welches Training sich die Antwort bezieht

<sup>368</sup> Vgl. Transkriptionen der Interviews Nr. 40, Rn. 66; Nr. 39, Rn. 212.

<sup>369</sup> Vgl. Transkription der Interviews Nr. 37, Rn. 149; Nr. 40 Rn. 64.

<sup>370</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 18, Rn. 3 ff.

<sup>371</sup> Transkription des Interviews Nr. 18, Rn. 17.

<sup>372</sup> Transkription des Interviews Nr. 19, Rn. 12.

<sup>373</sup> Transkription des Interviews Nr. 20, Rn. 11.

und dass es bei dem Interview eigentlich nur um das schulische Training geht. Dennoch bestand seitens der Interviewerin ein erhöhtes Erkenntnisinteresse an dem Training, weil es einen adäquaten Vergleich zu dem schulischen Training geben kann und die Herangehensweise vergleichbar ist. Das Klassenklima sei vor dem AMT eher schlecht gewesen. Seitens der Lehrer sei deswegen ein weiteres Training für erforderlich erachtet worden. Von den Schülern wurden die Vorfälle auch eindeutig als Mobbing benannt.<sup>374</sup> Es ging sogar soweit, dass ein Schüler eine Waffe in die Schule mitgebracht habe. Die Ursachen für das extrem schwierige Klima in der Klasse wurden vor allem in der neuen Zusammensetzung der Klassen gesehen.<sup>375</sup> Aktuell habe sich das Klassenklima zwar deutlich verbessert, aber sei noch immer mit größeren Konflikten und teilweise Mobbing behaftet.<sup>376</sup> Dabei wird hervorgehoben, dass die meisten Mobbingfälle hinter dem Rücken der Lehrer stattfinden.<sup>377</sup> Von der gesamten Klasse wird durch das schulische AMT keine Veränderung des Klassenklimas festgestellt: „Also in der Theorie klappt das alles super gut, aber sobald das – diese Stunde vorbei ist, fängt der normale Alltag wieder an, also da wird weiter gehänselt, geärgert. Also das bringt eigentlich recht wenig.“<sup>378</sup> Persönlicher Nutzen kann aus dem Training nicht gezogen werden.<sup>379</sup> Die Theorie wird zwar von den Schülern verstanden, aber nicht in die Praxis umgesetzt.<sup>380</sup> Das gesamte Training wird von der Klasse als nicht wirksam eingeschätzt. Es wird nicht ernst genommen und nur als eine Art Freistunde genutzt.<sup>381</sup> An die Anti-Mobbing-Konvention konnte sich noch die ganze Klasse erinnern.<sup>382</sup> Eine Wirkung dieses Vertrags wird gänzlich abgelehnt. Die Schüler gaben an, von den Lehrern dazu gezwungen worden zu sein, die Unterschrift zu leisten.<sup>383</sup> Offensichtlich wurde ihnen die Intention der Konvention nicht näher erläutert. Sie haben nach eigenen Angaben die Konvention nicht ernst genommen. „Die Plakate, die an der Wand

---

<sup>374</sup> Vgl. Transkriptionen der Interviews Nr. 20, Rn. 71; Nr. 18, Rn. 175 ff.

<sup>375</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 33, Rn. 16.

<sup>376</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 20, Rn. 49 ff.

<sup>377</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 32, Rn.

<sup>378</sup> Transkription des Interviews Nr. 20, Rn. 17.

<sup>379</sup> Vgl. Transkription der Interviews Nr. 20, Rn. 42 ff.; Nr. 18, Rn. 121 ff.

<sup>380</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 32, Rn. 118.

<sup>381</sup> Vgl. Transkriptionen der Interviews Nr. 18, Rn. 214; Nr. 19, Rn. 21/24; Nr. 20, Rn. 37; Nr. 32, Rn. 146.

<sup>382</sup> Vgl. Transkriptionen der Interviews Nr. 18, Rn. 191; Nr. 19, Rn. 71.

<sup>383</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 19, Rn. 76.



klebten, wurden durch die Klasse geworfen.“<sup>384</sup> Es wurden nur wenige positive Elemente des Trainings hervorgehoben. Die Geschlechtertrennung bei einigen Übungen wird positiv eingeschätzt, weil dadurch vertraute Gespräche geführt werden konnten.<sup>385</sup> Die Gespräche, Theaterstücke und Rollenspiele sind nach Angaben der Majorität nicht ernst genommen und als allgemeine Belustigung empfunden worden.<sup>386</sup> Auf die Mobbingfälle sei vor allem mit Gesprächen reagiert worden.<sup>387</sup> Verbesserungsvorschläge für das Training wurden in inhaltlicher und organisatorischer Sicht gegeben. Inhaltlich wird sich eine strengere Orientierung an den Mobbingvorkommnissen erhofft. Nach der Feststellung des aktuellen Stands, soll sich das gesamte Training mehr an den individuellen Problemen in der Klasse orientieren und sich mehr mit den tatsächlichen Fällen in der Klasse auseinandersetzen.<sup>388</sup> Das eigene Verhalten soll den Schülern mehr vor Augen geführt werden. Seitens der Lehrer soll ein höheres Interesse an den Problemen innerhalb der Klasse bestehen, um dann konsequenter eingreifen zu können.<sup>389</sup> Veränderungen organisatorischer Art wurden mit den Erfahrungen des externen Trainings gefordert. Ein Großteil der Klasse schlägt die Durchführung durch einen externen Sozialarbeiter vor.<sup>390</sup> Sie empfanden das externe Training effizient und glauben, dass ein Training ohne Anwesenheit der Lehrer viel vertrauter ablaufe, weil die Kinder ohne Hemmungen hinsichtlich möglicher schulischer Folgen reden könnten.<sup>391</sup> Das externe Training wurde von der gesamten Klasse durch und durch positiv bewertet. In dem Training wurden viele Spiele durchgeführt, welche die Teamfähigkeit der Klasse stärken sollten.<sup>392</sup> Nach Auffassung der Schüler haben sich die Mobbingfälle in der Klasse durch das Training erheblich reduziert.<sup>393</sup> Die Atmosphäre wurde als viel angenehmer empfunden.<sup>394</sup> Deshalb wurde das schulinterne Training von den Kindern auch so nicht weiterempfohlen. Sie gaben an, dass die Kinder künftig eher ein ex-

---

<sup>384</sup> Transkription Nr. 20, Rn. 124.

<sup>385</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 33, Rn. 36.

<sup>386</sup> Vgl. Transkriptionen der Interviews Nr. 18, Rn. 287; Nr. 32, Rn. 134.

<sup>387</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 33, Rn. 46.

<sup>388</sup> Vgl. Transkriptionen der Interviews Nr. 20, Rn. 159 und Rn. 176; Nr. 18, Rn. 288.

<sup>389</sup> Vgl. Transkriptionen der Interviews Nr. 32 Rn. 126 und Rn. 190 und Rn. 194.

<sup>390</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 32, Rn. 232.

<sup>391</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 19, Rn. 80.

<sup>392</sup> Vgl. Transkription der Interviews Nr. 32, Rn. 199 und Rn. 216; Nr. 18, Rn. 86.

<sup>393</sup> Vgl. Transkription der Interviews Nr. 19, Rn.44; Nr. 18, Rn. 27.

<sup>394</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 18, Rn. 329.

ternes Training durchführen sollten.<sup>395</sup>

Insgesamt stellt die Klasse 8d einen Spezialfall dar. Das Klassenklima sei nach der neuen Zusammensetzung in der siebten Klasse sehr kritisch gewesen. Auf Grund der schwierigen Situation in der Klasse wurde in der achten Klasse noch ein externes Training unter Aufsicht von Sozialarbeitern durchgeführt. Das schulische AMT wurde ihn seiner Gesamtheit für nicht wirksam erklärt. Es hat in dieser Klasse nicht zu einer Verbesserung der Klassensituation beigetragen. Dagegen hat sich das Klima durch das externe Training mit den Sozialarbeitern deutlich verbessert. Die Kinder konnten viel offener mit den Sozialarbeitern reden und dadurch, dass es nicht in der Schule stattfand, Hemmungen abbauen können.

#### 9.2.1.5 Klasse 8e

In Klasse 8e wurden fünf Interviews mit insgesamt 25 Schülern durchgeführt. Die Erinnerung an das Training ist eher gering einzustufen. Nur wenige Kinder konnten sich noch richtig an das Training erinnern.<sup>396</sup> Dies lag aber an dem speziellen Umstand, dass die betreffende Lehrerin wegen Krankheit kaum für das Training verfügbar war. Dadurch ist das Training sehr oft ausgefallen.<sup>397</sup> Dennoch wies die Klasse theoretische Kenntnisse zu dem Begriff des Mobbing auf. Sie konnten zwischen verbalen, psychischen und physischen Formen unterscheiden.<sup>398</sup> Auch Cybermobbing wurde von den Kindern als Mobbingform benannt.<sup>399</sup> Die anderen Voraussetzungen wurden von den Kindern auf Nachfrage auch erkannt. Auf die Frage nach der Abgrenzung zwischen einer normalen Beleidigung und Mobbing wurde geäußert, dass erst das gehäufte Vorkommen von Beleidigungen Mobbing darstellt.<sup>400</sup> Auch die zeitliche Dauer wurde als Faktor herausgefunden.<sup>401</sup> Darüber hinausgehend wurde noch erkannt, dass sich zumeist die ganze Gruppe gegen den Gemobbten stelle.<sup>402</sup>

Die Wirksamkeit des Trainings wurde auch in dieser Klasse unter verschiedenen Gesichtspunkten analysiert. Im Hinblick auf das Klassen-

---

<sup>395</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 32, Rn. 224; Nr. 19, Rn.90; Nr. 18, Rn. 388.

<sup>396</sup> Vgl. Transkriptionen der Interviews Nr. 15, Rn. 2; Nr. 16, Rn.25.

<sup>397</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 14, Rn. 2 und Rn. 14.

<sup>398</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 14, Rn. 25, Rn.30 f., Rn. 33.

<sup>399</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 13, Rn. 16.

<sup>400</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 13, Rn. 22 ff.

<sup>401</sup> Vgl. Transkription der Interviews Nr. 14, Rn. 38; Nr. 15, Rn. 51 ff.

<sup>402</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 13, Rn. 11.

klima konnte in keinem Interview eine Verbesserung durch das Training festgestellt werden. Die Ursachen für die Verschärfung des Problems seien allerdings nicht trainingsbedingt.<sup>403</sup> Aktuell gibt es einige Mobbingfälle in der Klasse. In jedem Interview wurde sehr offen über die Vorkommnisse in der Klasse berichtet. Ein Mädchen werde seit längerem psychisch und verbal gemobbt. Sie wurde stetig auf Facebook beleidigt und aus der Klassengemeinschaft ausgegrenzt.<sup>404</sup> Es seien Gespräche auf Seiten des Klassenlehrers und auch mit dem Schulleiter geführt worden.<sup>405</sup> Aus Sicht der Klasse hätten diese Gespräche keinen Fortschritt gezeigt, weil die Täter die Gespräche nicht ernst genommen hätten.<sup>406</sup> Das Opfer führte ein sehr offenes Gespräch über die Vorfälle. Sie sei regelmäßig ausgelacht und ausgegrenzt worden. Schlussendlich sei sie zum Psychologen gegangen, weil die schulischen Maßnahmen keine Wirkung gezeigt hätten.<sup>407</sup> Über die Auswirkungen des Mobbing machte sie folgende Angaben: „Ich habe gar nicht mehr geschlafen, ich bin eine Woche nicht zur Schule gekommen, weil ich Angst davor hatte, zur Schule zu gehen, ich habe mich übergeben morgens, weil ich so Angst hatte.“<sup>408</sup> In einem anderen Fall habe sich ein Junge aus der Klasse ausgeschlossen gefühlt, weil sich die anderen aus der Klasse ständig über ihn lustig gemacht hätten.<sup>409</sup> In diesem Fall sei den Mobbern der Ausschluss von der Skifreizeit angedroht worden.<sup>410</sup> Dies habe aber nur bis zur Skifreizeit Wirkung gezeigt. Die Ursachen für die Entstehung von Mobbing wurden häufig in der Person des Opfers gesehen, die sich selbst aus der Gemeinschaft ausschliesse.<sup>411</sup>

In der Gesamtsicht bestehe in der Klasse noch eine weitere Besonderheit. Auf Grund der hohen Wiederholungsrate, ist die bis dahin vierzügige 6. zu einer fünfzügigen 7. Stufe erweitert worden, weil die einzelnen Klassen zu groß geworden wären. Es wurde aus jeder Klasse eine Gruppe von fünf oder sechs Schülern herausgenommen und zur neuen Klasse

---

<sup>403</sup> Vgl. Transkriptionen der Interviews Nr. 15, Rn. 76; Nr. 17 Rn. 27, 28; Nr. 14 Rn. 61, 62.

<sup>404</sup> Vgl. Transkriptionen der Interviews Nr. 14, Rn. 128ff.

<sup>405</sup> Vgl. Transkriptionen der Interviews Nr. 14, Rn. 158, Z. 200.

<sup>406</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 15, Rn. 172 ff.

<sup>407</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 17, Rn. 109, Z. 120.

<sup>408</sup> Transkription des Interviews Nr. 17, Rn. 60.

<sup>409</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 15, Rn. 279 ff.

<sup>410</sup> Vgl. Transkriptionen der Interviews Nr. 4, Rn. 169.

<sup>411</sup> Vgl. Transkriptionen der Interviews Nr. 15, Rn. 279; Nr. 13, Rn. 135.

7e zusammengeführt. Dies hat zu Schwierigkeiten in der Bildung einer neuen Klassengemeinschaft geführt.

Die gesamte Klasse sieht keinen persönlichen Nutzen in dem Training.<sup>412</sup> Die Kinder gaben an, sich noch an die Durchführung der AMK erinnern zu können. Ein Fortschritt ist aber dadurch nicht eingetreten. „Nach ein paar Monaten waren die auch schon längst zerrissen.“<sup>413</sup> Über die genauen Trainingsinhalte konnte mit der Klasse nicht gesprochen werden, weil sie kaum Trainingseinheiten durchgeführt haben und die aktuellen Probleme in der Klasse für sie viel belastender waren. Auf Grund mangelnder Altersadäquanz des Trainings ist dieses von den Kindern nicht ernst genommen worden und damit wirkungslos.<sup>414</sup> Der einzige Vorteil ist in dem Schulausfall gesehen worden.<sup>415</sup> Den durchgeführten Part des Trainings empfehlen sie nicht weiter, weil darin lediglich ein Zeitvertreib gesehen wird.<sup>416</sup> Ein Teil der Klasse wünscht sich eine Durchführung in veränderter Form.<sup>417</sup> Nur eine Interviewgruppe hat das Training mit den Worten „Schaden tut es ja nicht“<sup>418</sup> weiterempfohlen. Durch die Teilnehmer wurden inhaltliche Verbesserungsvorschläge vorgegeben. Das Training soll sich einerseits an den theoretischen Hintergründen des Mobbing, <sup>419</sup> andererseits an der spezifischen Klassensituation orientieren.<sup>420</sup>

In der Klasse 8e gibt es Besonderheiten. Das Training ist einerseits krankheitsbedingt unzureichend durchgeführt worden, sodass der gewünschte Effekt ausgeblieben und eine klare Wirksamkeitseinschätzung seitens der Kinder nicht möglich ist. Andererseits besteht die Klasse erst seit Anfang der siebten Klasse in dieser Konstellation, was zu einigen Komplikationen bei der Herausbildung einer Klassengemeinschaft geführt hat. Die Bewertung des Trainings fiel negativ aus. Dennoch konnten konstruktive, ernst gemeinte Verbesserungsvorschläge gegeben werden.

---

<sup>412</sup> Vgl. Transkriptionen der Interviews Nr. 13 Rn. 46 ff.; Nr. 14 Rn. 248, anr. 16 Rn.87.

<sup>413</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 13, Rn. 197.

<sup>414</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 15, Rn. 365, Rn. 371; Nr. 14 Rn. 312.

<sup>415</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 13, Rn. 220.

<sup>416</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 13, Z. 61.

<sup>417</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 15, Rn. 327.

<sup>418</sup> Transkription des Interviews Nr. 14, Rn. 278.

<sup>419</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 15, Rn. 150.

<sup>420</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 16, Rn. 176.

### 9.2.2 Fazit der Stufe 8

Die Stufe 8 zeichnet sich durch eine Besonderheit aus. Nach dem sechsten Schuljahr wurden die Klassen auf Grund einer hohen Anzahl an Wiederholern aufgeteilt. Aus vorherigen vier Klassen der Stufe sechs wurden fünf Klassen der Stufe sieben gebildet, um die jeweiligen Klassen nicht zu groß werden zu lassen. Das bedeutet, dass das Anti-Mobbing-Training in einer neuen Klassenkonstellation durchgeführt wurde. Dieser Umstand der Umgliederung führte in manchen Klassen zu erheblichen Problemen. Gerade die neu gebildete Klasse 8e hatte große Schwierigkeiten mit der Neustrukturierung umzugehen. Dies liegt daran, dass bei der Umorganisation aus jeder vorherigen Klasse (6a bis 6d) eine Gruppe von ca. fünf bis sechs Schülern ausgewählt wurde, die dann die neue Klasse 7e bildete. Die vorherigen Gruppen der jeweiligen Klasse blieben oftmals bestehen. Eine Klassengemeinschaft in ihrer Gesamtheit konnte nicht herausgebildet werden.

Bezüglich der Wirksamkeit und Nachhaltigkeit des Trainings lassen sich folgende Schlüsse ziehen: Die Nachhaltigkeit der theoretischen Kenntnisse zum Thema Mobbing sind ein Jahr nach dem Training als sehr hoch anzusehen. Die meisten Klassen konnten die verschiedenen Mobbingformen identifizieren und gingen dabei auch auf die Formen des Mobbing mit den neuen Medien, das Cybermobbing, ein. Sachbeschädigungen wurden nur von einer Klasse unter den Mobbingbegriff subsumiert. Auch die weiteren Voraussetzungen für das Bestehen eines Mobbingfalls (systematisches, wiederholtes Vorgehen über einen längeren Zeitraum) wurden von allen Klassen, zumindest auf Nachfrage der Interviewerin erkannt. Die theoretischen Kenntnisse des Phänomens liegen vor, so dass davon auszugehen ist, dass die Kinder Vorkommnisse in der Klasse auch korrekt als Mobbing einstufen können. Die Vermittlung der theoretischen Kenntnisse, die die Basis für die Anti-Mobbing-Arbeit bilden, ist als wirksam einzustufen und kann positiv bewertet werden. Es kann der Schluss gezogen werden, dass den Kindern die theoretischen Grundkenntnisse eingehend und altersgerecht vermittelt wurden.

Die praktische Wirksamkeit des Trainings ist vor dem Hintergrund der unterschiedlichen Situationen innerhalb der Klassen zu betrachten.

Nur in Klasse 8b wird das Klassenklima, sowohl vor, als auch nach dem Training als angenehm empfunden. Teilweise wurde aus diesem Grund eine Notwendigkeit des Trainings abgelehnt. In den Klassen 8a und 8c, in denen vorher gemobbt worden ist, wird eine Verbesserung des Klassenklimas festgestellt. Dieser Fortschritt sehen die Befragten allerdings nur geringfügig als Erfolg durch das Anti-Mobbing-Training, sondern ist auf den persönlichen Reifeprozess der Kinder zurückzuführen. Die Klassen 8d und 8e können als Problemklassen angesehen werden. In Klasse 8e gibt es einen extremen Mobbingfall, der auch durch das Einschreiten seitens der Schule noch nicht behoben werden konnte. Das AMT ist in dieser Klasse aus Krankheitsgründen auch nur unzureichend durchgeführt worden. In Klasse 8d hat es auch extreme Vorkommnisse gegeben. Daraufhin ist seitens der Schule mit einem externen Sozialtraining in Kooperation mit dem Jugendamt reagiert worden. In beiden Klassen hat das Anti-Mobbing-Training keine Wirkung gehabt. Es ist nicht ernst genommen und als reiner Zeitvertreib angesehen worden. Hoher persönlicher Nutzen sei in keiner Klasse erkannt worden. Die einzelnen Inhalte sind differenziert zu beurteilen. Die Anti-Mobbing-Konvention soll durch das selbstständige Aufstellen des Vertrages eine eigenverantwortliche Umsetzung und Einhaltung der Regeln bewirken. In keiner Klasse konnte eine Wirkung dadurch erzielt werden. Die generelle Wirkung einer solchen Konvention soll damit nicht in Frage gestellt werden. Denn die eigentliche Intention, dass durch eigenständiges Aufstellen von Klassenregeln eine höhere Wirkung erzielt werden kann, erscheint sinnvoll. Bei der Umsetzung mangelt es allerdings an Ernsthaftigkeit und konsequenter Durchsetzung seitens der Lehrer. Bei der Bewertung der einzelnen Inhalte konnte keine einheitliche Auffassung festgestellt werden. Die Verbesserungsvorschläge der Klassen gehen insgesamt alle in eine ähnliche Richtung. Inhaltlich wird sich insgesamt eine realistischere Darstellung der Thematik gewünscht, um so eine ernsthafte Gestaltung zu ermöglichen. Darüber hinausgehend sollte sich das Gesamttraining einerseits stärker an der jeweiligen Klassensituation, andererseits auch an den theoretischen Hintergründen orientieren. Organisatorisch werde trotz der teilweise negativen Einstellung zum Ablauf des Trainings eine Erweiterung des Trainings gefordert. Daraus lässt

sich schließen, dass die Kinder die generelle Wirkung solcher Programme nicht ablehnen. Eine längere Durchführung sei zur Erreichung des Erfolgs erforderlich. Durch die hohe Weiterempfehlungsrate, die aber teilweise an Veränderungen im Sinne der Verbesserungsvorschläge geknüpft ist, bekräftigt die These einer prinzipiellen Wirksamkeit. Der Vorschlag, eine externe Person als Trainer zu beauftragen, wurde von zwei Klassen gegeben. Darunter auch Klasse 8d, die an einem Training in einem Jugendzentrum teilgenommen habe. Dieses Training ist durch die ganze Klasse positiv bewertet worden. Durch die räumliche und personale Trennung von der Schule hätten Hemmungen abgebaut und die notwendige Vertrauensbasis für die Akzeptanz des Trainings. Daraus könnten Anregungen für eine mögliche Kooperation gezogen werden. Eine Handlungsempfehlung generell für alle Klassen kann aber nicht eindeutig gezogen werden, weil sich die Bewertungen nur auf den Erfahrungen einer Klasse stützen. Dabei ist auch zu bedenken, dass diese besondere Probleme aufwies. Dennoch ist die gezielte Schulung der Sozialarbeiter nicht außer Acht zu lassen.

### 9.2.3 Bewertung durch Stufe 9

Nun erfolgt eine zusammenfassende Darstellung der Interviews in den einzelnen Klassen der Stufe 9 unter Zuhilfenahme des o.g. Kodierleitfadens zum Anti-Mobbing-Training.

#### 9.2.3.1 Klasse 9a

In der Klasse 9a wurden 29 Kinder in sechs Gruppeninterviews befragt. An die Durchführung des Trainings sowie die theoretischen Hintergründe der Mobbingdefinition konnten sich die Kinder noch zum Großteil erinnern.<sup>421</sup> Die verschiedenen Formen des verbalen, psychischen und physischen Mobbings wurden durch die Kinder erkannt: „Ja, zum Beispiel Witze auf Kosten anderer machen, andere beleidigen, andere körperlich schlagen“<sup>422</sup> Auch Cybermobbing wurde in zwei Interviews unter den Begriff subsumiert.<sup>423</sup> Sachbeschädigung wird nicht als Mobbing eingestuft. Das

---

<sup>421</sup> Vgl. Transkriptionen der Interviews Nr. 1, Rn. 4 ff; Nr. 2, Rn. 2 ff; Nr. 3, Rn. 2 ff.

<sup>422</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 6, Rn. 9.

<sup>423</sup> Vgl. Transkriptionen der Interviews Nr. 3, Rn. 19; Nr. 1 Rn. 23.

wiederholte Verhalten in einem längeren Zeitraum wird als durchgängiges regelmäßiges Ärgern<sup>424</sup> und die systematische Vorgehensweise als gezieltes Handeln beschrieben<sup>425</sup>: „Ich würde sagen so, Mobben ist schon so ziemlich ernst gemeint, dass man halt so gezielt jemanden irgendwie, ja ich sage mal, fertig machen will.“<sup>426</sup>

Bei der Beurteilung des AMT wurden verschiedene Beurteilungskriterien herangezogen. Vor dem AMT wurde durch die gesamte Klasse Mobbing festgestellt. Ein Mobbingfall wurde sogar als extrem bewertet.<sup>427</sup> Aktuell wird noch leichtes Mobbing in der Klasse gesehen.<sup>428</sup> Der Einfluss des AMT wird differenziert betrachtet. Teilweise wird ein kurzfristiger Erfolg mit anschließender Rückkehr auf das Ausgangsniveau konstatiert.<sup>429</sup> Viele Schüler sehen zwar eine Verminderung der Mobbingfälle, die aber durch den persönlichen Entwicklungsprozess und den Weggang betreffender Schüler von der Schule und nicht durch das AMT entstanden sei. Hinsichtlich des persönlichen Nutzens gibt es nicht so ein differenziertes Bild. Den meisten Schülern habe das Training kaum genutzt.<sup>430</sup> „War mal ganz interessant, so was kennen zu lernen, aber jetzt so wirklich bei uns gebracht hat das nichts“<sup>431</sup> Die Erinnerung an die AMK war bei den meisten Schülern, zumindest nach entsprechenden Hinweisen, noch präsent.<sup>432</sup> Die Regeln auf dem Plakat sind nicht ernst genommen worden und stellen somit keine adäquate Lernmethode dar: „Ist so wie mit anderen Plakaten, das hängt da und man beachtet es nicht.“<sup>433</sup> Trotz der geringen Wirkungskraft des Gesamttrainings wurden dennoch einige Übungen für gut befunden. Die Gruppenarbeiten und Rollenspiele wurden sehr positiv bewertet.<sup>434</sup> Wichtig ist den Kindern das offene Besprechen von Mobbingrollen, um dem Opfer Hilfestellung geben zu können.<sup>435</sup> Die Rollenzuweisungen in der Klasse seien teilweise Auslöser für neue Fälle

---

<sup>424</sup> Vgl. Transkription der Interviews Nr. 2, Rn. 8; Nr. 6, Rn. 10.

<sup>425</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 4, Rn. 17.

<sup>426</sup> Transkription des Interviews, Nr. 3, Rn. 27.

<sup>427</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 4, Rn. 25; Nr. 6, Rn. 13.

<sup>428</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 6, Rn. 33.

<sup>429</sup> Vgl. Transkriptionen der Interviews Nr. 3, Rn. 38; Nr. 6, Rn. 17.

<sup>430</sup> Vgl. Transkriptionen des Interviews Nr. 2, Rn. 39; Nr. 6, Rn. 29.

<sup>431</sup> Transkription des Interviews Nr. 3, Rn. 65.

<sup>432</sup> Vgl. Transkriptionen der Interviews Nr. 6, Rn. 57; Nr. 3, Rn. 88; Nr. 1, Rn. 143 ff.

<sup>433</sup> Transkription des Interviews Nr. 4, Rn. 113.

<sup>434</sup> Vgl. Transkriptionen der Interviews Nr. 4, Rn. 129; Nr. 5, Rn. 143; Nr. 1, Rn. 204.

<sup>435</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 1, Rn. 204.



gewesen.<sup>436</sup> In der Gesamtheit ist das Training nicht ernst genommen worden: „Viele haben sich auch schon fast darüber lustig gemacht, über dieses Training eigentlich, weil eigentlich fast alle wussten, dass es nichts gebracht hat.“<sup>437</sup> Seitens der Schule seien nur teilweise Konsequenzen aus Mobbingfällen gezogen worden.<sup>438</sup> Dies hängt vor allem auch damit zusammen, dass sich die Lehrer oftmals nur auf reine Stoffvermittlung in ihren eigenen Unterrichtsfächern konzentrierten und dabei die soziale Situation in der Klasse nicht mehr wahrnehmen.<sup>439</sup> Verbesserungsvorschläge für das Training wurden von den Schülern in inhaltlicher, organisatorischer und methodischer Hinsicht gegeben. Inhaltlich soll eine verstärkte Klassen- und Einzelfallorientierung stattfinden.<sup>440</sup> Von den Lehrern wird ein konsequentes Eingreifen in Mobbingfällen erwartet.<sup>441</sup> Organisatorisch wird eine längere Durchführung des Trainings gefordert.<sup>442</sup> Das Training soll durch einen Vertrauenslehrer durchgeführt werden, um eine effektive Ablösung vom Unterricht zu gewährleisten.<sup>443</sup> Methodische Vorschläge sind das Arbeiten in Kleingruppen<sup>444</sup> und die Verwendung von Videos zur Veranschaulichung der Mobbingproblematik.<sup>445</sup> Einigkeit besteht hinsichtlich einer Weiterempfehlung für nachfolgende Klassen, da eine grundsätzliche Verbesserungsmöglichkeit unterstellt werde. Die Weiterempfehlung wird aber von der Umsetzung der Verbesserungsvorschläge in Problemklassen abhängig gemacht.<sup>446</sup>

Trotz eines Zeitraums von zwei Jahren zwischen der Durchführung des Trainings und des Interviews, verfügen die Schüler noch über einige theoretische Kenntnisse. Daraus lässt sich auf eine Nachhaltigkeit des Trainings schließen. Die persönliche Wirksamkeitseinschätzung war im mittleren Bereich anzusiedeln. Als problematisch für die Entfaltung einer Wirksamkeit wurde die Störung des Trainings durch Desinteressierte empfunden. Der Vorschlag im Hinblick auf die Durchführung des Trainings

---

<sup>436</sup> Vgl. Transkriptionen der Interviews Nr. 5, Rn. 163 ff.; Nr. 6, Z. 70

<sup>437</sup> Transkription des Interviews Nr. 5, Rn. 26.

<sup>438</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 5, Rn. 72.

<sup>439</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 5, Rn. 82.

<sup>440</sup> Vgl. Transkriptionen der Interviews Nr. 6, Rn. 13; Nr. 4, Rn. 141.

<sup>441</sup> Vgl. Transkription der Interviews Nr. 5, Rn. 72; Nr. 4, Rn. 132.

<sup>442</sup> Vgl. Transkriptionen der Interviews Nr. 6, Rn. 13 und Rn. 76; Nr. 1, Rn. 192.

<sup>443</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 5, Rn. 137.

<sup>444</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 2, Rn. 105.

<sup>445</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 2, Rn. 156.

<sup>446</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 5, Rn. 226.

durch einen Vertrauenslehrer sollt zumindest in Betracht gezogen werden.

### 9.2.3.2 Klasse 9b

In der Klasse 9b wurden 23 Kinder in fünf Gruppeninterviews befragt. Die gesamte Klasse konnte sich noch an die Durchführung des Trainings erinnern.<sup>447</sup> Der theoretische Hintergrund der verschiedenen Mobbinghandlungen wird von den Schülern zum Großteil erkannt. Schwerpunktmäßig verbinden die Kinder aber psychische und verbale Verhaltensweisen mit Mobbing. Verhaltensweisen wie Ausgrenzungen, Diskriminierungen<sup>448</sup>, Beleidigungen<sup>449</sup>, Auslachen<sup>450</sup> werden unter dem Begriff des Mobbing gefasst. Physische Handlungen und Sachbeschädigung werden auch in einem Interview mit Mobbing in Verbindung gebracht.<sup>451</sup> Die wiederholten Handlungen über einen längeren Zeitraum werden nur von einer Gruppe ohne weitere Hinweise erkannt.<sup>452</sup> Die systematische Vorgehensweise ist nicht mehr präsent.

Die Wirksamkeit des Trainings soll unter verschiedenen Aspekten betrachtet werden. Vor dem Training gab es in der Klasse mehrere, teils extreme Mobbingfälle.<sup>453</sup> Das aktuelle Klassenklima wird von den einzelnen Mitschülern in der Klasse sehr unterschiedlich eingeschätzt. Ein Teil der Respondenten empfindet das Klassenklima als angenehm, andere als konfliktbehaftet. Schlüsse auf die Wirksamkeit des Trainings konnten auf Grund der unterschiedlichen Wahrnehmung nicht gezogen werden. Die direkte Frage nach der Wirkung des Trainings ergab eine Verbesserung, die aber in unterschiedlicher Intensität wahrgenommen wurde. Einige sehen eine deutliche Verbesserung der Klassengemeinschaft durch das Training. Sie sehen die Effektivität darin, dass den Tätern durch die Übungen ihre Verhaltensweisen vor Augen geführt werden: „Dass wir halt darüber gesprochen haben und dann mal gesehen haben, wie fies das eigentlich ist.“<sup>454</sup> Aus Sicht dieser Teilnehmer sind konkrete Probleme der

---

<sup>447</sup> Vgl. Transkriptionen der Interviews Nr. 7, Rn. 4; Nr. 8, Rn. 2.

<sup>448</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 12, Rn. 8.

<sup>449</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 10, Rn. 15.

<sup>450</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 7, Rn. 11.

<sup>451</sup> Vgl. Transkriptionen der Interviews Nr. 9, Rn. 7; Nr. 11, Rn. 11.

<sup>452</sup> Vgl. Transkriptionen der Interviews Nr. 11, Rn. 9; Nr. 8, Rn. 15; Nr. 9, Rn. 18; Nr. 2 Rn. 14.

<sup>453</sup> Vgl. Transkriptionen der Interviews Nr. 9, Rn. 105; Nr. 10, Rn. 38.

<sup>454</sup> Transkription des Interviews Nr. 10, Rn. 19.

Klasse gelöst und die Klassengemeinschaft gestärkt worden.<sup>455</sup> Für die Schüler hat das Training einen Effekt der Bewusstseinsveränderung. Seit dem AMT sind die Schüler eher bereit dem Opfer zu helfen.<sup>456</sup> Nach Angaben anderer Schüler ist es nur zu einer kurzfristigen Veränderung gekommen.<sup>457</sup> „Zu Anfang hat sich dann was geändert, aber das verlief dann am Ende wieder in den alten Trott, so dass immer diejenigen geärgert wurden.“<sup>458</sup> Ein anderer Teil der Klasse erkennt keine Veränderung und glaubt, dass das Training nichts gebracht hat.<sup>459</sup> Die AMK ist nur bei einem Teil der Klasse präsent.<sup>460</sup> Ein anderer Teil kann sich nicht mehr erinnern.<sup>461</sup> Eine Wirksamkeit der Konvention wird von der ganzen Klasse abgelehnt.<sup>462</sup> Einzelne Inhalte des Trainings wurden aber durchaus positiv bewertet. Es gab keine Inhalte, die die Schüler negativ bewerteten. Positiv hervorgehoben wurde das offene Gespräch über die Rollenzuweisungen innerhalb der Klasse. Dabei konnten die Kinder die Unterschiede zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung erkennen und als Hilfe für die eigene Persönlichkeitsentwicklung annehmen „Und dadurch wurde halt auch jedem bewusst (...), was für eine Rolle man in der Klasse spielt. (..) Ja und ich denke, dann konnte man sich selber halt auch dementsprechend ändern.“<sup>463</sup> Die offenen Gespräche über die Probleme in der Klasse stellen dazu eine gute Ergänzung dar.<sup>464</sup> Dabei sind auch Hinweise gegeben worden, wie man dem Opfer als Zuschauer in einem Mobbingprozess helfen könne.<sup>465</sup> Die themenspezifischen Rollenspiele sind wegen der Möglichkeit, die Empathiefähigkeit dabei auszubauen, positiv bewertet worden.<sup>466</sup> Obwohl einzelne Inhalte positiv gewertet wurden, ist die Wirksamkeit des Gesamttrainings eher geringer eingeschätzt worden. Für manche ist das Training reine Zeitverschwendung gewesen.<sup>467</sup> Andere gaben an, dass der Großteil der Klasse das Training nicht ernst genom-

---

<sup>455</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 10, Rn. 81ff.

<sup>456</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 9, Rn. 107, Rn. 110.

<sup>457</sup> Vgl. Transkriptionen der Interviews, Nr. 9, Rn. 22, Rn. 25, Rn. 105.

<sup>458</sup> Transkription des Interviews Nr. 9, Rn. 22.

<sup>459</sup> Vgl. Transkriptionen der Interviews Nr. 8, Rn.-17-19; Nr. 11, Rn. 13, Rn. 15.

<sup>460</sup> Vgl. Transkriptionen der Interviews Nr. 7, Rn. 61; Nr. 12, Rn. 41.

<sup>461</sup> Vgl. Transkriptionen der Interviews Nr. 8, Rn. 52/53; Nr. 9, Rn. 68.

<sup>462</sup> Vgl. Transkriptionen der Interviews Nr. 9, Rn.79, Rn. 81; Nr. 7 Rn.77.

<sup>463</sup> Transkription des Interviews Nr. 10, Rn. 29.

<sup>464</sup> Vgl. Transkriptionen der Interviews Nr. 9, Rn. 103; Nr.10, Rn. 64.

<sup>465</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 12, Rn. 55.

<sup>466</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 7, Rn. 92.

<sup>467</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 8, Rn. 27, Rn. 29.

men hat<sup>468</sup>, aber der andere Teil etwas gelernt hat.<sup>469</sup> Schulische Konsequenzen als Reaktionen auf Mobbingfälle gab es nur in der Form von Gesprächen<sup>470</sup> und der Androhung des Ausschlusses von der Skifreizeit. In der Klasse wurden zahlreiche organisatorische und inhaltliche Verbesserungsvorschläge gesammelt. In organisatorischer Hinsicht, wird eine Fortführung des Trainings in der achten Klasse präferiert.<sup>471</sup> Der Trainer sollte für die Schüler eine Respektperson darstellen. Für eine verbesserte Konzentration auf das Training wurde der Vorschlag erhoben, das Training statt in der fünften und sechsten Stunde in die erste und zweite Stunde zu verlegen.<sup>472</sup> Intime Übungen sollten kein Pflichtprogramm für die Schüler darstellen.<sup>473</sup> Insgesamt wird ein näheres Eingehen auf die Mobbingfälle in der Klasse gefordert.<sup>474</sup> Eine Weiterempfehlung wird durch die ganze Klasse gegeben. Andererseits wird die Empfehlung vom Klassenklima abhängig gemacht und nur eine Durchführung in schwierigen Klassen für erforderlich gehalten.<sup>475</sup>

Insgesamt hat die Klasse 9b eine sehr unterschiedliche Auffassung bezüglich des AMT und auch eine unterschiedliche Wahrnehmung hinsichtlich des Klassenklimas. Einige betrachten das Klassenklima als problematisch, andere finden es eher angenehm. Auch die Wirksamkeitseinschätzung ist sehr differenziert, wobei das Gesamtergebnis eher positiv ausfällt. Viele Inhalte werden als sinnvoll erachtet. Das Training wird von allen Schülern weiterempfohlen. Für eine erhöhte Wirksamkeit konnten sie konstruktive Verbesserungsvorschläge vorbringen.

### 9.2.3.3 Klasse 9c

In Klasse 9c wurden 18 Kinder in vier Interviews befragt. Die gesamte Klasse konnte sich nicht mehr so gut an das Antimobbingtraining erinnern. Von zwei Gruppen wurde das Antimobbingtraining mit dem KT in der fünften Klasse verwechselt. In beiden Gruppen mussten zahlreiche Hinweise gegeben werden, damit eine Gesprächsbasis über das Training gewähr-

---

<sup>468</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 7, Rn. 102.

<sup>469</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 10, Rn. 23.

<sup>470</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 10, Rn. 44.

<sup>471</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 9, Rn. 121; Nr. 8, Rn. 64.

<sup>472</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 11, Rn. 122.

<sup>473</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 10, Rn. 86.

<sup>474</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 9.

<sup>475</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 9, Rn. 126.

leistet war.<sup>476</sup> Die anderen beiden Gruppen konnten sich nach eigenen Angaben noch an das Training erinnern, auch wenn teilweise die Inhalte nicht präsent waren.<sup>477</sup> Auch die theoretischen Inhalte waren den Kindern nicht mehr so geläufig. In drei von vier Interviews wurden nur psychische Formen als Mobbing bezeichnet.<sup>478</sup> Nur in einem Interview wurden auch Handgreiflichkeiten unter Mobbing gefasst.<sup>479</sup> Verbale Gewalt und Sachbeschädigungen wurden in keinem Interview explizit genannt. Die erforderlichen Variablen der stetigen Wiederholungen über einen längeren Zeitraum werden auf Nachfrage als Abgrenzungsmerkmal zwischen normalem Ärger und Mobbing benannt.<sup>480</sup> Die systematische Vorgehensweise kann nur aus einem Interview aus dem Begriff „organisiertes Ärger“<sup>481</sup> geschlossen werden.

Die Wirksamkeitsprüfung erfolgte auch hier zunächst durch den Vergleich des aktuellen Klassenklimas mit dem vor dem Antimobbingtraining. Die Vergleichbarkeit ist eingeschränkt, weil die Klasse neben dem schulischen Antimobbingtraining noch an einem externen Training unter Aufsicht von Sozialarbeitern teilgenommen hat. Ein reiner Rückschluss auf die Wirksamkeit des schulischen AMT ist somit nicht zulässig. Das Klassenklima vor dem AMT wird als diffizil beschrieben.<sup>482</sup> Das aktuelle Klassenklima wird unterschiedlich eingeschätzt. Über das Vorliegen aktueller Mobbingfälle herrscht Uneinigkeit.<sup>483</sup> Das Klassenklima ist aber deutlich besser als vor dem AMT. Persönlichen Nutzen haben die Schüler der Klasse nicht aus dem Training ziehen können.<sup>484</sup> An die Gründung der AMK kann sich die Klasse noch erinnern.<sup>485</sup> Aber auf Grund ihrer oberflächlichen, nicht kontinuierlichen Anwendung mangelt es ihr an Wirksamkeit.<sup>486</sup> Auch die anderen Inhalte des schulischen AMT wurden durchgehend negativ bewertet. Vor allem die Rollenzuweisung innerhalb der Schulklasse sei von den Kindern nicht ernst genommen und von betroffe-

---

<sup>476</sup> Vgl. Transkriptionen der Interviews Nr. 21, Rn. 10 ff.; Nr. 23 Rn. 4 ff.

<sup>477</sup> Vgl. Transkriptionen der Interviews Nr. 22, Rn. 4 f.; Nr. 24, Rn. 2 ff.

<sup>478</sup> Vgl. Transkriptionen der Interviews Nr. 21, Rn. 43 ff; Nr. 24, Rn. 12 ff; Nr. 23, Rn. 46 ff.

<sup>479</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 22, Rn. 9.

<sup>480</sup> Vgl. Transkriptionen der Interviews Nr. 21, Rn. 53; Nr. 22, Rn. 13; Nr. 23, Rn. 63.

<sup>481</sup> Transkription des Interviews Nr. 23, Rn. 46.

<sup>482</sup> Vgl. Transkriptionen der Interviews Nr. 23, Rn. 95 f.; Nr. 24, Rn. 47, Nr. 22, Z. 43

<sup>483</sup> Vgl. Transkriptionen der Interviews Nr. 21, Rn. 106; Nr. 23, Rn. 150; Nr. 21 Rn. 93 ff.; Nr. 22, Rn. 28 ff.

<sup>484</sup> Vgl. Transkriptionen der Interviews Nr. 23, Rn. 140; Nr. 21 Rn. 87 ff.

<sup>485</sup> Vgl. Transkriptionen der Interviews Nr. 21, Rn. 109; Nr. 22 Rn. 432.

<sup>486</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 23, Rn. 167.

nen Schülern als unangenehm empfunden worden.<sup>487</sup> Das gesamte Programm mangelt an Ernsthaftigkeit und entfaltet daher nicht die gewünschte Wirksamkeit.<sup>488</sup>

Für die Verbesserung des Trainings wurden von den Befragten zahlreiche Vorschläge inhaltlicher, organisatorischer und methodischer Art gegeben. Organisatorisch wurde vorgeschlagen, eine Stunde Sozialtraining fest in den Unterricht zu verankern bzw. sukzessive bei Vorkommnissen durchzuführen.<sup>489</sup> Das Training soll besser durch einen geschulten externen Sozialarbeiter durchgeführt werden.<sup>490</sup> Dieser Vorschlag sollte vor dem Hintergrund des zusätzlichen Trainings im Jugendzentrum sehr ernst genommen werden. Denn die Schüler können die unterschiedlichen Ansätze vergleichen und die Effektivität dadurch besser einschätzen. Eine räumliche und personale Trennung von der Schule sei angebrachter, weil dadurch ein vertrauterer Verhältnis geschaffen werden könne. Inhaltlich werde die Orientierung an konkreten Vorkommnissen und Einzelgespräche in Mobbingfällen für sinnvoll erachtet.<sup>491</sup> Aus dem Programm des Jugendzentrums empfehlen die Schüler die Ausführung von Vertrauensübungen zur Stärkung der Klassengemeinschaft.<sup>492</sup> Darüber hinausgehend werden eine konsequente Regelaufstellung und die rigorose Bestrafung von Regelverstößen gefordert.<sup>493</sup> Methodisch wird das Arbeiten in Kleingruppen, anstatt mit der gesamten Klasse bevorzugt.<sup>494</sup> Das Training, in der Art und Weise, wie es in dieser Klasse durchgeführt wurde, wird von den Kindern nicht weiter empfohlen. Eine Empfehlung wird von der Umsetzung der oben genannten Verbesserungsvorschläge und der vorherigen Analyse der Klassensituation abhängig gemacht. Teilweise wird die Entscheidung auch von der Klassensituation abhängig gemacht.<sup>495</sup> Das Training im Jugendzentrum wird von den Schülern grundsätzlich weiterempfohlen, weil dort viel mehr Übungen zur Stärkung der Klassengemeinschaft durchgeführt wurden.

---

<sup>487</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 22, Rn. 145; Nr. 21, Rn. 203.

<sup>488</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 23, Rn. 81; Nr. 22, Rn. 415.

<sup>489</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 22, Rn. 239 ff.

<sup>490</sup> Vgl. Transkriptionen der Interviews Nr. 22, Rn. 307; Nr. 23 Rn. 301, Rn. 309.

<sup>491</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 21 Rn. 189 f.

<sup>492</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 22, Rn. 223, Rn. 299.

<sup>493</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 22, Rn. 521 ff.

<sup>494</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 23, Rn. 219.

<sup>495</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 23, Rn. 255.

Die untersuchte Klasse stellt im Rahmen des Forschungsprojekts eine Besonderheit dar. Neben dem schulischen AMT nahm sie auch an einem externen Training teil, dessen Wirksamkeit auf Grund der stärkeren Orientierung an den Problemen höher eingeschätzt wird. Das Klassenklima scheint sehr schwierig zu sein, was die Durchführung der Interviews zusätzlich erschwert hat. Die Wirksamkeit des schulischen Trainings wird insgesamt für sehr gering gehalten. Dennoch konnten interessante Verbesserungsvorschläge aus diesen Interviews gezogen werden.

#### 9.2.3.4 Klasse 9d

In Klasse 9d wurden 24 Kinder in fünf Gruppeninterviews befragt. Die Erinnerung an das Antimobbingtraining ist als mittelmäßig einzustufen.<sup>496</sup> Teilweise mussten inhaltliche Hinweise zur Förderung der Erinnerung gegeben werden. Theoretisches Grundsatzwissen brachten die Kinder auch noch zwei Jahre nach dem Training hervor. Die verschiedenen Vorgehensweisen, u.a. auch Cybermobbing sind den Schülern bekannt. Psychisches Mobbing wurde durch die Handlungen des Schikanierens, Ausschließens, Fertigmachens und Bloßstellens beschrieben.<sup>497</sup> Physische Verhaltensweisen werden nur in einem Interview mit dem Mobbingbegriff verbunden.<sup>498</sup> Verbale Attacken und Sachbeschädigungen werden nicht als Mobbing bezeichnet. Bei der Abgrenzung zwischen Ärgern und Mobbing haben die Kinder das Erfordernis wiederholter Handlungen über einen längeren Zeitraum erkannt.<sup>499</sup> Die systematische Vorgehensweise wird in einem Interview mit gezieltem Fertigmachen umschrieben.<sup>500</sup>

Um die Wirksamkeit des Trainings festzustellen, wurde zunächst das Klassenklima vor dem Antimobbingtraining erfragt. Nach Angaben der Befragten gab es vorher Mobbingfälle in der Klasse.<sup>501</sup> Aktuell gibt es kein Mobbing und es herrscht eine angenehme Atmosphäre.<sup>502</sup> Mit Ausnahme eines Gruppeninterviews wird ein positiver Einfluss des Trainings bestätigt. Die vier Gruppen gehen dabei auf einen speziellen Mobbingfall ein.

---

<sup>496</sup> Vgl. Transkriptionen der Interviews Nr. 7, Rn. 2 ff.; Nr. 10 Rn. 2 ff.

<sup>497</sup> Vgl. Transkriptionen der Interviews Nr. 36, Rn. 40; Nr. 35, Rn. 40; Nr. 25, Rn. 11; Nr. 34 Rn. 41.

<sup>498</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 35, Rn. 44.

<sup>499</sup> Vgl. Transkriptionen der Interviews Nr. 25, Rn. 13; Nr. 36, Rn. 52.

<sup>500</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 34, Rn. 41.

<sup>501</sup> Vgl. Transkriptionen der Interviews Nr. 34, Rn. 47; Nr. 35, Rn. 61; Nr. 36, Rn. 59.

<sup>502</sup> Vgl. Transkriptionen der Interviews Nr. 25, Rn. 17; Nr. 34, Rn. 47; Nr. 35, Rn. 57.

Dieser Fall sei bei dem Training ausführlich behandelt und gelöst worden. Die Person habe sich im Anschluss in die Klassengemeinschaft integrieren können.<sup>503</sup> In Interview Nr. 25 wurde auch über einen speziellen Fall von Mobbing in der Klasse berichtet, der bei dem Training behandelt worden sei. Durch das offene Gespräch habe sich die Situation für den Gemobbten zunächst verschlechtert. Der Zustand habe sich erst durch weitere Gespräche mit dem Lehrer verbessert.<sup>504</sup> Der AMK, an die sich die gesamte Klasse mit Ausnahme einer Gruppe erinnerte<sup>505</sup>, konnte keine positive Wirkung zugemessen werden.<sup>506</sup> Der persönliche Nutzen des AMT wird differenziert beurteilt. Ein Teil der Klasse geht davon aus, dass das ganze Training nur einen geringen persönlichen Nutzen hat.<sup>507</sup> Andere Schüler sehen für sich zumindest eine Steigerung der Empathie.<sup>508</sup> Inhaltlich sind nur die offenen Gespräche und das gemeinsame Aufstellen von Klassenregeln für gut befunden worden.<sup>509</sup> Vor allem die offene Rollenzuweisung in der Klasse steigere das Konfliktpotential.<sup>510</sup>

In den Interviews wurden organisatorische und inhaltliche Verbesserungsvorschläge gegeben. Auf Grund der schlechten Erfahrungen mit offenen Gesprächen in der Gesamtklasse werden Einzelgespräche<sup>511</sup> und zusätzliche Rollenspiele mit einem bewussten Rollentausch gefordert.<sup>512</sup> In organisatorischer Hinsicht wird eine Wiederholung des Trainings<sup>513</sup> und die Durchführung durch einen externen Trainer vorgeschlagen.<sup>514</sup> Dieser Vorschlag wurde unterbreitet, obwohl die Kinder an keinem Training außerhalb der Schule teilgenommen haben. Das Training wird von der Klasse für die kommende siebte Klasse teilweise unverändert, teilweise nur für Problemklassen weiterempfohlen.<sup>515</sup>

Klasse 9d zeigt zwei Jahre nach dem Training noch theoretische Kenntnisse hinsichtlich des Antimobbingtrainings. Allerdings mussten eini-

---

<sup>503</sup> Vgl. Transkriptionen der Interviews Nr. 36, Rn. 59 ff.; Nr. 35 Rn. 53 ff.; Nr. 26 Rn. 26 ff.

<sup>504</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 25, Rn. 27 ff.

<sup>505</sup> Vgl. Transkriptionen der Interviews Nr. 25, Rn. 43 f.; Nr. 36, Rn. 96; Nr. 34, Rn. 117 ff.

<sup>506</sup> Vgl. Transkriptionen der Interviews Nr. 25, Rn. 47; Nr. 26, Rn. 44; Nr. 36, Rn. 104.

<sup>507</sup> Vgl. Transkriptionen des Interviews Nr. 36, Rn. 88 ff.

<sup>508</sup> Vgl. Transkriptionen des Interviews Nr. 34, Rn. 55 ff.

<sup>509</sup> Vgl. Transkriptionen der Interviews Nr. 35, Rn. 85; Nr. 26, Rn. 50.

<sup>510</sup> Vgl. Transkriptionen der Interviews Nr. 34, Rn. 123; Nr. 25, Rn. 62 ff.

<sup>511</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 25, Rn. 54, Rn. 82.

<sup>512</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 36, Rn. 114.

<sup>513</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 35, Rn. 112.

<sup>514</sup> Vgl. Transkription des Interviews Nr. 25, Rn. 79.

<sup>515</sup> Vgl. Transkriptionen der Interviews Nr. 36, Rn. 124; Nr. 34 Rn. 138 ff.; Nr. 26, Rn. 56 ff.



ge Aspekte der wissenschaftlichen Definition des Mobbingbegriffs gemeinsam mit der Interviewerin erarbeitet werden. Durch das Training konnte fast ausschließlich positiver Einfluss festgestellt werden. Ein konkreter Mobbingfall konnte in der Klasse sogar durch das Training gelöst werden. Besonders in die Kritik geraten ist vor allem die Rollenzuweisung innerhalb der Klasse, weil dadurch ein Stigmatisierungseffekt eintritt.

#### 9.2.4 Fazit der Stufe 9

Für die Kinder der Stufe 9 war das Training zum Zeitpunkt der Befragung schon zwei Jahre her. Die Erinnerung an das Training und die theoretischen Grundlagen sind dementsprechend geringer als in der 8. Klasse. Auffällig ist, dass mit dem Mobbingbegriff vor allem psychische Formen verbunden werden. Diskriminierungen und Ausgrenzungen sind die häufigsten Formen, die von den Kindern genannt werden. Nur die Schüler der Klasse 9c hatten eine so geringe Erinnerung an das Training, dass sie es sogar mit dem KT in der fünften Klasse verwechselten. In allen vier Klassen gab es Mobbing vor der Durchführung des Trainings. In allen Klassen bis auf der 9c wird dem AMT ein positiver Einfluss zugemessen. Dabei wurde durch das Training ein wesentlich höherer Nutzen für die Klassengemeinschaft gesehen, als für die Schüler persönlich. Die einzelnen Trainingselemente wurden von der neunten Klasse ausführlich bewertet. Der AMK konnte keine Wirksamkeit zugemessen werden. Verschiedene andere Inhalte des Trainings wurden aber durchaus positiv bewertet. Die Gruppenarbeiten, Gespräche und Rollenspiele fanden durchweg positiven Anklang. Negativ wurden die Rollenzuweisungen innerhalb des Mobbingprozesses bewertet. Die Zuordnung in die einzelnen Rollen wird als Diskriminierung gewertet. Klasse 9c bildet diesbezüglich eine Ausnahme. Auf Grund der schwierigen Klassensituation haben auch sie ein externes Training im Jugendzentrum besucht. Jegliche Inhalte des schulischen Trainings wurde für nicht wirksam erklärt. Dafür wurde dem externen Training eine hohe Erfolgsquote zugemessen. Die Verbesserungsvorschläge waren sehr einheitlich. Inhaltlich wurden eine stärkere Orientierung an der Klasse und eine konsequentere Durchsetzung der Regeln gefordert. Hinsichtlich der Person des Trainers sind sich alle Klassen einig, dass eine

externe Person dafür geeigneter sei. Für die Schüler ist die Abgrenzung zu dem schulischen Notendruck zu groß, als dass sie sich voll auf das Training einlassen könnten. Es muss aber auch berücksichtigt werden, dass nur eine von vier Klassen an einem externen Training teilgenommen hat und dass daraus keine generelle Wirksamkeit für alle Klassen geschlossen werden kann. Vor allem vor dem Hintergrund, dass es in Klasse 9c massive Mobbingprobleme gab und das Klassenklima immer noch konfliktbehaftet ist. Trotzdem sollte der Hinweis der anderen Klassen, die eine größere Vertrauensbasis bei außerschulischen Trainern annehmen, Berücksichtigung finden. Die generelle Weiterempfehlung des schulischen Programms zeigt aber dennoch ein grundsätzliches Wirkungspotential von Gewaltpräventionsprogrammen. Insgesamt sollte unter Berücksichtigung der Verbesserungsvorschläge eine Wiederholung des Programms in der neunten Klasse als Auffrischung durchgeführt werden. Dabei können neue Probleme erkannt und gelöst werden.

#### 9.2.5 Gesamtfazit zum Anti-Mobbing-Training

Insgesamt kann davon ausgegangen werden, dass die Schüler der 8. und 9. Stufe Mobbing auf Basis ihrer fundierten theoretischen Kenntnisse einordnen und bewerten können. Wenn in der jeweiligen Klasse vor dem Training kein bis wenig Mobbing festgestellt wird, hat es für die Schüler zu einem verbesserten Zusammenhalt innerhalb der Klassengemeinschaft geführt. Je schwieriger sich die Klassenkonstellation darstellt, desto geringer wurde der Erfolg des Trainings gewertet. Je schwieriger das Klassenklima ist, desto weniger konnten sich die Schüler auf das Training einlassen. Durch die Grundstimmung in der Klasse mangelt es an Ernsthaftigkeit.

Beim Vergleich der Aussagen der Kinder aus der 8. und 9. Stufe wurde festgestellt, dass die theoretischen Inhalte nach einem Jahr noch deutlich präsenter waren, als nach zwei Jahren. Dennoch sind alle Schüler auf einem theoretischen Grundlevel. Sie können Mobbingfälle erkennen und unter theoretischen Gesichtspunkten belegen. Die Wirksamkeitseinschätzung ist klassenweise und dort sogar gruppenweise sehr unterschiedlich. Insgesamt wurde durchweg eine höhere Wirksamkeit für die

Klasse, als für die Schüler persönlich festgestellt. Der Erfolg des Trainings ist aber auch stark von der Lehrperson abhängig. Die Sozialkompetenz des Lehrers, die Ernsthaftigkeit der Durchführung und der generelle Bezug des Lehrers zu der jeweiligen Klasse haben einen enormen Einfluss auf die Resonanz des Trainings.

Die Wirksamkeit der Anti-Mobbing-Konvention wurde von beiden Stufen gleichsam negiert. Diesbezüglich sollte also über eine Änderung dieses Parts nachgedacht werden. Die mangelnde Wirkung liegt vor allem an der fehlenden Transparenz und unkonsequenten Durchsetzung der Konvention. Die positive Resonanz des externen Trainings mit der Unterstützung des Jugendzentrums sollte als Anregung für eine generelle Kooperation mit anderen Institutionen dienen. Die Sozialarbeiter können unvoreingenommen auf die Klasse zu gehen und in einem außerschulischen Umfeld ein Vertrauensverhältnis aufbauen. Dieser Vorschlag wurde von den Schülern durchweg unterbreitet und kann durch die positiven Erfahrungen der Klasse 8d und 9c mit dem außerschulischen Training im Jugendzentrum untermauert werden.

## **10. Schlussbetrachtung**

In der Gesamtbewertung der beiden untersuchten Programmen fiel auf, dass ihre Intentionen, Gewalt und Mobbing zu verhindern und gegen bestehende Probleme zu intervenieren, in unterschiedlicher Ausprägung erreicht werden konnten. Die Wirksamkeit der Trainings ist von multikausalen Faktoren abhängig. Einerseits sind die einzelnen Übungen, die in den Programmen durchgeführt werden für den Erfolg entscheidend. Für die Gewährleistung der Ernsthaftigkeit des Trainings ist eine altersadäquate Durchführung erforderlich. Sobald die Inhalte nicht altersgerecht empfunden werden, wird das gesamte Training abqualifiziert. Darüber hinausgehend ist auch die aktuelle Klassensituation zum Zeitpunkt des Trainings entscheidend. Denn gruppensdynamische Prozesse entfalten auch Auswirkungen während der Trainingsphase. Die Untersuchung konnte aufzeigen, dass das Training seine Wirksamkeit in homogenen Klassen besser entfalten konnte. In Problemklassen wurden die Trainings kaum angenommen. Der persönliche Erfolg ist aber vor allem von dem eigenen Stand-

punkt der Person abhängig, inwiefern sie selbst das Training ernst nimmt und sich darauf einlässt. Es ist zu bedenken, dass in dieser Untersuchung lediglich die subjektive und daher bewusste Auffassung der Schüler zu dem Training erfragt wurde. Bei jedem Menschen erfolgt aber auch eine unbewusste Reaktion auf ein solches Training, die hier nicht feststellbar ist. Diese könnte lediglich ansatzweise durch vergleichende Beobachtungen herausgestellt werden. Die Lehrperson hat durch ihre generelle Einstellung zum Training und durch das Verhältnis zu der Klasse einen Einfluss auf die Resonanz des Trainings.

Das Gesamtergebnis der Evaluation ist, dass die durchgeführten Trainings einen guten Ansatz für eine effektive Gewaltprävention an Schulen darstellen, allerdings noch weiter optimiert werden sollten. Eines der wichtigsten Resultate der Evaluation ist, dass Sozialkompetenztrainings und Anti-Mobbing-Trainings nur dann eine längerfristige, generalisierte Auswirkung haben, wenn sie mit anderen Maßnahmen gekoppelt werden.<sup>516</sup> Ein mehrdimensionaler Ansatz auf Individual-, Klassen- und Schulebene ist erforderlich. Eine Zusammenarbeit mit anderen sozialen Stellen wie Jugendamt, Polizei der Stadt und anderen sozialen Ansprechpartnern kann das gesamte Training noch weiter optimieren.

Für eine aussagekräftige Evaluation sind Langzeituntersuchungen erforderlich und die alleinige Auswertung der subjektiven Meinungen der Schüler ist dabei nicht ausreichend. Diese Forschungsarbeit stellt einen Teil einer gesamten Evaluationsstudie auf mehreren Ebenen dar. Der Mehrwert dieser Forschungsarbeit liegt in der Feststellung der Wirksamkeit des Sozialkompetenztrainings und Anti-Mobbing-Trainings an der Friedrich-Harkort-Schule. Für diese stellt die Befragung von 414 Schülern ein repräsentatives Ergebnis dar und ermöglicht so eine Effizienzsteigerung ihres Trainingsprogramms unter Berücksichtigung der Verbesserungsvorschläge.

Das Resultat dieser Evaluationsstudie kann aber auch Rückschlüsse allgemeiner Natur zulassen. In der Studie wurde herausgefunden, dass Gewalt- und Mobbingprävention in den schulischen Alltag integriert wer-

---

<sup>516</sup> Vgl. Landscheidt Lehrertrainingsprogramm zur Änderung der Leistungswahrnehmung bei Schülern, S. 222

den müssen, weil es sich um alltägliche Phänomene im Schutzraum der Schule handelt, deren Entstehungsbedingungen innerhalb der Institution bekämpft werden müssen. Da die Friedrich-Harkort-Schule ist eine der wenigen Schulen in NRW, die bereits einen mehrdimensionalen Ansatz der Gewaltprävention verfolgt. Auf Grund der Erkenntnis einer generellen Wirkungsmöglichkeit sollten auch andere Schulen unter Berücksichtigung der Verbesserungsvorschläge Präventionskonzepte entwickeln. Diese sollten ebenfalls Evaluationen unterzogen werden. Um die Aussage der Evaluation noch zu verbessern, sollten diese vor den Trainings eine Ist-Stands-Erhebung durchführen um einen aussagekräftigen Vergleich herstellen zu können.

Langfristiges Ziel sollte die Entwicklung eines standardisierten, schulübergreifenden Grundkonzepts sein, dass auch die Möglichkeit bietet, die spezifische Schul- und Klassensituation zu berücksichtigen. Dies sollte möglichst auf den unterschiedlichen Erfahrungen verschiedener Schulen aufbauen.

## Literaturverzeichnis

- ALSAKER, Françoise D., Quälgeister und ihre Opfer: Mobbing unter Kindern - und wie man damit umgeht, 1. Aufl., Bern 2003 (= Aus dem Programm Huber).
- ALTBAUER, Heinrich, Gütekriterien empirischer Forschung, <<http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/FORSCHUNGSMETHODEN/Guetekriterien.shtml>> (zuletzt besucht am: 03.01.2012).
- BÄUERLE, Siegfried (Hrsg.), Gewalt in der Schule, 2., erw. Aufl., Donauwörth 2001 (= Reihe Schule und Unterricht).
- BORTZ, Jürgen/DÖRING, Nicola/BORTZ-DÖRING, Forschungsmethoden und Evaluation: [für Sozialwissenschaftler] ; mit 60 Tabellen, 2., vollst. überarb. und aktualisierte Aufl., Berlin 1995 (= Springer-Lehrbuch).
- BROHM, Michaela, Sozialkompetenz und Schule: Theoretische Grundlagen und empirische Befunde zu Gelingensbedingungen sozialbezogener Interventionen, Dr. nach Typoskript, Weinheim 2009.
- BUSCH, Ludger/Todt Eberhard, Aggressionen in Schulen. Möglichkeiten ihrer Bewältigung, in: HOLTAPPELS, Heinz Günter (Hrsg.), Forschung über Gewalt an Schulen: Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention ; [wissenschaftliche Fachtagung im September 1996 in Bielefeld], 5. Aufl., Weinheim 2009 (= Jugendforschung), S. 331 ff.
- BRÜNDEL, Heidrun, Tatort Schule: Gewaltprävention und Krisenmanagement an Schulen, Köln 2009 (= Schulmanagement konkret, Bd. 16).
- BUNDESVERBAND FÜR UNFALLKASSEN, Gewalt an Schulen: Ein empirischer Beitrag zum gewaltverursachenden Verletzungsgeschehen 1993-2003 an Schulen, <[http://www.dguv.de/inhalt/zahlen/documents/Gewalt\\_an\\_Schulen.pdf](http://www.dguv.de/inhalt/zahlen/documents/Gewalt_an_Schulen.pdf)> (zuletzt besucht am: 27.01.2012).
- DANN, Hanns-Dietrich, Aggressionsprävention im sozialen Kontext der Schule, in: HOLTAPPELS, Heinz Günter (Hrsg.), Forschung über Ge-

- walt an Schulen: Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention ; [wissenschaftliche Fachtagung im September 1996 in Bielefeld], 5. Aufl., Weinheim 2009 (= Jugendforschung), S. 351 ff.
- DARGE, Kerstin, Kerstin Darge Gewaltprävention im Kontext von Schulentwicklungsprozessen- eine Pilotstudie, in: MELZER, Wolfgang (Hrsg.), Gewalt als soziales Problem in Schulen, 2. Neuaufl, Leverkusen 2005, S. 221 ff.
- DIEKMANN, Andreas, Empirische Sozialforschung: Grundlagen, Methoden, Anwendungen, 11. Aufl., Orig.-Ausg., Reinbek bei Hamburg 2004 (= Rororo Rowohlt's Enzyklopädie, Bd. 55551).
- DOLLASE, Rainer, Gewalt in der Schule, Stuttgart 2010 (= Praxiswissen Bildung).
- FLICK, Uwe, Qualitative Sozialforschung: Eine Einführung, Vollst. überarb. und erw. Neuausg., 4. Aufl., Reinbek bei Hamburg 2011 (= Rororo Rowohlt's Enzyklopädie, Bd. 55694).
- FUCHS, Marek/LUEDTKE, Jens/FUCHS-LAMNECK-LUEDTKE, Schule und Gewalt: Realität und Wahrnehmung eines sozialen Problems, Opladen 1996.
- GEBAUER, Karl, Mobbing in der Schule, 1. Aufl., Weinheim 2007 (= Beltz-Taschenbuch Ratgeber, Bd. 902).
- GLÄSER, Jochen/LAUDEL, Grit, Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen, 3., überarb. Aufl., Wiesbaden 2009 (= Lehrbuch).
- GOLLNICK, Rüdiger/BÖCKER, Tina, Schulische Mobbing-Fälle: Analysen und Strategien, 2., überarb. und erg. Aufl., Berlin 2006 (= Schulpädagogische Interventionen, Bd. 2).
- GUGEL, Günther, Für die Sekundarstufen und die Arbeit mit Jugendlichen, Tübingen 2010 (= Handbuch Gewaltprävention: Grundlagen - Lernfelder - Handlungsmöglichkeiten / Günther Gugel ; 2).
- HINSCH, Rüdiger, Gewalt in der Schule: Materialien für die Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrern, Landau 1998 (= Potsdamer Berichte zur

Bildungs- und Sozialisationsforschung, Bd. 4).

HOLTAPPELS, Heinz Günter, Forschung über Gewalt an Schulen: Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention ; [ ... eine wissenschaftliche Fachtagung im September 1996 in Bielefeld], 2., korr. Aufl., Weinheim 1999 (= Jugendforschung).

JANNAN, Mustafa, Das Anti-Mobbing-Buch: Gewalt an der Schule - vorbeugen, erkennen, handeln ; [alle Kopiervorlagen auch zum Download], Weinheim 2008 (= PädagogikPraxis).

JUGERT, Gert, Soziale Kompetenz für Jugendliche: Grundlagen, Training und Fortbildung, 4. Aufl., Weinheim 2006 (= Pädagogisches Training)

KASPER, Horst, Mobbing in der Schule: Probleme annehmen, Konflikte lösen, Lichtenau 1998 (= AOL + Beltz Pädagogik).

KNOPF, Hartmut/GALLSCHÜTZ, Christoph, Aggressives Verhalten und Gewalt in der Schule: Prävention und konstruktiver Umgang mit Konflikten, 1. Aufl., München 1996 (= Prögel-Praxis, Bd. 199).

KRUG, Etienne G., World report on violence and health: Summary, EBRARY, INC, <<http://site.ebrary.com/lib/academiccompletetitles/home.action>>.

LANDSCHEID, Karl, Lehrertrainingsprogramm zur Änderung der Leistungswahrnehmung bei Schülern: Effekte auf Schülerseite.

MASCHKE, Sabine/STECHE, Ludwig, In der Schule: Vom Leben, Leiden und Lernen in der Schule, 1. Aufl., s.l. 2010.

MAYRING, Philipp, Einführung in die qualitative Sozialforschung: Eine Anleitung zu qualitativem Denken, 5., überarb. und neu ausgestattete Aufl., Weinheim 2002 (= Beltz-Studium).

MELZER, Wolfgang (Hrsg.), Gewalt als soziales Problem in Schulen, 2. Neuaufl., Leverkusen 2005.

MICHELS, Annette/RAUDE, Andreas, Spotlight Theater gegen Mobbing: Mobbing unter Schülern, Analyse-Bearbeitungsmethode-Handlungsschritte 2004.

OLWEUS, Dan, Gewalt in der Schule: Was Lehrer und Eltern wissen sollten - und tun können, 3., korrigierte Aufl., Bern 2002 (= Aus dem Pro-



gramm Huber).

OLWEUS, Dan, Täter-Opfer-Probleme in der Schule: Erkenntnisstand und Interventionsprogramm, in: HOLTAPPELS, Heinz Günter (Hrsg.), Forschung über Gewalt an Schulen: Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention ; [wissenschaftliche Fachtagung im September 1996 in Bielefeld], 5. Aufl., Weinheim 2009 (= Jugendforschung), S. 281 ff.

OSTD WOLFGANG JÄHME, Schulleiter, Schluprogramm der Friedrich-Harkort Schule,

PETERMANN, Franz/JUGERT, Gert/REHDER, Anke/TÄNZER, Uwe/VERBEEK, Dorothe, Sozialtraining in der Schule, 2., überarb. Aufl., Weinheim 1999 (= Materialien für die klinische Praxis).

PETERMANN, Franz/PETERMANN, Ulrike, Training mit aggressiven Kindern, 1. Aufl., München 2001.

PETERMANN, Franz/JugertGert/Verbeek Dorothe/Tänzer/UWE, Verhaltenstraining mit Kindern, in: HOLTAPPELS, Heinz Günter (Hrsg.), Forschung über Gewalt an Schulen: Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention ; [wissenschaftliche Fachtagung im September 1996 in Bielefeld], 5. Aufl., Weinheim 2009 (= Jugendforschung), S. 315 ff.

PREUSCHOFF, Gisela/PREUSCHOFF, Axel, Gewalt an Schulen: Und was dagegen zu tun ist, 4., vollst. überarb. und erw. Aufl., Köln 2000.

PRZYBORSKI, Aglaja/WOHLRAB-SAHR, Monika, Qualitative Sozialforschung: Ein Arbeitsbuch, 2., korrigierte Aufl., München 2009 (= Lehr- und Handbücher der Soziologie).

ROHLFS, Carsten/HARRING, Marius/PALENTIEN, Christian, Kompetenz-Bildung, 1. Aufl., s.l. 2008.

SCHEITHAUER, Herbert/DELE BULL, Heike/EDELSTEIN, Wolfgang, Fairplayer.manual: Förderung von sozialen Kompetenzen und Zivilcourage - Prävention von Bullying und Schulgewalt ; Theorie- und Praxismanual für die Arbeit mit Jugendlichen und Schulklassen, Göttingen 2008.

SCHEITHAUER, Herbert/HAYER, Tobias/PETERMANN, Franz, Bullying unter Schülern: Erscheinungsformen, Risikobedingungen und Interventionskonzepte, Göttingen 2003 (= Klinische Kinderpsychologie, Bd. 8).

SCHRÖDER, Achim, Handbuch Konflikt- und Gewaltpädagogik: Verfahren für Schule und Jugendhilfe, Schwalbach/Ts. 2008 (= Reihe Politik und Bildung, Bd. 46).

SCHUBARTH, Wilfried, Gewalt und Mobbing an Schulen: Möglichkeiten der Prävention und Intervention, Stuttgart 2010 (= Schulpädagogik).

SCHWIND HANS-DIETER/ROITSCH KARIN/GIELEN BIRGIT, Gewalt in der Schule aus der Perspektive unterschiedlicher Gruppen, in: HOLTAPPELS, Heinz Günter (Hrsg.), Forschung über Gewalt an Schulen: Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention ; [wissenschaftliche Fachtagung im September 1996 in Bielefeld], 5. Aufl., Weinheim 2009 (= Jugendforschung), S. 81 ff.

Anlagen

## 1. Exposé zur Masterarbeit

# Exposé zur Masterarbeit

vom 08.06.2011

Anti-Mobbing-Trainings und Programme zum Erwerb sozialer Kompetenzen – ein effektives und effizientes Gewaltpräventionskonzept an Schulen?

RUB



Masterstudiengang  
Kriminologie & Polizeiwissenschaft

Ruhr-Universität Bochum  
Juristische Fakultät

Erstkorrektor: PD Thomas Osterlitz  
Zweitkorrektor: PD Reinhard Mokros, M.A

Laura Kappel  
Heinrichstraße 16  
59199 Bönen  
Tel : 0178/8285605  
E-Mail : [Laura.Kappel@gmx.net](mailto:Laura.Kappel@gmx.net)

Matrikelnummer:  
108 109 202 683

## 1. Darstellung des Themas

Seit den 1990er Jahren finden Gewalthandlungen und Mobbing-situationen unter Schülern zunehmende Aufmerksamkeit in Öffentlichkeit, Politik und Medien, obwohl es sich dabei keineswegs um neue Phänomene handelt. Die Wissenschaft beschäftigt sich mit Schulgewalt mittlerweile seit 20 Jahren und hat herausgefunden, dass Gewaltverhalten und Mobbing unter Schülern mitnichten nur individuelle, sondern vor allem soziale Bedeutung haben.<sup>517</sup> In der modernen Gesellschaft sinkt allerdings zunehmend die Chance soziale Kompetenzen zu erlernen und die Familien können die Instruktion sozialer Fertigkeiten nicht mehr allein realisieren. Da mangelnde soziale Kompetenzen aber die Entwicklungschancen der Schüler erschweren, gewinnt die Schule zunehmende Bedeutung im Hinblick auf die Ausbildung eines stabilen Sozialverhaltens und der Förderung der Konfliktfähigkeit.<sup>518</sup> Unter Berücksichtigung dieses Wissensstandes haben einige Schulen bereits Präventionsstrategien und darauf aufbauend gezielte, ganzheitliche Trainingsmodule entwickelt.

So hat zum Beispiel das Friedrich-Harkort-Gymnasium in Herdecke seit dem Schuljahr 2000/2001 in Anlehnung an Petermann et. al ein multidimensionales Präventionskonzept zur Förderung von gewaltfreien Konfliktlösungsmitteln in mehreren Stufen realisiert. In der fünften Klasse wird ein allgemeines Soziales Kompetenztraining durchgeführt. Darauf aufbauend erfolgt seit drei Jahren in der siebten Klasse ein Anti-Mobbing-Training zur Förderung der Zivilcourage. In der neunten Klasse werden sog. Streitschlichter ausgebildet, die bei Konflikten einschreiten und eine Versöhnung anstreben sollen. Ab der 10. Klasse gibt es ein Betreuungsprojekt für die Streitschlichter (sog. Buddyprojekt). Zur Verwirklichung des Gesamtprojekts werden große personelle und finanzielle Ressourcen investiert. Daher stellt sich die Frage des Profits dieses Projekts.

In dieser Masterarbeit soll der Nutzen der Sozialen- Kompetenztrainings und Anti-Mobbing-Trainings als Teil des gesamten Präventionskonzepts

---

<sup>517</sup> Vgl. Gebauer Karl, Mobbing in der Schule, 2007, S. 29

<sup>518</sup> Vgl. Petermann Franz, Sozialtraining in der Schule, 1999 S. 7

der Friedrich-Harkort-Schule in Herdecke überprüft werden. Die gesamte Masterarbeit ist Teil eines Forschungsprojektes der Fachhochschule für öffentliche Verwaltung NRW. Unter dem Titel „Wirksamkeit von Anti-Gewalt und Anti-Mobbing-Trainings an Schulen“ evaluiert die Studie unter verschiedenen Blickwinkeln umfänglich die Effizienz des konkreten Präventionskonzepts. Das Gesamtforschungsprojekt ist auf zwei Jahre angelegt und die ersten Untersuchungen wurden bereits durchgeführt.

## **2. Methode**

Die Bewältigung der Evaluation erfordert eine empirische Studie. Für die Ermittlung möglichst detaillierter und individueller Erfahrungen mit dem Konzept, werden im Rahmen einer qualitativen Forschung mehrere Kleingruppeninterviews mit den Schülern durchgeführt. Ziel ist die Überprüfung der Nachhaltigkeit der vermittelten Inhalte. Dazu sollen die Kinder, die momentan die sechste und siebte Klasse besuchen, zum zurückliegenden Trainingsprogramm befragt werden. Die gleiche Vorgehensweise erfolgt bei der Evaluierung der Anti-Mobbing-Trainings der siebten Klasse, zu dessen Themenbereichen Kinder in der jetzigen achten und neunten Klassen befragt werden. Gleichzeitig soll auch die Nützlichkeit der Trainings für die Kinder hinsichtlich einer möglichen Veränderung des Klassenklimas oder der Erweiterung eigener Konfliktlösungsstrategien ermittelt werden.

Diese qualitative Befragungsmethode in Form eines Interviews wurde bewusst gewählt, um ein möglichst detailliertes Bild über die Wirkung zu erfahren. Interviews eignen sich dafür besonders gut, da sie es dem Befragten ermöglichen, frei zu erzählen und so wesentlich profundere Erfahrungen mit den Präventionstrainings erfasst werden können, als mit Hilfe eines Fragebogens.<sup>519</sup> In dieser Studie wird das Instrument narrativer Interviews abgelehnt, da bei der Untersuchungsgruppe der Schüler keine aussagekräftigen Ergebnisse erwartet werden. Mit Hilfe eines problemzentrierten Leitfadeninterviews können die angesprochenen Themen vorgegeben werden und dennoch genügend Freiraum für individuelles Ant-

---

<sup>519</sup> Vgl. Diekmann, Empirische Sozialforschung, 2009, S. 531 ff.

wortverhalten gelassen werden. Der standardisierte Leitfaden dient lediglich als Orientierungsrahmen für den Interviewer und wahrt dadurch einerseits die Vergleichbarkeit bei der späteren Auswertung, andererseits auch die volle Konzentration des Interviewers auf die Rahmenbedingungen der Befragung. Die Erfassung von notwendigen sozialstatistischen Angaben erfolgt als Kurzfragbogen, der die Gesprächsatmosphäre einleitend auflockern kann.<sup>520</sup> Aus zeit- und arbeitsökonomischen Gründen werden keine Einzelinterviews durchgeführt. Der Fokus wurde dahingehend gesetzt, ein umfassendes Bild zu den durchgeführten Trainings zu erhalten und daher möglichst alle Teilnehmer des Programms zu befragen. Daher werden die Interviews während der Schulzeit in kleinen Gruppen von ca. vier bis sechs Schülern gleichzeitig durchgeführt. Die Interviews werden im Einverständnis der Schüler mit einem Tonträger aufgenommen und zur Steigerung der Validität und Reliabilität im Anschluss transkribiert. Die anschließenden Postskripte beschreiben die Auffälligkeiten bei der Durchführung des Interviews und dienen einer gesamtkonzeptionellen Auswertung.

### **3. Vorläufige Gliederung**

#### **1. Einleitung**

#### **2. Der theoretische Hintergrund**

2.1 Gewaltbegriff und Gewalt in der Schule

2.2 Mobbingbegriff und Mobbing in der Schule

2.3 Gewaltprävention an Schulen

2.4 Präventionskonzept des Friedrich-Harkort Gymnasiums

#### **3. Methodik der Datenerhebung**

3.1 Auswahl der Untersuchungsmethodik

3.2 Stichprobenauswahl

#### **4. Durchführung der empirischen Untersuchung**

#### **5. Auswertung der Daten**

5.1 Evaluationen des sozialen Kompetenztrainings

5.2 Evaluationen des Anti-Mobbing-Trainings

#### **6. Fazit**

---

<sup>520</sup> Diekmann, Empirische Sozialforschung, 2009, S. 542 ff.

#### **4. Zeitplan**

Zum zeitlichen Ablaufplan ist anzumerken, dass dieser in seiner gesamten Struktur von den Sommerferien der Schule abhängig ist und dahingehend angepasst wurde. Die Vorbereitungen für die Masterarbeit wie die Erstellung des Exposés mit einer vorläufigen Gliederung und einer ersten Literatursichtung haben bereits im Mai und Juni 2011 begonnen. Des Weiteren werden erste Vorbesprechungen und mögliche Terminabsprachen mit der verantwortlichen Schule getätigt. In der anschließenden Methodikphase (01.07.-14.07.2011) werden die Interviewleitfäden konstruiert, damit die ersten Daten noch vor den Sommerferien (bis zum 24.07.2011) gewonnen werden können. Vor den Sommerferien sollen die Interviews mit den Kindern der achten und neunten Klasse durchgeführt werden. Während der Sommerferien (25.07.-06.09.2011) werden zunächst die theoretische Einarbeitung in die Grundthematik und die methodische Vorgehensweise verschriftlicht. Diese Ausarbeitungen erfolgen auf Grund der Sommerferien bewusst erst nach der ersten Datenerhebung. Anschließend werden die ersten Interviews ausgewertet, bevor nach den Sommerferien (07.09.2011-30.09.2011) die übrigen Interviews in der sechsten und siebten Klasse durchgeführt werden. In einer zweiten Auswertungsphase (01.10.2011-15.11.2011) werden die durchgeführten Interviews transkribiert und die dadurch gewonnenen Daten dargestellt, ausgewertet und interpretiert. Nach der Strukturierung sämtlicher Daten erfolgt die Schreibphase der Gesamtarbeit. (15.11.2011-15.12.2011). In der Abschlussphase vom 15.12.-15.01.2011 werden inhaltliche, formale und sprachliche Korrekturen der Masterarbeit vorgenommen. Nach dem Druck und der Bindung wird die Masterarbeit abgegeben.

#### **4. Vorläufige Literatur**

BRÜNDEL, Heidrun, Tatort Schule: Gewaltprävention und Krisenmanagement an Schulen, Köln 2009 (= Schulmanagement konkret, Bd. 16).  
FELTES, Thomas/GOLDBERG, Brigitta U./FISCHELMANN, Frank/KUDLACEK, Dominic, Gewalt und Gewaltprävention in der Schule: Ergebnisse einer Befragung von Schülerinnen und Schülern achter Klassen in Bo-

- chum und Herne - zugleich eine Evaluation des Präventionsprojektes "Ohne Gewalt stark" der Bochumer Polizei, Holzkirchen, Obb. 2009 (= Bochumer Schriften zur Rechtsdogmatik und Kriminalpolitik, Bd. 9).
- FUCHS, Marek, Gewalt an Schulen: 1994 - 1999 - 2004, 2., überarb. und aktualisierte Aufl., Wiesbaden 2009.
- GEBAUER, Karl, Mobbing in der Schule, 1. Aufl., Weinheim 2007 (= Beltz-Taschenbuch Ratgeber, Bd. 902).
- JERUSALEM, Matthias/KLEIN-HEßLING, Johannes, Soziale Kompetenz: Entwicklungstrends und Förderung in der Schule, in: Zeitschrift für Psychologie 210 (2002) 4 S. 164 ff.
- JUGERT, Gert, Soziale Kompetenz für Jugendliche: Grundlagen, Training und Fortbildung, 4. Aufl., Weinheim 2006 (= Pädagogisches Training).
- KLIEGEL, Matthias/ZEINTL, Melanie/WINDEMUTH, Dirk, Maßnahmen zur Prävention von Gewalt an Schulen: Bestandsaufnahme von Programmen im deutschsprachigen Raum ; Literaturstudie, Berlin 2009 (= BGAG-Report, Bd. 2009,1).
- MELZER, Wolfgang/SCHUBARTH, Wilfried/EHNINGER, Frank, Gewaltprävention und Schulentwicklung: Analysen und Handlungskonzepte, Bad Heilbrunn/Obb. 2004 (= Erziehen und Unterrichten in der Schule).
- PETERMANN, Franz/JUGERT, Gert/HAUTZINGER, Martin/TÄNZER, Uwe/PETERMANN-JUGERT-TÄNZER-VERBEEK, Sozialtraining in der Schule, Weinheim 1997 (= Materialien für die psychosoziale Praxis).
- PETERMANN, Franz/PETERMANN, Ulrike, Training mit aggressiven Kindern, 1. Aufl., München 1978.
- RIFFERT, Peter, Sozialtraining in der Schule – Evaluation eines verhaltenstherapeutisch orientierten Präventionsprogramms, in: Verhaltenstherapie und Verhaltensmedizin 21 (2000) 1.
- SCHICK, Andreas, Effektive Gewaltprävention: Evaluierete und praxiserprobte Konzepte für Schulen ; mit 13 Tabellen, Göttingen 2010.
- SCHUBARTH, Wilfried, Gewalt und Mobbing an Schulen: Möglichkeiten der Prävention und Intervention, Stuttgart 2010 (= Schulpädagogik).
- SPECK, Karsten/BERG, Heinz Lynen, Wertebildung in Jugendarbeit, Schule



und Kommune: Bilanz und Perspektiven.

## Anhang

### Zeitplan in Tabellenform

<b>Zeitraum</b>	<b>Phase</b>	<b>Aufgabenbereich</b>
Mai/Juni 2011	<b>Recherche und Planungsphase</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Themenwahl</li> <li>• Literaturrecherche</li> <li>• Themenanalyse</li> <li>• Erststellung des Exposés</li> <li>• Theoretische Einordnung</li> <li>• Erstellung der vorläufigen Gliederung</li> <li>• Vorstellung des Forschungsvorhabens bei den Verantwortlichen der Schule</li> <li>• Terminvereinbarungen mit der Schule zur Durchführung der Interviews</li> </ul>
01.07.2011- 14.07.2011	<b>Methodikphase</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entwicklung der Interviewleitfäden</li> </ul>
14.07.2011 – 24.07.2011	<b>Erste Datenerhebungsphase</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Durchführung erster Interviews an der Schule</li> </ul>
25.07.2011- 06.09.2011	<b>Theoriephase und erste Auswertungsphase</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Niederschrift der theoretischen Grundannahmen</li> <li>• Formulierung des Methodikteils</li> <li>• Erste Auswertungen der Interviews</li> </ul>
07.09.2011- 30.09.2011	<b>Zweite Datenerhebungsphase</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Durchführung der verbleibenden Interviews</li> </ul>
01.10.2011- 15.11.2011	<b>Zweite Auswertungsphase</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Transkription der geführten Interviews</li> <li>• Darstellung, Interpretation und Auswertung der gewonnenen Da-</li> </ul>

		ten und Bildung von Hypothesen
15.11.2011- 15.12.2011	<b>Struktur- und Schreibphase</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Strukturierung des gesamten Materials</li> <li>• Niederschrift der gewonnenen Ergebnisse einschließlich des Fazits</li> </ul>
15.12.2011- 15.01.2011	<b>Abschlussphase</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vornahme sprachlicher und inhaltlicher Korrekturen der Gesamtarbeit</li> <li>• Formatierung der Masterarbeit</li> <li>• Drucken der Masterarbeit</li> <li>• Bindung der Masterarbeit</li> <li>• Abgabe der Masterarbeit</li> </ul>

## **2. Interviewleitfäden**

### **2.1 Sozialkompetenztraining**

## **Interviewleitfaden 1**

zur Masterarbeit im Studiengang Kriminologie & Polizeiwissenschaft

**Thema der Masterarbeit:** Anti-Mobbing-Trainings und Programme zum Erwerb sozialer Kompetenzen – ein effektives und effizientes Gewaltpräventionskonzept an Schulen?

**Thema des Interviewleitfadens:** Evaluierung der Wirksamkeit von Anti-Mobbing-Trainings in der Friedrich-Harkort-Schule in Herdecke.

Masterstudiengang  
Kriminologie & Polizeiwissenschaft

Ruhr-Universität Bochum  
Juristische Fakultät

Erstgutachter:  
PD Thomas Osterlitz

Zweitgutachter:  
PD Reinhard Mokros M.A.

Laura Kappel  
Heinrichstraße 16  
59199 Bönen  
E-Mail: Laura.Kappel@gmx.net

Matrikelnummer:  
108 109 202 683

## **Teil I            Konzeption des Interviews**

1. Vorstellung des Interviewers
2. Erläuterung des Interviewziels
3. Erläuterung des Interviewverlaufs
4. Einholen der Einverständniserklärung zur Tonträgeraufzeichnung
5. Klärung offener Fragen
6. Durchführung des Gruppeninterviews
7. Postskriptum

## **Teil II            Leitfaden des problemzentrierten Interviews**

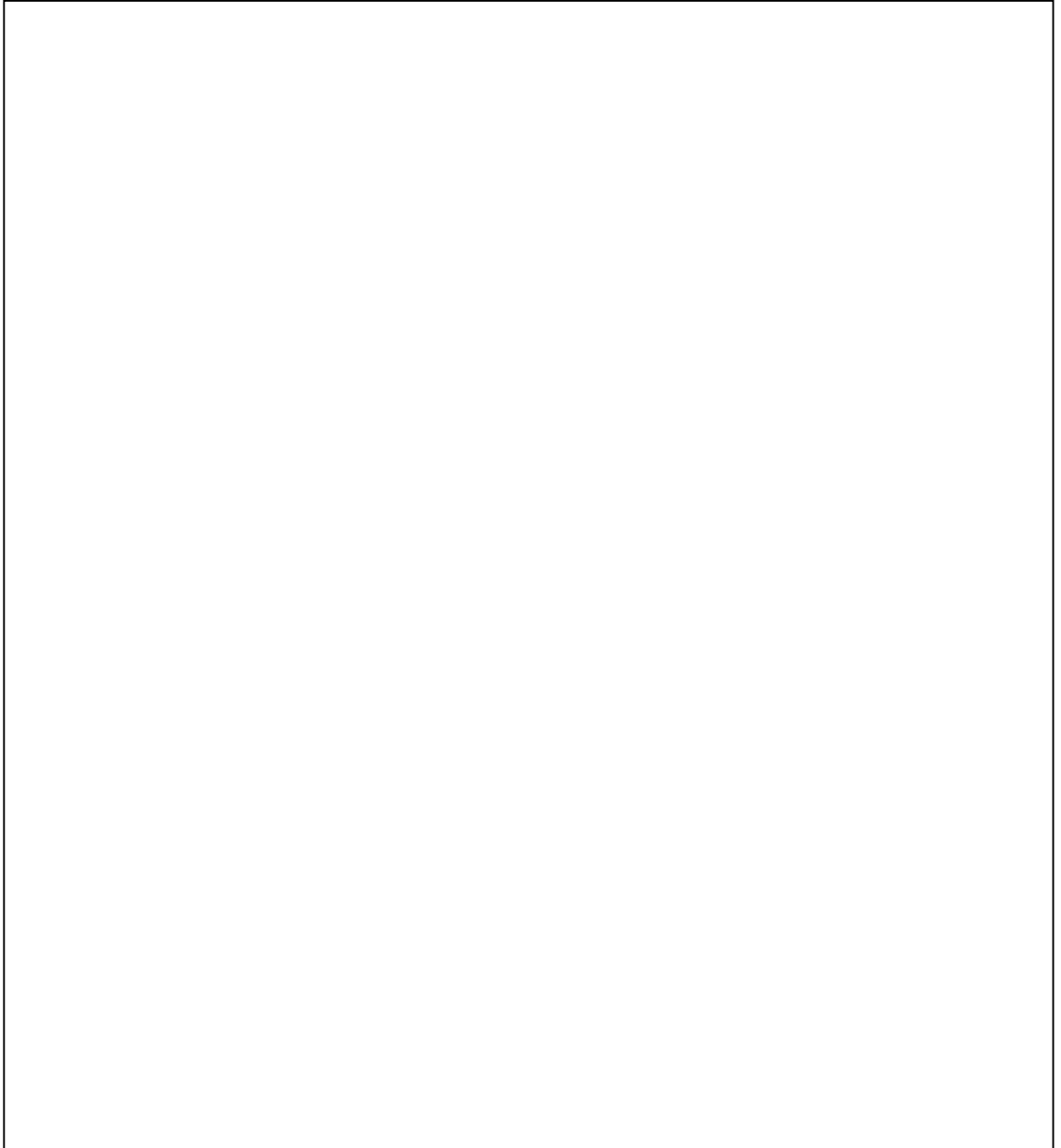
Die Primärfragen eins bis sechs dienen als obligatorische Schlüsselfragen, während die Sekundärfragen als Eventualfragen je nach Antwortverhalten der Interviewpartner gestellt werden.

- 1. Könnt ihr euch noch an das zurückliegende Anti-Mobbing-Training erinnern?**
- 2. Wie habt ihr damals den Begriff Mobbing definiert?**
- 3. Hat sich eurer Meinung nach seit der Durchführung des Anti-Mobbing-Trainings das Klassenklima geändert?**
  - 3.1 Wenn ja in welcher Art und Weise?
  - 3.2 Wenn nein, kannst du dir Gründe dafür vorstellen?
  - 3.3 Bei euch in der Klasse sind auch schon vor dem Anti-Mobbing-Training keine Mobbingfälle aufgetreten: Angenommen es gäbe in eurer Klasse doch Mobbingprobleme, könntet ihr euch vorstellen, dass das Anti-Mobbing-Training das Klassenklima verändern könnte?
- 4. Hat euch das Anti-Mobbing-Training auch persönlich etwas gebracht?**
  - 4.1 Wenn ja was?
- 5. Gab es seit der Durchführung des Anti-Mobbing-Trainings noch neue Mobbingprobleme?**
  - 5.1 Wenn ja, wie wurde mit den Mobbingfällen umgegangen?
- 6. Wurden die Regeln der Anti-Mobbing-Konvention eingehalten?**
  - 6.1 Wenn die Regeln schon einmal gebrochen wurden, gab es Konsequenzen?
  - 6.2 Wenn ja, welche?
- 7. Welche Inhalte des Anti-Mobbing-Trainings haben euch gut gefallen und welche würdet ihr verändern?**

**8. Würdet ihr die Durchführung des Anti-Mobbing-Trainings für die kommenden siebten Klassen empfehlen?**

**9. Was möchtet ihr sonst noch zum Anti-Mobbing-Training sagen?**

**III Postskriptum**



## 2.2 Anti-Mobbing-Training

# Interviewleitfaden 2

zur Masterarbeit im Studiengang Kriminologie & Polizeiwissenschaft

**Thema der Masterarbeit:** Anti-Mobbing-Trainings und Programme zum Erwerb sozialer Kompetenzen – ein effektives und effizientes Gewaltpräventionskonzept an Schulen?

**Thema des Interviewleitfadens:** Evaluierung der Wirksamkeit des sozialen Kompetenztrainings in der Friedrich-Harkort-Schule in Herdecke.

Masterstudiengang  
Kriminologie & Polizeiwissenschaft

Ruhr-Universität Bochum  
Juristische Fakultät

Erstgutachter:  
PD Thomas Osterlitz

Zweitgutachter:  
PD Reinhard Mokros M.A.

Laura Kappel  
Heinrichstraße 16  
59199 Bönen  
E-Mail: [Laura.Kappel@gmx.net](mailto:Laura.Kappel@gmx.net)

Matrikelnummer:  
108 109 202 683

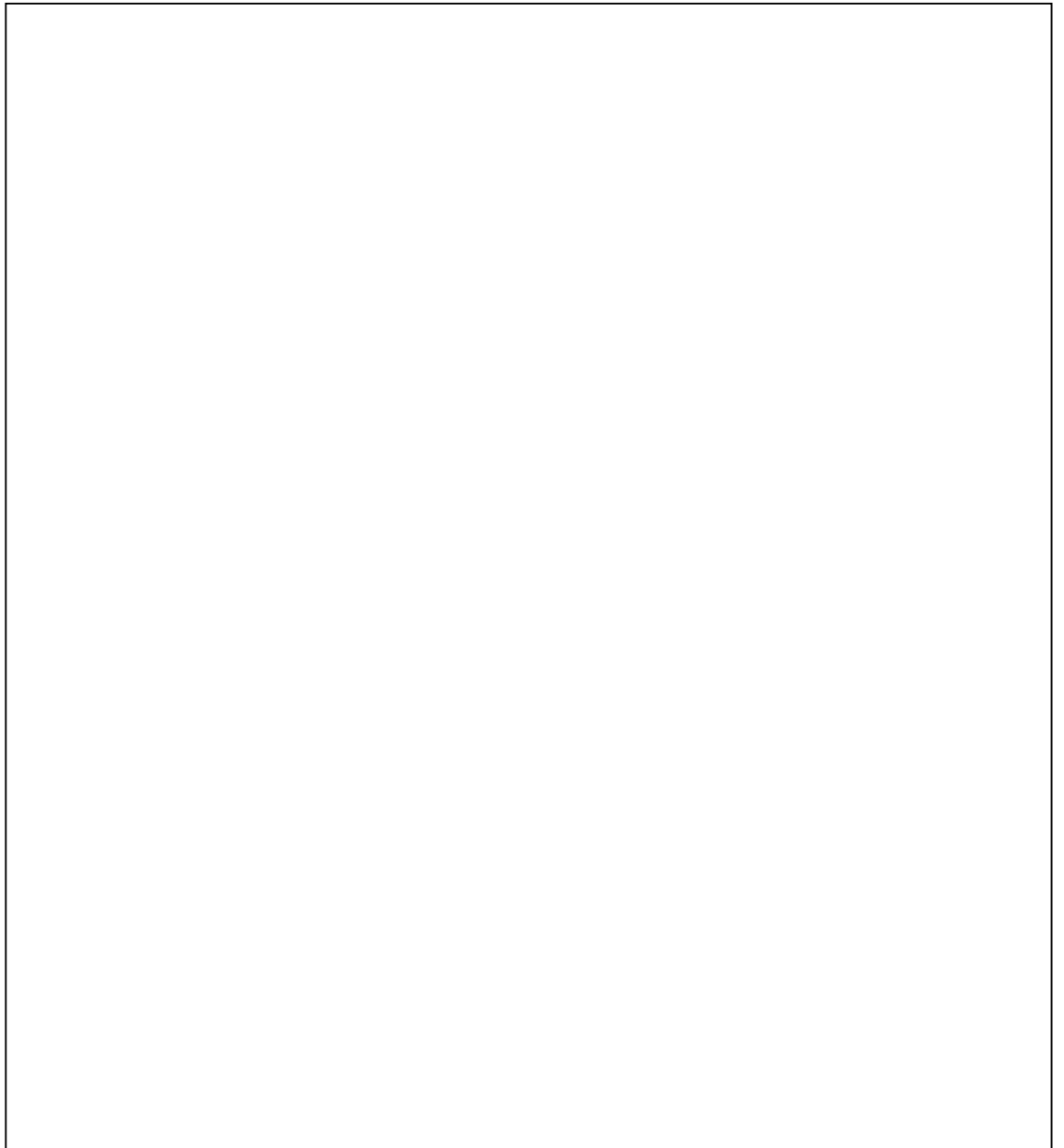
## **Teil I           Konzeption des Interviews**

1. Vorstellung des Interviewers
2. Erläuterung des Interviewziels
3. Erläuterung des Interviewverlaufs
4. Einholen der Einverständniserklärung zur Tonträgeraufzeichnung
5. Klärung offener Fragen
6. Durchführung des Gruppeninterviews
7. Postskriptum

## **Teil II           Leitfaden des problemzentrierten Interviews**

1. Könnt ihr euch noch an das Soziale Kompetenztraining in der fünften Klasse erinnern?
2. Welche Inhalte fallen euch dazu noch ein?
3. Glaubt ihr, dass euch das Training geholfen hat, besser mit euren Klassenkameraden auszukommen?
4. Bringt euch das Training auch jetzt noch etwas? Könnt ihr seit der Durchführung des Trainings Konflikte besser lösen?
5. Glaubt ihr, dass das soziale Kompetenztraining das Klassenklima positiv beeinflusst hat?
6. Welche Inhalte des Trainings haben euch gefallen? Was hat euch nicht so gut gefallen?
7. Wie würdet ihr das soziale Kompetenztraining verbessern, damit es mehr Spaß macht und mehr Nutzen bringt?
8. Würdet ihr die Durchführung des sozialen Kompetenztrainings für die neuen fünften Klassen empfehlen?
9. Was möchtet ihr sonst noch zum sozialen Kompetenztraining sagen?

### **III Postskriptum**

A large, empty rectangular box with a thin black border, occupying most of the page below the section header. It is intended for a postscript or additional notes.



### **3. Ablaufplan der Interviews**

Der Ablauf der Befragungen wurde durch die Schulleitung in Absprache mit den jeweiligen Klassenlehrern koordiniert. Der Interviewerin wurde für die Durchführung aller Interviews ein separater Klassenraum zur Verfügung gestellt. Die jeweiligen Lehrer wurden über den Ablaufplan der Interviews informiert und schickten die Gruppen nacheinander in den o.g. Raum. Diese Koordinierung verlief reibungslos.

#### **3.1 Sozialkompetenztraining**

12.09.2011

1.-2. Stunde: Vier Gruppen der Klasse 6a

3.-4. Stunde: Vier Gruppen der Klasse 6d

13.09.2011

1.-2. Stunde: Vier Gruppen der Klasse 6b

3.-4. Stunde: Fünf Gruppen der Klasse 6c

14.09.2011

1.-2. Stunde: Vier Gruppen der Klasse 7a

3.-4. Stunde: Vier Gruppen der Klasse 7b

15.09.2011

1.-2. Stunde: Fünf Gruppen der Klasse 7c

16.09.2011

1.-2. Stunde: Fünf Gruppen der Klasse 7d

#### **3.2 Anti-Mobbing-Training**

13.07.2011:

3.-5. Stunde: Sechs Gruppen der Klasse 9a

6.-8. Stunde: Sechs Gruppen der Klasse 9b

18.07.2011

1.-3. Stunde: Fünf Gruppen der Klasse 8e

4. Stunde: Drei Gruppen der Klasse 8d

19.07.2011

1.-3. Stunde: Vier Gruppen der Klasse 9c

4. Stunde: Zwei Gruppen der Klasse 9d

5.-6. Stunde: Fünf Gruppen der Klasse 8a

20.07.2011

1. Stunde: Zwei Gruppen der Klasse 8d

2./3. Stunde: Drei Gruppen der Klasse 9d

4./5. Stunde: Fünf Gruppen der Klasse 8c

21.07.2011

1.-3. Stunde: Fünf Gruppen der Klasse 8b

#### **4. Transkriptionsregeln**

Grundsätzliches:

- wortwörtliche Wiedergabe des gesprochenen Wortes
- keine Ergänzungen, etwa bei unvollständigen Wörtern, keine Glättungen oder Anpassungen an die Schriftsprache oder das Hochdeutsche
- keinerlei Satzzeichen; Verwendung nur im Sinne der Transkriptionsregeln

Transkription

[	Überlappen von Redebeiträgen
,	kurzes Absetzen
(3)	Pause, Dauer in Sekunden
=	schneller Anschluss
<i>normal</i>	Betonung
<i>NORMAL</i>	besonders starke Betonung
!	Stimme heben
.	Stimme senken

? Frageintonation  
( ( )) unverständliche Passage, bitte Dauer in Sekunden angeben  
oder  
Anzahl der Wörter  
{lacht} Kommentar der Transkribentin, Festhalten sonstiger hörbarer  
Ereignisse  
Kodierung der befragten Personen: B1, B2, etc.  
Neue Zeile zwischen Frage und Antwort bzw. Antwort und Frage, aber  
keine Leerzeile dazwischen.

Formatierung:

Schriftart: Arial

Schriftgröße: 12

Zeilenabstand: 1

Blocksatz

Links: 3 cm (Binderand)

Oben: 2,5 cm

Unten: 2 cm

Rechts: 3 cm

## **5. Kodierleitfäden**

### **5.1 Kodierleitfaden zum Sozialkompetenztraining**

#### ***1. Erinnerung an das Training***

##### 1.1 Allgemeine Erinnerung an die Durchführung des Trainings

- gut
- mittelmäßig
- schlecht

##### 1.2 Erinnerung an die speziellen Inhalte des Trainings

- Aufstellen von Klassenregeln
- Entspannungsübungen
- Rollenzuweisungen innerhalb der Klasse

- Übungen zur Selbst- und Fremdwahrnehmung
- Offene Gespräche über Probleme in der Klasse
- Gruppen- und Kennenlernspiele
- Feedback mittels Ampelkarten

## **2. Wirksamkeit des Sozialkompetenztrainings**

### 2.1 Wirksamkeit hinsichtlich des Umgangs mit den Klassenkameraden

- Deutliche Verbesserung für den Umgang mit den Klassenkameraden
- Leichte Verbesserung für den Umgang mit den Klassenkameraden
- Keine Veränderung für den Umgang mit den Klassenkameraden
- Verschlechterung für den Umgang mit den Klassenkameraden

### 2.2 Wirksamkeit hinsichtlich des Klassenklima

- merkbare Verbesserung des Klassenklimas
- leichte Verbesserung des Klassenklimas
- kurzfristige Verbesserung des Klassenklimas
- keine Veränderung feststellbar
- Verschlechterung des Klassenklimas

### 2.3 Individuelle Wirksamkeit des sozialen Kompetenztrainings

- Deutliche Verbesserung der individuellen Konfliktlösungskompetenz
- Geringe Verbesserung der individuellen Konfliktlösungskompetenz
- Keine Verbesserung der individuellen Konfliktlösungskompetenz

### 2.4 Bewertung der Trainingsinhalte

- positiv

- negativ

### **3. Verbesserungsvorschläge**

- organisatorischer Art
- inhaltlicher Art
- methodischer Art

### **4. Weiterempfehlung**

- ja
- nur bei Veränderung

## **5.2 Kodierleitfaden zum Anti-Mobbing-Training**

### **1. Erinnerung an das Training**

#### 1.1 Allgemeine Erinnerung an die Durchführung des Trainings

- gut
- mittelmäßig
- schlecht

#### 1.2 Definition des Mobbingbegriffs

- verschiedene Mobbinghandlungen: verbal, physisch, psychisch, Sachbeschädigung
- systematisches Fertigmachen
- wiederholt
- über einen längeren Zeitraum

### **2. Wirksamkeit des Anti-Mobbing-Trainings**

#### 2.1 Klassenklima vor dem Antimobbingtraining

- kollegialer Umgang ohne bemerkenswerte Konflikte
- gehäuftes Auftreten von Konflikten, aber ohne Mobbingvorkommnis
- leichte Mobbingfälle
- extreme Mobbingfälle

## 2.2 Einfluss des Antimobbingtrainings auf das Klassenklima

- merkliche Verbesserung des Klassenklimas und deutliche Reduzierung von Konflikten und Mobbing (falls vorhanden)
- leichte Verbesserung des Klassenklimas
- kurzfristige Verbesserung des Klassenklimas
- keine Veränderung feststellbar
- Verschlechterung des Klassenklimas durch das Antimobbingtraining

## 2.3 Beschreibungen des aktuellen Klassenklimas

- kollegialer Umgang ohne bemerkenswerte Konflikte
- gehäuftes Auftreten von Konflikten, aber ohne Mobbingvorkommnisse
- leichte Mobbingfälle
- extreme Mobbingfälle

## 2.4 Individuelle Wirksamkeit des Anti-Mobbing-Trainings

- persönlicher Nutzen vorhanden
- nur geringer Nutzen vorhanden
- gar kein persönlicher Nutzen vorhanden

## 2.5 Wirksamkeit der Anti-Mobbing-Konvention

- Erinnerung vorhanden
  - hohe Wirksamkeitseinschätzung
  - niedrige Wirksamkeitseinschätzung
- keine Erinnerung vorhanden

## 2.6 Bewertung der Trainingsinhalte

- positiv
- negativ

## 2.7 Gesamteinschätzung des Trainings

- Wirkung vorhanden
- Keine Wirkung vorhanden

- Ein wenig Wirkung

### **3. Umgang mit Mobbingfällen**

#### **4. Verbesserungsvorschläge**

- organisatorischer Art
- inhaltlicher Art
- methodischer Art

#### **5. Weiterempfehlung**

- ja
  - nur bei Veränderung
  - nur bei schwierigen Klassen
  - nein
- 
- nur bei schwierigen Klassen
  - nein

Die Transkriptionen der Interviews, die analysierten Interviews mit MAXQDA (Sowohl im Quellformat (zu empfehlen), als auch als Excel-Datei) und die Postskripte zu den jeweiligen Interviews befinden sich aus Umfangsgründen in digitaler Form auf der beigelegten CD.



## **Selbstständigkeitserklärung**

Hiermit versichere ich, dass ich die vorstehende Masterarbeit mit dem Titel:

### **Anti-Mobbing-Trainings und Programme zum Erwerb sozialer Kompetenzen – ein effektives und effizientes Gewaltpräventionskonzept an Schulen?**

selbstständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt habe. Die Stellen, die anderen Werken dem Wortlaut oder dem Sinn nach entnommen wurden, habe ich in jedem einzelnen Fall durch die Angabe der Quelle, auch der benutzten Sekundärliteratur, als Entlehnung kenntlich gemacht

Bönen, den 30.01.2012

---